جامعة حائل
University of Ha'il

مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل

السنة السادسة، العدد 17، مارس 2023

معتمد
ACCREDITED

ردمد 1658-8819

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- 788X رقم الإيداع 14398368

نبذه 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، وتمكين 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

1- عدم مخالفة البحث للضوابط والأحكام والآداب العامة في المملكة العربية السعودية.
2- أن يُراعى في البحث الأصالة والابتكار والجدية العلمية.
3- مراعاة الأمانة العلمية وضوابط التوثيق في النقل والاقتباس.
4- السلامة اللغوية ووضوح الصور والرسوم والجداول إن وجدت، وللمجلة حقها في مراجعة التحرير والتدقيق النحوي.
5- ألا يرد اسم الباحث (الباحثين) في أي موضع من البحث إلا في صفحة العنوان فقط.
6- يقدم الباحث الرئيس تعهداً (حسب أنموذج أ) يفيد أن البحث لم يسبق نشره (ورقيًا أو إلكترونيًا)، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في وجهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشره في المجلة، أو الاعتذار للباحث عن عدم قبول البحث؛ وذلك وفق النموذج المعتمد في المجلة.
7- تقوم هيئة تحرير المجلة بالفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو الاعتذار عن عدم قبوله أولياً، أو بناء على تقارير المحكمين دون إبداء الأسباب.
8- 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- ألا تزيد عدد صفحات البحث عن ثلاثين صفحة حسب المواصفات الفنية الآتية: تكون أبعاد هميع هوامش الصفحة: من الجهات الأربع (3) سم، والمسافة بين 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 بالنمط 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 بالنمط الغليظ.
2- يحتوي البحث على ملخصين: أحدهما باللغة العربية، لا يزيد عدد كلماته عن (200) كلمة، والآخر باللغة الإنجليزية لا يزيد عدد كلماته 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 بين قوسين (يقصد بالرومنة النقل الصوتي للحروف غير اللاتينية إلى حروف لاتينية، ممكن قراءتها باللغة الإنجليزية من قراءتها، أي: تحويل منطوق الحروف العربية إلى حروف تنطق بالإنجليزية)؛ ثم يتبع عنوان المقالة إذا كان متوافراً باللغة الإنجليزية في أصل المقالة، وإذا لم يكن متوافراً فتتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية، ثم يتبع باسم الدورية التي نشرت بها المقالة باللغة الإنجليزية إذا كان مكتوباً بها، وإذا لم يكن مكتوباً بها فيتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية، ثم تضاف كلمة (in Arabic) بين 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 أنموذج (أ) ويمكن الحصول عليه من الموقع الإلكتروني لمجلة العلوم الإنسانية: https://uohjh.com

المشرف العـــام

سعادة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

أ. د. عبد العزيز بن سالم الغامدي

هـيئـــة الـتحريـــر

رئيس هيئة التحرير

أ. 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	رقم الصفحة
1	أثر إستراتيجية الفصل المقلوب في تنمية التحصيل والاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب المرحلة المتوسطة د. عيد بن جايز الشمري	26 – 9
2	استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس من وجهة نظر المعلمين بمنطقة الجوف واتجاهاتهم نحوه د.سالم مبارك العنزي	51 – 27
3	تصور مقترح لتعزيز قيم الوسطية والاعتدال في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية نظام المقررات (البرنامج المشترك) بالمملكة العربية السعودية أ.د إيمان سالم أحمد بارعيده بتول فيصل الغامدي	77 – 53
4	معرفة الدلالات الإكلينيكية لاستجابات الطلاب الموهوبين على اختبار تفهم الموضوع للأطفال في الكشف عن الخيال الإبداعي «دراسة حالة إكلينيكية متعمقة» د. عبدالحميد بن عبدالله العرفج مسفر بن ناصر الرشيدي	96 – 79
5	الإخفاقات المعرفية وعلاقتها بالتحكم الانتباهي لدى طلاب كلية التربية بجامعة حائل د. عائشة الشيخ الأغظف	113 – 97
6	التركيب السكني للمساكن الخيرية بمدينة حائل د. محمد بن فريح فهد التميمي	141 – 115
7	دراسة منظومة: روضة المرتاد في نظم مهمَّات الزاد في الفقه الحنبلي للعلّامة الشيخ: سليمان بن عطية المزيني الحائلي 1317–1363هـ د. خالد بن راشد المشعان	156 – 143
8	صفات السَّبعين ألفًا الذين يدخلون الجنَّة بلا حساب (دراسة تحليلية من منظور عَقَدي) د. وضيحة سردي الشمري	173 – 157
9	مقاربة سيميائية لقصيدة (الزنبقة السوداء) للشاعر محمد سليمان الشبل د. فهد فريح الرشيدي	186 – 175
10	مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التفكير السابر في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظرهم د. الخامسة صالح سليمان العيد	206 – 187
11	درجة توفر كفايات التعليم المدمج في ضوء المدخل البنائي لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية د. بدر بن عبدالله الحربي	233 – 207
12	Exploring L2 Learners 'Viewpoints towards YouTube Comments as a Listening Assistance Tool د. دخيل محمد عبدالعزيز الدخيل	249 – 235
13	The Critical Period Hypothesis for Second Language Pronunciation: a critical review of the literature د. مايز بن عبدالله المايز	262 – 251

أثر إستراتيجية الفصل المقلوب في تنمية التحصيل والاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب المرحلة المتوسطة

The effectiveness of the strategy of Flipped Classroom in the development of achievement and the attitudes towards mathematics among middle school students

د. عيد بن جايز الشمري

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك، جامعة حائل

Dr. Eid Jayiz Alshammari

Associate Professor of Curriculum and Teaching, University of Hail

(قُدم للنشر في 01 /03 /2022 ، وقُبل للنشر في 02/ 04/ 2022)

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى قياس فاعلية إستراتيجية الفصل المقلوب في تنمية التحصيل والاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مدينة حائل. واستُخدِم المنهج شبه التجريبي ذو التصميم القائم على مجموعتين؛ تجريبية، وضابطة، واختبار قبلي-بعدي، وبُنِي اختبار تحصيلي تكون من (20) فقرةً من نوع الاختيار من متعدد، ومقياس الاتجاه نحو الرياضيات وتكون من (24) فقرةً وفق سلم ليكرت الخماسي، وتُحُقِّق من صدقهما وثباتهما بالطرق الإحصائية والمنهجية المناسبة. وتكونت عينة الدراسة من (54) طالبًا توزعوا بالتساوي على مجموعتين؛ الأولى: تجريبية درست موضوعات وحدة (الأشكال ثنائية وثلاثية الأبعاد) باستخدام إستراتيجية الفصل المقلوب، والثانية: ضابطة درست الموضوعات ذاتها باستخدام الطريقة التقليدية. واستُخدِم اختبار «ت» للعينات المستقلة للإجابة عن سؤالَي الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية إستراتيجية الفصل المقلوب في التحصيل والاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب الصف الأول الثانوي مقارنة بالطريقة التقليدية.

الكلمات المفتاحية :تدريس الرياضيات، إستراتيجية الفصل المقلوب، الاتجاه نحو الرياضيات.

Abstract

The objective of this study was to measure the effectiveness of the Flipped Classroom strategy in the development of achievement and the attitude towards mathematics among the first-grade students in Hail. The study used a semi-experimental approach, which is based on two experimental and control groups and pretest and posttest. The achievement test was constructed from (20) paragraphs, while the attitudes scale towards mathematics consisted from (24) paragraphs based on Likert scale. The study sample consisted of (54) students distributed equally to the experimental and control group. The experimental group studied using the Flipped Classroom strategy the units of Shapes, Binary and three-dimensional. The control group studied the same topics using the traditional method. The T test was used for independent samples to answer the study questions. The results of the study showed the effectiveness of the strategy of Flipped Classroom on achievement and the attitude toward mathematics among the first-grade students compared to the traditional method.

Keywords: Mathematics Teaching, Flipped Classroom, Attitudes towards Math.

مقدمة:

تسعى مختلف الأنظمة التربوية إلى تطوير العملية التعليمية، وهذا التطوير يتطلب تبني خطط وإستراتيجيات تدريسية حديثة تعمل على إدماج المتعلمين في عملية التعليم والتعلم، بحيث تجعلهم فاعلين نشطين قادرين على تحمل مسؤولية تعلمهم. وكان لثورة التقنية والاتصالات العالمية أبلغ الأثر في تفعيل دور المتعلمين في عملية تعلمهم، إذ إن إدماج التكنولوجيا في العملية التعليمية ضرورة مُلِحَّة لمواجهة متطلبات العصر الذي نعيش فيه، فلم تعُد طرائق التعليم التقليدية مجديةً، ولا تثير شغف المتعلمين نحو التعلم، لكونها لا تنسجم مع بيئتهم الحياتية خارج المدرسة التي تشغل التكنولوجيا ومخرجاتها حيزًا كبيرًا منها (الشامسي، 2013).

ومن هنا سعى العديد من الباحثين والتربويين في مجال تعليم الرياضيات إلى تطوير أساليب تدريس حديثة تعتمد على إدماج التكنولوجيا في تنفيذ دروس الرياضيات إما إدماجًا كاملًا أو جزئيًّا، مثل: التعلم الإلكتروني (E-Learning)، والتعلم المدمج (Blended Learning)، وإستراتيجية الفصل المقلوب (Flipped Classroom).

تعد إستراتيجية الفصل المقلوب (Flipped Classroom) أحد الحلول التقنية الحديثة لتفادي نقاط ضعف التعلم التقليدي، وتنمية مستوى مهارات التفكير عند الطلاب، وتقدم تمازجًا فريدًا بين إستراتيجيتين في التعليم كان ينظر لهما على أنهما غير متوافقتين، وهما: التعلم التقليدي، والتعلم النشط (Bishop, 2013). ويشير بول (Ball, 2013) إلى أن إستراتيجية الفصل المقلوب إحدى أفضل الإستراتيجيات التدريسية التي اهتمت بتطويع التقنيات الحديثة وإدماجها في التدريس، بِعَدِّها المدخل الأساس بعد الطاقات البشرية في الحصول على المعلومات والمعارف المختلفة، فهي نوعٌ من التعلم الذي يدمج بين الأساليب التقليدية والتعليم الإلكتروني بما يناسب متطلبات وحاجات المتعلمين في عصرنا الحالي (Al-Madan, 2015).

وعلى الرغم من أهمية التعلم المقلوب في العملية التعليمية بمختلف جوانبها، فإن هناك ندرة في الدراسات التي تناولت إستراتيجية التعلم المقلوب في تدريس الرياضيات بالمملكة العربية السعودية -في حدود علم الباحث-، لذا فقد جاءت هذه الدراسة محاولةً لتقصي فاعلية إستراتيجية الفصل المقلوب في تنمية التحصيل والاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني متوسط في مدينة حائل.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من أهمية مادة الرياضيات في العصر الحالي وضرورة تعلمها، لاحظ الباحث بحكم عمله وإشرافه على طلاب التربية العملية، وجودَ صعوبات تواجه طلاب التربية العملية، وأن هناك ضعفًا عامًّا في التعامل مع مادة الرياضيات، ما أثر في تحصيل الطلاب في مادة الرياضيات. فقد أشارت بعض الدراسات مثل دراسة (الغامدي، 2010)، ودراسة (عسيري، 2014)، ودراسة (الصمادي وكيلاني، 2017) إلى تدني تحصيل الطلاب وانخفاض دافعيتهم نحو حصص الرياضيات إلى حد ما، ومن بين الأسباب التي يمكن عزو هذا الضعف إليها تمسكُ المعلمين بطرائق وإستراتيجيات التعليم التقليدية التي باتت غير قادرة على جذب الطلاب نحو التعلم، وهذا ما أشارت إليه بعض الدراسات، مثل: (الغامدي، 2010؛ عكاشة وضحا، 2012؛ الصمادي والبلوي، 2015؛ عبد الرزاق، 2016). فعلى الرغم من استخدام المدارس منصاتِ تعليم إلكترونية، فإن بعض المعلمين ما زالوا يلقنون الطلبة، وهم مَن يقدمون المعرفة الرياضية وينفذون حل الأمثلة والتمارين، ويكتفي الطلاب بالاستماع والمشاهدة.

كما كشفت نتائج الاختبارات الدولية (TIMSS) لعام 2015م عن التدني الواضح في مستوى تحصيل طلاب وطالبات المملكة العربية السعودية في مادة الرياضيات، فقد كان ترتيب المملكة العربية السعودية (42) من بين (60) دولة شاركت في الدراسة، وبمتوسط تحصيل بلغ (429) نقطة، والذي يُعد أقل من المتوسط الدولي البالغ (500) نقطة، بـ(71) نقطة (الصمادي والنقيب، 2017).

ونظرًا لما تميزت به إستراتيجية الفصل المقلوب «Flipped Classroom» -كما أوضحنا سابقًا- في زيادة دافعية الطلاب نحو التعلم، وتمكينهم من الاطلاع على المحتويات التفاعلية مرات عدة، باعتمادها على طرائق متنوعة؛ كالتَّعلُّم النَّشط، الذي يجعل المتعلمين باحثين ومفكرين ومطلعين على الموضوع قبل الدراسة أو البحث، والتَّعلُّم التَّعاوني الذي يتيح للمتعلمين فرصًا فعالة في مناقشة أفكارهم ومحاورتهم في تحقيق أهداف الموضوع المتناول، التَّعلُّم الذاتي لدى الطالب وفق سرعته وإمكاناته وقدراته، وتأسيسًا على ما سبق، فقد جاءت هذه الدراسة لتقصي فاعلية إستراتيجية الفصل المقلوب في تنمية التحصيل والاتجاه لدى الطلاب في مادة الرياضيات.

وبالتحديد فإن الدراسة الحالية تتصدى للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما أثر استخدام إستراتيجية الفصل المقلوب في مادة العلوم في التحصيل والاتجاه نحو مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمدينة حائل؟

فروض الدراسة:

في ضوء سؤال الدراسة صيغت الفرضيات الآتية للدراسة:

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطَي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي بعد ضبط الأداء على التطبيق القبلي.
2. لا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطَي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في

التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات بعد ضبط الأداء على التطبيق القبلي.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

1. التعرف إلى أثر استخدام إستراتيجية الفصل المقلوب في تنمية التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الأول المتوسط.
2. التعرف إلى أثر استخدام إستراتيجية الفصل المقلوب في مادة الرياضيات على تنمية الاتجاه نحو مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تكتسب الدراسة أهميتها النظرية من الآتي:

1. تتناول موضوعًا حيويًّا يهم القائمين على العمل التربوي والتعليمي من معلمين ومديري مدارس ومشرفين، ويهم كذلك صانعي القرارات التربوية ولجان تأليف الكتب وإعداد المناهج، من أجل رفع مستوى التحصيل الدراسي وتنمية الاتجاه نحو مادة الرياضيات.
2. قد تفيد نتائج هذه الدراسة، وبالتركيز على أهمية إستراتيجية الفصل المقلوب، الباحثين في مجالات متعددة: المناهج وطرق التدريس، وتكنولوجيا التعليم، والاتجاه نحو مادة الرياضيات، وتنمية التحصيل الدراسي.

الأهمية العملية: تكتسب الدراسة أهميتها العملية من الآتي:

1. كشف اتجاهات طلاب الصف الأول المتوسط نحو مادة الرياضيات.
2. الإسهام في تلبية حاجات الميدان التربوي في الوطن العربي عامةً وفي المملكة العربية السعودية خاصةً، إلى تطبيق إستراتيجيات تدريس جديدة تناسب التوجهات التربوية الحديثة من جهة، وتلبي حاجات المتعلمين في عصر التقانة من جهة أخرى، وبيان مميزات إستراتيجية الفصل المقلوب في التعليم العام.
3. تقدم الدراسة الحالية نموذجًا لإعداد وتنفيذ دروس الرياضيات مدعمة بالتكنولوجيا، عن طريق تطبيق إستراتيجية «الفصل المقلوب»، ما قد يسهل على المعلمين تطبيق هذه الإستراتيجية في تدريس الرياضيات خاصةً، والمواد الأخرى عامةً.
4. تقدم الدراسة الحالية اختبارًا تحصيليًّا ومقياسًا للاتجاه نحو مادة الرياضيات، ما قد يسهل على المعلمين تقويم تحصيل طلبتهم في وحدة الأشكال ثنائية وثلاثية الأبعاد، وتقويم اتجاهاتهم نحو مادة الرياضيات.

حدود الدراسة:

1. الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على تدريس الموضوعات التي تمثل وحدة الأشكال ثنائية وثلاثية الأبعاد من مقرر الرياضيات للصف الأول المتوسط، واقتصر الاختبار التحصيلي على المفاهيم والمهارات الواردة في الوحدة المختارة، كما اقتصرت الدراسة على الاتجاه العام نحو مادة الرياضيات للصف الأول المتوسط.
2. الحدود المكانية: مدرسة متوسطة الملك عبد الله في مدينة حائل.
3. الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2020-2021.

مصطلحات الدراسة:

1. إستراتيجية الفصل المقلوب:

تعني: «استخدام المعلمين تكنولوجيا الإنترنت والاستفادة منها في تنفيذ دروسهم، حتى يتمكنوا من قضاء مزيد من الوقت في التفاعل مع المتعلمين بدلًا من بذل مزيد من الوقت في إلقاء المحاضرات باستخدام ملفات الفيديو» (الكحيلي، 1435).

كما عرفها سامز وبيرجمان (Bergmann and Sams, 2012) بأنها: «عكس مهام التعليم بين المدرسة والمنزل، فما يفعله المتعلم في المدرسة يقوم به في المنزل، وما يفعله في المنزل كواجب يقوم به في المدرسة».

وتعرف إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنها: إستراتيجية تدريسية تقوم على عكس مهام التعليم، بحيث يقوم المعلم بتدريس مادة الرياضيات لطلاب الصف الأول المتوسط بإعطائهم محتوى الدروس عن طريق توجيههم لمشاهدة (مقطع فيديو) في المنزل، على حين يستثمر المعلم الوقت في الفصل لتوفير بيئة تعلم تفاعلية نشطة يوجه فيها الطلاب ويطبق ما تعلموه عن طريق سلسلة من الأنشطة والتدريبات والمشاريع التي يعدها المعلم، والتي تطبق محتوى الدروس عمليًّا.

2. التحصيل:

يعرفه علام (2010: 55) بأنه: «الإنجاز أو كفاءة الأداء في مهارة معينة أو مجموعة من المعارف، وهو المعرفة المكتسبة أو المهارة النامية في المجالات الدراسية المختلفة، وتتمثل في درجات الاختبار أو العلامات التي يضعها المعلم لطلابه».

ويقصد به إجرائيًّا في هذه الدراسة: مقدار ما اكتسبه طلاب الصف الأول المتوسط من مفاهيم ومهارات وتعميمات بواسطة دراستهم وحدة الأشكال ثنائية وثلاثية الأبعاد، ويُقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلاب في الاختبار التحصيلي الذي أُعِد خصيصى لهذا الغرض في الدراسة الحالية.

3. الاتجاه نحو الرياضيات:

يعرف الاتجاه بأنه: «استجابة الفرد أو استعداده نحو قبول أو رفض موضوع معين أو فكرة ما» (أبو حطب، 1990: 431). والاتجاه نحو مادة الرياضيات هو: «موقف الطالب وشعوره حول بعض الأفكار المتعلقة بمادة الرياضيات من حيث درجة صعوبتها وأهميتها للفرد والمجتمع» (أبو زينة وخطاب، 1995: 244).

ويقصد به إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنه: تقبل طلاب الصف الأول المتوسط بمدينة حائل أو رفضهم دراسة مقرر الرياضيات، ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب (المفحوص) على مقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات الذي طُوِّر خصيصى لهذا الغرض.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تُعد إستراتيجية الفصل المقلوب نوعًا من التعلم المدمج الذي يدمج بين الأساليب التقليدية والتقنية الحديثة لتقديم تعليم يناسب متطلبات وحاجات المتعلمين في عصرنا الحالي (Hamdan, McKnight, McKnight & Arfstrom, 2013)، كما تستند إستراتيجية الفصل المقلوب إلى التعلم النشط (Active learning) الذي جاء انعكاسًا لأفكار النظرية البنائية (Constructivist theory) التي تؤمن بنشاط المتعلم، فهو ليس مجرد متلقٍّ سلبي للمعرفة، فالمتعلم بانٍ لمعرفته، والتعلم يحدث عن طريق مهام حقيقية (Authentic Tasks)، كما تعلي الإستراتيجية من قيمة المعارف والخبرات السابقة التي يمتلكها المتعلم، فهي نقطة الانطلاق لأى تعلم جديد (جاسم، 2007: 332).

فالتعلم المدمج يجمع بين مزايا التعلم الإلكتروني؛ كاستخدام أنواع متعددة من الوسائط في التعليم سواء كانت مباشرة أو غير مباشرة، فتُدمج من أجل أن يثري كل منهما الآخر، مثل استخدام البريد الإلكتروني بمحاذاة برامج المحادثة الإلكترونية، ومزايا التعليم التقليدي المباشرة التي من غير الممكن أن يقوم بها التعليم الإلكتروني (الشرمان، 2015: 19). وفي السياق نفسه يشير عدد من الباحثين إلى أن التعلم المدمج يجمع بين التعلم الإلكتروني وأفضل ما في التعلم النظامي المباشر (Allen, Seaman, & Garrett, 2005; Bonk & Graham, 2005; Milheim, 2006; Al-Madan, 2015).

ومن المنطلق السابق تعد إستراتيجية الفصل المقلوب «Flipped Classroom» من أبرز الإستراتيجيات التدريسية التي اعتمدت على تطويع التقنيات الحديثة لتسهيل عمليتي التعليم والتعلم، بحيث تكون فيها التكنولوجيا المحرك الأساسي في عجلة التطوير والتحسين، بِعَدِّها المدخل الأهم بعد الطاقات البشرية في الحصول على البيانات والمعلومات والمعارف المختلفة، وما يدل على أهمية هذه الإستراتيجية ما أوصت به الدراسات التي تناولتها، مثل: دراسة بل (Ball, 2013)، ودراسة بت (Butt, 2014)، ودراسة الزين (2015)، ودراسة المعيذر والقحطاني (2014)، التي أوصت باستخدامها في التدريس الصفي وإدماجها في المحتوى الدراسي.

والتعلم المقلوب هو نموذج تربوي يهدف إلى استخدام شبكة الإنترنت والتقنيات الحديثة والوسائط المتعددة بطريقة تسمح للمعلمين بإعداد الدروس عن طريق استخدام مقاطع فيديو قصيرة أو ملفات صوتية أو غيرها من الوسائط التي ترتبط بالمهارات المعرفية الأساسية؛ كالتذكر والفهم، يطلع عليها المتعلمون قبل وقت الحصة الصفية في منازلهم أو في أي مكان آخر، باستعمال أجهزتهم اللوحية أو حواسيبهم أو هواتفهم الذكية، على حين يُخصص وقت الحصة الصفية للمناقشات وتنفيذ أنشطة ترتبط بتنمية مهارات التفكير العليا؛ كالتحليل والتركيب والتقويم (Halil and Zainuddin, 2016). ونظرًا لأهمية إنتاج أو اختيار الفيديو المناسب في بيئة الفصل المقلوب، فيجب أن يكون ذا جودة عالية، كي لا يؤثر في جودة المحتوى التعليمي. وإن عملية إنتاج الفيديوهات التعليمية أصبحت ممكنة وسهلة بسبب توفر التكنولوجيا، إلا أن التحدي الذي يواجه المعلمين هو إنتاج فيديو قصير يشرح المحتوى التدريس شرحًا واضحًا ودقيقًا، وعلى الرغم من ذلك فإنه يلقى انتشارًا واسعًا بين أوساط معلمي العلوم والرياضيات، وقد يكون مرد ذلك إلى عدة أسباب، من بينها: أن تقديم المحتوى التعليمي بواسطة بالفيديو يسمح باستثمار أفضل لوقت الحصة الصفية في مناقشة الأنشطة العميقة، وبتحفيز الطلاب إلى التعلم مع أقرانهم، ويدعم حرية الطالب في التحكم في عرض الفيديو وتكراره في وقت ومكان مناسبين وبحرية (Song & Kapur, 2017).

فالوسائط المتعددة تعدُّ عنصرًا أساسيًّا في التعلم المقلوب، إذ يقوم المعلم بإعداد أو اختيار وسائط متعددة (كمقطع فيديو قصير 5-10 دقائق) تُرسل للمتعلمين عبر مواقع الإنترنت وشبكات التواصل الاجتماعي. فالتعلم المقلوب يمكن المعلمين والمتعلمين من الاستثمار الأمثل للوقت وتحقيق الانهماك الفعَّال في التعلم، إذ يجري المعلم عملية التقويم القبلي بهدف تحديد درجة امتلاك المتعلمين للمتطلبات السابقة، ثم يُصمِّم الأنشطة داخل الفصل بالتركيز على توضيح المفاهيم المركبة وتثبيت المعارف والمهارات، ومن ثمَّ يشرف على ممارسة المتعلمين للأنشطة المخطط لها، ويقدم الدعم المناسب للمتعثرين منهم، ومن ثم يحسن مستويات الفهم والتحصيل بدرجة عالية جدًّا، لأن المعلم راعى الفروقات

الفردية والتباينات بين المتعلمين (زوحي، 2014).

فبدلًا من أن يتلقى المتعلمون كامل المحتوى التدريسي داخل الفصل الدراسي، ثم يعودون إلى المنزل لأداء الواجبات والمهام المنزلية، فإن التعليم المقلوب يتم بتعلم المفاهيم الجديدة للدرس في المنزل بواسطة تعرضهم لملفات الوسائط المتعددة وشبكة الإنترنت، إذ تُشارك هذه الوسائط عبر أحد مواقع الإنترنت التعليمية (المنصات التعليمية مثل البلاك بورد Blackboard)، أو (Moodel)، وشبكات التواصل الاجتماعي، مثل: ((You tube) for Education، Kan Academy أو Tunes University) أو وغيرها من المواقع التعليمية، والتي يُوصَل إليها بواسطة التقنيات الحديثة، مثل: الأجهزة اللوحية أو الهواتف الذكية، إذ يتعلم الطلاب مفاهيم الدرس الجديد في المنزل، وفي الوقت المناسب لهم، ما يمكنهم من إعادة مقاطع الفيديو (أو البرنامج المحوسب) عدة مرات، ليتمكنوا من استيعاب المفاهيم الجديدة وإتقان المهارات المرتبطة بها، كما يمكنهم من التحكم في سرعة مقطع الفيديو لتجاوز الأجزاء التي استوعبوها. فتُراعى الفروق الفردية والتباينات بين المتعلمين، ويضفي على التعلم عنصر التشويق، ويرفع من دافعيتهم، كما يمكن للمعلمين إعداد اختبارات إلكترونية للتحقق من إتقان مفاهيم الدرس الجديدة، ليقوم المتعلمون بالإجابة عن الأسئلة المطروحة، ما يساعد المعلم على التعرف إلى نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين، ويخطط لتعلمهم تعلمًا أفضل (Erieboces, 2013; Brame, 2013; Herreid, 2013؛ الخليفة ومطاوع، 2018؛ الزين، 2015).

مفهوم الفصل المقلوب:

القلب في اللغة: هو تحويل الشيء عن وجهه. يقال: قلب الشيء يقلبه قلبًا، وفي معجم الوسيط: قلب الشيء قَلْبًا: أي جعل أعلاه أسفله، أو يمينه شماله، أو باطنه ظاهرة. فالفصل المقلوب هو ترجمة حرفية لمصطلح «Flipped Classrooms»، ويأتي أيضًا بمعنى الصفوف المعكوسة، التي تشير إلى استخدام تكنولوجيا الإنترنت في التعلم بالفصول الدراسية التقليدية، حتى يتمكن المتعلمون من قضاء المزيد من الوقت في التفاعل بدلًا من الاستماع إلى المحاضرات باستخدام المعلم أشرطةَ فيديو يتابعها المتعلمون في منازلهم قبل موعد الحصة الصفية (Bergmann& Sams, 2012: 22).

وتعرف مؤسسة إيديوكوز الرائدة في استخدامات التقنية الحديثة في دعم العملية التعليمية الفصل المقلوب بأنها: «نموذج تربوي يعمد إلى عكس العملية التعليمية، بحيث تُشاهد محاضرةٌ نموذجية عبر مقاطع الفيديو كواجب في المنزل، وتُنفَّذ الأنشطة المحققة لأهداف المنهج داخل غرفة الصف» (Educase, 2013: 1).

ويعرف الشامسي (2013: 1) الفصل المقلوب بأنه: «قلب مهام التعلُّم بين المدرسة والبيت، بحيث يستثمر المعلم الوسائط المتعددة (مقاطع فيديو قصيرة وملفات صوتية) عبر شبكة الإنترنت لإعداد الدرس، ويشاركه مع المتعلمين قبل وقت الحصة الصفية، ليطَّلع المتعلمُ على شرح المفاهيم الأساسية في المنزل، ومن ثم يؤدي الأنشطة التي كانت واجبات منزلية داخل غرفة الصف، ما يعزز فهمه للمحتوى التعليمي، ويتيح له الفرصة لممارسة أنشطة تعليمية أكثر عمقًا». وهذا هو المفهوم المطور لطرائق التدريس الحديثة الذي سنسلط الضوء عليه في هذه الدراسة.

وتعرف الزين (2015: 177) التعلم المقلوب بأنه: «إستراتيجية تدريسية تتمركز حول المتعلم بدلًا من المعلم، إذ يشاهد المتعلم شروحات قصيرة عبر فيديو تعليمي داخل المنزل أو أي مكان، وفي الوقت المناسب للمتعلم بحيث يكون قبل وقت الحصة في الفصل، على حين يستثمر المعلم وقت الحصة الصفية في توفير بيئة تعلم تفاعلية نشطة يُوجِّه فيها المتعلِّمين ويُطبِّق ما تعلموه».

أهمية التدريس وفق إستراتيجية الفصل المقلوب:

التعلم المقلوب (المعكوس) هو أحد الحلول التكنولوجية الحديثة المصممة لتجنب نقاط الضعف في التعلم التقليدي، وتنمية مهارات التفكير لدى الطلاب، ويوفر مزيجًا فريدًا من التعلم التقليدي والنشط، وهما إستراتيجيتان تعليميتان يُنظر إليهما على أنهما غير متوافقين (Bishop, 2013). ويرى الصالح (2013) أن التعلم وفق إستراتيجية الفصل المقلوب يلبي حاجات وخصائص المتعلمين في العصر الرقمي، إذ يعمل على زيادة مدَّة الانتباه لدى المتعلمين، ويلبي قدرتهم على العمل على مهام متعددة بدلًا من مهمة واحدة، إضافة إلى أن تقنية الوسائط الاجتماعية التي تستخدم في إستراتيجية الفصل المقلوب تمثل وسيلة جوهرية للاتصال والبحث عن المعلمات.

ويورد الشامسي (2013) أن إستراتيجية الفصل المقلوب تساعد المتعلمين على القدوم إلى الفصل الدراسي ولديهم الاستعداد الكافي لتطبيق تلك المفاهيم، والمشاركة في تنفيذ الأنشطة الصفية، وحل المسائل التطبيقية بدلًا من قضاء الوقت في الاستماع إلى محاضرات قد يكون جزء كبير منها لا يلبي حاجات واهتمامات المتعلمين.

وإضافة إلى ما سبق تتميز إستراتيجية الفصل المقلوب بما يأتي: توظيف المعلم مصادرَ التعلم الرقمية سواء الجاهزة أو المنتجة، وتعمل على الوقت المخصص للدراسة، إذ يضاف الوقت الذي يتلقى فيه المتعلم المحتوى التعليمي في المنزل إلى وقت الدراسة، بحيث يُخطط له المعلمُ ويُوظِّفه في تحقيق أهداف التعلم، كذلك صلاحية استخدامها وتطبيقها مع غالبية المواد والمباحث الدراسية في كل المراحل التعليمية، كما تعمل على تحقيق مبدأ التفاعلية، إذ تعتمد إستراتيجية الفصل المقلوب على تفاعل المتعلم مع المحتوى التعليمي في المنزل، ثم التفاعل مع زملائه داخل الفصل عبر الأنشطة التعليمية التي ستُناقَش داخل الفصل (Overmyer, 2014).

وهكذا فإن إستراتيجية الفصل المقلوب تضمن لكلٍّ من المعلمين والمتعلمين استثمار وقت الحصة الصفية، إذ يقوِّم المعلمون مستويات الطلاب في بداية السنة الدراسية، ثم يصممون أنشطة الفصل للتركيز على تحسين وعلاج نقاط الضعف بناءً على نتائج التقويم، ثم يراقبون أنشطتهم ويقدمون الدعم المناسب للطلاب الذين لا يزالون بحاجة إلى التعزيز من أجل تحسين مستوى الفهم والتعليم، إذ يأخذ المعلم في الحسبان خصوصية وقدرات كل طالب على حدة.

أبعاد إستراتيجية الفصل المقلوب:

لقد وضعت شبكة الفصول المقلوبة (Flipped learning) أربعة أركان للتدريس وفق إستراتيجية الفصل المقلوب، وهي: (الكحيلي، 2015: 32-34)

1. البيئة المرنة (Flexible Environment): إستراتيجية الفصل المقلوب تسمح بمجموعة متنوعة من طرق التعلم، فيمكن للمعلم إعادة ترتيب مساحات التعلم ليختار المتعلمون متى وأين يتعلمون، وعلاوة على ذلك يضع المربون في توقعاتهم من الجداول الزمنية لتعلم المتعلمين والخاصة بتقويمهم، ثلاثةَ أركان هي:

- تؤسس المساحات والأطر الزمنية التي تسمح للطلاب بالتفاعل والتفكير في تعلمهم حسب الحاجة.
- تهتم باستمرار مراقبة ورصد المتعلمين لإجراء تعديلات حسب الحاجة.
- تزود المتعلمين بالطرائق المختلفة لتعلم المحتوى وإظهار الإتقان.

2. ثقافة التعلم (Learning Culture): في الطرائق الاعتيادية يعدُّ المعلم محور العملية التعليمية، فهو الأساس ومصدر المعلومات القوي. أما إستراتيجية الفصل المقلوب فعلى النقيض من ذلك، إذ تنقل عمدًا محور العملية التعليمية إلى المتعلمين، إذ يكرس الوقت في استكشاف الموضوعات بمزيد من التعمق عن طريق خلق فرص تعليمية غنية، ونتيجة لذلك فإن الطلاب هم الذين يقومون بنشاط المشاركة في بناء معرفتهم وفي تقويم تعلمهم بطرائق ذات معنى. وأركانها:

- الفصل المقلوب يعطي المتعلمين فرصًا للانخراط في أنشطة ذات معنى.
- تكون الأنشطة في متناول جميع المتعلمين عن طريق خلق التمايز وردود الفعل.

3. المحتوى المقصود (Intentional Content): إستراتيجية الفصل المقلوب تهتم بتوظيف التقنيات الحديثة والأساليب التي يمكن استخدامها لمساعدة المتعلمين على تطوير فهم المفاهيم، فضلًا عن الطلاقة الإجرائية، وتعظيم وقت التعلم من أجل اعتماد إستراتيجيات محورها الأساسي المتعلم، كإستراتيجيات التعلم النشط، وهذا يعتمد على مستوى الصف والمحتوى التعليمي. ومن أركانه:

- المتعلم قادر على أن يصل بنفسه إلى المفاهيم.
- المعلم يعد مقاطع الفيديو والمحتويات ذات الصلة أو يتولى الإشراف على اختيارها.
- جعل المحتوى سهلًا للوصول إلى كل المتعلمين، ويتسم بالتفريد، وملاحظة المتعلمين وتزويدهم بالتغذية الراجعة المباشرة والمناسبة.

4. مهنية المعلم (Professional Educator): المعلمون في التعلم المقلوب يحرصون على التواصل والتعاون مع بعظهم بعضًا لتحسين أساليبهم التدريسية، ويتقبلون النقد البناء، ولا يسمحون للفوضى غير المقصودة بأن تتسرب إلى صفوفهم، فهم يعظمون وقت الحصة الصفية ويسعون إلى استثماره، فالمعلمون المهنيون في الفصل المقلوب يحصلون على أدوار أقل بروزًا مما يحصل عليه المعلمون في الصفوف التقليدية، وهذا من المقومات الأساسية لحدوث التعلم المقلوب أو المعكوس. وتستند مهنية المعلم في الفصل المقلوب إلى عدة أركان، منها:

- أن يجعل المعلم نفسه متاحًا لجميع المتعلمين، للفرد وللمجموعات الصغيرة.
- تقديم التغذية الراجعة في الوقت الحقيقي وحسب الحاجة.
- إجراء التقويم التكويني في أثناء التدريس وفق الفصل المقلوب بواسطة الملاحظة وتسجيل البيانات لإبلاغ تعليمات المستقبل.
- تحمل المسؤولية لتحويل الممارسات التقليدية إلى الجودة والإتقان.

خطوات التدريس وفق إستراتيجية الفصل المقلوب:

تُعد الدروس وفق إستراتيجية الفصل المقلوب وفق الخطوات الآتية: (Dunn, 2014)

1. الخطوة الأولى: التخطيط: في هذه الخطوة يُحدَّد الدرس المراد تصميمه وفق إستراتيجية الصف المقلوب، وتُحدَّد الخطوط العريضة لخط السير في الدرس، ومن ثمَّ تُحدَّد نتائج التعلم الأساسية وتُوضع خطة الدرس.

2. الخطوة الثانية: التسجيل: بدلًا من تدريس الدرس كالمعتاد، يُسجَّل فيديو يشمل جميع محتويات الدرس الذي يُدرَّس في الصفوف التقليدية، ويجب التركيز على جعل الفيديو جذابًا بحيث يكون مثيرًا للاهتمام.

3. الخطوة الرابعة: النشر أو المشاركة: يُنشر الفيديو (محتوى الدرس) للطلاب، وهنا يجب أن يوضح للطلاب أن محتوى الفيديو سوف يُناقَش في الحصة القادمة داخل غرفة الصف.

4. الخطوة الخامسة: التغيير: في هذه الخطة يكون الطلاب قد شاهدوا محتوى الحصة في بيوتهم بواسطة الفيديو التعليمي، وفي هذه المرحلة تبدأ عملية مناقشة محتوى الدرس (الفيديو) داخل غرفة الصف بشكل أكثر عمقًا، فوقت الحصة مخصص الآن للتعمق في فهم محتوى الدرس.

5. توزيع الطلاب على مجموعات وتوزيع المهام عليهم: يُستكشف موضوع الدرس بشكل أكثر تعمقًا بواسطة إشراك الطلاب في العمل ضمن مجموعات صغيرة، إذ تُعطى كل مجموعة مهمة وهدف العمل من أجل تعميق الفهم، فمن أكثر الطرق فاعلية تقسيم العمل إلى أجزاء، ويعطى كل طالب مهمة صغيرة.

6. إعادة التقويم: تُناقش المهمة مع أفراد المجموعة، وكل مجموعة تناقش عملها مع المجموعات الأخرى، وهنا يطرح المعلم أسئلة أكثر تخصصية لتعميق الفهم؛ كحل المشكلات أو الانتقال إلى العمل المخبري. والشكل رقم (1) يوضح هذه الخطوات (موقع تقنيات التعليم، 2015).

الشكل (1) خطوات إستراتيجية الفصل المقلوب (موقع تقنيات التعليم، 2015)

ويرى كل من (متولي وسليمان، 2015؛ الشرمان، 2015؛ Hassan, 2015) أن التطبيق الناجح للتعليم المقلوب يعتمد على أربع دعائم أساسية، هي: (1) مرونة البيئة الصفية، إذ تتميز بإمكانية التعديل وإعادة التنظيم تبعًا لطبيعة الموقف التعليمي، وتعدد محاوره بحيث يناسب الفروق الفردية بين المتعلمين وتلبي احتياجاتهم. (2) ثقافة التعلم: يعتمد التعلم المقلوب على غرس ثقافة التعلم لدى المتعلمين، فهو يعتمد على نقل محور الاهتمام والتركيز من المعلم إلى المتعلمين. (3) المحتوى المتعمد: ويعني إعادة تنظيم وتصميم المحتوى التعليمي من قبل المعلم وتدعيمه بالأنشطة التعليمية التي تتيح للمتعلم بناء معرفته وتطبيق المفاهيم التي درسها. (4) المعلم المتمكن: وهو المعلم الذي يتمتع بالكفاءات المهنية اللازمة لتنفيذ إستراتيجية التعلم المقلوب من حيث اتخاذ الكثير من القرارات، مثل: التنقل بين التدريس المباشر والتدريس بتوظيف مخرجات تكنولوجيا التعليم، وتصميم أو اختيار الفيديو التعليمي المناسب، وإدارة تفاعلات الطلبة.

الدراسات السابقة:

جاءت إستراتيجية التعلم المقلوب كأحدث الإستراتيجيات التعليمية التي تناولها الباحثون بوفرة في الدراسات الأجنبية، على حين أن الدراسات العربية نادرة في هذا المجال، وفيما يأتي عرض لما توفر للباحث من دراسات حسب تسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم:

هدفت دراسة (yahya, Ayasrah, Alsmadi & al-etan, 2021) إلى الكشف عن عوائق استخدام إستراتيجية الفصل المقلوب من وجهة نظر معلمي العلوم في الأردن، وحددت ثلاثة مصادر للعوائق، هي: المعلمون، والطلاب، والعوامل الإدارية والتكنولوجية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (446) معلمًا من ثلاثة أقاليم في الأردن: الشمال والوسط والجنوب (عمان، إربد، والكرك) لعام 2021/2020. وأظهرت نتائج الدراسة أن المجال الثاني (العوائق المتعلقة بالطلاب) احتل المرتبة الأولى، كذلك أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذه المعوقات تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ولمتغير المحافظات لصالح المعلمين بمحافظة العاصمة عمان، ولكن أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الخبرة التدريسية.

أما دراسة أحمد وخميس والسيد (2021)، فقد هدفت إلى الكشف عن أثر تذييلات الفيديو (الفردية والتشاركية) بواسطة إستراتيجية الفصل المقلوب في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات المعلمات في تخصص اللغة العربية. واستخدمت الدراسة منهجَ بحثٍ متعددًا يدمج بين المنهج الوصفي المسحي والمنهج التجريبي، وتكونت عينة البحث من (60) طالبة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية إستراتيجية الفصل المقلوب (الفيديوهات الفردية، والفيديوهات التشاركية) في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى أفراد عينة الدراسة، ولا يوجد فرق دال إحصائيًّا عند

مستوى (0.05) بين نمطي الفيديوهات على تنمية مهارات التفكير الناقد.

وهدفت دراسة الروساء (2018) إلى تقصي فاعلية إستراتيجية الفصل المعكوس (المقلوب) في التحصيل الأكاديمي، وتنمية عادات العقل لدى عينة من طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالمملكة العربية السعودية. واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (54) طالبة، قُسِّمن بالتساوي إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية درست المقرر باستخدام الفصل المعكوس، على حين درست طالبات المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، كما بُنِيَ اختبار تحصيل أكاديمي، ومقياس عادات. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطَي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح طالبات المجموعة التجريبية، ما يشير إلى فاعلية الفصل المقلوب في تنمية التحصيل الأكاديمي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطَي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدي على مقياس عادات العقل.

كما هدفت دراسة المرشدي والشمري والشمري (2017) إلى تقصي أثر إستراتيجية الفصل المقلوب في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة الكيمياء بمحافظة كربلاء. واستُخدِم المنهج شبه التجريبي ذو التصميم (مجموعتين متكافئتين تجريبية وضابطة، واختبار قبلي–بعدي)، وتكونت عينة الدراسة من (74) طالبة وزعن على مجموعتين تجريبية وضابطة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطَي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي لصالح طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن وفقًا لإستراتيجية الصف المقلوب.

أما دراسة منسي (2018) فقد اهتمت بكشف فاعلية إستراتيجيات التعلم المعكوسة في تنمية مهارات الاستماع النقدي لدى فتيات الصف العاشر في الأردن. ولتحقيق أهداف البحث صُمِّمت أداتان للبحث، هما: اختبار تحصيل لمهارات الاستماع الناقد، ومقياس اتجاهات لإستراتيجية التعلم المقلوب. وتكونت عينة البحث من (85) طالبة قسمن عشوائيًا إلى مجموعتين؛ المجموعة التجريبية (42) طالبة، والمجموعة الضابطة (43) طالبة. وأظهرت النتائج أن الفرق بين المجموعتين في المستوى (0.05) كان ذا دلالة إحصائية، الأمر الذي كان مفيدًا لطالبات المجموعة التجريبية اللاتي استخدمن إستراتيجية التعلم المعكوس، كما أكدت النتائج أن موقف الطالبات تجاه التعلم المقلوب تحسينُ إستراتيجية التعلم.

وقام (Peterson, 2016) بدراسة هدفت للتعرف إلى أثر إستراتيجية الصف المعكوس في تحصيل الطلبة في مادة الإحصاء في كلية نوكس في غلسبورغ بالولايات المتحدة الأمريكية. واستُخدِم المنهج شبه التجريبي والاختبار أداةً للدراسة، واختيرت شعبتان؛ الأولى: ضابطة تكونت من (19) طالبًا وطالبة، درسوا المحتوى التعليمي بالطريقة التقليدية، والثانية: مثلت المجموعة تجريبية، وتكونت من (24) طالبًا وطالبة درسوا باستخدام إستراتيجية الصف المعكوس. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء طلبة المجموعتين لصالح أداء طلبة المجموعة التجريبية، كما أبدى الطلبة ارتياحًا كبيرًا للتعلم باستخدام إستراتيجية الفصل المعكوس.

أما دراسة المعيذر والقحطاني (2015) فقد هدفت للتعرف إلى فاعلية إستراتيجية الفصل المقلوب في تنمية الأمن المعلوماتي لدى طالبات كلية التربية اللواتي يدرسن بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثتان المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالبة من طالبات كلية التربية في تخصص التربية الخاصة، وقامتا ببناء اختبار تحصيلي لتحديد مستوى طالبات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق إستراتيجية الصف المقلوب. وأظهرت النتائج فاعلية إستراتيجية الفصل المقلوب في تنمية التحصيل الأكاديمي للطالبات (عينة الدراسة).

وهدفت دراسة الزين (2015) للتعرف إلى فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في تنمية التحصيل الأكاديمي لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. واعتُمِد المنهج شبه التجريبي، كما بُنِيَ اختبار تحصيل أكاديمي كاختبار قبلي–بعدي، طُبِّق على عينة تكونت من (77) طالبة من طالبات تخصصي التربية الخاصة والطفولة المبكرة. وتوصلت الدراسة إلى فاعلية التعلم المقلوب في تنمية التحصيل الأكاديمي لدى أفراد الدراسة.

وأجرى كونج (Kong, 2015) دراسة هدفت للتعرف إلى أثر إستراتيجية الفصل المقلوب في تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في هونغ كونغ. ولتحقيق هدف الدراسة اعتُمِد المنهج التجريبي والمنهج النوعي والاختبار والمقابلة أدواتٍ للدراسة، واختيرت عينة بلغت (124) طالبًا وطالبة، وتلقى طلبة المجموعة التجريبية التعليم باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب، ولمدة ثلاث سنوات، وبعدها قورنت نتائج هؤلاء الطلبة بطلبة المجموعة الضابطة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء طلبة المجموعتين لصالح أداء طلبة المجموعة التجريبية في جميع المجالات: (الاستقراء، والاستنباط، والتفسير، والتقويم).

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة اهتمام الباحثين باستخدام إستراتيجية الفصل المقلوب في تدريس مختلف المواد، مثل: الرياضيات، والعلوم، واللغة، وأمن المعلومات، والإحصاء،

والكيمياء، كما أكدت نتائج الدراسات السابقة أهمية توظيف إستراتيجية الفصل المقلوب في التدريس العام وفاعليتها في تنمية التحصيل الدراسي للطلاب وزيادة تفاعلهم ومشاركاتهم في وقت الفصل (Bergmann & Sams, 2012; Gross, 2014؛ الزين، 2015؛ Peterson, 2016؛ المرشدي والشمري والشمري، 2017؛ الروساء، 2018؛ yahya, Ayasrah, Alsmadi & al-etan, 2021)، إضافة إلى استمتاعهم بتطبيق هذا النوع من الإستراتيجيات وارتياحهم لها.

وأثبتت بعض الدراسات فاعلية هذه الإستراتيجية في تنمية الاتجاهات نحو المواد الدراسية التي دُرست باستخدام إستراتيجية الفصل المقلوب (الذويخ، 2014؛ Peterson, 2016؛ منسي، 2018). وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام إستراتيجية الفصل المقلوب كإستراتيجية تدريسية، وفي استخدام المنهج شبه التجريبي، وتختلف عنها في الموضوع التجريبي والفئة المستهدفة، إذ تستهدف الدراسة الحالية استخدام إستراتيجية الفصل المقلوب في تدريس وحدة «الأشكال ثنائية وثلاثية الأبعاد» في مادة الرياضيات للصف الأول المتوسط في مدينة تبوك.

إجراءات الدراسة:

اتبع الباحث الإجراءات الآتية لتنفيذ الدراسة الحالية:

الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة لإعداد الإطار النظري للدراسة.

إعداد أدوات ومواد الدراسة المتمثلة فيما يأتي: فيديوهات جاهزة حُصِرت من موقع يوتيوب حول موضوعات وحدة «الأشكال ثنائية وثلاثية الأبعاد»، واختبار تحصيلي مرتبط بموضوعات وحدة «الأشكال ثنائية وثلاثية الأبعاد» طبق كاختبار تحصيلي قبل وبعد تطبيق التجربة، ومقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات.

- **عُرِضت أدوات الدراسة ومقاطع الفيديو على محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال مناهج وطرق تدريس الرياضيات من أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة حائل وجامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية.**
- **تطبيق أداتي الدراسة على عينة استطلاعية (خارج عينة الدراسة) لاستخراج دلالات الصدق والثبات لأداتي الدراسة (الاختبار التحصيلي، ومقياس الاتجاه).**
- **تطبيق أداتي الدراسة على أفراد عينة الدراسة الأساسية قبل البدء في تنفيذ التجربة (تطبيق قبلي).**
- **تدريس وحدة «الأشكال ثنائية وثلاثية الأبعاد» لأفراد المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية الفصل المقلوب، وتدريس الوحدة ذاتها لأفراد المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية.**
- تطبيق أداتي الدراسة تطبيقًا بعديًا أي بعد الانتهاء من تدريس وحدة «الأشكال ثنائية وثلاثية الأبعاد».
- رصد النتائج ومعالجتها إحصائيًا ومناقشتها وتفسيرها.
- كتابة بعض التوصيات والمقترحات.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث في الدراسة الحالية المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي لمجموعتين (تجريبية وضابطة)، واختبارًا قبليًا وبعديًا لقياس فاعلية التدريس وفق إستراتيجية الفصل المقلوب في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة الرياضيات، إذ درست المجموعة التجريبية محتوى وحدة «الأشكال ثنائية وثلاثية الأبعاد» من مقرر الرياضيات للصف الأول المتوسط بإستراتيجية الفصل المقلوب، على حين درست المجموعة الضابطة موضوعات الوحدة ذاتها بالطريقة الاعتيادية، وطُبِّق الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه قبل وبعد تطبيق التجربة.

أدوات الدراسة:

1. اختبار تحصيلي: وتكون من (20) فقرة من نوع الاختيار من متعدد. وبُنِيت فقرات الاختبار وفق جدول مواصفات للمفاهيم والمهارات الواردة في وحدة الأشكال ثنائية وثلاثية الأبعاد من مقرر الرياضيات للصف الأول المتوسط.

صدق الاختبار التحصيلي:

للتحقق: من صدق المحتوى للاختبار التحصيلي اتبع الباحث الإجراءات الآتية:

- تحليل محتوى وحدة «الأشكال ثنائية وثلاثية الأبعاد».
- إعداد جدول مواصفات لاختبار التحصيل.
- بناء فقرات الاختبار بناءً على جدول المواصفات.

وللتحقق من الصدق الظاهري عُرِض الاختبار مصحوبًا بجدول المواصفات على مجموعة من المحكمين (7 محكمين) من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال مناهج وطرق تدريس الرياضيات في جامعة حائل وجامعة تبوك، وأُجريت التعديلات اللازمة في ضوء اقتراحات المحكمين. كما تُحُقِّق من صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار بحساب معامل ارتباط بيرسون بين كل مفردة والاختبار ككل، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.623-0.821)، وجاءت جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01)، ما يدل على مناسبة فقرات الاختبار لما وضعت لأجله.

ثبات الاختبار التحصيلي:

للتحقق من ثبات الاختبار طُبِّق على عينة استطلاعية تكونت من (27) طالبًا من مجتمع الدراسة، ومن خارج عينتها الأساسية اختيرت شعبة من شعب الصف الأول المتوسط من مدرسة متوسطة الملك عبد الله كعينة استطلاعية لتجريب أدوات البحث، على حين عُيِّنت المجموعة التجريبية والضابطة من بقية شعب الصف الأول المتوسط بطريقة عشوائية من بين أربع شعب، وقد استُخدِمت معادلة كودر ريتشاردسون (KR-20) لحساب معامل ثبات الاختبار، وقد بلغ (0.86)، وعُدَّت هذه القيمة مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

كما استُخرِجت معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار، إذ تراوحت معاملات الصعوبة بين (0.22-0.81) وتراوحت معاملات التمييز بين (0.30-0.77)، وعُدَّت هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية. وحُدِّد الزمن المناسب لتطبيق الاختبار بحساب معدل زمن تطبيقه لأول خمسة طلاب أنهوا الاختبار وآخر خمسة طلاب أنهوا الاختبار، فبلغ (40) دقيقة.

2. مقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات: طُوِّر مقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات في ضوء أدوات بعض الدراسات السابقة (الشهراني، 2010؛ سنبل، 2017؛ المعايعة، 2017).

صدق مقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات:

تحقق الباحث من الصدق الظاهري لمقياس الاتجاه بعرضه على لجنة التحكيم ذاتها، وقد أبدت لجنة التحكيم استحسانها وموافقتها على المقياس، كما تحقق من صدق الاتساق الداخلي لفقرات مقياس الاتجاهات بتطبيقه على أفراد العينة الاستطلاعية ذاتها، وحُسِب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.60-0.92) وجاءت جميعها دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0.01)، ما يشير إلى اتساق فقرات مقياس الاتجاه نحو الرياضيات مع المقياس ككل.

ثبات مقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات:

تحقق الباحث من ثبات مقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات باستخدام معامل (ألفا كرونباخ)، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (0.91)، وعُدَّت هذه القيمة مقبولة لأغراض وأهداف الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الأول المتوسط في مدارس البنين التابعة لإدارة تعليم مدينة حائل في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2020-2021.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (54) طالبًا اختيروا بطريقة قصدية من مدرسة (متوسطة الملك عبد الله) التي تحتوي على شعب للصف الأول المتوسط بواقع (27) طالبًا في كل شعبة، إذ عُيِّنت إحداها بطريقة عشوائية (بطريقة القرعة) لتمثل المجموعة التجريبية وتكونت من (27) طالبًا، على حين مثلت الشعبة الثانية المجموعة الضابطة وتكونت من (27) طالبًا، أما الشعبة الثالثة فاعتُمِدت عينةً استطلاعيةً لتجريب أدوات الدراسة بهدف استخراج دلالات الصدق والثبات.

إجراءات التطبيق الميداني:

- تحديد العينة الاستطلاعية وعينة الدراسة الأساسية بطريقة قصدية من مدرسة متوسطة الملك عبد الله في مدينة حائل.
- تطبيق أداتي الدراسة (الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه) على أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية للتحقق من صدق وثبات أداتي الدراسة في الأسبوع الثاني من الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2020-2021، وذلك قبل البدء في تنفيذ التجربة للتحقق من صدق وثبات أداتي الدراسة.
- تطبيق أداتي الدراسة (الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه) على أفراد عينة الدراسة الأساسية في الأسبوع الرابع من الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2020-2021، قبل البدء في تنفيذ التجربة (تطبيق قبلي).
- التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة على اختبار التحصيل ومقياس الاتجاه قبل البدء في التجربة كما هو موضح في الجدول (1).
- إجراء لقاء مع معلم الرياضيات في متوسطة الملك عبد الله، وتزويده بالمادة التدريسية والفيديوهات المرتبطة، وشرح طريقة التدريس لطلاب المجموعة التجريبية، وتأكيد عدم انسحاب الإستراتيجية على طلاب المجموعة الضابطة.
- تدريس وحدة «الأشكال ثنائية وثلاثية الأبعاد» لأفراد المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية الفصل المقلوب، وتدريس الوحدة ذاتها لأفراد المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، واستمر التدريس ثلاثة أسابيع (من الأسبوع الخامس إلى نهاية الأسبوع الثامن) كما هو مخطط لها.
- رصد العقبات التي قد تواجه عملية التطبيق، والتي اقتصرت على صعوبة إرسال الفيديوهات لبعض

الطلاب، وكانا طالبينِ فقط، لعدم قناعة وليِّي أمرهما بتزويدهما بهاتف نقال، وقد تواصل الباحث معهما وشرح أهمية التجربة، فأبديا بعد ذلك تعاونهما.

- تطبيق أداتي الدراسة تطبيقًا بعديًا، أي بعد الانتهاء من تدريس وحدة «الأشكال ثنائية وثلاثية الأبعاد».

تكافؤ المجموعات:

للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة حُسِب اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطَي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي وقياس الاتجاه، والجدول (1) يبين ذلك.

مستوى الدلالة (α=0.05)، ما يعني أن مجموعتي الدراسة متكافئتان قبل تنفيذ التجربة.

نتائج الدراسة:

سعت الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما أثر استخدام إستراتيجية الفصل المقلوب في مادة العلوم في التحصيل والاتجاه نحو مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمدينة حائل؟

وللإجابة عن هذا السؤال اختُبرت فروض الدراسة الآتية:

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطَي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي بعد ضبط الأداء على التطبيق القبلي.
2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطَي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات بعد ضبط الأداء على التطبيق القبلي.

وفيما يأتي عرض تفصيلي لهذه النتائج:

الجدول (1) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطَي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه نحو الرياضيات

التطبيق القبلي	المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الاختبار التحصيلي	تجريبية	27	5.1852	3.35166	1.843	.071
	ضابطة	27	3.6296	2.83044		
مقياس الاتجاه	تجريبية	27	57.6296	4.93144	-.443	.659
	ضابطة	27	58.1852	4.25203		

يتبين من الجدول (1) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء على التطبيق القبلي لاختبار التحصيل، إذ بلغت قيمة (ت) (1.843)، ومستوى دلالة (.071)، وهو أكبر من مستوى الدلالة (α=0.05)، ما يعني أن مجموعتي الدراسة متكافئتان قبل تنفيذ التجربة.

كما يتبين من الجدول (1) أن مستوى اتجاهات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة نحو مادة الرياضيات قبل بدء التجربة كان متقاربًا، إذ بلغ لطلاب المجموعة التجريبية (57.63)، و(58.19) لطلاب المجموعة الضابطة، وهو ما يشكل مستوى اتجاه متوسطًا، كما يبين الجدول (1) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء على التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات، إذ بلغت قيمة (ت) (.443-) ومستوى دلالة (.659)، وهو أكبر من

النتائج المتعلقة بالفرض الأول:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطَي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي بعد ضبط الأداء على التطبيق القبلي، ولاختبار صحة هذه الفرضية حُسِب اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، والجدول (2) يبين ذلك.

الجدول (2) اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطَي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي البعدي

التطبيق	المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر
التطبيق البعدي	تجريبية	27	18.8519	1.29210	4.883	0000.	1.88
	ضابطة	27	16.4074	2.25762			

يتبين من الجدول (2) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدي على اختبار التحصيل، وذلك استنادًا إلى قيمة (ت) إذ بلغت (4.883) ومستوى دلالة (.000)، وهو أقل من مستوى الدلالة (α=0.05)، وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية نجد أن هذه الفروق تعود لصالح أفراد المجموعة التجريبية، إذ بلغ متوسط استجاباتهم (18.85)، وهو أعلى من متوسط درجات المجموعة الضابطة البالغ (16.41)، كما بلغ حجم التأثير بطريقة معامل كوهن (1.88)، وهو أثر متوسط، ما يشير إلى أثر إستراتيجية الفصل المقلوب في تنمية التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مدينة حائل.

واستنادًا إلى النتيجة السابقة، فإن الفرضية البديلة الأولى قُبلت، ورُفضت الفرضية الصفرية الأولى، أي إنه «يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطَي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، لصالح طلاب المجموعة التجريبية». ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن استخدام إستراتيجية الفصل المقلوب أدى إلى تحسين مستوى التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لما فيه من تغيير لشكل التعلم التقليدي المعتاد، إذ أعطى الطلاب فرصة للتعلم الذاتي قبل وقت الحصة، عن طريق الاطلاع على مقاطع الفيديو المرتبطة بكل درس، ما أتاح الفرصة أمام الطلاب لتطبيق ما تعلموه داخل الفصل الدراسي.

إضافة إلى أن إستراتيجية الفصل المقلوب جعلت من الطلاب فاعلين نشطين في تعلمهم، ما جعلهم أكثر حماسةً للتعلم وجعلهم مسؤولين عن تعلمهم، الأمر الذي انعكس إيجابًا على اهتمامهم بدروس الرياضيات. وجاءت هذه النتيجة متوافقة مع نتائج الدراسات السابقة، إذ اتفقت مع دراسة (الروساء، 2018) ودراسة (المرشدي والشمري والشمري، 2017) ودراسة (Peterson, 2016) ودراسة (الزين، 2015)، ودراسة (Gross, 2014)، التي أظهرت فاعلية إستراتيجية الفصل المقلوب في تحسين مستوى التحصيل الدراسي.

النتائج المتعلقة بالفرض الثاني:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطَي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات بعد ضبط الأداء على التطبيق القبلي، ولاختبار صحة هذه الفرضية حُسِب اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطَي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات، والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول (3) يوضح اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات (التطبيق البعدي)

المتغير التابع	المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر
مقياس الاتجاه نحو الرياضيات	تجريبية	27	74.4074	6.90184	3.482	.001	2.81
	ضابطة	27	66.8148	8.98733			

يتبين من الجدول (3) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدي على مقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات، وذلك استنادًا إلى قيمة (ت)، إذ بلغت (3.482) ومستوى دلالة (.001)، وهو أقل من مستوى الدلالة (α=0.05)، وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية نجد أن هذه الفروق تعود لصالح أفراد المجموعة التجريبية، إذ بلغ متوسط استجاباتهم (74.41)، وهو أعلى من متوسط درجات المجموعة الضابطة البالغ (66.81)، وبلغت قيمة حجم الأثر (2.81)، ما يشير إلى أثر كبير لإستراتيجية الفصل المقلوب في تنمية الاتجاه نحو مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مدينة حائل.

واستنادًا إلى النتيجة السابقة، فإن الفرضية الصفرية (الفرض الثاني) رُفضت، وقُبِلت الفرضية البديلة، ونصها: «يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطَي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات لصالح طلاب المجموعة التجريبية». ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن استخدام إستراتيجية الفصل المقلوب أدى إلى تحسين اتجاهات الطلاب نحو مادة الرياضيات، لما فيه من تغيير لشكل التعلم التقليدي، لأن استخدام الروابط الإلكترونية لمقاطع فيديو وفر الأساس المعرفي للدرس قبل تنفيذه داخل غرفة الصف، ما رفع من دافعية الطلاب لمتابعة دروس الرياضيات والتفاعل مع أنشطتها داخل غرفة الصف، الأمر الذي زاد من فرص النجاح في تنفيذ الطلاب أنشطةَ الرياضيات، ما نمّى وحسن اتجاهات الطلاب نحو مادة الرياضيات.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة بيترسون (Peterson, 2016) التي أظهرت أن التعلم باستخدام إستراتيجية الفصل المعكوس حقق ارتياحًا كبيرًا لدى طلبة المجموعة التجريبية مقارنة بطلبة المجموعة الضابطة، وتتفق مع نتائج دراسة (الذويخ، 2014) ودراسة (Peterson, 2016) ودراسة (منسي،

2018)، التي أظهرت نتائجها فاعلية إستراتيجية الفصل المقلوب، ما أدى إلى تحسين اتجاهات الطلاب نحو المواد التي درسوها باستخدام إستراتيجية الفصل المقلوب.

ملخص النتائج:

1. أظهرت النتائج تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل والاتجاه نحو مادة الرياضيات قبل تطبيق التجربة.
2. وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدي على اختبار التحصيل، لصالح طلاب المجموعة التجريبية.
3. وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدي على مقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات، لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

التوصيات:

1. لفت انتباه المعلمين إلى استخدام المستحدثات التقنية في التعليم العام لتسهيل التحول إلى التعلم المتمركز حول الطالب.
2. عقد دورات وورش لتعريف وتدريب المعلمين على تطبيق إستراتيجية الفصل المقلوب.
3. حث وزارة التعليم على توفير مكتبة إلكترونية تتضمن مقاطع فيديو معدة خصيصى لدروس الرياضيات بحيث تكون في متناول المعلمين والطلاب، ما يسهل عملية إدماجها في إستراتيجية الفصل المقلوب.
4. تشجيع الطلاب على التعلم الذاتي وتوفير الإمكانات التي تعين الطلاب على تحمل مسؤولية تعلمهم.

المقترحات:

- إجراء دراسة للكشف عن الصعوبات التي تواجه معلمي الرياضيات في تطبيق إستراتيجية الفصل المقلوب في تدريس الرياضيات وآليات التغلب عليها.
- إجراء دراسة للكشف عن فاعلية إستراتيجية الفصل المقلوب في تنمية متغيرات أخرى كالتعلم الذاتي، وتنمية مهارات التفكير الرياضي، والقدرة على حل المسألة الرياضية، ومهارات التفكير فوق المعرفي عبر المراحل الدراسة المختلفة.

المراجع:

أولًا- المراجع العربية

أبو حطب، فؤاد. (1990). القدرات العقلية. (الطبعة الرابعة). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو زينة، فريد وخطاب، محمد. (1995). أثر التعلم التعاوني على تحصيل الطلبة في الرياضيات واتجاهاتهم. *مجلة كلية التربية*. جامعة الإمارات. 11(10). 233-268.

أحمد، أسماء وخميس، محمد والسيد، نيفين. (2021) نمطان لتذييلات الفيديو ببيئة الفصل المقلوب وأثرهما على تنمية التفكير الناقد لدى الطالبات المعلمات. *مجلة بحوث «العلوم التربوية»*. 1(1). 236-284.

البلوشية، نوال. (2014). مدرسة المستقبل في عصر التقانة المتطورة. صحيفة اللغة العربية، 29/11/2014، استرجع بتاريخ: 2022/2/18، من الموقع الإلكتروني: http://www.arabiclanguageic.org/view_page.php?id=5016.

جاسم، محمد. (2007). نظريات التعلم. (الطبعة الثانية). عمّان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الحايك، هيام. (2014). الفصل المقلوب تقلب العملية التعليمية: قصص وخبرات المعلمين. مدونة نسيج. استرجع بتاريخ: 2022/2/18، من الموقع الإلكتروني: http://blog.naseej.com/2014/03/16/.

الخليفة، حسن ومطاوع ضياء. (2018). إستراتيجيات التدريس الفعّال. (الطبعة الثانية). الدمام: مكتبة المتنبي.

الذويخ، نورة. (2014). أثر تطبيق مفهوم الصف المقلوب Flipped Classroom على نمو مهارات التعلم الذاتي لدى طالبات المستوى الثالث في مقرر حاسب 2. مجلة المعرفة. 13 ((-233 استرجع بتاريخ: 2022/2/18، من الموقع الإلكتروني: http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=428&Model=M&SubModel=216&ID=2295&ShowAll=On.

الروساء، تهاني بنت محمد. (2018). فاعلية الصف المقلوب في تدريس مقرر إستراتيجيات تدريس العلوم وتقويمها على التحصيل الأكاديمي وتنمية عادات العقل لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. 26(1). 128-150.

زوحي، نجيب. (2014). ما هو التعلم المقلوب (المعكوس): Flipped Learning، استرجع بتاريخ: 2022/2/18، من الموقع الإلكتروني: http:// www.new-educ.com/la-classe-inversee.

الزين، حنان. (2015). أثر استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لطالبات كمية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*. 4(1). 171-186.

سنبل، أمين محمد أحمد سعيد. (2017). أثر استخدام خرائط المفاهيم في اتجاه طلاب الصف الأول الثانوي نحو مادة الرياضيات بأمانة العاصمة. *مجلة جامعة الناصر*. 1(10). 235-270.

الشامسي، عبد اللطيف. (2013). صناعة التعليم، الفصل المقلوب. استرجع بتاريخ: 2022/1/11. من الموقع الإلكتروني: www.emaratalyoum.com/ opinion/2013-07-04-1.563843.

الشرمان، عاطف. (2015). التعلم المدمج والتعلم المعكوس. عمَّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الشهراني، محمد. (2010). أثر استخدام نموذج ويتلي في تدريس الرياضيات على التحصيل الدراسي والاتجاه نحوها لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. أطروحة دكتوراة غير منشرة. كلية التربية. جامعة أم القرى.

الصالح، بدر. (2013). الوسائط الاجتماعية والتعليم: الفرص والتحديات. *المؤتمر الدولي الثاني للجمعية العمانية لتكنولوجيا التعليم*. جامعة السلطان قابوس. مسقط. في المدة 26-2013/3/27.

الصمادي، محارب والبلوي، بندر والبلوي، محمد. (2015). واقع استخدام التعلم المتمازج في تدريس الرياضيات للمرحلة المتوسطة بمدينة تبوك. *مجلة تربويات الرياضيات*. 18(4). 153-189.

الصمادي، محارب والنقيب، رحاب. (2017). الإستراتيجيات التي تستخدمها معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية لتمكين التلميذات من الفهم العميق للمسألة الرياضية اللفظية. *مجلة دراسات وأبحاث*. 8(26). 70-91.

الصمادي، محارب وكيلاني، أحمد. (2017). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات تحقيق أهداف مناهج الرياضيات المطورة من سلسلة ماقروهل التعليمية بالمرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية. جامعة أسيوط*. 33(4). 60-81.

عبد الرزاق، أحمد محمد. (2016). فاعلية برنامج قائم على التقنيات التعليمية الحديثة بمختبرات العلوم في تنمية تحصيل تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض واتجاهاتهم نحو مادة العلوم. أطروحة دكتوراة غير منشورة. جامعة المدينة العالمية. ماليزيا.

عسيري، محمد مفرج. (2014). الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات الرياضيات لتدريس المنهج المطور من سلسلة ماقروهل التعليمية (Education Hill McGraw) في المرحلة المتوسطة بنجران. *مجلة تربويات الرياضيات*. 17(7). 6-60.

عكاشة، محمود وضحى، إيمان. (2012). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في سياق تعاوني على سلوك حل المشكلة لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي. *المجلة العربية لتطوير التفوق*. (5). 108-150.

علام، صلاح الدين. (2010). القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية. (الطبعة الثالثة). عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الغامدي، حنان محمد. (2010). خصائص المدرسة في الدول ذات التحصيل المرتفع (الصين وسنغافورة) والدول ذات التحصيل المنخفض (السعودية) في اختبارات الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS-2007). رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.

القحطاني، احمد. (2014). فعالية إستراتيجية الأبعاد السداسية (PDEODE) لتدريس العلوم في التحصيل وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول المتوسط. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك خالد. المملكة العربية السعودية.

الكحيلي، ابتسام. (2015). فاعلية الفصل المقلوب في التعلم. المدينة المنورة: مكتبة دار الزمان.

متولي، علاء وسليمان، محمد. (2015). الفصل المقلوب «المفهوم، الخصائص، إستراتيجية التنفيذ». *مجلة التعلم الإلكتروني*. (18). 1-14.

المرشدي، عماد والشمري، محمد والشمري، فرح. (2017). أثر إستراتيجية الفصل المقلوب في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة الكيمياء واستبقاء المعلومات لديهن. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*. (35). 1043-1057.

Teachers. Buhūth «Educational Sciences». 1(1). 236-284.

Al Balushi, N (2014). School of the future in the era of advanced technology. The Arabic Language Newspaper, 2014/11/29, will be returned on: February 18 2022. From the website: http://www.arabiclanguageic.org/view_page.php?id=5016.

Al-Dhuwaikh, N. (2014). The effect of applying the concept of the Flipped Classroom on the development of self-learning skills for third-level students in Computer 2. Al-Maarifa Journal.13 (233), retrieved on: February 18, 2022. From the website: http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=428&Model=M&SubModel=216&ID=2295&ShowAll=On.

Al-Ghamdi, H. (2010) School Characteristics in High Achievement Countries China and Singapore and Low Achievement Countries Kingdom of Saudi Arabia in TIMSS 2007. Unpublished master›s thesis. Umm Al Qura University. Kingdom Saudi Arabia.

Al-Kahili, I. (2015). The effectiveness of the flipped classroom in learning. Medina: Dar Al-Zaman Library.

Al-Khalifa, H., Mutawa, D. (2018). Effective Teaching Strategies. 2nd Edition, Dammam: Al-Mutanabbi Library

Allam, S. (2010). Educational Measurement and Evaluation in the Teaching Process. (3rd Edition), Amman: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.

Al-Muaither, R., Alqhtany, A. (2015).The Effectiveness of Flipped Classroom Strategy In The Development of The Information Security Concepts of The Female Students In The University Level, The International Interdisciplinary Journal of Education (IIJE).4(8). 21-39.

Al-Murshidi, I., Al-Shamry, M., Al-Shamry, F. (2017). The effect of the flipped classroom strategy on the achievement of first-grade intermediate students in chemistry and their information retention. Basic Education College Magazine For Educational and Humanities Sciences. (35.(1043-1057.

Alqhtany, A. (2014). Effect of using the six-dimensional strategy The (PDEODE) in the achievement of the second grade students for the scientific concepts and retain them.

المعايعة، أمل. (2017). اتجاهات معلمي مادة الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة مادبا نحو مناهج الرياضيات المطورة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا. كلية العلوم التربوية. الأردن.

المعيذر،ريم والقحطاني، أمل. (2015). فاعلية إستراتيجية الفصل المقلوب في تنمية مفاهيم الأمن المعلوماتي لدى طالبات المستوى الجامعي. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*. 4(8). 21-39.

منسي، غادة. (2018). فعالية استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن واتجاهاتهن نحوه. المجلة الدولية لتطوير التفوق. 9 (16). 77-95.

موقع تقنيات التعليم. (2015). تحضير الدروس وفق إستراتيجية الصف المقلوب. استرجع بتاريخ: 2022/2/5. من الموقع الإلكتروني: http://dr-alsaleh.com/?portfolio=infographic15.

Arabic references:

Vladimir Golubev. Criminal in Computer Related Crimes, Computer Crime. Research center, http://www.polcyb.org,12/10/2009.

Abdel Razzaq, A. (2016). The effectiveness of a program based on modern teaching technologies of science laboratories in the developments of middle school students› academic attainment and approaches pertaining to the science course. Unpublished doctoral thesis. Al-Madinah International University. Malaysia.

Abu Hatab, F. (1990). Mental capacities. (Fourth ed.). Cairo: Anglo-Egyptian Library.

Abu Zina, F., Khattab, M. (1995). The effect of cooperative learning on students› achievement and attitudes in mathematics. Journal of the College of Education. Emirates University. 11(10).233-268.

Ahmed, A., khamis, M., Al Syed, N,(2021). Two Types Of Viedo Annotations (Individually, Collaborative) in a Flipped Classroom Environment and Their Effect on Critical Thinking for Female Students

Alsmadi, M., Alnaqeb, R.(2017). strategies used by mathematics teachers to enable primary school pupils of a deep understanding of the structure of a mathematical problem. Dirassat & Abhath,8(26), 70-91.

Asiri, M. (2014). The training needs of mathematics teachers to teach the developed curriculum of the McGraw Hill Education series at the intermediate stage in Najran. *Journal of Mathematics Education.* 17(7). 6-60.

Education Technology website. (2015). Prepare lessons according to the flipped classroom strategy. Retrieved on: 5/2/2022. From the website: http://dr-alsaleh.com/?portfolio

Hayek, Hiam. (2014). The Flipped Classroom Upending the Educational Process: Stories and Experiences of Teachers. Textile Blog. Retrieved on: February 18, 2022. From the website: http://blog.naseej.com/2014/03/16/

Jassim, M. (2007). Learning Theories, 2nd Edition. Amman: Dar Al Thaqafa for Publishing and Distribution.

Maayah, A. (2017). The Attitude of Math Teachers for Higher Basic Stage in Ma›adaba Governorate Toward the Mathematics Developed Curricula. Unpublished master's thesis. Middle East University for Graduate Studies. College of Educational Sciences. Jordan.

Mansi, G. (2018).Effectiveness of using flipped learning strategy in developing critical listening skills of Jordanian tenth grade female students and their attitudes towards it. The International Journal for Talent Development. 9 (16). 77-95.

Metwally, A. (2015). Flipped Chapter «Concept, Characteristics, Implementation Strategy». *E-Learning Journal.* (181-14.

Okasha, M., Dhaha, I. (2012). The effect of a program for developing metacognitive skills in a collaborative context on problem solving behavior for a sample of first-Grade second-Unpublished master›s thesis. Faculty of Education. King Khalid University. Kingdom Saudi Arabia.

Al-Rusa, T. (2018. 28-150)The effectiveness of flipped classroom in teaching the science teaching strategies and its assessment course on the academic achievement and mind habits development of the student of Princess Norah Bint Abdulrahman University. IUG *Journal of Educational Psychology Scinces,* 26(1),128 -150.

Al-Saleh, B. (2013) Social media and education: opportunities and challenges. The Second International Conference of the Omani Society for Educational Technology. Sultan Qaboos university. Muscat. In the period 26-27/3/2013.

Al-Shahrani, M. (2010) The Effect of Using the Wheatly Model on Academic Achievement in Mathematics and its Attitude towards Fifth-Grade Primary Students in Irbid Governorate. Unpublished doctoral thesis. Faculty of Education. Umm Al Qura University. Kingdom Saudi Arabia.

Al-Shamsi, A. (2013). Education Industry, Flipped Classroom. Retrieved on: 1/11/2022. From the website: www.emaratalyoum.com/opinion/2013-04-07-1.563843

Alsmadi, M., Albalawi, B., Albalawi, M.(2015). The degree of use of blended learning in mathematics teaching for the Intermediate schools in Tabuk. Mathematics Education Journal.18(4), 153-189. Doi: 10.21608/ARMIN.2015.81910

Alsmadi, M., Alkelani, A.(2017). the training needs of the mathematics teachers at the primary stage in light of the requirements of achieving the objectives of the developed mathematics curricula from the educational series of McGraw-Hill at the primary stage. Journal of the College of Education. Assiut University. 33(4). 60-81. doi:10.12816/0042260.

Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs, John Wiley and Sons Inc

Brame, C. (2013). Flipping the classroom, Vanderbilt University for Teaching Retrieved 5, 2018, from: https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom/

Butt, A. (2014). Student Views on the Use of Lecture Time and their Experience with a Flipped Classroom Approach. Social Sciences: Comprehensive Works. Retrieved from ProQuest Central. 14-1-2014.

Dunn, J. (2014). The 6-step guide to flipping your classroom. Retrieved 9, 2018, from: http://dailygenius.com/flipped/

Educase (2013) Flipping Out Over the Flipping Classroom, Retrieved 8, 2018, from: http://www.educause.edu/search/apachesolr_search/flipped

Erieboces. (2013).Niagara Falls High School Math Scores to ‹FLIP› Over. Eric, Retrieved 11, 2018, from: http://www.e1b.org/WNYRIC.aspx?ArticleId=

Gross, A. (2014). The flipped classroom: Shakespeare in the English classroom. NORTH DAKOTA STATE UNIVERSITY, 2014, 85 pages; publication number: 1569865.

Halili, H; Zainuddin, Z. (2016). Flipped Classroom Research and Trends from Different Fields of Study. International Review of Research in Open and Distributed Learning,17(3), 313-340. Retrieved 10, 2018, from: http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2274/3699

Hamdan, N. McKnight, P. McKnight, K. & Arfstrom, K. (2013). A White Paper Based on the Literature Review Titled A Review of Flipped Learning. Flipped Learning.

Hassan, N. (2015). The effectiveness of flipped learning based on visual blogging in developing the skills of designing electronic tests for faculty members at Umm Al-Qura University. *Journal of Arab Studies in Education and Psychology*, (61), 113-176.

Herreid, C & Schiller, N. (2013). Case Studies and the flipped classroom, *Journal of College Science Teaching*, National Science Teachers Association, PP62.

Kong, S. (2015). An experience of a three-year ary School students.The International Journal for Talent Development.3(5).108-150.

Sharman, A. (2015). Blended learning and flipped learning. Amman: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.

Sunbl, A. (2017). The effect of concepts maps strategy on and attitude toward mathematics on the first secondary school students in Sana›a. *Al-Nasser University Journal*. 1(10).235-270.

Zein, H. (2015). The effect of using flipped learning strategy on the academic achievement of the students in the education department in Princess Nourah Bint Abdulrahman University. *The International Interdisciplinary Journal of Education* (IIJE). 4(1). 171-186.

Zouhi, N. (2014). What is Flipped Learning: Flipped Learning, retrieved on: February 18, 2022. From the website :http://www.new-educ.com/la-classe-inversee.

ثانيًا- المراجع الإنجليزية

Allen, I.E., Seaman, J., Garrett, R.(2005). Blending in: The extent and promise of blended education in the United States. The Sloan Consortium, Needham

Al-Madan,F. (2015). The Effect of Blended Learning Approach on Fifth Grade Students' Academic Achievement in My Beautiful Language Textbook And The Development Of Their Verbal Creative Thinking In Saudi Arabia, Journal of International Education Research, 11(4), 253-260.

Ball, N. (2013). Flipping the Classroom and Instructional Technology Integration in A college-level Information Systems Spreadsheet Course. Educational Technology Research and Development. 61 (4),580-563.

Bergmann, J. & Sams, A. (2012). Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. International Society for Technology in Education.

Bishop, J and Averleger, M. (2013). The flipped classroom: A survey of the research 120th ASEE annual conference and exposition, American Society for Engineering Education.Bonk, C. And Graham, C. (2005).

study on the development of critical thinking skills in flipped secondary classrooms with pedagogical and technological support. Computers & Education, 89, 16-31. doi:10.1016/j.compedu.2015.08.017.

Milheim, W. (2006). Strategies for the Design and Delivery of Blended Learning Courses. *Journal of Educational Technology,* 18(3). 99-105

Overmyer, G. (2014). The Flipped Classroom Model for college Algebra: Effects on Student Achievement.(doctoral dissertation). Colorado State University Fort Collins, Colorado Summer 2014. From: https://mountainscholar.org/bitstream/handle/10217/83800/Overmyer_colostate_0053A_12525.pdf;sequence=1

Peterson, D. (2016) The Flipped Classroom Improves Student Achievement and Course Satisfaction in a Statistics Course A Quasi-Experimental *Study. Teaching of Psychology Journal.* January 43(1), 1 10-15

Song, Y. & Kapur, M. (2017). How to Flip the Classroom- «Productive Failure or Traditional Inverse Classroom» Pedagogical Design? Educational Technology & Society, 20(1), 292-305.

Yahya, S., Ayasrah, M., Alsmadi, M., & al-etan, S. (2021). Barriers of Using the Flipped Classroom Strategy, from the Standpoint of Science Teachers in Jordan. Multicultural Education,7(9),63-73.

استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس من وجهة نظر المعلمين بمنطقة الجوف واتجاهاتهم نحوه

Using Augmented Reality from Teachers' Point of View and Their Attitude toward It at Aljouf Regionm

د.سالم مبارك العنزي
أستاذ تقنيات التعليم المشارك
كلية التربية – جامعة الجوف

Dr. Salim M. Alanazy
Associate Professor of Educational Technology
College of Education, Jouf University

(قُدم للنشر في 2202/02/20، وقُبل للنشر في 2022/03/21)

الملخص

هدف البحث إلى التعرف على واقع استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس من وجهة نظر المعلمين بمنطقة الجوف واتجاهاتهم نحوه، وتكونت عينة البحث من (203) معلمًا من معلمي منطقة الجوف خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1442، ولتحقيق هدف البحث تم استخدام المنهج الوصفي في البحث وتصميم الاستبانة كأداة لتطبيق البحث، وفي ضوء ذلك توصل البحث إلى أن واقع استخدام المعلمين لتقنية الواقع المعزز في التدريس جاء بدرجة منخفضة بمتوسط (2.56)، بينما أظهر المعلمين اتجاهات إيجابية نحو استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس بمتوسط (3.63)، كما بينت نتائج البحث وجود عددًا من المعوقات تقلل من استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس وكان أهمها ضعف البنية التحتية في المدارس وندرة البرامج التدريبية لنشر ثقافة استخدام تقنية الواقع المعزز والتعريف بأهميتها، كما اشارت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة احصائيًا في اتجاهات المعلمين ذوي الخبرة المتوسطة والمرتفعة لصالح متوسطي الخبرة، وكذلك يوجد فروق دالة احصائيًا في اتجاهات المعلمين ذوي الخبرة المنخفضة والمرتفعة لصالح منخفضي الخبرة، بينما لم يكن هناك فروق في اتجاهات المعلمين ذوي الخبرة المنخفضة والمتوسطة، وايضًا لم يكن هناك فرق في اتجاهات المعلمين يُعزى للمرحلة التعليمية، وفي ضوء ذلك قدم البحث عددًا من التوصيات منها الحاجة إلى توعية المعلمين بتقنية الواقع المعزز وتدريبهم على استخدامها في العملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: الواقع المعزز، الاتجاه نحو الواقع المعزز، معوقات استخدام الواقع المعزز.

Abstract

The aim of the research is to identify the reality of using augmented reality technology in teaching from the teachers' point of view in Al-Jouf region and their attitudes towards it. To achieve the goal of the research, the descriptive approach was used in the research and a questionnaire was developed for the purpose of the study. In light of this, the research concluded that the reality of teachers' use of augmented reality technology in teaching came to a low degree (m=2.56), while teachers showed positive trends towards using augmented reality technology in teaching (m=3.63). Infrastructure in schools and the scarcity of training programs to spread the culture of using augmented reality technology and define its importance The results of the research also indicated that there was a statistically significant difference in the attitudes of teachers with medium and high experience in favor of moderately experienced, as well as a significant difference in the attitudes of teachers with low and high experience in favor of those with low experience, while there was no difference in the attitudes of teachers with low and medium experience, and also There was no difference in teachers' attitudes attributable to the educational stage, and in light of this, the research presented a number of recommendations and suggestions including the need for improving teachers' awareness of using augmented reality technology in teaching, and providing them with training programs on using augmented reality technology in teaching.

Keywords: augmented reality, the trend towards augmented reality, obstacles to the use of augmented reality.

مقدمة:

يتسم عالم اليوم بديمومة التغير حيث تحدث تطورات بصورة متلاحقة خاصة في مجالات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ممَّ جعل التعطش للحصول على مزيد من المعرفة والاستفادة منها بما يؤثر بشكل مباشر ليس فقط على المجتمع والثقافة ولكن على العالم أجمع، ونتيجة لهذه التغيرات تواجه برامج المؤسسات التعليمية تحديات في الانظمة واللوائح وطرق التدريس والمناهج الخاصة بها، وعليه فإن هذه المؤسسات تحتاج إلى إعادة هيكلة وتطوير تلك البرامج لتناسب هذه التغيرات، وقد استشعر التربويون مؤخرًا أهمية ذلك، لذا سعت عديد من الدول بتطوير نظمها التربوية والتعليمية، وتكييفها لتتوافق مع متطلبات هذا العصر مع التأكيد على اهمية أن تستفيد النظم التعليمية من مستحدثات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

حيث اصبح استخدام مستحدثات تقنيات التعليم من الأساسيات التي ترتكز عليها العملية التعليمية وله أهمية كبيرة في سيرها وانتظامها، وقد ظهرت كثير من الطرق والنظم التعليمية التي ترتكز على استخدام التطبيقات التكنولوجية، على سبيل المثال التعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني وتوظيف أحدث التقنيات في كافة المجالات التعليمية والتربوية، مما يسهم في زيادة فعالية العملية التعليمية ويحسن من مردودها، ويساعد في تحقيق التعليم التفاعلي المتمركز حول المتعلم، وتسهم ايضًا في ايجاد بيئة تعليمية فعالة وجاذبة، وتعزز من نقاط القوة وتحسن من نقاط الضعف، ومن ثم اصبح لزامًا على المعلم أن يساير هذه التغييرات التي تحدث على الاوساط التعليمية، وذلك من خلال دمج المستحدثات التكنولوجية وتوظيفها في العملية التعليمية بكافة عناصرها بما يحقق أهدافه (العمري، 2018).

ولم تعد المدرسة هي المؤسسة التقليدية التي نعرفها، حيث ساهمت التكنولوجيا في تغيير شكل التعليم، وبما أن التكنولوجيا قد غيرت من الطرق التي نتواصل بها، فصار من الافضل أن تتغير المؤسسات التعليمية من أجل أن تستفيد من هذه المستحدثات التكنولوجية وتطور المحتوى التعلمي ليتناسب مع تلك التغيرات بشكل منتظم خاصة في مجالات تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، مما جعل هناك حاجة ماسة للحصول على مزيدًا من المعرفة ولاستفادة منها بما يؤثر بشكل مباشر ليس فقط على المجتمع والثقافة، ولكن في جميع المجالات، مما يحتم على المربين بناء توجهاتهم مع طبيعة هذا العصر وخصائصه لمواجهة تحدياته المختلفة، تلك التوجهات التي تفرض على نظامنا التعليمي الحالي تطوير المناهج، واستحداث أساليب وتقنيات تدريسية حديثة وملائمة، وتقويمها بشكل مستمر (آل مسعد والدوسري، 2018).

من ثم تكونت في الآونة الأخيرة عديد من التوجهات لاستخدام أساليب وطرق أكثر تطورًا، ونظرًا لاعتماد هذه الأساليب والطرق على الخبرات المحسوسة وتشجيع المتعلمين على المشاركة الفعالة وضرورة انخراطهم في العملية التعليمية بكافة عناصرها، مما يتطلب البحث عن برامج واستراتيجيات حديثة تعزز من توظيف هذه التقنيات في العملية التعليمية (أحمد، 2018).

يشير خميس (2015) إلى ان ظهور تقنية الواقع المعزز كان نتيجة لانفتاح التعليم على التكنولوجيا وجعله تعليماً ذا غاية ومعنى والتي تعد إحدى صور التعلم التفاعلي، حيث لا يلزم تقديم وسيلة اتصال جاذبة فقط بل يجب أن يكون المحتوى مهمًا بالنسبة للمتعلمين وقادرًا على تلبية احتياجاتهم وطموحاتهم، ومن ثم يجب أن تقترن هذه التقنية المتطورة بتقنية لا تقل عنها حداثة، باعتبارها أسلوب جديد في مواجهة المشكلات بصفة عامة وتحسين التعلم ونوعيته وزيادة كفاءته بصفة خاصة.

كان ظهور تقنية الواقع المعززَّ بعد تقنية الواقع الافتراضي، حيث تعتمد تقنية الواقع المعزز على تعديل الواقع الفعلي من خلال إضافة كائنات رقمية لتحسن من إدراك المتعلمين، ولتحقيق ذلك يجب توفر أربع مكونات، هي: الأول كاميرا لالتقاط المعلومات، الثاني علامات وتمثل المعلومات المطلوبة، الثالث الهاتف الذكي ويستخدم لمعالجة وتخزين البيانات، الرابع المحتوى الرقمي حيث يتم عرضه على الشاشة عندما يتم توجيه الكاميرا على العلامات. (Abd Majid, 2015)

يعد الواقع المعزز من أحدث التقنيات واهمها التي تقوم على دمج البيئة الحقيقية للمستخدم بكائنات رقمية لتدعم المواقف التعليمية المختلفة بأسلوب فعال مما يسهل من فهم المفاهيم المجردة، وقد ساهم الواقع المعزز في دمج أحدث التقنيات في العملية التعليمية مما ساعد في تصميم وانتاج بيئات تعليمية افتراضية تحاكي البيئة الحقيقية التي يدرس فيها المتعلمين، وقد تسهم هذه البيئات في إكسابهم مهارات متقدمة تساعدهم في القيام بالمهام المكلفين مما يقلل من احتمالية حدوث اخطاء عند الممارسة الحقيقية (الحلفاوي، 2018).

تزود تقنية الواقع المعزز المعلمين بأدوات متطورة تعزز من عمليتي التعليم والتعلم داخل الفصل، وتساعدهم على بث الحياة في المقررات التي يدرسونها على نحوٍ فعال مما يتيح للمتعلمين الاستمتاع بأساليب أكثر تفاعلية، مما يعزز العمل الجماعي والتعاوني، ومن ثم يعد الواقع المعزز من التقنيات التي استحثت جهود الباحثين في مجال التعليم إلى معرفة أثرها وواقع توظيفها في العملية التعليمية.

يؤكد ديمونق (Denning, T, et al, 2014) أن الواقع المعزز يعد من أكثر البيئات الافتراضية توظيفاً في التعليم، وتهدف تقنية الواقع المعزز إلى تعزيز البيئة الواقعية وتدعيمها بعناصر افتراضية لا تمثل جزءًا من هذه البيئة، ويؤكد ايضًا على أن الواقع المعزز يقوم على فكرة الدمج بين البيئة الحقيقية للمستخدم والموقف المدمج الذي تم تصميمه باستخدام تقنيات إنتاج الواقع المعزز، بحيث تعزز الموقف الحقيقي بكثير من المعلومات، ولا يقتصر استخدام تقنية الواقع المعزز على تعزيز حاسة البصر فقط، بل إن حواسً أخرى مثل التذوق، والسمع، واللمس، والشم يمكن تعزيزها عندما تتوافر الأجهزة المناسبة لها مثل .Gustatory. (Aural, Haptic, Olfactory ((Mauricio H. et. al. 2011

يعتمد الواقع المعزز على تدعيم الواقع الحقيقي بمعلومات افتراضية بشكل مباشر «متزامن»، قد تكون صور ثابتة، أو متحركة، أو أنشطة إثرائية بحيث تمكن من فهم المحتوى بشكل أفضل، وهذا يختلف عن تقنية الواقع الافتراضي الذي تقوم فكرته على ايجاد **بيئة افتراضية ثلاثية** الأبعاد باستخدام نظارة خاصة فيما يعرف بمفهوم Presence يتفاعل فيها العنصر الحقيقي بما يساعد على تنميته، وقد يؤخذ عليه أن أي شيء لا يبدو واقعيًا لنظام المتعلم البصري قد ينتج عنه خبرة تعليمية غير ناجحة، بالإضافة إلى بعض المشكلات الصحية، بعكس الواقع المعزز الذي يتيح للمتعلم مشاهدة العالم الواقعي طول الوقت (أبو بيه، 2016).

يهدف الواقع المعزز إلى تصميم نظام لا يمكن خلاله إدراك الفروق بين الواقع الحقيقي وما تمت اضافته من كائنات باستخدام الواقع المعزز، فعند قيام أحد ما باستخدام هذه التقنية لرؤية البيئة التي يعيش فيها فإن الأجسام في هذه البيئة تكون مزوّدة بمعلومات تتجول حولها وتتكامل مع الصورة التي يشاهدها) محمد، 2017).

على الجانب الآخر يؤكد عديد من الباحثين في مجال التعليم أن استخدام الواقع المعزز في التعليم سيحقق في غضون بضع سنوات تعليما تفاعليًا وسيجعل البيئات التعليمية أكثر متعةً وتشويقا وتفاعليةً من أي وقت مضى ,(Lee, 2012) كما أن للواقع المعزز دوراً فعَّالاً في إيصال المعلومة بأسلوب شيّق وسهل، فقد أظهرت الدراسات أن استخدام الواقع المعزز في التعليم يساعد المتعلّم على التعلّم بسهولة، ويزيد من قدرته على الإبداع في الدراسة وعمله المستقبلي)عطار وكنسارة، 2015)، إضافةً إلى إن الإمكانات التي توفرها تقنية الواقع المعزز في التعليم غير محدودة، ومن ثم أوصت عديد الدراسات بضرورة توظيف تقنية الواقع المعزز والاستفادة من امكانيتها ومميزتها في العملية التعليمية، منها ، ، Center, M, (2015)، Choi, H, et al, (2015)، Cubillo, et. Al, (2015) Tekedere & Göke (2016), Chen, C.; ,Huang, C.; Chou, Y. (2017) المعلوي (2018)، آل صويان (2019)، الحجيلي (2020)، عبد الرحمن (2020)، السبيعي وعيسى (2020)، العنزي (2021).

ولتحقيق التوظيف الفعال للتقنيات الحديثة بشكل عام وتقنية الواقع المعزز بشكل خاص ينبغي أن يغير المعلمين من بعض آراءهم واتجاهاتهم، والتي يعتقدون أنه لا ينبغي القرب منها، على سبيل المثال تعريف الاستقلالية، حيث تشير إلى أن المعلم هو المسئول الذي يحق له تحديد ما يقوم بتدريسه، وبذلك فهو يتجاوز الواقع ومتطلباته واحتياجات المتعلمين وكل ما يرتبط به، عليه يهدف البحث الحالي إلى التعرف على واقع استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس من وجهة نظر المعلمين واتجاههم نحوه.

مشكلة البحث:

لم يعد استخدام تقنيات التعليم ومستحدثاتها في العملية التعليمية أحد متطلبات نجاح العملية التعليمية فقط، بل توجه العالم كله نحو استخدامها في شتى المجالات، مما يتطلب من المؤسسات التعليمية بشكل عام والمعلمين بشكل خاص بذل الكثير من الجهد وإحداث تغييرات كبيرة في أساليب واستراتيجيات التدريس المستخدمة، وهذا يتطلب تطوير أداءهم وتنمية مهاراتهم المهنية بما يمكنهم من مهارات استخدام وتوظيف المستحدثات التقنية المعاصرة بشكل عام وتقنية الواقع المعزز بشكل خاص والتي تعد من التقنيات الأكثر مساهمة في نقل المعرفة وإدارتها وتهيئة بيئات تعليمية أكثر فعالية، ومن ثم يجب أن يدرك المعلمين مدى أهميتها ويتجهوا صوبها ويتقنوا آليات عملها بما ينعكس على ممارساتهم التدريسية، ويسعوا إلى استخدامها وتوظيفها لجذب انتباه الطلبة، وكسب رضاهم وانتمائهم.

وقد اكدت عديد من الدراسات على أهمية استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس، منها دراسة ,.Bacca et. al (2014) (Bal &, Bicen (2016 (, Chen, et. al. (2017 Tan & Lee (2017)، المطيري (2016)، الدهاسي (2017)، أبو خاطر (2018)، الغامدي (2019)، السبيعي وعيسى (2020)، عبد الرحمن (2020)، الطرباق وعسيري (2020)، الحجيلي (2020)، الصبحي (2020)، منصور (2021)، كما اكدت ايضًا على أن استخدام الواقع المعزز في التعليم يحقق عديد من المزايا، منها: تحسين التعلّم، التحفيز، تنمية الدافعيّة، التفاعل، التعاون بين المتعلّمين، والاحتفاظ بالمعلومات، كما أنه يمثل طريقة فعالة وأكثر جاذبية وإثارةً، وكل هذا من شأنه أن يحسن من أداء المتعلّمين ويزيد من تفاعلهم ويرفع من كفاءتهم وانتاجيتهم، مما يؤكد على أهمية التعرف على واقع استخدامه والاتجاه نحوه.

على الجانب الاخر أكدت عديد من المؤتمرات على ضرورة الاهتمام ببرامج إعداد المعلم وأهمية تدريب المعلمين وتأهيلهم لتوظيف المستحدثات التقنية التوظيف الأمثل بما يزيد من فعالية بيئة التعلم ويحسن منها ويتواكب مع التقدم التكنولوجي، ومنها المؤتمر الدولي الثالث للعلوم الحاسوبية والمعلوماتية (2019)، المؤتمر التاسع للتعليم بدولة الإمارات بعنوان) تعليم متطور لعالم متغير (لعام (2018)، المؤتمر الخامس لإعداد المعلم (2016) بأم القرى، المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الالكتروني (2016) بالقاهرة، وغيرها من المؤتمرات.

تأسيسًا على ما سبق سعى البحث الحالي إلى التعرف على واقع استخدام تقنية الواقع المعزز من وجهة نظر المعلمين في التدريس، ومن ثم يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالي: ما واقع استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس من وجهة نظر المعلمين بمنطقة الجوف واتجاهاتهم نحوه؟

أسئلة البحث:

سعى البحث للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما واقع استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس من وجهة نظر المعلمين بمنطقة الجوف واتجاهاتهم نحوه؟
- ما اتجاهات المعلمين نحو استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس بمنطقة الجوف؟
- ما المعوقات التي تواجه المعلمين في استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس بمنطقة الجوف؟
- هل يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) في اتجاه المعلمين نحو استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس يُعزى لمتغير (المرحلة التعليمية، عدد سنوات الخبرة)؟

أهداف البحث:

- تحديد ورصد واقع استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس.

- الكشف عن اتجاهات المعلمين نحو استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس.
- تحديد أهم الصعوبات والمعوقات التي تواجه المعلمين في استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس.
- الكشف عن الفروق في اتجاه المعلمين نحو استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس تبعاً لمتغيرات (المرحلة التعليمية، عدد سنوات الخبرة).

أهمية البحث:

- يعد البحث الحالي مهم كونه يتعلق بأحد التقنيات الحديثة المستخدمة في التعليم، هي تقنية الواقع المعزز.
- قد تفيد نتائج البحث الحالي المعلمين في منطقة الجوف بشكل خاص، والمعلمين بشكل عام، كونها تلقي الضوء على تقنية الواقع المعزز واستخداماتها، بما ينعكس على قدراتهم في توظيفها والاستعانة بأهم مميزاتها.
- قد تفيد نتائج البحث الحالي القائمين على التعليم والذين يتبنون التعليم عن بُعد، حيث تعرض عليهم وعي المعلمين بتقنية الواقع المعزز واتجاهاتهم نحوها وأهم الصعوبات التي تواجههم.
- قد تفيد نتائج البحث الحالي المهتمين والباحثين، كونها تقدم لهم إطارًا نظريًا وعمليًا لاستخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس بما يفتح آفاقاً لدراسات مستقبلية.

حدود البحث:

- الحدود البشرية: المعلمين (الابتدائية – المتوسطة – الثانوية) بمنطقة الجوف.
- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على دراسة واقع استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس من وجهة نظر المعلمين بسكاكا بمنطقة الجوف وذلك من حيث إدراكهم لأهميتها، واتجاهاتهم نحوها، وأهم الصعوبات التي تواجههم في استخدامها.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث الحالي في الفصل الدراسي الثاني من العام 1442.
- الحدود المكانية: المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بمدارس التعلم العام التابعة لوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في إدارة التعليم بسكاكا بمنطقة الجوف.

مصطلحات البحث:

تقنية الواقع المعزز: عرفها الحلفاوي (2018) بأنه تكنولوجيا تعمل على إضافة محتويات رقمية إلى محتويات أخرى واقعية باستخدام بعض الأجهزة النقالة وهو ما يؤدي إلى تعزيز البيئة الواقعية وتحسينها عبر الوسائط التي يتم اضافتها.

ويُعرف إجرائيًا بأنه: التقنية التي تعزز الواقع الحقيقي بمدخلات حسية متزامنة «مباشرة» يتم انتاجها من خلال الكمبيوتر او الأجهزة اللوحية أو الهواتف الذكية كالأصوات والصور الثابتة والمتحركة والمجسمات ثلاثية الابعاد بحيث تظهر وكأنها تنبعث فيها الحياة ليتم عرضها امام المتعلمين باستخدام وسائل العرض المناسبة مما يجعل المواقف التعليمية تتسم بالتفاعلية والواقعية ويسهم في تحفيز إدراكهم البصري ويحسن من تعلمهم ويزيد من انتاجيتهم.

واقع استخدام تقنية الواقع المعزز: وصف للكشف عن درجة استخدام وتوظيف المعلمين بمنطقة الجوف لتقنية الواقع المعزز في التدريس.

الاتجاه: يعرفه (Nitko ،2001) بأنه «شعور ايجابي أو سلبي نحو موضوع، أو شخص أو وضع أو فكر معين».

يعرف بانه استعداد نفسي وعقلي وعصبي يكونه الفرد تجاه موضوع أو موقف معين، يظهر ذلك بوضوح من خلال سلوكه بشكل إيجابي أو سلبي تجاه ذلك الموضوع وتمتاز الاستجابة بالثبات والاستقرار إلى حد ما (إسماعيل، 2016).

ويُعرف إجرائيًا بأنه: شعور المعلم واتجاهه نحو استخدام وتوظيف تقنية الواقع المعزز في التدريس سواء كان هذا الشعور إيجابي او سلبي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

تعد تقنية الواقع المعزز Augmented Environment Reality من التقنيات التفاعلية الحديثة التي يمكن الاستفادة منها في تحقيق تعلم ذي فعالية وكفاءة من خلال إضافة كائنات افتراضية لمشاهد حقيقية في الواقع مما يساعد في خلق الإحساس بأن هذه الكائنات الافتراضية موجودة بالفعل في عالمنا الواقعي، وتتيح ايضًا تقديم تعلم استكشافي يساعد في حل مشاكل نقص الموارد في المجال التعليمي من خلال تركيب كائنات افتراضية على أجسام حقيقية، مع تمكين المتعلم من التفاعل في الوقت الحقيقي مع كائنات افتراضية ثنائية او ثلاثية الأبعاد، الأمر الذي يسهم في تعزيز عملية التعلم (Chen & Tsai, 2012) ، ويشير (Figueiredo, M, et al (2015 إلى ضرورة استخدام

الواقع المعزز الذي يعتمد في إنتاجه على تقنيات الأجهزة الذكية كالهواتف والسبورات والحاسبات اللوحية، حيث أن هذا النوع من البيئات التعليمية تجمع بين خصائص كلا من الواقع المعزز والتعلم الالكتروني الذكي.

يؤكد (Costa, et al, 2013) على أن تقنيات الواقع المعزز تهدف لدمج العالم الافتراضي مع العالم الحقيقي من خلال الأجهزة اللوحية أو الهواتف الذكية، حيث يظهر المحتوى الرقمي كالصور والنماذج ثلاثية الأبعاد والفيديو... وغيرها مما يعمل على تفاعل المتعلم مع المحتوى المقدم له، ويرسخ المفاهيم في ذهنه بصورة أعمق، وتمتاز هذه التقنية بأنها تتيح دعم مرئي للمتعلم، وتوفير تعلم فردي مناسب، ومن خلال استخدام تقنيات الواقع المعزز يمكن الدمج بين الأشياء الحقيقة والافتراضية والحصول على المعلومات المرغوبة من البيئة الخارجية من خلال وسيط رقمي يحاكي الواقع، لذلك نجد أن استخدام تقنيات الواقع المعزز تعمل على دمج التعلم بالتسلية مما يتطلب ضرورة البحث عن أدوات وأجهزة حديثة تدعم التعليم والتعلم من خلال الواقع المعزز (Shelton & Hedley, 2002).

تهدف تكنولوجيا الواقع المعزز إلى تعزيز البيئة الحقيقية بعناصر اصطناعية، فهي تعتمد على تجميع محتوى من البيئة الحقيقية وكائنات افتراضية، فالواقع المعزز يتميز بأنه يكمل البيئة الحقيقية بدلا من استبدالها بالكامل، وبالتالي فهو يختلف عن الواقع الافتراضي والتي ينغمس فيه المتعلم بالكامل داخل بيئة اصطناعية. (Bacca, et al, 2014)

أيضًا تهدف تقنية الواقع المعزز إلى دعم وتحسين إدراك المتعلم للبيئة المحيطة به، حيث يستغل الواقع المعزز العلاقات المكانية بين المتعلم والبيئة المادية المحيطة به والكائنات الرقمية من أجل إنشاء عروض تفاعلية سهلة الاستخدام.

ونظرًا لحداثة مفهوم الواقع المعزز نلاحظ أن هناك عديد من المصطلحات التي أطلقت عليه: ومنها على سبيل المثال الواقع المحسن، الواقع المزيد، الواقع المضاف، الحقيقة المعززة، وكلها تدل على الواقع المعزز والذي يُعد أكثر المصطلحات استخدامًا من بينها (الحسيني، 2014). وفيما يلي بعض من التعريفات التي وضعت للواقع المعزز، منها:

يعرفه أبو خاطر (2018) بأنه دمج العالم الافتراضي مع العالم الحقيقي باستخدام الأجهزة الذكية ليظهر المحتوى الرقمي الخاص بدوائر الروبوت الالكترونية على شكل صورة أو فيديو او شكل ثلاثي الابعاد.

يرى محمد (2017) ان الواقع المعزز عبارة عن تقنيات حاسوبية تهدف إلى ربط العالم الافتراضي مع الواقع الحقيقي عن طريق التطبيقات التقنية والأجهزة اللوحية والهواتف الذكية ليظهر المحتوى المعرفي مدعوم بالفيديو والصور ثلاثية الابعاد وغيرها من والاشكال مما يجعل الطلاب أكثر تفاعلًا مع المادة العلمية وربطها بمواقف حياتية.

يعرفه جودة (2018) بأنه تقنيات حاسوبية تهدف إلى ربط الواقع الافتراضي بالواقع الحقيقي عن طريق أحدث التقنيات والهواتف الذكية، ليظهر المحتوى التعليمي معزز بصور ثلاثية الأبعاد وصور متحركة وغيرها من الوسائط، مما يجعل المتعلمين أكثر تفاعلاً مع المحتوى ويربطه بمواقف حقيقية.

يؤكد كل من عمر (2017)، وعبد العاطي (2017) على ان الواقع المعزز يعرف بأنه الطريقة التي يتم بها عرض ملفات الفيديو عن طريق ربطها بمحتوى الكتاب المدرسي والتي تسمح بتحويل الصور ثنائية الابعاد إلى صور افتراضية ورسومات ثلاثية الابعاد يتم عرضها على شاشة الأجهزة الذكية باستخدام تطبيق Aurasma بحيث يتم دمج الواقع المعزز في هذه الأجزاء ليظهر للمتعلمين بناء متكامل دون احداث أي خلل في الكتاب الأصلي.

يعرفه خميس (2015) بأنه تكنولوجيا ثلاثية الأبعاد تمزج بين الواقع الحقيقي والافتراضي، ويتفاعل معها المستخدم في الوقت الحقيقي أثناء قيامه بالمهمة الحقيقية، ومن ثم فهو عرض مركب يمزج بين المواقف الحقيقية التي يراها المستخدم والظاهري المولد بالكمبيوتر، الذي يدعم الموقف بمعلومات إثرائية، يشعر من خلالها المستخدم أنه يتفاعل مع الواقع الحقيقي وليس الظاهري، مما يحسن من ادراكه الحسي.

في ضوء التعريفات السابقة للواقع المعزز يتضح تقارب المفاهيم والتعريفات التي قدمت له من قبل الباحثين والخبراء ومن ثم يمكننا ان نعبر عن هذه التقنية بعبارة موجزة وهي دمج الواقع الحقيقي مع معزز افتراضي بطريقة تفاعلية بشكل رقمي.

هناك عديد من الخصائص التي يتميز بها الواقع المعزز، حيث أشار كل من (Azuma, et al, 2001) ، إلى أنه يمزج بين الواقع الحقيقي والافتراضي في بيئة حقيقية ثلاثية الابعاد، ويوفر التفاعلية في وقت استخدامها، أشار (Megahed (2014 إلى انه هناك خصائص أخرى للواقع المعزز، منها: توفير إمكانية استخدام كافة الحواس، والقدرة على تتبع الكائنات الافتراضية، ورصد المواقع بدقة، بالإضافة إلى قدرة الواقع المعزز على تدعيم البيئة بعناصر افتراضية حقيقية لتعزيزها، كما يمكن إضافة كائنات افتراضية لإظهار تلك البيئة أو إخفاء أجزاء منها، وفعالية هذا الإجراء يعتمد على الموقف الذي أُعد من أجله.

في السياق ذاته أكد عطار وكنسارة (2015) إلى ان هناك خاصية مهمة للواقع المعزز تمثلت في إمكانية دمج عديد من المجالات مع بعضها، مثل: التعليم والترفيه، وغيرها من المجالات، وبالتالي استحداث استراتيجيات ووسائل حديثة لدعم عمليتي التعليم والتعلم، على سبيل المثال في تدريس التاريخ والظواهر الطبيعية يمكن إعادة تقديم الآثار أو المواقع التاريخية لتحاكي الواقع بأسلوب ترفيهي، ومن ثم إضافتها للواقع الفعلي للتفاعل معها في البيئة الحقيقية.

أشار الشامي والقاضي (2017) إلى ان الواقع المعزز أقرب ما يكون للواقع الحقيقي حيث يتيح للمستخدم التفاعل مع اجسام افتراضية مع تضمين البينات الرقمية في عالمه الحقيقي مع إمكانية إضفاء صبغة الخيال على المشهد الحقيقي، واضاف عبد الجبار (2018) خصائص أخرى تمثلت في استيعاب أكثر للحقائق والمفاهيم والعلاقات والأشياء الملموسة، واكتساب خبرات جديدة بطرق ميسرة ومبسطة، كما أنها تتضمن مجالات متنوعة، وتحافظ على الشعور بالعالم الحقيقي، وكذلك تتسم بفاعليتها من حيث التكلفة وإمكاناتها للتوسع بكل يسر.

ومما سبق يتضح أن هناك مجموعة من الخصائص تميز تقنية الواقع المعزز عن غيرها من التقنيات الحديثة ومنها: أن تقنية الواقع المعزز أقل تكلفة من تقنيات أخرى مثل الواقع الافتراضي ولا تحتاج إلى أجهزه خاصة من خلال تشغيل كاميرا الهاتف الذكي أو الجهاز اللوحي وتوجيهه نحو الصورة أو الرمز فتتحول إلى رسوم تفاعلية ثلاثية الأبعاد تنبعث فيها الحياة باستخدام برامج وتطبيقات خاصه على الهاتف الذكي، أو الجهاز اللوحي، التي تعمل بنظام «الأندرويد» أو نظام «iOS»، كما توفر معلومات واضحة ودقيقة، بالإضافة إلى بساطة وسهولة استخدامها.

استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس:

أشار كل من شعيب، (2016)، عطارة وكنسارة (2015)، عبد الغفور (2012)، Sweller (2015)، Ayres (2016)) إلى أن توظيف تقنية الواقع المعزز في العملية التعليمية يرتكز على العديد من نظريات التعلم لعل أهمها النظرية البنائية والتي تعتمد على بناء المتعلم لمعارفه بنفسه، من خلال مشاركة الاجتماعية، وبالتالي يتم تقديم المعارف والمعلومات والمهارات باستخدام الوسائط المتعددة التفاعلية التي يوفرها الواقع المعزز، مما يساعد المتعلم على تكوين مفاهيمه ومبادئه من خلال بيئات الكترونية تفاعلية وما توفره من أنشطة وملاحظات، ومن ثم تتم عملية التعلم من خلال الانشطة ويعد هذا من أهم المبادئ التي تقوم عليها النظرية البنائية. كما تدعم النظرية السلوكية استخدام الواقع المعزز في التعليم، حيث تنظر هذه النظرية إلى إن التعليم هو تغير شبه دائم يحدث في سلوك المتعلم نتيجة للخبرات التي يعيشها، ولهذا تؤكد على الأهمية الكبيرة للممارسة والتدريبات ودورها في استثارة دافعية المتعلمين من خلال تزويدهم بمحفزات تدفعهم للاستجابة، وتسعي تقنية الواقع المعزز بشكل مستمر لتحفيز المتعلمين واثارتهم باستخدام عديد من الوسائط التي تحقق نواتج التعليم المستهدفة.

كما تعد النظرية الإدراكية من النظريات التي تدعم استخدام الواقع المعزز في التعليم، حيث تؤكد هذه النظرية على أن التعلم يحدث نتيجة إدراك المتعلم واستقباله للمعلومات والمعارف باستخدام المستقبلات الحسية ويتم نقلها للذاكرة بعد ترميزها للاحتفاظ بها، بحيث يستخدم المعلمين عديد من الاستراتيجيات لتصميم التدريس معتمدين في ذلك على الوسائط المتعددة التفاعلية، ويتشابه هذا مع تقنية الواقع المعزز التي تستخدم كثير من الوسائط لحث المتعلمين ودفعهم لإدراك تلك المعلومات ويحتفظون بها بشكل دائم.

وقد أشارت عديد من الدراسات للجوانب الإيجابية لتطبيق تقنية الواقع المعزز في التدريس منها العنزي (2021)، قنصوه (2018)، العبد الله (2018)، الزين (2018)، العمرجي (2017)، الشامي والقاضي (2017)، محمد (2017)، الباتع (2015)، عطار وكنسارة (2015)، Abdoli-Sejzi (2015)، (Perez-Lopez & Contero 2013) (Chau (2014، (2015)، حيث أشارت هذه الدراسات إلى أن تقنية الواقع المعزز تساعد على:

- التفاعل مع الرسومات كأنها أشياء حقيقية بالصوت والصورة، كما تتيح للمتعلمين من رؤية وسماع الأشياء كما تحدث في الطبيعة.
- إفهام المتعلم لأنها تتميز بالمرونة، وغير محددة بزمان أو مكان معيّن، وللمتعلم الحرية في تكرار الاستماع للنص ومشاهدة الصور والرسومات المصاحبة له حسب احتياجاته.
- تحفيز المتعلمين وإثارة دافعيتهم، حيث يقدم المحتوى التعليمي بطرق مشوقة وجذابة بما يتيح إشراك المتعلمين بأساليب لم تكن موجودة من قبل يتم من خلالها استخدام كافة الحواس.
- تقديم الخبرات التعليمية باستخدام نماذج ثلاثية الأبعاد، بما يمكن المتعلمين من مشاهدة الموضوعات وتحليليها من مختلف الجوانب مما يتيح فهمًا أعمق لهذه الموضوعات.
- إتاحة عديد من الفرص لاندماج المتعلمين في الممارسات والأنشطة الحقيقية مهما كانت صعوبة تحقيقها في الواقع الفعلي.
- تعزيز التفاعل الاجتماعي والتعليم التعاوني بين المتعلمين في البيئة التعليمية باستخدام البرامج المحوسبة على الهواتف

الذكية والمشاركة الفعالة بين المتعلمين في حل المواقف التعليمية الصعبة.

- توفير محتوى تعليمي فعال مما يساعد المتعلمين على إدراك المحتوى وتثبيته في ذاكرتهم بشكل أقوى من ذلك الذي يتعلمونه باستخدام الوسائط العادية.
- يتيح فرصًا متنوعة لتحقيق تعلم أكثر واقعية باستخدام أنماط تعليم مختلفة.
- يجعل التعليم مشوقًا وجذابًا لينمي قدرات المتعلمين كي يبتكروا ويسهموا في تحويل التعليم إلى تعلم.
- يجعل من المعلومات الكثيرة المتوفرة على مواقع الإنترنت متاحة للمتعلم أينما حل ورحل.
- ارتباط متعلمي الجيل الحالي بالأجهزة والتطبيقات الإلكترونية وبخاصة التليفون الذكي، والتي أصبحت جزء من نمط حياتهم، ويستخدمونها على أنها جزء من الألعاب التي يستمتعون بها وبالتالي يتعلمون بها بشكل أفضل.

هناك أشكال كثيرة وأحجام مختلفة للواقع المعزز، وحتى يمكننا فهم آلية عمله يجب الاخذ في الاعتبار أنماطه المتعددة، وتعتمد آلية عمل تقنية الواقع المعزز على إنتاج عناصر افتراضية بواسطة الحاسب، مثل مقطع فيديو أو صور واقعية أو اصوات أو اشكال مجسمة ...الخ، بحيث يتم تخزينها في قاعدة بيانات أحد التطبيقات الخاصة بالواقع المعزز وربطها بعلامات محددة موجودة في الواقع الفعلي، وعندما يوجه المستخدم كاميرا الهاتف نحو هذا الواقع يتم التقاط صور لهذه العلامات، ومن ثم يتم فتحها على الأجهزة اللوحية أو الهواتف الذكية (الشامي والقاضي، 2017).

ويشير عطار وكنسارة (2015) إلى ان الواقع المعزز يعمل من خلال طريقتين، هما: الأولى: تعتمد على العلامات حيث تلتقط الكاميرا علامات وتميزها لعرض البيانات الخاصة بها سواء كانت بيانات أو معلومات أو صورا أو فيديو أو أشكال، الثانية والتي تعتمد على برامج تمييز الصورة لعرض المعلومات وتستخدم مستشعر المكان للربط بالموقع الجغرافي عن طريق خدمة (GPS).

وأشار كل من السبيعي وعيسى (2020)، العبد الله (2018)، العنزي والفيلكاوي (2018) إلى انه قبل البدء باستخدام تقنية الواقع المعزز هناك عدد من المهام التي لا بد من إنجازها ومن ثم دمج نواتجها بصورة فعالة، ومن ثم تتمثل طريقة عمل تقنية الواقع المعزز في خمس خطوات، هي أولا تقسيم الصورة، ثانيًا الاستخراج، ثالثًا استكشاف العلامة، رابعًا توجيه الكاميرا، خامسًا الدمج.

على الجانب الآخر تعددت أنواع تقنية الواقع المعززً المستخدمة في التدريس فيقسم Dunleavy (2014) تقنيات الواقع المعززً المستخدمة في التدريس إلى نوعين، هما: الأول: القائم على الموقع الحالي ويعتمد على تقنية GPS والتي تتيح للمستخدم وسائط رقمية متنوعة يشاهدها من خلال تحركه عبر الوسائط الحقيقية، والثاني القائم على الرؤية وتزود المستخدم بوسائط رقمية بعد تصوير موضوع محدد من خلال توجيه كاميرا الهاتف إلى واقع مادي قد يكون عبارة عن أكواد أو صور أو علامات أو أيقونات يتم عرضها على الهاتف في صورة وسائط رقمية متنوعة، بينما ذكر كلاً من عليان (2017) مون (2016) Moon، الحسيني (2014)، Vincent & Others (2013) أنواع عده لتقنيات الواقع المعزز المستخدمة في التدريس، منها: الإسقاط، التعرف على الشكل، الموقع، المخطط.

لم تَعد تطبيقات الواقع المعزز تستخدم في الألعاب فقط، ففي الآونة الأخيرة تم تطويرها للاستخدام في مجالات متنوعه مثل: التعليم، الصحة، التجارة، وغيرها، حيث يعد الواقع المعزز توجهًا ناشئًا في مجال التعليم، ولكنه يتميز بقدرته على اضافة كثيرًا من التغييرات مثل: تغيير مكان الدراسة وتوقيتها، وتطوير أساليب جديدة اكثر تفاعلية تسهل توصيل المعلومات، كما يساهم في جعل قاعات الدراسة أكثر تفاعلية، والمعلومات مرنة وقابله للفهم، مما يحسن من المستوى التعليمي ويزيد من كفاءته.

وأشار إسماعيل (2016) وشعيب (2016) إلى أن هناك مجموعة من التطبيقات التقنية للواقع المعزز التي يمكن استخدامها في عملية التعليم والتعلم منها: (Augment) والذي يسمح بتقديم المجسمات ثلاثية الأبعاد في الواقع الحقيقي سواء أكانت مجسمات جاهزة، أو مجسمات يصممها وينتجها المعلم باستخدام برمجيات أو صور واقعية،(HOLO) والذي يتيح اضافة صور افتراضية ثلاثية الأبعاد في مقطع فيديو بحيث يمكن للمعلم وضع أكثر من صورة ثلاثية الابعاد مما يضفي على العملية التعليمية التشويق والجاذبية، (Layer) والذي يمكن المعلم من تجويد اوراق العمل أو الابحاث أو أي عناصر اخرى يتوفر بها محتوى تفاعلي بحيث تتضمن على صور متحركة، مواقع ويب، صور ثابته، ملفات صوتية والكثير من الوسائط المتعددة التفاعلية، (Elements 4D) والذي يتيح توليد كثير من التفاعلات الكيمائية باستخدام الأجهزة الذكية، بالإضافة إلى تطبيقات أخرى مثل Anatomy 4D، Co Spaces Edu، Wonder scope، Shapes 3D.

في المقابل أشار كل من الزهراني (2018)، Radu (2012)، Lee, (2012) أنه على الرغم من المميزات الكثيرة التي تقدمها تقنية الواقع المعزز في العملية التعليمية، إلا أن هناك بعض من الصعوبات والتحديات التي تواجه تطبيقها وتحد من استخدامها، منها:

عدم توفر أو قلة الإمكانات المادية والبرمجية اللازمة لتصميم المشروعات القائمة على تقنية الواقع المعزز.

الصعوبات التقنية والبرمجية التي تتعلق ببرمجة الكائنات الافتراضية والتي تعوق ظهور الكائن الرقمي بطريقة صحيحة أو تتسبب في حدوث بعض من التشوهات البصرية عليه، مما يقلل من القدرة على تعقب هذا الكائن.

- ندرة العلماء والخبراء المتخصصين في مجال الواقع المعزز.
- وجود بعض الاتجاهات السلبية لدى المعلمين والمتعلمين بأهمية استخدام تقنية الواقع المعزز باعتبارها غير فعالة ومضيعة للوقت.
- عدم اقتناع المتعلمين بضرورة التفاعل مع تقنية الواقع المعزز، والنظر اليها على انها أحد وسائل الترفيه واللعب أكثر منها وسيلة تعليمية.

وسعي البحث الحالي إلى محاولة إلى تحديد المعوقات التي تحول دون التوظيف الأمثل لتقنية الواقع المعزز وهذا ما سيتم توضيحه في منهجية البحث وإجراءاته.

مما سبق عرضه نجد أن الواقع والمعزز يرتكز في تصميمه على النظريات الأربعة السابق عرضها، حيث يتيح تنويع المحتوى الرقمي، مع استخدام أكثر من مصدر لعرض المحتوى من خلال النماذج المجسمة، كما يتيح التعليم من خلال المشاركة الاجتماعية والتفاعل مع الاقران.

اتجاه المعلمين نحو استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس:

يعد استخدام تقنية الواقع المعزز من الممارسات المتعلقة بالمعلمين التي تعتمد على قدراتهم ومهاراتهم التقنية، وهناك توجهًا نحو تدريب وتعزيز إمكاناتهم في توظيف افضل السبل للوصول إلى تعليم كفء وفعال يكون قادرًا على تحقيق أهدافه، وتعتبر دراسة الاتجاهات نحو احدث الآليات والاستراتيجيات التعليمية ذات أهمية كبيرة، لاسيما وأن الاتجاهات الإيجابية تُعد دافعًا نحو استخدامها والبحث المستمر عن أكثر الآليات فعالية لتوظيفها في العملية التعليمية، علمًا بأن الاتجاهات تعبر عن استعداد مكتسب ثابت نسبيًا لدى الأشخاص يساهم في تحديد استجاباتهم اتجاه بعض الأفكار أو الاشياء ، ومن ثم نجد لكل شخص اتجاهه نحو الآخرين، واتجاهه نحو نفسه (ولي ومحمد، 2004).

أيضا يعد الاتجاه استعداد ذاتي تتضح محصلته في وجهة نظر الشخص اتجاه موضوع ما، او حول قيمة ما أو جماعة ما، ويعبر عن هذا الاتجاه بصورة لفظية إما بالموافقة أو الرفض، ويمكن قياسه بإعطاء درجة للموافقة أو المحايدة أو عدم الموافقة (أبو النيل، 2009)، ودراسة الاتجاهات نحو استخدام التقنيات الحديثة له مكانة كبيرة من البحث والتطوير، كون الاتجاه استعداد للممارسة، ويرى الباحث بأن إدراك ووعي المعلمين لأهمية استخدام تقنية الواقع المعزز، والاتجاه نحوها يعزز من قدراتهم على استخدام وتوظيف هذه التقنية بشكل فعال في العملية التعليمية.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة العنزي (2021) إلى التعرف على أثر العلاقة بين تكنولوجيا الواقع المعزز وأسلوب التعلم عبر البيئات الافتراضية في تنمية الجانب المعرفي والأدائي لمهارات استخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة الفروانية بدولة الكويت، واستخدم البحث المنهج التجريبي، وتوصلت إلى اهمية توظيف تقنيات الواقع المعزز في العملية التعليمية، وضرورة تقديم مزيدًا من البرامج التدريبية لتدريب المعلمين على استخدام تطبيقات التعليم الإلكتروني من خلال تصميم حقائب تدريبية مدعمة بتقنيات الواقع المعزز.

أشارت دراسة الحجيلي (2020) إلى التعرف عن فاعلية الواقع المعزز في التحصيل وتنمية الدافعية في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات لدى طالبات المرحلة الثانوية، واستخدم المنهج شبه التجريبي، وتوصلت إلى أنه يوجد فروق داله إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة بضرورة الإفادة من الواقع المعزز في تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات لطالبات المرحلة الثانوية داخل القاعات الدراسية وخارجها.

سعت دراسة عبد الرحمن (2020) إلى التعرف على وعي معلمات الطفولة المبكرة بتقنية الواقع المعزز ووضع تصور مقترح لتطبيقها في مرحلة الطفولة المبكرة «دراسة ميدانية»، استخدم البحث المنهج الوصفي، واشتملت مجموعة البحث على (472) معلمة طفولة مبكرة من أصل (2220) معلمة طفولة مبكرة بمحافظة المنيا، توصلت إلى وجود وعي بدرجة متوسطة لدي معلمات الطفولة المبكرة بمفهوم تقنية الواقع المعزز وأهميتها، عدم وعي معلمات الطفولة المبكرة بكيفية استخدام تقنية الواقع المعزز، وبواقع استخدامها في تعلم أطفال مرحلة الطفولة المبكرة، وجود وعي بدرجة كبيرة لدي معلمات الطفولة المبكرة بالتحديات التي تواجه استخدام تقنية الواقع المعزز في تعلم أطفال مرحلة الطفولة المبكرة، ويوجد فرق دال إحصائياً بين معلمات الطفولة المبكرة ذوات سنوات الخبرة(أقل من خمسة سنوات، أكثر من خمسة سنوات (في أبعاد) مفهوم تقنية الواقع المعزز، إدراك أهمية تقنية الواقع المعزز، التحديات التي تواجه استخدام تقنية الواقع المعزز في تعلم أطفال الطفولة المبكرة (والدرجة الكلية للمقياس في اتجاه معلمات الطفولة المبكرة ذوات سنوات الخبرة أكثر من خمسة سنوات، بينما توجد فروق غير دالة إحصائياً في بعد(إدراك كيفية استخدام تقنية الواقع المعزز في تعلم أطفال مرحلة الطفولة المبكرة، واقع استخدام تقنية الواقع المعزز في تعلم أطفال الطفولة المبكرة)، كما تم وضع تصور مقترح لتطبيق تقنية الواقع المعزز في تعليم أطفال مرحلة الطفولة المبكرة.

هدفت دراسة السبيعي وعيسى (2020) إلى التعرف على واقع استخدام تقنية الواقع المعزز من وجهة نظر المعلمين في تدريس طلاب المرحلة الابتدائية، استخدم المنهج الوصفي، وتوصلت إلى

أن درجة واقع استخدام تقنية الواقع المعزز لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمحافظة جدة جاء بدرجة متوسطة بشكل عام ولكن قريبة من الدرجة المنخفضة، كما جاءت درجة معوقات استخدام تقنية الواقع المعزز بدرجة عالية، وأوصت الدراسة بالتأكيد على أهمية استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس، وضرورة اهتمام المسؤولين في وازرة التعليم بتشجيع وحث المعلمين والمعلمات وتصميم البرامج التعليمية المحوسبة التي تعتمد على الواقع المعزز، وكذلك توعية أولياء الأمور بأهمية تقنية الواقع المعزز وتأثيره في عملية التعليم والتعلم وتحقيق نواتج إيجابية باستخدامه.

سعت دراسة آل صويان (2019) إلى التعرف أثر استخدام تقنية الواقع المعزز على التحصيل لدى طلاب تلاميذ السادس الابتدائي في تدريس مادة العلوم بمحافظة الأفلاج، واستخدم المنهج شبه التجريبي، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل البعدي عند مستوى التذكر والفهم، وكذلك في التحصيل البعدي الكلي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمحافظة الأفلاج.

اشارت دراسة المعلوي (2018) إلى التعرف على مدى فاعلية استخدام الواقع المعزز في تنمية التحصيل في وحدة برمجة الأجهزة الذكية لمقرر الحاسب الآلي، وفق مستويات التذكر والفهم، مستخدمة المنهج شبه التجريبي، وتوصلت إلى أنه وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي لمستويات التذكر والفهم لصالح المجموعة التجريبية، وأشارت دراسة Shakroum, et al (2018) إلى أن تقنية الواقع المعزز تعزز من اندماج الطلاب في التعلم وتكسبهم الرضا عن البيئة التعليمية وتساعدهم في تكوين اتجاهات إيجابية تجاه الموقف التعليمي بشكل عام.

هدفت دراسة Chen, C.; Huang, C.; Chou, Y. (2017) إلى التعرف على فاعلية خرائط المفاهيم متعددة الأبعاد المستندة إلى الواقع المعزز في تنمية التحصيل الدراسي والدافعية للتعلم ومدى تقبل الطالب للواقع المعزز، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من التحصيل الدراسي والدافعية لصالح المجموعة التجريبية، وأن استخدام الواقع المعزز ساهم في تسهيل عملية التعلم.

سعت دراسة (Center, M, 2015) إلى التعرف على اتجاهات المتعلمين نحو استخدام أكواد الواقع المعزز، واظهرت نتائج الدراسة سهولة اتجاهات إيجابية من المعلمين تجاه نحو استخدام أكواد الواقع المعزز، على الجانب الاخر قارنت دراسة (Choi, H, et, al,2015) بين كل من فاعلية كل الواقع الافتراضي VR والواقع المعزز AR على تنمية بعض المفاهيم الجراحية وتنمية الأداء المهارى في مجال الجراحة داخل جسم الإنسان، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح استخدام الواقع المعزز AR مقارنة بالواقع الافتراضي VR.

تناولت دراسة (Cubillo, et. Al 2015) أثر استخدام الواقع المعزز في تصميم وإنتاج المواد التعليمية وتضمينها داخل المحتوى الرقمي، وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاعاً في التحصيل المعرفي والأداء لإنتاج المواد التعليمية المختلفة باستخدام تقنية الواقع المعزز مقارنة بالطريقة التقليدية.

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح أن جميعها أوضحت أهمية تقنية الواقع المعزز وأكدت على ضرورة استخدامه وتوظيفه في العملية التعليمية سواء كانت في المدارس أو الجامعات، ومدى قدرة هذه التقنية على إضافة عناصر إيجابية للعملية التعليمية وتطوير مهارات المعلمين والمتعلمين، ويمكن الإشارة إلى أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة وأوجه الاستفادة من الدراسات السابقة وما تميزت به الدراسة الحالية، في الآتي:

تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة كل من عبد الرحمن (2020)، السبيعي وعيسى (2020)، Center, M, 2015)) من حيث المنهج وأداة الدراسة، واختلفت مع دراسة كل من: العنزي (2021)، الحجيلي (2020)، آل صويان (2019)، المعلوي (2018)، Chen, C.; Huang, C.; Chou, Y. (2017)، Tekedere & Göke (2016)، Center, M, (2015)، Choi, H, et al, (2015)، Cubillo, et. Al, 2015) من حيث منهج البحث واهدافه. ويختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة كونه يسعى للكشف واقع استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس من وجهة نظر المعلمين بمنطقة الجوف واتجاهاتهم نحوه، وكذلك الكشف عن المعوقات التي تحول دون استخدامها، ونظراً لعدم وجود دراسات استهدفت المعلمين في منطقة الجوف –على حد علم الباحث–، مما يؤكد أهمية البحث الحالي وكون تقنية الواقع المعزز من التقنيات الحديثة التي تساهم بشكل كبير وفعال في تحسين مخرجات العملية التعليمية، وهي من المشكلات الواقعية التي يجب على المهتمين من الباحثين والتربويين تقديم أفضل الفرص لمعاونة المعلمين ومساعدتهم لرفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب وجعل العملية التعليمية أكثر عمقًا وفعالية وواقعية وإثارة وجاذبية.

منهجية البحث وإجراءاته:

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي، الذي يُعرف بأنه وصف الظاهرة التي يراد دراستها وجمع أوصاف ومعلومات عنها، ويعتمد على دراسة الواقع ويهتم بوصفه وصفًا دقيقًا ويعبر عنه تعبيراً كيفيًا أو تعبيرًا كمياً (عبيدات وعدس وعبد الحق، 2020).

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من معلمي المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية بمدارس التعليم العام التابعة لوزارة التعليم بالمملكة العربية

السعودية في إدارة التعليم بسكاكا بمنطقة الجوف في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1442، وتم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية حيث بلغ عددهم (203) معلمًا، وقد قام البحث على عدد من المتغيرات المستقلة المتعلقة بالخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة البحث متمثلة في (المرحلة التعلمية، عدد سنوات الخبرة)، ومن ثم تم تحديد خصائص عينة البحث في:

جدول رقم (1) توزيع أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير المرحلة التعليمية.

المرحلة التعليمية	العدد	النسبة
الابتدائية	71	%35
المتوسطة	75	%37
الثانوية	57	%28
المجموع	203	%100

باستعراض الجدول رقم (1) نجد أن (53%) من إجمالي أفراد عينة البحث في المرحلة الابتدائية في حين وجد أن (73%) من إجمالي أفراد عينة البحث في المرحلة المتوسطة، كما وجد أن (82%) من إجمالي أفراد عينة البحث في المرحلة الثانوية.

جدول رقم (2) توزيع أفراد عينة البحث وفقا لمتغير عدد سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	النسبة
اقل من 5 سنوات	47	%23
من 5 إلى 10 سنوات	67	%33
أكثر من 10 سنوات	89	%44
المجموع	203	%100

يتضح من الجدول رقم (2) أن (32%) اقل من خمس سنوات، في حين أن (33%) من افراد عينة البحث تتراوح خبرتهن ما بين (5 إلى 01 سنوات)، وأخيرا وجد أن (44%) من اجمالي افراد عينة البحث تزيد خبرتهن عن عشر سنوات، وهذا يدل على ارتفاع عدد سنوات الخبرة بين مفردات عينة البحث.

أداة البحث:

تم إعداد الاستبانة في صورتها الاولية بالاعتماد على المراجع ذات الصلة بموضوع البحث أو جزء من مشكلة البحث، والبحوث والدراسات السابقة التي تناولت أجزاء أو محاور من موضوع البحث، ومنها دراسة: العنزي والفيلكاوي (2018)، الشهري (2019)، الطويرقي (2019)، الحويطي (2019)، الصبحي (2020)، عبدالرحمن (2020)، السبيعي وعيسي (2020)، الرحيلي (2021) وتهدف الاستبانة لرصد واقع استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس من وجهة نظر المعلمين بمنطقة الجوف واتجاهاتهم نحوها، واشتملت الاستبانة في صورتها الأولية على (50) مفردة لرصد واقع استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس من وجهة نظر المعلمين بمنطقة الجوف واتجاهاتهم نحوها، توزعت على ما يلي:

- الأول: واقع استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس، واشتمل على (91) مفردة.
- الثاني: الاتجاه نحو استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس، واشتمل على (02) مفردة.
- الثالث: معوقات استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس، واشتمل على (11) مفردة.
- تضمنت الصفحة الأولي من الاستبانة على تعليمات وطريقة الاجابة على مفرداته.
- صِيغت مفردات الاستبانة في صورة معلومات تتعلق واقع استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس من وجهة نظر المعلمين بمنطقة الجوف واتجاهاتهم نحوها، والتي تتطلب استجابة من المعلم تعبر عن رأيه ومدى موافقته ورفضه لتلك المعلومات بحيث يختار من بين خمسة بدائل مدونة أمام كل عبارة (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة).

تم تجريب الاستبانة بتطبيقها على مجموعة من المعلمين –غير مجموعة البحث الأساسية– اختيروا بالطريقة العشوائية من مدارس التعليم العام بسكاكا بمحافظة الجوف قوامها (02) معلم للدراسة الاستطلاعية وذلك بغرض إجراء الثوابت الاحصائية، والتعرف على مدى مناسبة الاستبانة لمجموعة البحث.

صدق أداة البحث: تم حساب صدق أداة البحث من خلال:

أ. الصدق الظاهري (الخارجي): تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين بالمناهج وتقنيات التعليم بلغ عددهم (9) محكمين، للتحقق من مدى مناسبة مفردات الاستبانة، ومدى انتماء المفردات إلى كل محور، وكذلك وضوح صياغاتها اللغوية، وفي ضوء ذلك تم استبعاد بعض الفقرات وتعديل بعضها الآخر، وقد اتفق المحكمون على ملاءمة الاستبانة بعد إجراء التعديلات لتتصف مفرداتها بالدقة العلمية والوضوح مما يطمئن إلى صدق محتوى هذه الاستبانة وصلاحية تطبيقها على عينة البحث ليصبح عدد مفرداتها (47) مفردة موزعة على ثلاثة محاور الأول (17) مفردة، الثاني (19) مفردة، الثالث (11) مفردة.

ب. صدق الاتساق الداخلي: بعد التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة تم تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث تكونت من (20) معلم، وتم استخدام برنامج (SPSS) ومن ثم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه المفردة، وجاءت النتائج كما توضحها الجداول التالية:

صدق الاتساق الداخلي للمحور الأول: واقع استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس.

جدول رقم (3) معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المحور الأول بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.70	10	**0.64
2	**0.85	11	**0.70
3	**0.72	12	**0.87
4	**0.64	13	**0.64
5	**0.76	14	**0.69
6	**0.70	15	**0.70
7	**0.75	16	**0.77
8	**0.64	17	**0.70
9	**0.77		

يتضح من الجدول رقم (3) وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحور الأول (واقع استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس) بمفرداته بما يعكس درجة عالية من الصدق لمفردات الاستبانة، حيث تراوحت قيم معامل الارتباط ما بين (0.64) للمفردة الثامنة و(0.87) للمفردة الثانية عشرة، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

- صدق الاتساق الداخلي للمحور الثاني: الاتجاه نحو استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس:

جدول رقم (4) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المحور الثاني بالدرجة الكلية

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
1	**0.74	11	**0.70
2	**0.83	12	**0.87
3	**0.62	13	**0.74
4	**0.65	14	**0.63
5	**0.67	15	**0.63
6	**0.64	16	**0.79
7	**0.74	17	**0.74
8	**0.84	18	**0.70
9	**0.75	19	**0.67
10	**0.87		

يتضح من الجدول رقم (4) وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحور الثاني (الاتجاه نحو استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس) بمفرداته بما يعكس درجة عالية من الصدق لمفردات الاستبانة، حيث تراوحت قيم معامل الارتباط ما بين (0.62) (للمفردة الثالثة و (0.87) للمفردة الثانية عشرة، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

- صدق الاتساق الداخلي للمحور الثالث: معوقات استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس:

جدول رقم (5) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المحور الثالث بالدرجة الكلية للمحور

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
1	**0.62	7	**0.70
2	**0.72	8	**0.67
3	**0.63	9	**0.73
4	**0.76	10	**0.69
5	**0.73	11	**0.66
6	**0.74		

يتضح من الجدول رقم (5) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمحور الثالث (معوقات استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس) تراوحت ما بين (0.62) للمفردة الاولى و (0.76) للمفردة الرابعة، وجميعها قيم موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحور بمفرداته بما يعكس درجة عالية من الصدق لمفردات الاستبانة.

ثبات أداة البحث:

لقياس مدى ثبات أداة البحث (الاستبانة) تم استخدام (معادلة ألفا كرو نباخ Alpha a ،Cronbach والجدول رقم (6) يوضح معاملات الفا كرو نباخ لمحاور الاستبانة.

جدول رقم (6) قيم معامل ألفا كرونباخ للاستبانة

المحور	محاور الاستبانة	عدد المفردات	الثبات
الأول	واقع استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس	17	0.86
الثاني	الاتجاه نحو استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس	19	0.86
الثالث	معوقات استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس	11	0.84

يتضح من الجدول رقم (6) أن معاملات الثبات ألفا كرو نباخ لمحاور الاستبانة مرتفعة حيث بلغ معامل الثبات للمحور الاول واقع استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس (0.86)، بينما بلغ معامل الثبات للمحور الثاني الاتجاه نحو استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس (0.86)، بينما بلغ معامل الثبات للمحور الثالث (0.84) وبالتالي بلغت قيمة ثبات الاستبانة ككل (0.853) مما يدل على أن الاستبانة على درجة عالية من الثبات وبالتالي يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للبحث، وعليه تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزئيين هما:

1. الأول: يتعلق بالمتغيرات المستقلة للبحث وهي ذات أهمية للتعرف على خصائص عينة البحث والوقوف على مدى تأثيرها على نتائج البحث، ومنها تم تحديد متغيرات البحث وتمثلت في (المرحلة التعليمية، عدد سنوات الخبرة).
2. الثاني: تمثل في الأسئلة الخاصة بالاستبانة وجاءت على محاور ثلاثة، هي:

- الأول: واقع استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس، واشتمل على (17) مفردة.

- الثاني: الاتجاه نحو استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس، واشتمل على (19) مفردة.
- الثالث: معوقات استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس، واشتمل على (11) مفردة.

تطبيق البحث:

بعد تحديد مجموعة البحث الأساسية تم تطبيق أداة البحث (الاستبانة) في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1442هـ، ومن ثم رصد الدرجات وذلك تمهيداً لمعالجتها إحصائيًا.

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على واقع استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس، كما هدف إلى التعرف على اتجاه المعلمين نحو استخدام هذه التقنية من وجهة نظرهم، وايضًا التعرف على المعوقات التي تواجه استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس، كما سعى للكشف عن وجود علاقة بين استجابات أفراد عينة البحث وفقا لمتغيراتهم الشخصية والوظيفية (المرحلة التعليمية، عدد سنوات الخبرة).

وفيما يلي ما توصل اليه البحث من نتائج في ضوء أسئلة البحث وأهدافه:

تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما واقع استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس من وجهة نظر المعلمين؟

وللتعرف على واقع استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس من وجهة نظر المعلمين بمنطقة الجوف، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمفردات هذا المحور، وجاءت النتائج كما يلي:

يتضح من الجدول رقم (7) أن درجة موافقة عينة البحث على واقع استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس تراوحت ما بين (1.96) إلى (4.01)، كما يتبين من النتائج الموضحة بالجدول (7) أن عينة البحث موافقة على مفردتين من المفردات المتعلقة بواقع استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس، وتمثلا في المفردتين رقم (14، 17) بمتوسطات حسابية (3.90 إلى 4.01)، كما يتضح من النتائج بالجدول أعلاه أن عينة البحث محايدة في خمس مفردات من المفردات المرتبطة بواقع استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس وتتمثل في العبارات رقم (1، 7، 10، 12، 16)، بمتوسطات حسابية تتراوح ما بين (2.65 إلى 2.84)، مما يظهر تفاوتا في درجة موافقة عينة البحث على واقع استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس، كما يتبين من النتائج بالجدول أعلاه أن عينة البحث غير موافقة على عشرة مفردات من المفردات المرتبطة بواقع استخدام تقنية الواقع

جدول رقم (7) استجابات عينة البحث على المفردات المتعلقة واقع استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس

رقم المفردة	المفردة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	أرى ان تقنية الواقع المعزز تساعد في تحقيق الاهداف التعليمية.	2.65	0.81	محايد
2	أرى أن تقنية الواقع المعزز تضيف لي خبرات جديدة في مجال عملي.	2.05	0.91	غير موافق
3	تساعدني تقنية الواقع المعزز في تدريس مقرراتي التعليمية بسهولة ويسر.	2.66	0.93	غير موافق
4	أتبادل مع زملائي الخبرات المتعلقة باستخدام تقنية الواقع المعزز.	2.06	0.91	غير موافق
5	تسهم تقنية الواقع المعزز في اكتساب مهارات تدريسية جديدة.	1.97	0.81	غير موافق
6	أجد تجاوب من الطلاب في استخدام تقنية الواقع المعزز.	2.55	0.92	غير موافق
7	تساعدني تقنية الواقع المعزز في تطوير استراتيجيات واساليب التدريس.	2.56	0.89	محايد
8	تسهم تقنية الواقع المعزز في جذب انتباه وتركيز الطلاب في الحصص الدراسية.	2.14	0.92	غير موافق
9	أجد تجاوب من الطلاب في التفاعل مع تقنية الواقع المعزز.	1.96	0.82	غير موافق
10	تتيح تقنية الواقع المعزز تقديم المادة التعليمية بطرق متعددة.	2.70	1.08	محايد
11	تعمل تقنية الواقع المعزز على تنمية مهارات التفكير العلمي.	2.14	0.92	غير موافق
12	أرى أن تقنية الواقع المعزز تزيد من التفاعل المشترك بين المعلم والمتعلم.	2.83	1.04	محايد
13	تساهم تقنية الواقع المعزز في اكساب الطلاب مهارات تقنية حديثة.	1.98	0.82	غير موافق
14	أرحب بالاشتراك في الدورات التدريبية التي تتعلق بتقنية الواقع المعزز.	3.90	1.35	موافق
15	أنشئ محتوى واقع معزز خاص بالمقررات الدراسية التي أقوم بتدريسها	2.55	0.92	غير موافق
16	تسهم تقنية الواقع المعزز في تقديم محتوى علمي جاذب أكثر اثارة ودافعية للتعلم.	2.84	1.03	محايد
17	أفضل أن تستخدم تقنية الواقع المعزز في التدريس بشكل رسمي.	4.01	1.01	موافق
	المتوسط الحسابي العام	2.57	0.95	غير موافق

المعزز في التدريس وتتمثل في المفردات رقم (2، 3، 4، 5، 6، 8، 9، 11، 13، 15)، بمتوسطات حسابية تتراوح ما بين (1.96 إلى 2.66)، مما يظهر تفاوتًا في درجة غير موافقة عينة البحث على واقع استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس. من ثم يتضح من الجدول رقم (7) أن الدرجة بشكل عام كانت غير موافقة بمتوسط حسابي مقداره (2.56) وانحراف معياري مقداره (0.95) وهو يقع في نطاق (غير موافق).

يرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس لم يصل إلى المستوى المرتفع، ويعود ذلك إلى عدم اهتمام المعلمين باستخدام هذه التقنية، نظرًا لحداثتها، ولافتقارهم المهارت اللازمة لاستخدامها وتوظيفيها في العملية التعليمية، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من: السبيعي وعيسى (2020)، العبودي والسعدون (2019)، الزين (2018)، الشامي والقاضي (2017)، التي توصلت نتائج كل منها إلى ضعف استخدام تقنية الواقع المعزز من قبل المعلمين، والحاجة إلى نشر الوعي بأهمية استخدام هذه التقنية، وحاجة المعلمين إلى التدريب على استخدامها.

تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما اتجاهات المعلمين نحو استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس؟ وتم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات عينة البحث على بنود هذا المحور، وجاءت النتائج كما يلي:

يتضح من الجدول رقم (8) أن درجة موافقة عينة البحث على اتجاه المعلمين نحو استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس تراوحت ما بين (3.69) إلى (4.48)، حيث يتبين من النتائج الموضحة بالجدول رقم (8) أن عينة البحث موافقة بشدة على اربع مفردات من المفردات المتعلقة باتجاه المعلمين نحو استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس، وتتمثل في المفردات رقم (2، 7، 12، 19) بمتوسطات حسابية تتراوح ما بين (4.25 إلى 4.48)، كما يتبين من النتائج الموضحة بالجدول (8) أن عينة البحث موافقة على احدي عشرة مفردة من المفردات المتعلقة باتجاه المعلمين نحو استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس وتتمثل في المفردات رقم (1، 3، 4، 5، 6، 8، 10، 11، 13، 17، 18) بمتوسطات حسابية تتراوح ما بين (3.53 إلى 4.17)، مما يظهر تفاوتا في درجة موافقة عينة البحث على اتجاه المعلمين نحو تقنية الواقع المعزز في التدريس، كما يتبين من النتائج الموضحة بالجدول رقم (8) أن عينة البحث غير موافقة على اربع مفردات من المفردات المتعلقة باتجاه المعلمين نحو استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس وتتمثل في العبارات رقم (9، 14، 15، 16) بمتوسطات حسابية تتراوح ما بين (1.95 إلى 2.55)، مما يظهر تفاوتًا في درجة غير موافقة عينة البحث على اتجاه المعلمين نحو تقنية الواقع المعزز في التدريس. من ثم يتضح من الجدول رقم (8) أن الدرجة بشكل عام كانت موافقة بمتوسط حسابي مقداره (3.63) وانحراف معياري مقداره (0.98) وهو يقع في نطاق (موافق).

جدول رقم (8) استجابات عينة البحث على المفردات المتعلقة اتجاه المعلمين نحو استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس

رقم المفردة	المفردة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يعد التدريس باستخدام تقنية الواقع المعزز أحد مقاييس التقدم والتطور التعليمي.	3.94	1.08	موافق
2	على المعلمين أن يستجيبوا لكل ما هو جديد في مجال مستحدثات تقنيات التعليم.	4.29	0.82	موافق بشدة
3	استخدام تقنية الواقع المعزز مفيد لطلابي.	3.70	1.02	موافق
4	شعرت بالمتعة والسعادة أثناء تدريسي باستخدام تقنية الواقع المعزز.	3.53	1.27	موافق
5	سأبادر باستخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس حين توفرها.	4.17	0.79	موافق
6	أشجع زملائي من المعلمين والمعلمات للتدريس باستخدام تقنية الواقع المعزز.	3.90	1.35	موافق
7	سنحقق مدرستي الريادة بين المدارس عند توظيف تقنية الواقع المعزز في التدريس.	4.48	0.67	موافق بشدة
8	ضرورة استخدام تقنية الواقع المعزز في برامج اعداد المعلم.	3.69	1.02	موافق
9	من الصعب تعميم استخدام تقنية الواقع المعزز في مقررات دراسية أخرى.	2.05	0.91	غير موافق
10	استخدام تقنية الواقع المعزز يزيد من إنتاجيتي في التدريس.	4.01	1.01	موافق
11	امتلك الموارد والمتطلبات الكافية لاستخدام تقنية الواقع المعزز.	3.90	1.03	موافق
12	استخدام تقنية الواقع المعزز يحسن من مهاراتي في التدريس.	4.25	0.99	موافق بشدة
13	استخدام تقنية الواقع المعزز لا يتطلب الكثير من الجهد الذهني.	4.16	0.80	موافق
14	أجد أن استخدام تقنية الواقع المعزز ممل وغير مشوق.	1.95	0.82	غير موافق
15	استخدام تقنية الواقع المعزز يجعلني أشعر بالقلق وعدم الارتياح.	2.55	0.92	غير موافق
16	أتجنب الاشتراك مع زملائي في الأنشطة التعليمية المقدمة من خلال تقنية الواقع المعزز.	2.06	0.91	غير موافق
17	أجد أن استخدام تقنية الواقع المعزز مشوقًا.	3.90	1.35	موافق
18	أخطط لاستخدام تقنية الواقع المعزز في المستقبل القريب.	4.01	1.01	موافق
19	بشكل عام اشعر بالرضا عن استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس.	4.43	0.85	موافق بشدة
	المتوسط الحسابي العام	3.63	0.98	موافق

اتفقت نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة كل من: الرحيلي (2021)، الطويرقي (2019)، الحويطي والبلوى (2019) في وجود اتجاهات ايجابية تجاه استخدام الواقع المعزز في التدريس، ورغبة المعلمين لحضور الدورات التدريبية عن الواقع المعزز.

تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما معوقات استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس؟ وللتعرف على المعوقات التي تواجه المعلمين في استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات عينة البحث على بنود هذا المحور، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

يتضح من الجدول رقم (9) أن درجة موافقة عينة البحث على المعوقات التي تواجه استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس من وجهة نظر المعلمين تراوحت ما بين (3.80 إلى 4.65)، حيث يتبين من النتائج الموضحة بالجدول رقم (9) أن عينة البحث موافقة بشدة على اربع معوقات تمثلت في المفردات رقم (1، 2، 7، 11) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (4.38 إلى 4.65 (، وتصدر (عدم وجود خبرة كافية لتطبيق تقنية الواقع المعزز في التدريس) المعوقات التي تواجه استخدام الواقع المعزز بمتوسط حسابي (4.65 وانحراف معياري 1.15) ، كما يتبين من النتائج الموضحة بالجدول أعلاه أن عينة البحث موافقة على سبعة مفردات تمثلت هذه المفردات في (3، 4، 5، 6، 8، 9، 10) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه المفردات ما بين (3.80 إلى 4.10)، وظهر (يشكل عدم اقتناع المعلمين بأهمية تقنية الواقع المعزز عائقا يحول دون استخدام هذه التقنية في التعليم) كأقل المعوقات تأثيرا بمتوسط حسابي (3.80) وانحراف معياري (1.13).

ويرجع الباحث ذلك إلى عدم حرص المؤسسات التعليمية وإدارتها على استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس، وندرة البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين على استخدامها والتعريف بأهميتها ومدى تأثير ذلك على العملية التعليمية، كما أن استخدام تقنية الواقع المعزز بحاجة إلى جهود لتوفير عديد من المتطلبات والتجهيزات والتدريب عليها بشكل مستمر، لذلك جاءت درجة المعوقات مرتفعة، وتوظيفها أيضاً يحتاج إلى إدراك واقتناع الجميع بأهميتها وجدوى توظيفها في العملية التعليمية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من: السبيعي وعيسى (2020)، الشهري (2019)، العنزي والفيلكاوي (2018)، عليان (2017)، التي أشارت نتائجها إلى وجود معوقات تحد من استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس.

تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05 (في اتجاه المعلمين نحو استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس يعزى لمتغيرات (المرحلة التعليمية، عدد سنوات الخبرة)؟ وللإجابة عن السؤال قام الباحث بإجراء تحليل تباين ثنائي (2*2)، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحث:

- **نتائج تحليل التباين الثنائي للمحور الأول: واقع استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس**

يتضح من الجدول (10) أنه ليست هناك فرق دال في المحور الأول (واقع استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس) يعزى لأثر متغير المرحلة التعليمية، وبالتالي لا يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوى (0.05 (في واقع استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس يعزى لمتغيرات (المرحلة التعليمية، عدد سنوات الخبرة)، وتتفق نتائج هذه البحث مع دراسة كل من: عبد الرحمن (2020)،

جدول رقم (9) استجابات عينة البحث على معوقات استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس

رقم المفردة	المفردة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	ضعف البنية التحتية لتطبيق تقنية الواقع المعزز في التعليم.	4.41	0.523	موافق بشدة
2	قلة وعي المسئولين بدور تقنية الواقع المعزز في التعليم.	4.39	0.78	موافق بشدة
3	يشكل عدم اقتناع المعلمين بأهمية تقنية الواقع المعزز عائقا يحول دون استخدام هذه التقنية في التعليم.	3.80	1.13	موافق
4	يشكل العبء التدريسي للمعلم عائقا لاستخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس.	4.10	1.02	موافق
5	عدم توفر الكفاءة المؤهلة لاستخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس.	3.84	0.98	موافق
6	عدم وجود خبرة كافية لتطبيق تقنية الواقع المعزز في التدريس.	4.65	1.15	موافق
7	التكاليف المالية والمادية المرتفعة لتوفير البنية التحتية لتقنية الواقع المعزز.	4.38	0.79	موافق بشدة
8	تشكل الحالة الاقتصادية للطلاب عائقا لاستخدام تقنية الواقع المعزز.	3.87	1.13	موافق
9	تشكل قلة البرامج المجانية للواقع المعزز عائقا لاستخدام هذه التقنية من قبل المعلمين.	4.09	1.02	موافق
10	تشكل لغة تطبيقات الواقع المعزز التي تكون في أغلبها بالإنجليزية تحديا لاستخدام هذه التقنية في التدريس.	3.85	0.99	موافق
11	أرى أن ندرة البرامج التدريبية لنشر ثقافة استخدام تقنية الواقع المعزز والتعريف بأهميتها.	4.65	0.48	موافق بشدة

جدول (10) نتائج تحليل التباين الثنائي على المحور الأول (واقع استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس)

المحور	مصدر التباين	مجموع	درجات	متوسطات	قيمة ف	مستوي
الأول	المرحلة التعليمية	210.382	2	105.19	2.96	غير دال
	الخبرة	29.009	2	14.51	0.408	غير دال
	المرحلة × الخبرة	62.370	2	31.19	0.878	غير دال

جدول (11) نتائج تحليل التباين الثنائي على المحور الثاني (اتجاهات المعلمين نحو استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوي الدلالة
الثاني	المرحلة التعليمية	116.441	2	58.22	3.07	غير دال
	الخبرة	167.256	2	83.63	4.402	0.05
	المرحلة × الخبرة	54.453	2	27.23	1.43	غير دال

جدول (12) نتائج اختبار شيفيه بالنسبة لمتغير الخبرة على المحور الثاني (اتجاهات المعلمين نحو استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس)

المجموعة (أ)	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	المجموعة (ب)	الفروق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
منخفض	4	54.72	4.91	متوسط	1.46	0.84	غير دال
	7			مرتفع	4.02	0.79	0.05
متوسط	6	53.26	4.62	منخفض	1.46	0.84	غير دال
	7			مرتفع	2.56	0.78	0.05
مرتفع	8	50.70	4.13	منخفض	4.02	0.79	0.05
	9			متوسط	2.56	0.71	0.05

عليان (2017)، العليمات (2009) التي توصلت إلى انخفاض وعي المعلمين في المراحل الأساسية للتعليم لأهمية مستحدثات تقنيات التعليم وضرورة استخدامها في التدريس.

نتائج تحليل التباين الثنائي على المحور الثاني اتجاهات المعلمين نحو استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس:

يتضح من نتائج جدول (11) أنه كان هناك فرق دال في المحور الثاني (اتجاهات المعلمين نحو استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس) يعزى لأثر متغير الخبرة، حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (4.402)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)، ولتحديد اتجاه الفرق قام الباحث باستخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة.

وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحث:

يتضح من نتائج جدول (12) أنه ليس هناك فرق دال في اتجاهات المعلمين ذوي الخبرة المنخفضة والمتوسطة، إلا انه يوجد فرق دال بين المعلمين ذوي الخبرة المرتفعة والمتوسطة لصالح متوسطي الخبرة، كذلك ايضًا يوجد فرق دال في اتجاهات المعلمين ذوي الخبرة المنخفضة والمرتفعة لصالح منخفضي الخبرة، وقد يرجع ذلك لحداثة تخرجهم ومعرفتهم بمستحدثات تقنيات التعليم وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العليمات (2009) التي توصلت الي أن المعلمين ذوي الخبرة المنخفضة هم أكثر وعيًا بمستحدثات التقنية وتوظيفها أكثر من ذوي الخبرات الطويلة، وتختلف مع دراسة عبد الرحمن (2020) والتي اكدت على وجود فروق لصالح مرتفعي الخبرة.

التوصيات:

- توعية المعلمين بتقنية الواقع المعزز، وأهمية استخدامها في التدريس.
- ضرورة توظيف تقنية الواقع المعزَّز في التدريس، لما لها من أثر بالغ في تعزيز تعلم الطلاب.
- عقد دورات تدريبة للمعلمين أثناء الخدمة بهدف اطلاعهم على آلية عمل هذه التقنية، وأهميتها، والغرض منها، وكيفية تطبيقها في التعليم.

- ضرورة تدريب المعلمين على إنتاج وتصميم محتوى الواقع المعزز واستخدامه في العملية التعليمية.
- فتح المجال أمام الباحثين والمتخصصين للاهتمام بإجراء مزيدًا من الدراسات والبحوث لتوظيف تقنية الواقع المعزز لدي الطلاب في مراحل تعليمية مختلفة.
- تفعيل دور المجتمع من خلال تبنّي مؤسسات أو جهات مَعْنِيّة بتعليم الطلاب الترويج لتقنية الواقع المعزَّز، بغرض تضمينها في مناهجهم.

البحوث المقترحة:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج وما قدمه من توصيات، فإنه يمكن تقديم المقترحات التالية:

- فعالية استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية بعض المفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والمتوسطة.
- أثر برنامج تدريبي لإكساب مهارات استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية التنور التكنولوجي لدي طلاب المرحلة الجامعية.
- أثر استخدام تقنية الواقع المعزز في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية.

المراجع:

أولاً– المراجع العربية

احمد، إسلام جهاد عوض. (2016). فاعلية برنامج قائم على تكنولوجيا الواقع المعزز في تنمية مهارات التفكير البصري في مبحث العلوم لدى طلاب الصف التاسع بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. بجامعة غزة. فلسطين.

أحمد، إيمان شعبان محمد. (2018). التطبيقات التعليمية لتكنولوجيا الواقع المعزز في ضوء التجارب العالمية. *المجلة المصرية للمعلومات*. العدد (21). 40-47.

إسماعيل، عبد الرؤوف محمد. (2016). فاعلية استخدام تكنولوجيا الواقع المعزز الإسقاطي والمخطط في تنمية التحصيل الأكاديمي لمقرر شبكات الحاسب لدى طلاب تكنولوجيا التعليم ودافعيتهم في أنشطه الاستقصاء واتجاهاتهم نحو هذه التكنولوجيا. دراسات تربوية واجتماعية. 22(4). 143-243.

الباتع، حسن محمد عبد العاطي. (2015). توظيف تطبيقات الأجهزة النقالة الذكية واللوحية في التعلم الإلكتروني. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*. مركز جيل البحث العلمي. العدد (9). 167-179.

أبو بيه، محمد. (2016). كل ما تود أن تعرفه عن الواقع الافتراضي والواقع المعزز. مقالة منشورة ب AITNEWS البوابة العربية للأخبار التقنية، متاحة على: https:// /06/02/aitnews.com/2016

جودة، سامية. (2018). فاعلية استخدام الواقع المعزز في تنمية مهارات حل المشكلات الحسابية والذكاء الانفعالي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعليم الرياضيات بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة تبوك. المملكة العربية السعودية.

الحجيلي، سمر بنت سليمان. (2020). فاعلية الواقع المعزز في التحصيل وتنمية الدافعية في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات لدى طالبات المرحلة الثانوية. المجلة العربية. المملكة العربية السعودية. 3(9). 31-90.

الحسيني، مها عبد المنعم محمد. (2014). أثر استخدام تقنية الواقع المعزز في وحدة من مقرر الحاسب الآلي في تحصيل واتجاه طالبات المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى.

الحلفاوي. وليد سالم (2018). العلاقة بين نمط عرض طبقات المعلومات بالواقع المعزز ومستوى الحاجة إلى المعرفة عبر بيئات التعلم القائم على المهام في تنمية مهارات الاستشهاد المرجعي الإلكتروني والقابلية للاستخدام لدى طالبات كلية التربية. *مجلة تكنولوجيا التربية دراسات وبحوث*. الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية. العدد (36). 61-139.

الحويطي، هدى رحيل والبلوى، عائشة محمد (2019). اتجاهات معلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة نحو تقنية الواقع المعزز ومعوقات استخدامها في تدريس الرياضيات في مدينة تبوك. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. رابطة التربويين العرب. العدد (112). 197-238.

أبو خاطر، سهيلا كامل. (2018). فاعلية برنامج يوظف تقنية الواقع المعزز في تنمية بعض مهارات تركيب دوائر الروبوت الالكترونية في مهاج التكنولوجيا لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية بغزة. كلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس. فلسطين.

خميس، محمد عطية. (2015). تكنولوجيا الواقع الافتراضي وتكنولوجيا الواقع المعزز وتكنولوجيا الواقع المخلوط. *مجلة تكنولوجيا التعليم*. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم. القاهرة. 25 (2). 1-3.

الرحيلي، لمياء حمزة. (2021). اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم تجاه استخدام الواقع المعزز في التدريس بالمدينة المنورة. المجلة العلمية للإعاقة والموهبة. المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب. مصر. 5(18). 223-270.

الدهاسي، جومانة. (2017). استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية مهارات التفكير الرياضي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا للتربية. جامعة القاهرة.

الزهراني. هيفاء علي. (2018). أثر توظيف تكنولوجيا الواقع المعزز في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. 2 (26). 70-90.

الزين، حنان بنت أسعد. (2018). برنامج تعليمي مقترح لتنمية مها ارت تصميم تقنية الواقع امل لدى متعلمات جامعة الاميرة نوره بنت عبد الرحمن وأثره على زيادة دافعية التعلم لديهن. مجلة الفتح. 14(74).71-109.

السبيعي، سعد علي، عيسى، جلال جابر (2020): واقع استخدام تقنية الواقع المعزز من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية في مدارسهم. المجلة العربية للنشر العلمي. (26). 50-75.

الشامي، إيناس عبد المعز القاضي، لمياء محمود. (2017). أثر برنامج تدريبي لاستخدام تقنيات الواقع المعزز في تصميم وإنتاج الدروس الإلكترونية لدى المتعلمة المعلمة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر. *مجلة كلية التربية*. جامعة المنوفية. 1(4). 124-153.

الشريف، بندر بن احمد، ال مسعد، احمد بن زيد (2017). أثر استخدام تقنية الواقع المعزز في مادة الحاسب الآلي على التحصيل لطلاب الصف الثالث الثانوي في منطقة جازان. *المجلة الدولية للعلوم التربوية المتخصصة*. 6(2). 220-233.

شعيب، إيمان محمد مكرم. (2016). أثر استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية التفكير التخيلي وعلاقته بالتحصيل ودقة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*. المجلد (2). العدد (7). 34-104.

الشهري، على بن صالح. (2019). درجة وعي معلمي ومعلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة بمفهوم تقنية الواقع المعزز واستخداماتها في التدريس من وجهة نظرهم بمدينة تبوك. *مجلة البحث العلمي في التربية*. جامعة عين شمس. 13 (20). 511-529.

الصبحي، صباح عيد. (2020). فاعلية استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية مهارات التصميم التعليمي للبرمجيات التعليمية في مقرر الحاسوب في التعليم لدى طالبات المستوى الخامس الجامعي. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. 28 (6). 141-167.

آل صويان، عبد الله مدعث عبد الله. (2019). أثر استخدام تقنية الواقع المعزز على التحصيل لطلاب المرحلة الابتدائية في تدريس مادة العلوم بمحافظة الأفلاج. *مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية*. كلية التربية. جامعة الملك سعود. 1412 (38). 1177-1221.

الطرباق، منيرة عبد العزيز وعسيري، محد جابر. (2020). أثر التدريس باستخدام نظام الواقع المعزز في تنمية تفكير الطالبات الإبداعي. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*. 17(1). 260-291.

الطويرقي، تركية حمود (2019). التحديات التي تواجه المعلمات في تطبيق تقنية الواقع المعزز من وجهة نظر عينة من معلمات الطفولة المبكرة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. رابطة التربويين العرب. العدد (115). 119-142.

عبد الجبار، باسمة بنت صالح. (2018). فاعلية استخدام تقنية الواقع المعزز (Augmented Reality) في تنمية مهارات التفكير العلمي بمقرر العلوم بالمرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض.

عبد الرحمن، نجلاء احمد. (2020). وعي معلمات الطفولة المبكرة بتقنية الواقع المعزز ووضع تصور مقترح لتطبيقها في مرحلة الطفولة. *المجلة العلمية، كلية التربية*. جامعة أسيوط. العدد (14). 119-185.

عبد العاطي، محمد طاهر. (2017). أثر استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية بعض مهارات التفكير الابتكاري وعلاقتها بالتحصيل لدى طلاب كلية التربية جامعة شقراء. *مجلة كلية التربية*. جمعة طنطا. 68(4). 686-715.

عبد الغفور، نضال. (2012). الأطر التربوية لتصميم التعليم الالكتروني. *مجلة جامعة الأقصى*. سلسلة العلوم الإنسانية. 1(16). 63-86.

العبد الله، رامي الخلف. (2018). تطوير كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء تقنية الواقع المعزَّز. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*. جامعة بابل. 1(41). 103-113.

العبودي، بدور؛ والسعدون، إلهام. (2019). تقييم كفايات العلوم لتطبيق الواقع المعزز. مجلة كلية التربية. جامعة أسيوط. 35(7). 196-192.

عبيدات، ذوقان وعدس، عبد الرحمن وعبد الحق، كايد. (2020 (: البحث العلمي " مفهومه وأدواته وأساليبه". عمان: دار الفكر.

عطار، عبد الله إسحاق وكنسارة، إحسان محمد. (2015). الكائنات التعليمية وتكنولوجيا النانو. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر والتوزيع.

عليان، غصون حسين محمد. (2017): مستوى وعي معلمي الدارسات الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية ببرنامج تقنيه الواقع المعزز وتطبيقاتها في تعليم مادتهم وتعلمها. مجله البحث العلمي في التربية. 10(18). 541-571.

العليمات، علي مقبل. (2009). مستوى وعي معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بمستحدثات تقنيات التعليم. مجلة المنارة للبحوث والدراسات. 15(3). 131-150.

عمر، امل نصر الدين سليمان. (2017). دمج تكنولوجيا الواقع المعزز في الكتاب المدرسي وأثره في الدوافع المعرفية والاتجاه نحوه. المؤتمر العلمي الرابع والدولي الثالث. تحديات الحاضر ورؤى المستقبل. كلية التربية النوعية. جامعة عين شمس. 4(3). 860-918.

العمرجي، جمال الدين إبراهيم. (2017). فعالية استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس التاريخ في الصف الأول الثانوي على التحصيل ومهارات التفكير التاريخي والدافعية للتعلم باستخدام التقنيات لدى الطلاب. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. الجمعية الأردنية لعلم النفس. الأردن. 6(4). 1-38.

العمري، عمر. (2018). فاعلية أدوات التواصل الاجتماعي في تنمية مهارات انتاج البرمجيات التعليمية لدى طالبات برنامج الدبلوم التربوي في جامعة طيبة والاتجاه نحوها. مجلة العلوم التربوية والنفسية. البحرين. 19(1). 41-66.

العنزي، عبد العزيز والفيلكاوي أحمد حسن. (2018). درجة وعي أعضاء هيئة التدريس لمفهوم الواقع المعزز في كلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في دولة الكويت. مجلة العلوم التربوية. 26 (2). 404-436.

العنزي، فهد عوض. (2021). العلاقة بين تكنولوجيا الواقع المعزز واسلوب التعلم في البيئات الافتراضية وأثرهما في تنمية مهارات استخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني لدى معلمي التعليم الثانوي. مجلة بحوث التربية النوعية. كلية التربية النوعية. جامعة المنصورة. 4(61). 107-131.

الغامدي، ابتسام احمد. (2019). أثر استخدام الواقع المعز زّ في تحصيل الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة في منطقة الباحة بالمملكة العربية السعودية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 28 (2). 823-849.

قنصوه، مروة عبد المنعم.)2018). تصميم تطبيقات الواقع المعزز باستخدام الوسائط الرقمية من أجل العثور على المسار وإدراجها على الأجهزة الالكترونية وأثرها على المتلقي. مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية. الجمعية العربية للعمارة والفنون الإسلامية. العدد (12). 460-476.

محمد، إبراهيم (2017). الواقع المعزز والواقع الافتراضي. الملتقى الدولي الأول لكلية التربية: تطبيقات التكنولوجيا في التربية. جامعة بنها. كلية التربية. 96.

ال مسعد، احمد زيد والدوسري، سعيد مبارك. (2018). أثر استخدام استراتيجية الصف المقلوب في تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في مقرر الحاسب الآلي. مجلة العلوم التربوية. 3(2). 41-66.

المطيري، دلال ذياب. (2016). أثر تقنية الواقع المعزز في تدريس اللغة الإنجليزية على التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الامام محمد بن سعود. كلية العلوم الاجتماعية. الرياض.

المعلوي، عبد الرازق رزق الله. (2018). فاعلية استخدام تقنية الواقع المعرز في وحدة برمجة الأجهزة الذكية في تحصيل طالب المرحلة الثانوية لمقرر الحاسب الآلي بمحافظة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة أم القرى. كلية التربية. قسم المناهج وطرق التدريس. مكة المكرمة.

منصور، عزام عبد الرازق. (2021). استخدام تكنولوجيا الواقع المعزز في تنمية بعض المفاهيم العلمية ومهارات البحث عن المعلومات لدي طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. مجلة كلية التربية. جامعة أسيوط. 37 (2). 2-38.

أبو النيل، محمود السيد (2009). علم النفس الاجتماعي عربيًا وعالميًا. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

ولي، باسم محمد، محمد/ محمد جاسم (2004). المدخل إلى علم النفس الاجتماعي. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

المؤتمر الدولي الثالث للعلوم الحاسوبية والمعلوماتية. (9102). جامعة عمان العربية، متاح على: ude.uaa.www. 751/edon/ra/oj

المؤتمر التاسع للتعليم بدولة الإمارات. (8102). تعليم متطور لعالم متغير. مركز الامارات للدراسات الاستراتيجية. متاح على: stneve/ea.rssce.www/

المؤتمر الخامس لإعداد المعلم. (6102). اعداد وتدريب المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر. كلية التربية. جامعة ام القرى، السعودية، متاح على: ptth://:rd-la-815=p?/moc.irema

المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الالكتروني. (2016). التعلم الإبداعي في العصر الرقمي. الجامعة المصرية للتعليم الالكتروني. القاهرة. متاح على: https://drgawdat. edutech-portal.net/archives/14570

Arabic References:

Ahmed, Islam Jihad Awad. (2016). The effectiveness of a program based on augmented reality technology in developing the visual thinking skills in science for the ninth graders in Gaza, A magister message that is not published, College of Education, University of Gaza, Palestine.

Ahmed, Iman Shaaban Mohammed, (2018). Educational applications of augmented reality technology in the light of global experiences, Egyptian Journal of Information, 21, 40-47.

Ismail, Abdel Raouf Mohamed. (2016). The effectiveness of using projective and planned augmented reality technology in developing the academic achievement of computer networks course among educational technology students, their motivation in investigation activities, and their attitudes towards this technology, Educational and social studies, 22(4), 143-243.

Al-Batea, Hassan Mohamed Abdel-Aty. (2015). Employing smart mobile and tablet applications in e-learning, *Generation Journal of Humanities and Social Sciences*, Generation Scientific Research Center, 9, 167-179.

Abu Bayh, Muhammad. (2016). Everything you want to know about virtual reality and augmented reality, Article published by AITNEWS, the Arab portal for technical news, available at: https://aitnews,com/2016/02/06/.

Gouda, samia. (2018). The effectiveness of using augmented reality in developing arithmetic problem-solving skills and emotional intelligence among primary school students with difficulties teaching mathematics in the Kingdom of Saudi Arabia, A magister message that is not published, Tabouk university, Kingdom Saudi Arabia.

Al-Hujaili, Samar Bint Suleiman. (2020). The effectiveness of augmented reality in achievement and the development of motivation in the computer and information technology course among secondary school students, *The Arab Journal*, Kingdom Saudi Arabia, 3(9), 31-90, retrieved from, https://search,mandumah,com/Record/975093.

Husseini, Maha Abdel Moneim Mohamed, (2014). The effect of using augmented reality technology in a unit of a computer course on the achievement and attitude of secondary school students, A magister message that is not published, Faculty of Education, Umm Al Qura University,

Halfway, Walid Salem. (2018). The relationship between the style of displaying layers of information in augmented reality and the level of need for knowledge across task-based learning environments in developing electronic citation skills and usability among students of the College of Education, *Journal of Education Technology Studies and Research*, Arab Society for Educational Technology, 36, 61-139.

Al-Huwaiti, Hoda Rahil, Al-Balawi, Aisha Muhammad. (2019). Attitudes of middle

nology from the point of view of primary school teachers in their schools, The Arab Journal of Scientific Publishing, (26), 50-75.

Al-Shami, Enas Abdel Moez Al-Qadi, Lamia Mahmoud, (2017). The effect of a training program for using augmented reality techniques in designing and producing electronic lessons for the female teacher at the Faculty of Home Economics, Al-Azhar University, Journal of the College of Education, Menoufia University 1(4), 124-153.

Sharif, Bandar bin Ahmed, Al Massad, Ahmed bin Zaid. (2017). The effect of using augmented reality technology in the computer subject on the achievement of third year secondary students in the Jazan region, International Journal of Specialized Educational Sciences, 6(2),220-233.

Shoaib, Iman Muhammad Makram Mhenni. (2016). The effect of using augmented reality technology on developing imaginative thinking and its relationship to achievement and learning accuracy among primary school students, Journal of Research in the Fields of Education. (7). 34-104.

Al-Shehri, Ali Bin Saleh. (2019). The degree of awareness of middle school mathematics teachers of the concept of augmented reality technology and its uses in teaching from their point of view in the city of Tabuk, Journal of Scientific Research in Education, Ain-Shams University, 13 (20), 511-529.

Sobhi, Sabah Eid. (2020). The effectiveness of using augmented reality technology in developing the educational design skills of educational software in the computer course in education for fifth-level university students, Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies, 28 (6), 141-167.

Al Soyan, Abdullah Mudath Abdullah. (2019). The effect of using augmented reality technology on the achievement of primary school students in teaching science in Al-Aflaj Governorate, A refereed scientific journal for educational, psychological school mathematics teachers towards augmented reality technology and the obstacles to its use in teaching mathematics in the city of Tabuk, Arab Studies in Education and Psychology, Arab Educators Association, 112, 197–238.

Abu Khater, Suhaila Kamel. (2018), The effectiveness of a program that employs augmented reality technology in developing some skills of installing electronic robot circuits in the technology curriculum for tenth grade students in Gaza, A magister message that is not published, The Islamic University of Gaza, College of Education, Department of Curriculum and Instruction, Palestine.

Khamis, Mohamed Attia. (2015). Virtual reality technology, augmented reality technology, and blended reality technology, Education Technology Journal, Egyptian Association for Educational Technology, Cairo, Issue 25(2), 1-3.

Al-Rahili, Lamia Hamza. (2021). Attitudes of teachers with learning disabilities towards the use of augmented reality in teaching in Medina, Scientific Journal of Disability and Talent, The Arab Foundation for Education, Science and Arts, Egypt, 5(18), 223-270.

Al-Dahasi, Jumana. (2017). Using augmented reality technology to develop mathematical thinking skills, Unpublished master's thesis, Graduate School of Education, Cairo University.

Al-Zahrani, Haifa Ali. (2018). The effect of employing augmented reality technology in developing higher-order thinking skills for middle school students, Journal of Educational and Psychological Sciences, 2 (26), 70-90.

Al-Zein, Hanan bint Asaad. (2018). A proposed educational program to develop the design skills of the technology of hopeful reality among the female learners of Princess Nourah bint Abdul Rahman University and its impact on increasing their learning motivation, Al-Fath Magazine, 14 (74), 71-109.

Al-Subaie, Saad Ali, Issa, Jalal Jaber. (2020). The reality of using augmented reality tech-

Al-Aboudi, Bodour; Al-Saadoun, Elham. (2019). Assessment of science competencies for the application of augmented reality, Journal of the College of Education, Assiut University, 35(7),196-192.

Obeidat, Thouqan, Adas, Abdel-Rahman, Abdel-Haq, Kayed. (2020). Scientific Research "its concept, tools and methods", Omman: Dar Al-Fikr.

Attar, Abdullah Ishaq and Kansara, Ihsan Muhammad. (2015). Educational Objects and Nanotechnology, Riyadh: King Fahd National Library for Publishing and Distribution.

Alyan, Ghosun Hussein Mohammed. (2017). The level of awareness of social studies teachers in the Kingdom of Saudi Arabia of the augmented reality technology program and its applications in teaching and learning their subject, Journal of Scientific Research in Education, 10(18), 541-571.

Al-Olaymat, Ali Moqbel. (2009). The level of awareness of science teachers at the basic stage with the innovations of educational technologies, *Al-Manara Journal for Research and Studies,* 15(3), 131-150, Retrieved from https://search,mandumah,com/Record/103415.

Omar, Amal Nasreddin Suleiman. (2017). Integrating augmented reality technology in the textbook and its impact on cognitive motives and the trend towards it, Fourth Scientific and Third International Conference, Present challenges and future visions, College education quality, Ain-Shams University, 4 (3), 860-918.

Al-Omarji, Jamal Al-Din Ibrahim. (2017). The effectiveness of using augmented reality technology in teaching history in the first secondary grade on students' achievement, historical thinking skills, and motivation to learn using technology, *Specialized International Educational Journal, Jordanian* Psychological Association, Jordan, 6(4), 1-38.

Omari, Omar. (2018). The effectiveness of social communication tools in developing the skills of producing educational software among students of the educa-

and social research, College of Education, King Saud University, 1412 (38), 1177-1221.

Al-Turbak, Munira Abdel Aziz and Asiri, Muhammad Jaber. (2020). The effect of teaching using the augmented reality system in developing students' creative thinking, University of Sharjah *Journal of Humanities and Social Sciences*, 17(1), 260-291.

Al-Tuwairqi, Turkiah Hammoud. (2019). Challenges facing female teachers in applying augmented reality technology from the point of view of a sample of early childhood female teachers, Arab Studies in Education and Psychology, Arab Educators Association, 115, 119-142.

Abdul-Jabbar, Basima bint Saleh. (2018). The effectiveness of using Augmented Reality technology in developing scientific thinking skills in the science curriculum at the primary stage, A magister message that is not published, Imam Muhammad Bin Saud Islamic University, Riyadh.

Abdel Rahman, Naglaa Ahmed. (2020). Awareness of early childhood teachers with augmented reality technology and a proposed vision for its application in childhood, *Scientific Journal*, Faculty of Education, Assiut University, 14, 119-185.

Abdel-Aty, Mohamed Taher. (2017). The effect of using augmented reality technology in developing some innovative thinking skills and their relationship to achievement among students of the Faculty of Education, Shaqra University, *Journal of the College of Education*, Friday of Tanta, 68(4), 686-715.

Abdel Ghafour, Nidal. (2012). Educational frameworks for designing e-learning, Al-Aqsa University Journal, Human Sciences Series, 1(16), 63-86.

Al-Abdullah, Rami Al-Khalaf. (2018). Developing Arabic language teaching books for non-native speakers in light of augmented reality technology, *Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences*, University of Babylon, 1(41), 103-113.

the flipped classroom strategy on the achievement of the third intermediate grade students in the computer course, *Journal of Educational Sciences*, 3(2), 41-66.

Al-Mutairi, Dalal Diab, (2016), The impact of augmented reality technology in teaching English on the academic achievement of second-grade intermediate students, an unpublished master's thesis, Imam Muhammad bin Saud University, Faculty of Social Sciences, Riyadh,

Al-Maalawi, Abdul Raziq Rizkallah. (2018). The effectiveness of using Augmented Reality technology in the smart devices programming unit in secondary school students' achievement of a computer course in Taif Governorate, Unpublished Master's Thesis Umm Al-Qura University, College of Education, Curriculum and Instruction Department, Holy Mecca.

Mansour, Azzam Abdel Razek. (2021). The use of augmented reality technology in developing some scientific concepts and information search skills among middle school students in the State of Kuwait, *Journal of the College of Education,* Assiut University, 37 (2), 2-38.

Abu El-Nile, Mahmoud El-Sayed (2009). Arab and international social psychology, The Anglo-Egyptian Library.

Wali, Basem Muhammad, Muhammad / Muhammad Jassim. (2004). Introduction to social psychology, House of Culture for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.

3rd International Conference on Computational and Informatics Sciences. (2019). Amman Arab University, available at: https://www,aau,edu,jo/ar/node/157.

The Ninth Education Conference in the UAE (2018). Advance education for a changing world, Emirates Center for Strategic Studies, Available at: https://www,ecssr,ae/events/.

The Fifth Conference for Teacher Preparation. (2016). Preparing and training the teacher in light of the demands of tional diploma program at Taibah University and the trend towards it, *Journal of Educational and Psychological Sciences,* Bahrain,19 (1), 41-66.

Al-Anazi, Abdul-Aziz and Al-Failakawi Ahmed Hassan. (2018). The degree of awareness of faculty members of the concept of augmented reality in the College of Basic Education in the Public Authority for Applied Education and Training in the State of Kuwait, *Journal of Educational Sciences,* 26 (2), 404-436, Retrieved from https://search,mandumah,com/Record/980549.

Al-Anazi, Fahad Awad. (2021). The relationship between augmented reality technology and learning style in virtual environments and their impact on developing the skills of using e-learning applications among secondary education teachers, Journal of Specific Education Research, College education quality, Mansoura University, 4(61), 107-131.

Al-Ghamdi, Ibtisam Ahmed. (2019). The effect of using augmented reality on mathematics achievement among middle school students in Al-Baha region, Saudi Arabia, *Journal of the Islamic University of Educational and Psychological* Studies, 28 (2), 823-849.

Qansouh, Marwa Abdel Moneim. (2018). Design augmented reality applications using digital media in order to find the path and include it on electronic devices and its impact on the recipient, *Journal of Architecture, Arts and Humanities,* Arab Society for Architecture and Islamic Arts, 12, 460-476, Retrieved from https://search,mandumah,com/Record/924080

Mohammed, Ibrahim. (2017). Augmented Reality and Virtual Reality, The First International Forum of the College of Education: Applications of Technology in Education, Banha university, Faculty of Education, 96, Retrieved from https://search-mandumah-com,sdl,idm,oclc,org/Record/841432.

Al Massad, Ahmed Zaid and Al-Dosari, Saeed Mubarak. (2018). The effect of using

Chau, Clement L. (2014). positive technological development for young children in the context. of' children s mobile apps. Unpublished. Ph. D Dissertation. Tufts university, on:https://ase.tufts.edu/DevTech/resources/Theses/CChau_2014.pdf.

Cetner, M. (2015). Using QR codes in classrooms. Mathematics Teacher, 109(2): 148-151.

Chen, C.; Huang, C.; Chou, Y. (2017). Effects of augmented reality based multidimensional concept maps on students' learning Doi: achievement, motivation and acceptance. Universal Access in the Information Society.

Chen, C.M., & Tsai, Y. N., (2012). Interactive augmented reality system for enhancing library instruction in elementary schools. Computer & Education, 59(2): 638-652.

Cetner, M. (2015). Using QR codes in classrooms. Mathematics Teacher, 109(2), 148-151. Retrieved from: http://search.proquest.com/docview/1773230075?accountid=142908.

Choi, H., Cho, B., Masamune, K., Hashizume, J. and Hong, J. (2015). An effective visualization technique for depth perception in augmented reality based surgical navigation, THE INTERNATIONAL JOURNAL OF MEDICAL ROBOTICS AND COMPUTER ASSISTED SURGERY Int J Med Robotics Compute Assist Surge 2016; 12: 62–72, published online 5 May 2015 in Wiley Online Library (wileyonlinelibrary.com) DOI:10.1002/rcs.1657.

Costa.M. Meiguins. B.; Carneiro. N & Meiguins. A. (2013). Prisma –MAR: An Architecture Model for Data Visualization in Augmented Reality Mobile Devices, International Conference Mobile Learning, Lisbon, Portugal, 14-16 March, 67.

development and the developments of the times, Faculty of Education, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia, available at: http://dr-alameri,com/?p=518.

The Third International Conference on E-Learning. (2016). Creative learning in the digital age, The Egyptian University for E-Learning, Cairo, Available at: https://drgawdat,edutech-portal,net/archives/14570.

ثانياً– المراجع الانجليزية

Abd Majid, N., Mohammed, H. & Sulaiman, R. (2015). Students' Perception of Mobile Augmented Reality Applications in Learning Computer Organization. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 176: 111 – 116.

Abdoli-Sejzi. A (2015) Augmented Reality and Virtual Learning Environment. *Journal of Applied Sciences Research* 11(8): 1-5

Ayres, P. (2015). State-of-the-Art Research into Multimedia Learning: A Commentary on Mayer's Handbook of Multimedia Learning. Applied Cognitive Psychology, 29(4): 631-636.

Azuma, R.; Baillot, Y.; Behringer, R.; Feiner, S.; Julier, S.; MacIntyre, B. (2001). Recent Advances in Augmented Reality. Computer Graphics and Applications, IEEE, 21 (6): 34-47.

Bacca, J.; Baldiris, S.; Fabregat, R.; Graf, S.; Kinshuk (2014). Augmented Reality Trends in Education: A Systematic Review of Research and Applications. Educational Technology & Society, 17(4): 133–149.

Bal, E.; Bicen, H. (2016). Computer Hardware Course Application through Augmented Reality and QR Code Integration: Achievement Levels and Views of Students. Procedia Computer Science, 102: 267-272.

Moon, J. (2016). Classification of Cognitive Domains and Natural User Interface in Immersive Virtual Environments. In G. Chamblee & L. Langub (Eds.), Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2016: 1305-1309.

Nitko، Anthony J. (2001). Educational Assessment of Students (3ed Ed.). Upper Saddle River، New Jersey: Prentice Hall/Merrill Education.

Perez-Lopez, D. & Contero, M. (2013). Delivering Educational Multimedia Contents Through an Augmented Reality Application: A Case Study on its Impact on Knowledge Acquisition and Retention, *The Turkish Journal of Educational Technology,* 1 (24).

Radu, L. (2012). Why Should My Students Use AR? A Comparative Review of the Educational Impact of Augmented Reality, IEEE International Symposium on Mixed and Augmented Reality, Atlanta.

Tan, K.; Lee, Y. (2017). An Augmented Reality Learning System for Programming Concepts. International Conference on Information Science and Applications, Springer, Singapore, p:179-187.

Shakroum, M., Wong, K. W., & Fung, C. C. (2018). The influence of Gesture-Based Learning System (GBLS) on Learning Outcomes. Computers & Education, 117, 75-101. doi:https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017:10.002

Shelton, B. (2002). Augmented Reality and Education Current Projects and The Potential for Classroom Learning, New Horizons for Learning, Vol. 9, No. 1: 1-5.

Sweller, J. (2016). Cognitive Load Theory, Evolutionary Educational Psychology, and Instructional Design. In Evolutionary

Cubillo, J., Martin, S., Castro, M. and Boticki, I. (2015). Preparing Augmented Reality Learning Content Should Be Easy: UNED ARLE—an Authoring Tool for Augmented Reality Learning Environments, COMPUTER APPLICATIONS IN ENGINEERING EDUCATION Volume 23, Issue 5, September 2015, 778–789, Published online: 14 APR 2015 in Wiley Online Library (wileyonlinelibrary.com) DOI: 10.1002/cae.21650.

Denning, T., Dehlawi, Z., and Kohno, T., (2014). In situ with bystanders of augmented reality glasses: Perspectives on recording and privacy-mediating technologies, In: Proceedings of the 32nd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems (2014).

Dunleavy, M. (2014). Design Principles for Augmented Reality Learning. Tec trends. 58 (1): 28-34.

Figueiredo, M. (2015). Teaching Mathematics with Augmented Reality. In 12th International Conference on Technology in Mathematics Teaching, Universidad do Algarve, Faro, Portugal, 183.

Lee, K. (2012). Augmented Reality in education and training, Tech Trends: Linking Research & Practice to Improve Learning,.56(2): 13-21.

Mauricio H. & Andrea. C. & Horacio. R. & Eduardo. G. (2011). "An introduction to Augmented Reality with applications in aeronautical maintenance" available on https://www. researchgate.net/publication/241187473_An_introduction_to

Agmented_Reality_with_applications_ in aeronautical_ maintenance.

Megahed, N. A. (2014). Augmented Reality Based-Learning Assistant for Architectural Education. Edu Re Journal, 1 (1):35-50

Perspectives on Child Development and Education, 291-306. Springer International Publishing.

Tekedere, H., & Göke, H. (2016). Examining the Effectiveness of Augmented Reality Applications in Education: A Meta-Analysis. International *Journal of Environmental and Science Education,* 11(16), 9469-9481.

Vincent, T. & Others (2013). Classifying handheld augmented reality, three categories linked by spatial happing's. Retrieved 12-6-2015, 3pm, from: http://goo.gl/6YKEXA.

تصور مقترح لتعزيز قيم الوسطية والاعتدال في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية نظام المقررات (البرنامج المشترك) بالمملكة العربية السعودية*

The Extent of Applying Evidence-Based Practices in The Programs of Students with Intellectual Disability in Jeddah: Teachers' Perspective

أ.د إيمان سالم أحمد بارعيده
أستاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية،جامعة جدة
Eman Salem Ahmed Baroaidahi
Professor of Curricula and Methods of Teaching Social Studies, University of Jeddah

بتول فيصل الغامدي
ماجستير المناهج وطرق تدريس الجغرافيا
Batool Faisal Ahmed Al-ghamdi
Master Researcher in curricula and methods of teaching geography

(قُدم للنشر في 29/ 02/ 2022، وقُبل للنشر في 09/ 04/ 2022)

الملخص

هدف البحث إلى وضع تصور مقترح لتعزيز قيم الوسطية والاعتدال في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية نظام المقررات (البرنامج المشترك) بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وفي ضوء ذلك تم إعداد قائمة بقيم الوسطية والاعتدال التي ينبغي تضمينها في محتوى الكتاب تكونت من (24) بعدًا، وتم إعداد أداة تحليل والتأكد من صدقها، وكذلك تم حساب ثباتها حيث بلغ (0.89)، وأظهرت نتائج البحث إلى أن عدد الفقرات التي تضمنت قيم الوسطية والاعتدال في كتاب الدراسات الاجتماعية بلغ (61) فقرة بنسبة (8.25%) وأن بعد تقبل الآخرين والتعايش المجتمعي حصل على أعلى نسبة تضمين والأكثر تكراراً في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية إذ بلغ مجموع تكراراته (44) شكلت ما نسبته (5.95%) يليه بعد النهج الاسلامي القائم على الوسطية والاعتدال حيث بلغ مجموع تكراراته (17) شكلت ما نسبته (2.30%) وفي ضوء نتائج التحليل تم بناء تصور مقترح لتضمين قيم الوسطية والاعتدال في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية تكون من: الأسس التي استند إليها التصور المقترح ومبرراته والهدف العام والأهداف الخاصة، وكان هناك موافقة كبيرة من الخبراء من أعضاء هيئة التدريس على التصور المقترح حيث تراوحت نسبة الموافقة ما بين 100- 90% وهي نسب مرتفعة.

الكلمات المفتاحية: تصور مقترح، قيم، الوسطية والاعتدال، الدراسات الاجتماعية.

Abstract

The research aimed to develop a proposed vision to enhance the values of moderation and temperance in the content of the social studies book for the secondary stage, the curriculum system (the joint program) in the Kingdom of Saudi Arabia. To achieve this goal, a list of the values that the book should include was made Consists of (24) sub-dimensions. An analysis tool was also prepared, and its validity was confirmed, and the reliability of the tool was calculated by analyzing the same material twice. The results of the first researcher's analysis were compared with the results of the second researcher's analysis. It reached (0.89), and the results showed that the number of the items that included the values of moderation and temperance reached (61) with a percentage of (8.25%). The accepting of others and social coexistence obtained the highest rate of inclusion and frequency, as its total recurrences amounted to (44), which constituted (5.95%), followed by the Islamic approach based on moderation and temperance, where the total of its recurrences amounted to (17), which constituted (2.30%). In the light of the analysis results, a proposed conception was built that consisted of the foundations on which the proposed conception was based, its justifications, the general objective, and the specific objectives. There was a great approval from the experts from the faculty members on the proposed conception, where the approval rate ranged between 90-100%, which is a high percentage.

Keywords: Suggested Perception, Values, Moderation and Temperance, Social studies.

• شكر وعرفان* تم تمويل هذا العمل من قبل جامعة جدة، جدة المملكة العربية السعودية، بموجب منحة رقم، JU– 12 –TMI –5 وعليه تقر المؤلفتان بالشكر للدعم التقني والمالي لجامعة جدة

المقدمة:

تعد المناهج الدراسية أهم مكونات النظام التربوي باعتبارها الوسيلة التي تتحقق بها أهداف المجتمع، فهي الإطار المرجعي الذي يتضمن مجموعة من المعارف والمهارات والقيم، والتي يتم ترجمها إلى سلوكيات تفيد المتعلم في حياته، لذلك لا بد أن تبنى المناهج بناءً رصينًا يعكس فلسفة المجتمع وعاداته وقيمه، وأن تحظى بمزيد من المراجعة والتعديل والتطوير حتى تتماشى مع ما يستجد في المجتمعات من تقدم تقني وصناعي وتكنولوجي، ومع ما تفرضه سياسات التعليم وتوجه البلاد.

وذكر الحسن (2012) أن القيم من أهم عناصر استقرار المجتمعات وتحديد وجهتها نحو عمليات التغيير الذي يحمل في طياته المعنى الحقيقي للارتقاء، فهي تمنح الفرد مسؤولية دعم الإنجازات والحفاظ على المكتسبات، بما يعطي روحًا جديدًا لشعور هذا الفرد عند تخطي مشكلات الواقع إلى ما يمكن تسميته بأمن القيمة، وبالتالي فإن القيم بهذا المعنى لا تعني فقط إطارات للفكر السلوكي، ولكنها في الوقت نفسه المسرح الداخلي لحركة الإرادة الإنسانية نحو الفعل والانجاز. كذلك نجد أن للقيم دورًا رئيسًا في تشكيل شخصية الفرد فهي تحدد سلوكه نحو ما هو مرغوب ومقبول فيه، وتجعله قادرًا على التكيف مع المجتمع وما فيه من تحديات وصعوبات، كما أنها تسهم في تماسك المجتمع والمحافظة على هويته واستقراره وتطوره (عبد اللطيف، 2013).

وتعد المملكة العربية السعودية إحدى المجتمعات التي تعرضت لتغيرات سريعة في معظم جوانب الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، كما واجهت الكثير من التحديات وحققت الكثير من الإنجازات وكانت وما زالت نموذجًا رائعًا في تحمل المسؤولية خاصّة على مستوى المؤسسات النظامية، لذلك ركزت في رؤيتها السعودية2030 في محور «مجتمع حيوي» ومرتكز من مرتكزاته وهو «قيمة راسخة» على أن الإسلام ومبادئه يمثل منهج حياة لنا، وهو مرجعنا في كل أنظمتنا وأعمالنا وقراراتنا وتوجهاتنا، لذا ستكون نقطة انطلاقتنا نحو تحقيق هذه الرؤية هي العمل بتلك المبادئ، وسيكون منهج الوسطية والتسامح وقيم الإتقان والانضباط والعدالة والشفافيّة مرتكزاتنا الأساسية لتحقيق التنمية في شتّى المجالات (رؤية المملكة العربية السعودية 2030، 1437).

من أجل ذلك سعت هيئة تقويم التعليم والتدريب لتطوير المناهج وتحديثها من خلال تصميم الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام في المملكة العربية السعودية (2018)، مسترشدة بالطموحات التنموية للمملكة والتوجهات الوطنية وفي مقدمتها رؤية المملكة العربية السعودية 2030 وباستراتيجية وزارة التعليم ووثائق المناهج الوطنية السابقة، والتجارب الدولية المتميزة في هذا المجال، وقد شارك في إعداده نخبة من الخبراء والمختصين في الهيئة ووزارة التعليم الجامعات السعودية. وتتجلى أهمية هذا الإطار في أنه يمثل الوثيقة الأساس في المملكة التي ترسم الصورة الكلية للمناهج بما يحتويه من شمولية البناء للطالب السعودي على مستوى خبراته العامة والتخصصية، وبما تتضمنه من قيم ومهارات تمكن الطالب من صناعة حاضره وتهيئته لبناء المستقبل الواعد.

وبمراجعة هذا الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام في المملكة العربية السعودية (2018) نجد أنه اشتمل على ثلاث مكونات أساسية لبناء معايير مناهج التعليم العام هي: أولويات المنهج، والقيم، والمهارات؛ وتنسجم هذه الأبعاد فيما بينها وفق منظومة التعليم الشامل، وتتكامل مع مجالات التعلم كل حسب محتواه وطبيعته؛ لدعم تعلم الطلاب وفهمهم العميق لمحتوى المجال، وهذا يؤكد على أهمية بناء منظومة من القيم لدى الطالب تمكنه من تحقيق طموحه بحياة كريمة تحيطها بالسعادة، ويسودها الاطمئنان والإنتاج، وترتبط هذه القيم بتعزيز انتماء الطالب لدينه ووطنه وقيادته، وإدراكه للهوية الوطنية، والتزامه بالعدالة والوسطية واحترام الآخرين، وتهيئته لدعم رؤية وطنه الطموحة عبر غايتها ومحاورها ومستهدفاتها ومتطلبه من تحولات اجتماعيه واقتصاديه (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2018).

وتعد الوسطية والاعتدال سمة من أبرز سمات الدين الإسلامي الحنيف في عباداته وشعائره وتشريعاته، وميزة شرف الله تعالى بها أمة الإسلام ووهبها إياها حتى تكون خير أمة أخرجت للناس والشاهدة عليهم، وهي من أبرز صفات المؤمنين بالله ربًا وبالإسلام دينًا وبمحمد صلى الله عليه وسلم نبيًا ورسولا في عقيدتهم وعباداتهم وأخلاقهم ومعاملاتهم وجميع مظاهر سلوكهم، فالوسطية ليست معيارًا بشريًا للفضائل، ولكنها معيارًا ربانيًا وميزة تميز بها هذا الدين وتميزت بها شرائعه (اللويحق، 2002).

ومن مظاهر الاهتمام بالوسطية والاعتدال عُقدت عدة مؤتمرات مثل «مؤتمر دور الجامعات العربية في تعزيز مبدأ الوسطية بين الشباب العربي» والذي نظمته جامعة طيبة بالمدينة المنورة (2011) حيث هدف إلى تأصيل وتعزيز مبدأ الوسطية علميًا وعمليًا بين شباب العالم العربي وعرض وبيان المنهج الصحيح في الاعتقاد والفكر والسلوك والتعامل واقتراح برامج عملية لتعزيز الوسطية بين شباب العالم العربي والإسهام في تهيئة بيئة وسطية في الجامعات العربية ومعالجة الأسباب الدافعة لبعد الشباب العربي عن الوسطية. والمؤتمر العلمي الدولي «تجديد الخطاب الديني ضرورة الاعتدال ومتطلبات التعايش بين الشعوب» والذي نظمته كلية الشريعة والقانون بالجامعة الإسلامية بالتعاون مع كلية الإلهيات بالتعاون مع جامعة سكارية بتركيا (2018) والذي هدف إلى تجديد الخطاب وترسيخ قيم الاعتدال والتعايش والتعاون حتى يعيش الناس في أمن ورخاء واستقرار.

كذلك عقد المؤتمر الدولي حول قيم الوسطية والاعتدال في الإسلام بمكة المكرمة (2019) وركز على بحث تداعيات وآثار الجهل على مفاهيم الوسطية الدينية في الإسلام، والبحث في النهج النبوي كمنهج وسطية واعتدال وموضوع القيم الأخلاقية

والإنسانية في الهدي النبوي كما تم مناقشة تجارب وبرامج العمل لتعزيز الوسطية بين الشباب. أيضًا عقد المؤتمر «الدولي لجهود المملكة العربية السعودية في خدمة الإسلام والمسلمين وترسيخ قيم الوسطية والاعتدال» والتي نظمته جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض (1442) والذي استعرض مواقف المملكة الثابتة في خدمة الإسلام والمسلمين وتعزيز قيم الوسطية والاعتدال وترسيخها ومكافحة الغلو والتطرف ورعاية الحوار بين المسلمين مع بعضهم وبين المسلمين وغيرهم ومكافحة الإرهاب بشتى أنواعه.

وتتجلى أهمية الوسطية والاعتدال من تقدير الحاجات التربوية للفئات العمرية المختلفة لمتعلمي التعليم العام والجامعي، وخاصة المرحلة الثانوية حيث أوصت دراسة الجهني (2015) بضرورة توعية المتعلمين بالمرحلة الثانوية بأهمية معرفة مفاهيم وسطية الإسلام ونقائضها وتعزيز مفاهيمها وطرق علاج الظواهر المائلة عنها وغرسها في أذهانهم، وتعتبر مرحلة التحول التي يحتاجها الطالب للانتقال من مرحلة التعليم الأساسي إلى مرحلة التعليم الجامعي، وتتميز هذه المرحلة بعدد من الخصائص التي تتطلب من القائمين على النظام التعليمي ترجمتها إلى برامج علمية وتربوية تحقق الطموحات من جهة وتستوعب التجديدات العالمية وتتفاعل معها من جهة أخرى، وفيها يتم توجيه ميول واتجاهات الطالب العلمية والتي يستطيع من خلالها تحديد التخصص الذي يميل إليه ويبدع فيه، لهذا تعد هذه المرحلة من الأهمية لأنها تهدف أيضًا إلى بناء الشخصية القادرة على مواجهة المستقبل مع التأكيد على الهوية الثقافية والوطنية وإعداد الطالب القادر على الابتكار والتجديد والتحليل عن طريق التزويد بالمهارات والقدرات الخاصة اللازمة للتعلم الذاتي (أبو عواد والغفيري، 2017).

وتتضح أهمية تربية المتعلمين على الوسطية والاعتدال في المرحلة الثانوية في أنها تعمل على إعدادهم كعنصر فاعل يتوقع منهم أن ينفعوا مجتمعهم وينخرطوا في مهامهم وحياتهم، إضافة إلى حاجة المتعلمين في هذه المرحلة إلى إشباع ميولهم ودوافعهم النفسية والفسيولوجية والمعرفية والشعور بالهوية والذات والدور المجتمعي، وهذه المطالب لا تلبي إلا مع وسطية لا يكون فيها أي خلل، إضافة إلى أنها تعمل على زيادة حالة الاستقرار والأمن والسكينة العامة وهذه المطالب لا يأتي إلا مع مخرجات تربوية تعكس المنهج التربوي الوسطي الذي أظهر مخرجاته في الحلقات الأخيرة من التعليم العام والجامعي (الجديبي، 2016).

ومن مجالات التعلم المعتمدة في الإطار الوطني مجال الدراسات الاجتماعية الذي يهتم بدراسة الإنسان وسلوكه وحاجاته وثقافته وقيمه واتجاهاته وعلاقته بالمجتمع وتفاعله الحيوي مع البيئة والتطورات التي تطرأ عليها، ويتضمن عددًا من الفروع (علم التاريخ، علم الجغرافيا، تربية المواطنة، علم الاجتماع، علم النفس، علم الاقتصاد)، ولكل فرع طبيعته الخاصة التي تميزه عن غيره من فروع المعرفة (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2019أ).

وانطلاقاً من ذلك أصبحت الحاجة ملحة من أجل ترسيخ قيم الوسطية والاعتدال في المرحلة الثانوية من خلال مناهج الدراسات الاجتماعية والتي تعتبر من أكثر المناهج ارتباطًا بواقع المجتمع، ومشكلاته وتحدياته، حيث تتسم بطبيعة خاصة في أنها تربط بين البعدين الزماني والمكاني، كما أنها تسهم بدور أكبر في إعداد جيل من الناشئة ليكونوا أفرادًا نابغين في المجتمع الذي يعيشون فيه، وتعريفهم بحقائق والتطورات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية بالبيئات الحضارية المختلفة داخل مجتمعهم (عبد المنعم وعبد الباسط، 2006).

مشكلة البحث:

تمثل المرحلة الثانوية مرحلة وسيطة تؤثر فيما بعدها من امتداد زمني تظهر آثاره في ترسيخ القيم الدينية والخلقية والمجتمعية في الشخصية الانسانية، وأن تذبذب هذه القيم لديهم وسرعة تأثرهم بالمحيط الخارجي وخاصة في العصر الحالي الذي يتسم بالتغيرات المتسارعة في شتى جوانب الحياة، حيث أكدت دراسة بيرق وإسيركالي (Bayrak, Ecerkale, 2020)، والهياجنة (2017) بضرورة الاهتمام بطلاب المرحلة الثانوية لأنه كلما كانت مدخلات العملية التربوية في هذه المرحلة تتصف بالاعتدال كانت مخرجات التعليم تميل إلى الاعتدال.

وقد أثبتت نتائج دراسة العجمي (2015) أن مستوى طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت يتراوح ما بين درجة كبيرة ومتوسطة في فهم واستيعاب مفاهيم وقيم الوسطية والاعتدال، أما دراسة المطيري (2015) فقد أظهرت نتائجها أن مستوى فهم تلاميذ المرحلة المتوسطة بدولة الكويت لمفاهيم قيم الوسطية والاعتدال كان متدني، أما دراسة بني عطا (2020) فقد توصلت إلى أن 73% من الطلاب المعلمين بجامعة الزرقاء لم يصلوا إلى مستوى تحقيق قيم الوسطية بشكل مرتفع، وأن 38% قد تحققت لديهم القيم بنسبة منخفضة.

وعلاوة على ذلك فقد اهتمت بعض الدراسات بتحليل الكتب لمعرفة توافر قيم الوسطية والاعتدال في كتب التربية الإسلامية كدراسة الجهني (2015) والتي أظهرت نتائجها وجود قصور من حيث درجة توافر الوسطية والاعتدال بمحتوى كتب الفقه للمرحلة الثانوية، ودراسة البويسفي (2016) التي توصلت إلى وجود قصور في قيم الوسطية والاعتدال في كتب التربية الإسلامية المستوى الثانوي وأنه لابد من حضور المحتوى الشرعي بشكل كاف في الكتاب.

وتأسيسًا على ذلك قامت الباحثتان بفحص موضوعات مقرر كتاب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية نظام المقررات (البرنامج المشترك) بالمملكة العربية السعودية لعام 1443، نجد

أنه تضمن (6) وحدات وبمراجعة هذه الوحدات نجدها تفتقر إلى موضوعات مستقلة تعزز قيم الوسطية والاعتدال لدى المتعلمين وركزت على تزويد الطلاب والطالبات بمعارف عن المملكة العربية السعودية والعالم، قضية فلسطين، العالم العربي، الأحداث العالمية المؤثرة في العالم، القوى العالمية، المنظمات العربية والإسلامية والدولية.

وانطلاقًا من ذلك ظهرت الحاجة إلى معرفة درجة تضمين قيم الوسطية والاعتدال في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية نظام المقررات (البرنامج المشترك)، ومن ثم إعادة النظر فيه ووضع تصور مقترح من أجل تطويره حتى يصبح مواكبًا لرؤية المملكة العربية السعودية 2030 الطموحة، ويتماشى ذلك مع ما أكدت عليه الدراسات السابقة التي هدفت إلى بناء تصورات مقترحة لمناهج الدراسات الاجتماعية (شحاتة، 2016؛ كفافي، 2016؛ عرنوس، 2018؛ الفيفي، 2019؛ بارعيده والزبيدي، 2020).

مما سبق تتحدد مشكلة البحث في الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

ما التصور المقترح لتعزيز قيم الوسطية والاعتدال في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية نظام المقررات (البرنامج المشترك) بالمملكة العربية السعودية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

1. ما قيم الوسطية والاعتدال التي ينبغي تضمينها في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية نظام المقررات (البرنامج المشترك) بالمملكة العربية السعودية؟
2. ما درجة تضمين محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية نظام المقررات (البرنامج المشترك) بالمملكة العربية السعودية لقيم الوسطية والاعتدال؟
3. ما مكونات التصور المقترح لمحتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية نظام المقررات (البرنامج المشترك) بالمملكة العربية السعودية في ضوء قيم الوسطية والاعتدال؟
4. هل يسهم التصور المقترح في تعزيز قيم الوسطية والاعتدال عند تعليم الدراسات الاجتماعية لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية نظام المقررات (البرنامج المشترك) من وجهة نظر خبراء أعضاء هيئة التدريس؟

أهداف البحث:

1. تحديد قيم الوسطية والاعتدال التي ينبغي تضمينها في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية نظام المقررات (البرنامج المشترك) بالمملكة العربية السعودية.
2. الكشف عن درجة تضمين محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية نظام المقررات (البرنامج المشترك) بالمملكة العربية السعودية لقيم الوسطية والاعتدال.
3. وضع تصور مقترح لمحتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية نظام المقررات (البرنامج المشترك) بالمملكة العربية السعودية في ضوء قيم الوسطية والاعتدال.
4. قياس مدى إسهام التصور المقترح في تعزيز قيم الوسطية والاعتدال عند تعليم الدراسات الاجتماعية لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية نظام المقررات (البرنامج المشترك) من وجهة نظر خبراء أعضاء هيئة التدريس

أهمية البحث:

أوّلا– الأهمية النظرية:

1. المواكبة لتطلعات رؤية المملكة العربية السعودية 2030 والتي تؤكد على أن منهج الوسطية والتسامح وقيم الإتقان والانضباط والعدالة والشفافيّة من أهم مرتكزاتنا الأساسية لتحقيق التنمية في شتّى المجالات.
2. يتماشى هذا البحث مع ماورد في الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام في المملكة العربية السعودية؛ من حيث ضرورة تضمين قيم الوسطية والاعتدال في المناهج التعليمية وتعزيزها في نفوس المتعلمين كأولوية من أولويات المنهج.
3. توجيه أنظار مؤلّفي ومطوّري مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية إلى أهمية تضمين موضوعات مرتبطة بقيم الوسطية والاعتدال.
4. يلقي الضوء على أحد المناهج الدراسية (الدراسات الاجتماعية) التي توليها المملكة العربية السعودية أهمية خاصة في بناء الأجيال وفي تحقيق الغايات الكبرى لها بما يتضمنه هذا المنهج من معارف وقيم ومهارات تهيئ الطالب لبناء مستقبله بما يتسق مع وسطية الإسلام واعتداليته في تناول القضايا الحياتية.
5. يسهم في إجراء العديد من البحوث المستقبلية المرتبطة بقيم الوسطية والاعتدال مما يساهم في تطوير التعليم بجميع المراحل التعليمية.

ثانيًا– الأهمية التطبيقية:

1. انفرد هذا البحث عن الدراسات السابقة بتقديم تصور مقترح حول كيفية تضمين قيم الوسطية والاعتدال في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية

نظام المقررات (البرنامج المشترك) بالمملكة العربية السعودية يمكن أن يسترشد به الباحثين عند تصورات أخرى لمناهج الدراسات الاجتماعية.

2. لا توجد دراسة سابقة – في حدود علم الباحثتان– على مستوى المملكة العربية السعودية ودول الخليج العربي والعالم العربي تناولت ذلك.
3. يقدم قائمة وأداة تحليل عن قيم الوسطية والاعتدال تفيد الباحثين في إعداد أدوات بحثية مشابهة.

حدود البحث:

- اقتصر البحث على تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية والمقرر على طلاب وطالبات المرحلة الثانوية نظام المقررات (البرنامج المشترك) لعام 1443.
- اقتصر على قيم الوسطية والاعتدال الآتية: النهج الإسلامي القائم على الوسطية والاعتدال والتعايش المجتمعي.

مصطلحات البحث:

التصور المقترح:

عرّفه زين الدين ((2013: 6 بأنه: «تخطيط مستقبلي مبني على نتائج فعلية ميدانية من خلال أدوات منهجية كمية أو كيفية لبناء إطار فكري عام يتبناه فئات الباحثين أو التربويين».

ويعرّف إجرائيًا بأنه: إطار فكري مقترح مبني على نتائج تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية نظام المقررات (البرنامج المشترك) في ضوء قيم الوسطية والاعتدال، ويشمل على أسس ومنطلقات ومبررات، وأهداف ومحتوى واستراتيجيات تعليمية وأنشطة تعليمية وأساليب تقويم تساعد على تحقيق قيم الوسطية والاعتدال.

القيم:

عرف أبو العينين (34 :2008)القيم بأنها: «مجموعة المعايير التي تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع المواقف الفردية والاجتماعية، بحيث تمكنه من اختيار أهداف وتوجهات لحياته يراها جديرة لتوظيف امكانياته، وتتجسد في القيم من خلال الاهتمامات، أو الاتجاهات، أو السلوك العلمي، أو اللفظي بطريقة مباشرة، أو غير مباشرة».

وتعرّف إجرائيًا بأنها: مجموعة من المعايير المرتبطة بالاهتمامات والاتجاهات بطريق مباشر أو غير مباشر والتي تتكون لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية نظام المقررات (البرنامج المشترك) وتمكنهن من اختيار الأهداف التي توجه حياتهن.

الوسطية والاعتدال:

عرفت هيئة تقويم التعليم والتدريب (23 :2018) الوسطية والاعتدال بأنها: «النهج الإسلامي القائم على الفكر الوسطي المعتدل وما يتضمنه من التسامح واليسر والمرونة ورفع المشقة، والعدل والمساواة، والرفق، وتقبل الآخرين والتعايش معهم». ويتبنى البحث الحالي التعريف السابق.

الدراسات الاجتماعية:

عرفها السكران (19 :1989) بأنها: «مجموعة من الأفكار والمفاهيم والمبادئ التي تستخلص من ميادين العلوم الاجتماعية من أجل تنمية معرفة وقدرات ومهارات وقيم المتعلم التي يوجهها في حياته لحل مشكلاته الحياتية».

وتعرّف إجرائيًا بأنها: المقرر الدراسي الذي يدرس لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية نظام المقررات (البرنامج المشترك) ويتضمن (6) وحدات مرتبطة بتزويد الطلاب وطالبات بمعارف ومهارات وقيم عن المملكة العربية السعودية والعالم، قضية فلسطين، العالم العربي، الأحداث العالمية المؤثرة في العالم، القوى العالمية، المنظمات العربية والإسلامية والدولية.

الإطار النظري

مفهوم الوسطية والاعتدال:

تعتبر الوسطية والاعتدال إحدى القيم التي وردت في كتاب الله عز وجل حيث قال سبحانه وتعالى (وَكَذَٰلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِّتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ وَيَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدًا ۗ وَمَا جَعَلْنَا الْقِبْلَةَ الَّتِي كُنتَ عَلَيْهَا إِلَّا لِنَعْلَمَ مَن يَتَّبِعُ الرَّسُولَ مِمَّن يَنقَلِبُ عَلَىٰ عَقِبَيْهِ ۚ وَإِن كَانَتْ لَكَبِيرَةً إِلَّا عَلَى الَّذِينَ هَدَى اللَّهُ ۗ وَمَا كَانَ اللَّهُ لِيُضِيعَ إِيمَانَكُمْ ۚ إِنَّ اللَّهَ بِالنَّاسِ لَرَءُوفٌ رَّحِيمٌ) (البقرة :143) ويعبر مفهوم الوسطية والاعتدال عن الصلاح والاستقامة، والموقف والسلوك والمعاملة والأخلاق، وهذا يعني أن الإسلام دين معتدل غير جانح ولا مفرط في شيء من الحقائق ولا تطرف ولا شذوذ ولا مغالاة في الاعتقاد ولا استكبار ولا ذل ولا استسلام ولا خضوع وعبودية لغير الله تعالى، ولا تشدد ولا تهاون ولا تقصير، ولا تساهل أو تفريط في حق من حقوق الله تعال وحقوق الناس.

خصائص الوسطية والاعتدال:

من خصائص الإسلام أنه دين وسط، فهو وسط بين اليهودية والنصرانية، وهناك ملامح لهذه الوسطية في القرآن والسنة تبين عظمة الإسلام في طرحه عدة قضايا تنظم حياة المرء المسلم من أهمها: العدل، والحكمة، والاستقامة، والتيسير، ورفع الحرج وذلك على النحو الآتي:

1. العدل: هو ضد الظلم، وإحقاق الحق، وإخراج الحق عن الباطل، وهو الأمر المتوسط بين الإفراط والتفريط، وبما أن الأمر المتوسط يعني العدل فقد جاءت الكثير من الآيات القرآنية التي تبين وجوب العدل في جميع الأمور، فأمر الله عز وجل بالعدل في الشهادة والحكم هو إقرار لمنهج الوسطية.

2. الاستقامة: من الأعمال الصالحة أن يكون الإنسان مستقيمًا في الوسط غير مائل إلى طرفي الإفراط والتفريط، فتكون الاستقامة في أمر الدين والتوحيد وفي جميع الأمور الحياتية. فالاستقامة تقتضي طاعة الله تعالى، والوقوف عند حدوده التي أذن فيها من واجب ومستحب، ومباح، وتجنب الحدود التي نهى الله عنها.

3. الحكمة: هي العلوم النافعة، والمعارف الصائبة، والعقول المسددة، وجميع الأمور لا تصلح إلا بالحكمة التي هي وضع الأشياء مواضعها وتنزيل الأمور منازلها، والإقدام في محل الإقدام، والإحجام في موضع الإحجام، وإعطاء كل شيء حقه.

4. اليسر ورفع الحرج: نجد أن اليسر ورفع الحرج في الشريعة الإسلامية يرجع إلى الوسطية والاعتدال في الدين الإسلامي وليس في التكليف والمشقة والعنت، وهذا هو دين رسول صلى الله عليه وسلم في جميع أحواله (القويفلي والحلواني وعتيبة، 2017).

مظاهر الوسطية والاعتدال:

تجلت عظمة الإسلام العظيم والقرآن القويم في التوازن المستقيم في جميع مجالات الدين حيث العقيدة والعبادة والأخلاق والمعاملات وحتى في التشريعات، فلا إفراطٌ ولا تفريط، وفيما يلي عرض لوسطية واعتدال القرآن في تلك المجالات.

1. الوسطية والاعتدال في العقيدة: ملة الإسلام ملة وسط بين الملل؛ حيث آمن المؤمنون برسل الله ونصروهم ووقروهم وأطاعوهم ولم يتخذوهم أربابا، ولا يغلون فيهم كما غلت النصارى فاتخذوا أحبارهم ورهبانهم أربابا من دون الله، ولا جفوا عنهم كما جفت اليهود، فكانوا يقتلون الأنبياء بغير حق، ويقتلون الذين يأمرون بالقسط من الناس.

2. الوسطية والاعتدال في العبادة: التمعن في العبادات الإسلامية الواجبة والمستحبة على المسلم يجد أنها تتسم بالوسطية والاعتدال وأنها بعيدة كل البعد عن الغلو، فلا إفراط فيها ولا تفريط، على سبيل المثال أداء المسلم لشعائر محدودة في اليوم كالصلاة، أو في السنة كالصوم، أو في العمر مرة كالحج، ليظل دائما موصولا بالله، غير مقطوع عن رضاه، ثم يطلقه بعد ذلك ساعيًا منتجًا يمشي في مناكب الأرض، ويأكل من رزق الله.

3. الوسطية والاعتدال في الأخلاق: جاء الإسلام وسطًا في أخلاقياته، فلم ينظر إلى الإنسان باعتباره خيرًا محضًا أو شرًا محضًا، أي لم يكن تعامله مع الإنسان على أنه ملك أو شيطان، وإنما تعامل معه بما يتوافق مع أصل فطرته وطبيعة تكوينه، فهو مخلوق مكلف مختار، صالح للطاعة أو المعصية، فيه الجانب المادي والجانب الروحي.

4. الوسطية والاعتدال في المعاملات: تجلت الوسطية والاعتدال القرآن في المعاملات، حيث البعد عن التشدد والغلو من جهة، والتسيب والتميع من جهة أخرى، فللقرآن منهج وسطي يضبط جميع المعاملات من طعام وشراب، وبيع وشراء، وطلاق وزواج، حتى في معاملاتنا مع غير المسلمين.

5. الوسطية والاعتدال في التشريع: جاء الإسلام وسطًا في تشريعه ونظامه القانوني والاجتماعي، فهو وسط في التحليل والتحريم بين اليهودية التي أسرفت في التحريم، وبين المسيحية التي أسرفت في الإباحة، فالإسلام قد أحل وحرم، ولكنه لم يجعل التحليل ولا التحريم من حق بشر، بل من حق الله وحده، ولم يحرم إلا الخبيث الضار، كما لم يحل إلا الطيب النافع (المنتدى العالمي للوسطية، 2016).

مفهوم الدراسات الاجتماعية:

تهتم الدراسات الاجتماعية بدراسة الماضي والحاضر واستشراف المستقبل، وإعداد الفرد الصالح الواعي بحقوقه وواجباته، القادر على التفاعل بصورة إيجابية مع البيئة الطبيعية والبشرية المحيطة به، ويعبر مفهوم الدراسات الاجتماعية عن مجموعة من الأفكار والمفاهيم والمبادئ التي تستخلص من ميادين العلوم الاجتماعية من أجل تنمية معرفة ومهارات وقيم المتعلم لحل مشكلاته الحياتية (السكران، 1989).

أهمية الدراسات الاجتماعية:

تحددت أهمية الدراسات الاجتماعية كما ذكرها نزال (2003) في الآتي:

1. تنمي الحاسة الاجتماعية والسلوك الاجتماعي السليم للمتعلمين وتعمق روح التآخي والتعاون فيما بينهم وتحمل المسئولية والاعتماد على النفس وضبطها.

2. تساعد على تنمية مهارات التفكير العلمي.

3. تمكن المتعلمين من تقدير الأدوار التي قامت بها الشخصيات الوطنية في الماضي والحاضر وتأثيرها الحضاري وتعاونها في حل المشكلات السياسية والاقتصادية.

4. تحث المتعلمين للاهتمام بالمشكلات الاجتماعية، والعمل على حلها.

5. تساعد على فهم فكرة التفاهم الدولي أو العالمي، وتنمية النظرة العالمية التي تقوي روح التضامن مع الآخر.

6. تحفز المتعلمين للاهتمام بالمشكلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والبيئية والمحافظة على توازنها والتعرف على مواردها وترشيد استخدامها.

7. تنمي قدرة المتعلمين على النقد والتحليل والمقارنة ووزن الأدلة وإصدار واتخاذ القرارات والأحكام الإيجابية بعيدا عن التعصب والتحيز.

أهداف الدراسات الاجتماعية:

حددت هيئة تقويم التعليم والتدريب (2019) أهداف الدراسات الاجتماعية في التعليم العام فيما يلي:

1. تقدير لعظمة الله سبحانه وتعالى، وقادرًا على التأمل والتفكر في خلق الكون والحياة.

2. التقيد بسيرة الرسول صلى الله عليه وسلم، والخلفاء الراشدين، رضوان الله عليهم.

3. استيعاب مفاهيم الدراسات الاجتماعية، ومبادئها، وتعميماتها، ونظرياتها، ومهاراتها، وقادرًا على تكوين منظورات تمكنه من فهم طبيعتها، وربطها بمجالات التعلم الأخرى.

4. تقدير مكانة المملكة العربية السعودية؛ العربية، والإسلامية، والجغرافية، والتاريخية، والحضارية، والسياسية، والاقتصادية.

5. الانتماء للوطن، وتعزيز وحدته، والاعتزاز بمنجزاته، والوعي بحقوقه وواجباته، والافتخار بالهوية الوطنية.

6. التمكن من مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، واتخاذ القرارات المناسبة، وحل المشكلات المرتبطة بالحياة.

7. توظيف مصادر المعرفة المختلفة، كالخرائط والأطالس والموسوعات والمصادر والمخطوطات، وتحليلها، وتفسيرها، واستنتاج المعلومات منها.

8. التمكن من مهارات التقنية وتطبيقاتها، كنظم المعلومات الجغرافية والتاريخية وشبكات التواصل الاجتماعي، في الوصول إلى المعرفة، واستيعابها، وتوظيفها وإنتاجها، مراعيًا الممارسات الأخلاقية.

9. التمكن من مهارات التواصل مع الآخرين في المجتمع عبر الزمان والمكان، منفتحًا على الثقافات الأخرى، متفهمًا لطبيعة العلاقات بين المجتمعات في الماضي والحاضر (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2019).

فروع الدراسات الاجتماعية:

تتعدد فروع الدراسات الاجتماعية كما ذكرها السكران (1989) على النحو الآتي:

1. علم التاريخ: يهتم بدراسة الماضي ودراسة الحاضر والبحث عن وسائل جعل مستقبل هذا الحاضر متطور عنه وعن ماضيه.

2. علم الجغرافيا: يهتم بدراسة الظواهر الطبيعية وعلاقة الإنسان بمحيطه وبيئته وتوضيح العلاقات بين الإنسان والمعطيات الطبيعية والبحث عن قواعد تنظيم الإنسان واستغلاله واستفادته من موارد محيطة والحفاظ على بيئته.

3. تربية المواطنة: تهتم بدراسة العلاقة بين المتعلم ووطنه، وما تتضمنه هذه العلاقة من حقوق التعليم والرعاية الصحية، ومن واجبات الولاء والانتماء للوطن وقيادته، والمحافظة على مقوماته ومكتسباته وممتلكاته، والاعتزاز بمنجزاته، وتركز على القيم التي يجب أن يكتسبها المتعلم ليكون مواطنًا مسؤولًا.

4. علم الاجتماع: يهتم بدراسة الأنظمة المجتمعية المختلفة والظواهر الاجتماعية، ويدرس الناس في جماعات.

5. علم النفس: يهتم بدراسة سلوك الفرد الظاهري والباطني، وحاجاته وميوله وقدراته واستعداداته وتفكيره وتعلمه.

6. علم الاقتصاد: يهتم بدراسة الموارد الاقتصادية لإنتاج السلع وتوزيعها ودراسة السلوك الاقتصادي للأفراد والمجتمعات، كالإنتاج، والاستهلاك، والتسويق، والادخار وتبادل السلع، والخدمات.

الدراسات السابقة:

أجريت العديد من الدراسات والبحوث التربوية عن قيم الوسطية والاعتدال كدراسة الهجهوج (2016) التي ركزت على إبراز مسؤولية الأستاذ الجامعي في تعزيز منهج الوسطية لدى الطلاب الجامعيين بجامعة المجمعة، وتم استخدام المنهج الوصفي

المسحي، وتطبيق استبانة على عينة بلغ عددها (466) منها (373) من حملة الدكتوراة و(93) أستاذًا جامعيًا، وأظهرت النتائج ضرورة إلمام الأستاذ بالوسطية قولًا وعملًا، واتسام سلوكه بالرفق والسماحة مع طلابه، وتوضيح لطلابه خطر وسائل التقنية الحديثة وما فيها من محتوى يخالف الوسطية، وتناول مفهوم الوسطية من خلال محاضراته، واستثمار المناسبات الوطنية في توضيح منهج الوسطية والاعتدال.

أما دراسة الجهني (2015) فقد هدفت إلى معرفة مدى توافر مبادئ وسطية الإسلام، ومعالجة الظواهر الخارجة عنها بمحتوى كتب الفقه بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتطبيق استبانة على كتب الفقه، وأظهرت النتائج وجود قصور من حيث درجة التوافر لمبادئ الوسطية بمحتوى الكتب، وخلو محتوى الكتب من أية معالجة للظواهر الخارجة عن الوسطية فيما يرتبط بظاهرة الغلو والتطرف.

كما أعد عيسى (2016) دراسة هدفت إلى معرفة دور شبكات التواصل الاجتماعي في نشر مفاهيم الوسطية والاعتدال، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت النتائج إمكانية تصميم مكتبة إلكترونية شاملة تضم محتوى يوضح حقيقة التمثل بصفات الوسطية والاعتدال، وتصميم المحتوى كرسائل ومنشورات على شبكات التواصل الاجتماعي، وإنشاء مجموعات وصفحات دردشة يرأسها ويديرها أشخاص ذوي دراية وعلم بالشريعة الإسلامية ومدربين على المناقشة والحوار بهدف تقديم الفكر السليم ونبذ التعصب والتطرف.

وركزت دراسة علي والمطيري (2017) على معرفة دور معلمة الروضة في تكوين قيم الوسطية والاعتدال لدى طفل الروضة بدولة الكويت في ضوء المتغيرات المجتمعية المعاصرة، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتطبيق استبانة على عينة من معلمات الروضة بلغ عددهن (89) معلمة، وأظهرت النتائج أن دور معلمة الروضة جاء بدرجة متوسطة في توضيح مفهوم قيم الوسطية والاعتدال لدى طفل الروضة، وجاء دورها بدرجة ضعيفة في التطرق إلى التطرف والغلو.

وأعد التمام (2018) دراسة هدفت إلى معرفة دور القائد التربوي في غرس قيم الوسطية والاعتدال داخل المدرسة وأثر ذلك على الرضا الوظيفي للمعلمين، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتطبيق استبانة، على عينة بلغ عددهم (127) معلمًا، وأظهرت النتائج أن القائد التربوي يمارس دوره بدرجة عالية في غرس القيم الوسطية والاعتدال داخل المدرسة وفي توعية منسوبي المدرسة بمفاهيم وقيم الوسطية والاعتدال وممارسة أساليب تطوير الفكر الوسطي وتنميته لمواجهة الغلو والفكر المتطرف مما أثر على الرضا الوظيفي للمعلمين.

أما دراسة الشجيري والزهيري (2018) فقد هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج في تنمية قيم الوسطية والاعتدال لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وتم استخدام المنهج التجريبي، وتطبيق مقياسًا لقيم الوسطية والاعتدال على عينة مكونة من (66) طالبًا تم توزيعهم إلى مجموعتين ضابطة وعددها (33) وتجريبية (33)، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تنمية قيم الوسطية والاعتدال لدى الطلاب.

وأجرت الشهوان (2018) دراسة هدفت إلى التعرف على استراتيجية المعلم في دعم مبدأ الوسطية وتعزيز الأمن الفكري بين الواقع والمأمول وتم استخدام المنهج الوصفي، وتطبيق على عينة مكونة من (40) معلمًا ومعلمة، وأظهرت النتائج أن واقع ممارسات المعلم لدعم مبدأ الوسطية والأمن الفكري لا يتلاءم مع تحديات المجتمع الإسلامي، ووجود مشكلة في وعي المعلمين لأهمية دعم مبدأ الوسطية.

وأعد الرحيلي (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على دور أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية في تعزيز قيم الوسطية والاعتدال لدى المرحلة الجامعية والدراسات العليا والكليات النظرية والعملية بالمدينة المنورة، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتطبيق استبانة على عينة مكونة من (357) طالبًا شملت طلاب، وأظهرت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس يقومون بدورهم في تعزيز قيم الوسطية والاعتدال لدى طلابهم بدرجة كبيرة.

وأعدت الردادي (2019) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى تضمين قيم السلم المجتمعي في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد بطاقة تحليل المحتوى، وأظهرت النتائج أن محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية تضمن (38) قيمة من إجمالي عدد قيم السلم المجتمعي من إجمالي (40) قيمة.

كما أجرت بني عطا (2020) دراسة هدفت إلى بيان دور كليات العلوم التربوية في إعداد الطلاب المعلمين على قيم الوسطية في جامعة الزرقاء، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتطبيق مقياس على عينة مكونة من (80) طالبًا، وأظهرت النتائج أن 73% من الطلبة لم تصل إلى مستوى تحقيق قيم الوسطية بشكل مرتفع، وأن 38% قد تحققت لديهم القيم بنسبة منخفضة.

كما قامت الخياط (2020) بدراسة هدفت إلى التعرف على دور منهج الاعتدال السعودي في مكافحة الإرهاب، وتم استخدام المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج إلى أن استراتيجية المملكة في مواجهتها للإرهاب منطلقة ومنسجمة مع مقاصد الشريعة الإسلامية وأحكامها ملتزمة بمبدأ الوسطية والاعتدال كمنهج ثابت تمارسه جميع مؤسسات الدولة.

وسعت دراسة الصبحيين (2020) إلى تحديد القيم الواردة في وثيقة رسالة عمان في مواجهة قيم التطرف من منظور مناهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا بالأردن، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد أداة تحليل لتحليل كتب التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية العليا، وأظهرت النتائج أن تلك الوثيقة تضمنت على (26) قيمة رئيسة.

التعليق على الدراسات السابقة:

1. أوجه الاتفاق: اتفق البحث الحالي مع جميع الدراسات السابقة في تناوله لقيم الوسطية والاعتدال.
2. أوجه الاختلاف: يختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في أنه يهدف إلى بناء تصور مقترح لتعزيز قيم الوسطية والاعتدال في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية نظام المقررات (البرنامج المشترك) بالمملكة العربية السعودية.
3. أوجه الاستفادة: استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة على تأكيدها على أهمية قيم الوسطية والاعتدال، والتي أكدت عليها رؤية المملكة العربية السعودية 2030 من خلال محاورها وأهدافها وحرصت على إحداث نقلة اجتماعية ثقافية نوعية في المجتمع السعودي ليواكب المجتمعات العالمية المعاصرة؛ وخاصة وأن عالمية الإسلام تقتضي تمسك الأمة بقيم الوسطية والاعتدال لدفع وصف المسلمين بالتطرف والغلو.

خطوات البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي لدراسة مشكلة البحث، وهذا المنهج يعتمد على وصف ما هو كائن وتفسيره، ولا يقتصر على جمع البيانات وتبويبها، بل يمضي إلى أبعد من ذلك; لأنه يتضمن قدراً من التفسير لهذه البيانات والتعبير عن نتائج الدراسة بالأساليب الإحصائية المناسبة لها (العساف، 2006).

كما تم استخدام أسلوب تحليل المحتوى وهو أحد الأساليب البحثية التي تستخدم في تحليل المواد الإعلامية بهدف التوصل إلى استدلالات واستنتاجات صحيحة ومطابقة في حالة إعادة البحث والتحليل (Kirppendrof,1980).

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع كتب الدراسات الاجتماعية المقررة على المرحلة الثانوية للعام الدراسي 1443، أما عينة البحث فقد اقتصرت على محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية نظام المقررات (البرنامج المشترك) بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي 1443، وبلغ عدد وحداته (6) وحدات، وعدد صفحاته (182) صفحة.

مادة البحث:

اشتملت مادة البحث على قائمة بقيم الوسطية والاعتدال التي ينبغي تضمينها في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية نظام المقررات (البرنامج المشترك) بالمملكة العربية السعودية، وتم إعدادها وفق الخطوات الآتية:

1. تمت مراجعة الكتب والدراسات السابقة (القرني، 2011؛ الهجهوج، 2016؛ الجديبي، 2016؛ حلبي، 2016؛ السديس، 2017؛ عيسى، 2016؛ علي والمطيري، 2017؛ الردادي، 2019؛ بني عطا، 2020؛ الصبحيين، 2020؛ السلمي، 2021) من أجل بناء القائمة المرتبطة بقيم الوسطية والاعتدال.
2. الاسترشاد بالدليل الاجرائي لتضمين الأبعاد المشتركة في مجالات التعليم (2019) والذي استند على عدد من المصادر هي: الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام، الأدبيات ذات العلاقة والتجارب العالمية والإقليمية والخليجية في اشتقاق مؤشرات الأداء لكل من الأولويات والقيم والمهارات، المراجعات والاستشارات من خلال ورش عمل مع مختصين، الإطار الوطني السعودي للمؤهلات، التوجهات والأهداف الاستراتيجية لرؤية المملكة العربية السعودية 2030 (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2019).

وروعي عند اختيار هذه القيم أن تكون مناسبة للموضوعات الواردة في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية نظام المقررات (البرنامج المشترك)، إضافة إلى مناسبتها لمستوى طلاب وطالبات هذه المرحلة ولتحقيق ذلك تم الاعتماد على نظرية بياجيه (Piaget, 1896) والتي أوضحت أن مرحلة العمليات المجردة من مراحل النمو العقلي في نظريته، وهي تمتد بين (12-20) ومن خصائصها زيادة قدرة المتعلم على استخدام التفكير المجرد والقيام بالعمليات الذهنية المتعلقة بالعبارات الفرضية واستخدام عدد متنوع من العمليات المعرفية في حلّ المشكلات والمرونة في التفكير والاستدلال وتوليد الأفكار وإيجاد البدائل لحل مشكلة ما (الزغبي، 2007).

في ضوء الإجراءات السابقة تم التوصل إلى الصورة المبدئية لقائمة لقيم الوسطية والاعتدال التي ينبغي تضمينها في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية ، وتكونت من بعدين رئيسين البعد الأول: النهج الإسلامي القائم على الوسطية والاعتدال، والبعد الثاني: تقبل الآخرين والتعايش المجتمعي، ويندرج تحتها (30) بعدًا فرعيًا، وبلغ عدد الأبعاد الفرعية للبعد الأول (16)

بعدًا، وللبعد الثاني (14) بعدًا، وتم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس بلغ عددهم (8) للتأكد من ارتباط الأبعاد الفرعية بالأبعاد الرئيسة، ومناسبة الأبعاد لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية، وإضافة أبعاد فرعية لم ترد في القائمة، وحذف الأبعاد المكررة، وقد تم إجراء التعديلات المناسبة وفقًا لآرائهم.

وأسفرت نتيجة التحكيم عن عدد من الملاحظات أهمها: حذف بعض الأبعاد لتكرارها مع أبعاد أخرى أو عدم مناسبتها لطالبات المرحلة الثانوية، وبناء على التعديلات التي أشار إليها المحكمين أجريت التعديلات اللازمة وأصبحت القائمة في صورتها النهائية مكونة من (24) بعدًا فرعيًا حيث بلغ عدد الأبعاد الفرعية للبعد الأول (13) بعدًا، وللبعد الثاني (11) بعدًا، وقد صيغت هذه الأبعاد الفرعية على هيئة معايير، تم في وضعها في أداة التحليل.

أداة البحث:

اشتملت على أداة تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية نظام المقررات (البرنامج المشترك) بالمملكة العربية السعودية، وتم إعدادها وفق الخطوات الآتية:

1. تحديد الهدف من أداة التحليل: استهدفت عملية التحليل التعرف على درجة تضمين قيم الوسطية والاعتدال بمحتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية نظام المقررات (البرنامج المشترك) تبعاً للأبعاد التي قامت الباحثتان بتحديدها.
2. الصورة المبدئية لأداة التحليل: تكونت الصورة المبدئية لأداة التحليل من الآتي:

أ – البيانات الأولية:

- اسم الكتاب: كتاب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية نظام المقررات (البرنامج المشترك).
- عدد الوحدات: (6) وحدات.
- عدد الصفحات: (182) صفحة.

ب– وحدة التحليل:

حددت وحدات التحليل على أساس الطريقة التي وصفها شيابابا وآخرون (Chiappetta, et al الوارد في فودة، 1993) وفيها يستخدم الوحدات التالية (الفقرة الكاملة في نص من النصوص، السؤال المرتبط بالنص، الخرائط والرسوم البيانية والتوضيحية والصور المذيلة بعناوين، التعليمات الهامشية، الخطوة الكاملة من نشاط أو تجربة).

ويستبعد من التحليل ما يلي:

1. الصفحة التي تتكون من صورة واحدة أو شكل واحد، حتى لو كانت مذيلة بعناوين.
2. الصفحة التي تحتوي على أسئلة مراجعة أو تقويم نهائي.
3. الصفحة التي تحتوي على المقدمة والفهرس.
4. الصفحة التي تحتوي أقل من فقرتين.
5. فئات التحليل:

عرف حسين (1996: 88) الفئات بأنها: «مجموعة من التصنيفات أو الفصائل يقوم الباحث بإعدادها طبقاً لنوعية المضمون ومحتواه، وهدف التحليل، لكي يستخدمها في وصف هذا المضمون وتصنيفه بأعلى نسبة ممكنة من الموضوعية والشمول».

وتحددت فئات التحليل في البحث الحالي بفئتين أساسيتين، تمثل كل فئة بعد رئيسي من قيم الوسطية والاعتدال، ويندرج تحت كل منها عدد من الفئات الثانوية، بلغ عددها (26) فئة، وتم تعريف هذه الفئات تعريفًا إجرائيًاً، كما وضع أمام فئات التحليل مقياس مكون من فئتين هي: متضمن – غير متضمن، والمطلوب وضع علامة (✓) في خانة متضمن أمام البعد، وعلامة (✗) في خانة غير متضمن، ثم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل بعد من الأبعاد الرئيسة والفرعية.

3. صدق أداة تحليل المحتوى:

قامت الباحثتان بالتحديد الدقيق لفئات التحليل ووحداته، وتعريف كل فئة تعريفًا دقيقًا واضحًا وشاملًا، وتم عرض أداة التحليل على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس بلغ عددهم (8)، وتمثلت أهداف التحكيم في التأكد من إمكانية التحليل باستخدام تلك الأداة، وضوح فئات التحليل وتعريفاتها الإجرائية، مناسبة المقياس المستخدم في التحليل، مقترحات أخرى على أداة التحليل.

وأسفرت نتيجة التحكيم عن عدد من الملاحظات أهمها: تعديل في صياغة بعض الأبعاد الفرعية، وبناء على التعديلات التي أشار إليها المحكمين أجريت التعديلات اللازمة وأصبحت أداة في صورتها النهائية مكونة من (26) بعدًا فرعيًا حيث بلغ عدد الأبعاد الفرعية للبعد الأول (13) بعدًا، وللبعد الثاني (11) بعدًا، وقد صيغت هذه الأبعاد الفرعية على هيئة مؤشرات تم في وضعها في أداة التحليل.

4. ثبات أداة التحليل:

تم مراجعة عدد من المراجع التي تناولت تحليل المحتوى للتوصل من خلالها إلى طرق ثبات التحليل؛ واستخلصنا منها أن ثبات التحليل يتم بطريقتين هما:

- أن يقوم بتحليل المادة نفسها باحثان وفي مثل هذه الحالة يلتقي الباحثان في بداية التحليل للاتفاق على أسسه وإجراءاته، ثم ينفرد كل منهما للقيام بتحليل المادة موضوع البحث، ثم يلتقيان في نهاية التحليل لبيان العلاقة بين

النتائج التي توصل كل منهما إليها.

- أن يقوم الباحث بتحليل المادة نفسها مرتين، وعلى فترتين متباعدتين وفي مثل هذه الحالة يستخدم عنصر الزمن في قياس ثبات التحليل.

ولاختبار ثبات التحليل في هذا البحث قامت الباحثتان باختيار الطريقة الأولى، حيث قورنت نتائج تحليل الباحثة الأولى بنتائج تحليل الباحثة الثانية على نفس الوحدات التي سبق تحديدها، وقامت الباحثة الأولى بالاتفاق مع الباحثة الثانية على طريقة التحليل المستخدمة، وبعدها تمت عملية تحليل الوحدات المطلوبة بصورة مستقلة.

ولتحديد معامل ثبات التحليل تم تطبيق معادلة هولستي Holsiti)) (طعيمة، 1987)، ويوضح جدول (1) قيم معامل ثبات التحليل.

جدول (1) قيم معامل ثبات التحليل لكتاب الدراسات الاجتماعية نظام المقررات (البرنامج المشترك)

عدد الفقرات المتفق عليها	معامل التحليل
60	0.89

يتضح من الجدول (1) أن قيمة معامل الثبات جاء مرتفعًا، وبذلك تعتبر درجة ثبات تحليل الكتاب عالية.

5-إجراءات تحليل المحتوى باستخدام أداة التحليل:

تمت قراءة كل موضوع من موضوعات الكتب على حده قراءة متأنية، ثم قامت الباحثتان بتحديد الفقرات في كل صفحة من صفحات الكتاب بإطار، وأعطيت كل فقرة رقماً يبدأ من واحد (1)، وبلغ مجموع عدد فقرات بلغ (739) فقرة.

نتائج البحث ومناقشتها :

تنوعت نتائج البحث بين نتائج وصفية ونتائج إحصائية، وسيتم استعراض هذه النتائج وفقا لأسئلتها وذلك على النحو الآتي:

للإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على: «ما قيم الوسطية والاعتدال التي ينبغي تضمينها في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية نظام المقررات (البرنامج المشترك) بالمملكة العربية السعودية؟» تم الرجوع إلى عدد من المراجع تنوعت ما بين كتب ومجلات ودراسات سابقة وتم التوصل إلى قائمة مكونة من بعدين رئيسين لقيم الوسطية والاعتدال التي ينبغي تضمينها في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية، وهما: النهج الإسلامي القائم على الوسطية والاعتدال، ويندرج ضمنه (13) بعدًا فرعيًا، وتقبل الآخرين والتعايش المجتمعي ويندرج ضمنه (11) بعدًا فرعيًا، ويوضح جدول (2) تلك الأبعاد.

جدول (2) قيم الوسطية والاعتدال التي ينبغي تضمينها في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية

الأبعاد الرئيسة	الأبعاد الفرعية
النهج الإسلامي القائم على الوسطية والاعتدال	1. مفهوم الوسطية والاعتدال
	2. سمات وخصائص الوسطية والاعتدال.
	3. أسباب الغلو والتشدد.
	4. مظاهر التطرف والفكر الضال.
	5. التوازن والاعتدال في العقيدة
	6. الوسطية والاعتدال في العبادات.
	7. الوسطية والاعتدال في المعاملات بين الناس.
	8 . الوسطية والاعتدال في الأخلاق.
	9. الآثار الايجابية المترتبة على انتهاج الوسطية والاعتدال في السلوك.
	10. الآثار المترتبة على عدم الالتزام بالوسطية والاعتدال في المجتمع.
	11. أثار عدم التقييد بما جاء في الكتاب والسنة المطهرة.
	12. علاج الغلو والتطرف في السلوك.
	13. تطبيق قيم الوسطية والاعتدال في الحياة اليومية.
	المجموع (13) بعدًا فرعيًا
تقبل الآخرين والتعايش المجتمعي	14. الاحترام والتسامح والتعايش المجتمعي.
	15. تقبل وجهات النظر المتعددة في المواقف المختلفة.
	16. تقبل الآخرين والتعايش المجتمعي باحترام في ضوء مبادئ الشريعة الإسلامية.
	17. أسس التعايش المجتمعي.
	18. نماذج التعايش المجتمعي.
	19. مظاهر التعايش المجتمعي.
	20. أهمية قيم التعايش بالنسبة للفرد
	21. أهمية قيم التعايش بالنسبة للمجتمع
	22. الهوية والثوابت الوطنية
	23. توجهات ومواقف المملكة الداخلية أو الخارجي نحو التعايش المجتمعي
	24. ثقافات المجتمعات والشعوب الأخرى
	المجموع (11) بعدًا فرعيًا
المجموع الكلي	(24) بعدًا فرعيًا

للإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على: «ما درجة تضمين محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية نظام المقررات (البرنامج المشترك) بالمملكة العربية السعودية لقيم الوسطية والاعتدال»؟ تم تحليل محتوى الكتاب باستخدام أداة التحليل لمعرفة الأبعاد الرئيسة والفرعية لقيم الوسطية والاعتدال المتضمنة في محتوى الكتاب، ويوضح الجدول (3) ذلك.

جدول (3) نسب عدد الفقرات التي تضمنت
أبعاد قيم الوسطية والاعتدال في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية

عد الفقرات الكلية	عدد الفقرات التي تضمنت قيم الوسطية والاعتدال	النسبة المئوية
739	61	%8.25

يتضح من الجدول (3) أن عدد الفقرات التي تضمنت أبعاد قيم الوسطية والاعتدال في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية نظام المقررات (البرنامج المشترك) بالمملكة العربية السعودية بلغ (61) فقرة بنسبة (8.25%).ومن أجل التعرف على درجة تضمين أبعاد قيم الوسطية والاعتدال في محتوى الكتاب تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لكل معيار من معايير الأبعاد الرئيسة والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4) التكرارات والنسب المئوية لمعايير الأبعاد الرئيسة في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية

الأبعاد الرئيسة	المعايير	التكرارات	النسب المئوية
	1. يستعرض المحتوى مفهوم الوسطية والاعتدال القائم على البعد عن الغلو والتشدد.	1	5.88
النهج	2. يتناول المحتوى سمات وخصائص الوسطية والاعتدال.	0	0
الإسلامي	3.يتطرق المحتوى إلى أسباب الغلو والتشدد.	5	29.41
القائم على	4. يستعرض المحتوى مظاهر التطرف والفكر الضال.	0	0
الوسطية	5. يؤكد المحتوى على التوازن والاعتدال في العقيدة	1	5.88
والاعتدال	6. يؤكد المحتوى على الوسطية والاعتدال في العبادات	0	0
	7. يؤكد المحتوى على الوسطية والاعتدال في المعاملات بين الناس.	2	11.76
	8 . يساعد المحتوى على تحقيق الوسطية والاعتدال في الأخلاق.	1	5.88
	9. يتناول المحتوى التعريف بالآثار الايجابية المترتبة على انتهاج الوسطية والاعتدال في السلوك.	1	5.88
	10. يتناول المحتوى التعريف بالآثار السلبية في حال عدم الالتزام بالوسطية، والاعتدال في المجتمع.	0	0
	11. يبرز المحتوى خطورة عدم التقييد بما جاء في الكتاب والسنة المطهرة.	0	0
	12. يهتم المحتوى بإبراز الحلول التي تساعد على علاج الغلو والتطرف في السلوك.	6	35.29
	13. يساعد المحتوى على تطبيق قيم الوسطية والاعتدال في الحياة اليومية.	0	0
	المجموع	17	%100
	14. يعزز المحتوى الاحترام والتسامح والتعايش المجتمعي.	3	6.82
تقبل الآخرين	15. يؤكد المحتوى على أهمية تقبل وجهات النظر المتعددة في المواقف المختلفة.	0	0
والتعايش	16. يساعد المحتوى على اقتراح مبادرات عن أهمية تقبل الآخرين والتعايش المجتمعي باحترام	0	0
المجتمعي	في ضوء مبادئ الشريعة الإسلامية.		
	17. يؤكد المحتوى على أسس التعايش المجتمعي.	5	11.36
	18. يستعرض المحتوى نماذج التعايش المجتمعي.	1	2.27
	19. يتضمن المحتوى مظاهر التعايش المجتمعي.	10	22.73
	20. يستعرض أهمية قيم التعايش بالنسبة للفرد	0	0
	21. يستعرض أهمية قيم التعايش بالنسبة للمجتمع	0	0
	22. يركز مع الاعتزاز بالهوية والثوابت الوطنية.	25	56.82
	23. يؤكد المحتوى على توجهات ومواقف المملكة الداخلية أو الخارجية نحو التعايش المجتمعي	0	0
	24. يستعرض المحتوى ثقافات المجتمعات والشعوب الأخرى.	0	0
	المجموع	44	%100

يتضح من الجدول (4) أن بعد تقبل الآخرين والتعايش المجتمعي حصل على أعلى نسبة تضمين والأكثر تكراراً في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية إذ بلغ مجموع التكرارات (44)، شكلت ما نسبته (5.95%)، يليه بعد النهج الاسلامي القائم على الوسطية والاعتدال حيث بلغ مجموع تكراراته (17)، شكلت ما نسبته (2.30%). وجاءت نتائج الأبعاد الفرعية على النحو الآتي:

أولاً: بعد النهج الاسلامي القائم على الوسطية والاعتدال

- جاء البعد رقم (12) في المرتبة الأولى والذي ينص على «يهتم المحتوى بإبراز الحلول التي تساعد على علاج الغلو والتطرف في السلوك» حيث حصل على نسبة (35.29%).
- جاء البعد رقم (3) في المرتبة الثانية والذي ينص على «يتطرق المحتوى إلى أسباب الغلو والتشدد» حيث حصل على نسبة مئوية (29.41%).
- جاء البعد رقم (7) في المرتبة الثالثة والذي ينص على» يؤكد المحتوى على الوسطية والاعتدال في المعاملات بين الناس» حيث حصل على نسبة مئوية (11.76%).
- جاء البعد رقم (1) في المرتبة الرابعة والذي ينص على «يستعرض المحتوى مفهوم الوسطية والاعتدال القائم على البعد عن الغلو والتشدد» والبعد رقم (5) في المرتبة الرابعة أيضًا والذي ينص على «يؤكد المحتوى على التوازن والاعتدال في العقيدة» والبعد رقم (9) في المرتبة الرابعة أيضًا والذي ينص على بنسبة (5,88%).
- انعدم وجود البعد رقم (2) والذي ينص على «يتناول المحتوى سمات وخصائص الوسطية والاعتدال» والبعد رقم (4) والذي ينص على «يستعرض المحتوى مظاهر التطرف والفكر الضال» والبعد رقم (6) والذي ينص على «يؤكد المحتوى على الوسطية والاعتدال في العبادات» والبعد رقم (10) والذي ينص على «يتناول المحتوى التعريف بالآثار السلبية في حال عدم الالتزام بالوسطية والاعتدال في المجتمع» والبعد رقم (11) والذي ينص على «يبرز المحتوى خطورة عدم التقييد بما جاء في الكتاب والسنة المطهرة» والبعد رقم (13) والذي ينص على «يساعد المحتوى على تطبيق قيم الوسطية والاعتدال في الحياة اليومية» حيث حصلت جميعها على نسبة مئوية (صفر).

ثانيًا: بعد تقبل الآخرين والتعايش المجتمعي

- جاء البعد رقم (22) في المرتبة الأولى بنسبة (56.82%) والذي ينص على «يركز مع الاعتزاز بالهوية والثوابت الوطنية».
- جاء البعد رقم (19) في المرتبة الثانية بنسبة (22.73%) والذي ينص على «يتضمن المحتوى مظاهر التعايش المجتمعي.
- جاء البعد رقم (17) في المرتبة الثالثة بنسبة (11.36%) والذي ينص على «يؤكد المحتوى على أسس التعايش المجتمعي».
- جاء البعد رقم (14) في المرتبة الرابعة بنسبة (6.82%) والذي ينص على «يعزز المحتوى الاحترام والتسامح والتعايش المجتمعي».
- جاء البعد رقم (18) في المرتبة الخامسة بنسبة (2.27%) والذي ينص على «يستعرض المحتوى نماذج التعايش المجتمعي».
- انعدم وجود البعد رقم (15) والذي ينص على «يؤكد المحتوى على أهمية تقبل وجهات النظر المتعددة في المواقف المختلفة»، والبعد رقم (16) والذي ينص على «يساعد المحتوى على اقتراح مبادرات عن أهمية تقبل الآخرين والتعايش المجتمعي باحترام في ضوء مبادئ الشريعة الإسلامية» والبعد رقم (20) والذي ينص على «يستعرض أهمية قيم التعايش بالنسبة للفرد» والبعد رقم (21) والذي ينص على «يستعرض أهمية قيم التعايش بالنسبة للمجتمع» والبعد رقم (23) والذي ينص على «يؤكد المحتوى على توجهات ومواقف المملكة الداخلية أو الخارجية نحو التعايش المجتمعي» والبعد رقم (24) والذي ينص على «يستعرض المحتوى ثقافات المجتمعات والشعوب الأخرى».

ومما سبق يتضح أن هذه النتيجة فيما يتعلق ببعد النهج الاسلامي القائم على الوسطية والاعتدال ضمنيًا مع نتائج دراسة الجهني (2015) التي توصلت غلى وجود قصور من حيث درجة التوافر لمبادئ الوسطية بمحتوى كتب الفقه بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وخلوها أيضًا من أية معالجة للظواهر الخارجة عن الوسطية فيما يرتبط بظاهرة الغلو والتطرف، في حين تختلف فيما يتعلق بنتائج بعد تقبل الآخرين والتعايش المجتمعي مع نتائج دراسة الردادي (2019) التي أظهرت تضمن محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية (38) قيمة من إجمالي عدد قيم السلم المجتمعي من إجمالي (40) قيمة.

ويلاحظ من الجدول (4) التباين في تضمين أبعاد قيم الوسطية والاعتدال «النهج الاسلامي القائم على الوسطية والاعتدال وتقبل الآخرين والتعايش المجتمعي»، وربما يرجع ذلك إلى اهتمام وتركيز واضعي المناهج بالبعد الثاني على حساب البعد الأول في اعتقادهم بأن الأبعاد الفرعية الأخرى التي لم يتم التطرق لها يمكن أن يتم تناولها في المقررات العلوم الشرعية التي يدرسها الطلاب في هذه المرحلة؛ ومن هذا المنطلق لا بد من التوازن في وضع موضوعات الكتاب والاهتمام بترسيخ قيم الوسطية والاعتدال بجميع أبعادها وتنميتها لدى الطلاب، وكذلك تحقيق التكامل بين مقررات الدراسات الاجتماعية والمقررات الأخرى التي يدرسها الطلاب في المرحلة الثانوية بحيث تكون متكاملة ومتوازنة

ومرنة ومتطورة؛ تلبي حاجات الطلاب، ومتطلبات خطط التنمية الوطنية، واحتياجات سوق العمل الحالية والمستقبلية، وتستوعب المتغيرات المحلية والعالمية، وتحقق تفاعلاً واعيًا مع التطورات التقنية والاتجاهات التربوية الحديثة، وترسخ القيم والمبادئ الإسلامية السامية وروح الولاء للوطن، وخاصة وأن الدراسات الاجتماعية تتسم بعدد من الخصائص التي تميزها عن غيرها من مجالات التعلم الأخرى كما وردت في هيئة تقويم التعليم والتدريب (2019أ)؛ حيث أنها ذات نظرة شمولية من حيث رؤيتها للحقائق والعلاقات من جميع الجوانب وبالتالي تزويد الطلاب بالمعارف، والاتجاهات، والقيم، والمهارات على نحو منهجي متماسك، وذات نظرة تكاملية من حيث اهتمامها بدراسة الظواهر المكانية وتعاقبها الزمني بمعنى أنها تتناول البعد المكاني وعلاقته بالبعد الزمني، وأثره على البعد الاجتماعي والنفسي، فتيسر توجيه التعلم من خلال تلمس مؤشرات وإسهامات الماضي في تشكيل الحاضر واستقصاء الواقع واستشراف المستقبل، وهذا يسهم بدوره في بناء شخصية متكاملة للطالب وتزويده بالكفاءات الأساسية التي تساعده على تحقيق حياة ناجحة والتعامل الايجابي مع متطلبات الحياة؛ مع ما أكد عليه علماء النفس التربويين بضرورة الاهتمام بتقديم المعرفة للطلاب بصورة متكاملة في جميع مناهج مراحل التعليم، خاصة في ظل عدم الاهتمام الجانب القيمي لدى الأفراد سواء على المستوى العالمي من حيث انتشار الجريمة والفساد وضعف الضمير الإنساني، وتغليب المصلحة الخاصة، أو على المستوى العربي والإسلامي، حيث هناك اهتزاز القيم واضطراب المعايير الاجتماعية والأخلاقية، والتمرد على تعاليم الدين الإسلامي، ومحاولة البعض إلصاق التهم بالعقيدة الإسلامية ذاتها واتهامها بالرجعية (مناعي، 2013). ويؤكد ذلك القريوش (2015) على ضرورة بيان آثار الوسطية ونشرها حتى يتطبع عليها المجتمع وتزيد الالفة بين المسلمين لحماية المجتمع من التفكك والانقسام، وضرورة حث الفرد المسلم على الاعتدال في أموره كلها، ودراسة القرني (2010) التي أوصت بضرورة إدراج محتوى في المقررات يعني ببيان الوسطية وطرق معرفة الوسطية الشرعية.

كما يلاحظ من الجدول (4) عدم تطرق محتوى الكتاب إلى سمات وخصائص الوسطية والاعتدال ومظاهر التطرف والفكر الضال وأهمية الوسطية والاعتدال في العبادات والآثار السلبية في حال عدم الالتزام بالوسطية والاعتدال في المجتمع وخطورة عدم التقييد بما جاء في الكتاب والسنة المطهرة وتطبيقات لقيم الوسطية والاعتدال في الحياة اليومية؛ وهذا كله يتعارض مع سيرة الرسول (ﷺ) والتي كانت نموذجاً في الوسطية والاعتدال في كل النواحي والمجالات على سبيل المثال في عبادات وشعائر ومعاملات وحُكم وقضاء وحدود، ومعاهدات، وحروب، وغيرها، كما نهى الرسول (ﷺ) أمته عن التشدد والتكلف في العمل ما لا يطيق حتى يخرج به عن العدل والوسط.

كذلك لا تتفق نتائج البحث مع ما يلزم لواقعنا اليوم وما يمر به العالم كافة والعالم الاسلامي خاصة من أحداث تجعلنا بحاجة ماسة وسريعة لوضع الأسس التربوية السليمة للطلاب بحيث تشتمل المناهج الدراسية على موضوعات وأنشطة تعليمية منهجية ولا منهجية تركز على أن الدين اتسم بالسماحة والرفق واليسر في أصوله وشرائعه وآدابه، وأمر الناس بسلوك منهج الصالحين سبيل الحق الواضح المبين بلا إفراطٍ ولا تفريط، ونهاهم عن الغلو في الدين، كما نهى الأمم السابقة حيث قال سبحانه وتعالى لأهل الكتاب ﴿قُلْ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ لاَ تَغْلُواْ فِي دِينِكُمْ غَيْرَ الْحَقِّ وَلاَ تَتَّبِعُواْ أَهْوَاء قَوْمٍ قَدْ ضَلُّواْ مِن قَبْلُ وَأَضَلُّواْ كَثِيرًا وَضَلُّواْ عَن سَوَاء السَّبِيلِ﴾ (المائدة: 77) لذلك يتوجب علينا تفعيل دور المؤسسات التربوية في ترسيخ قيم الوسطية من خلال إعداد معلمين متصفين بالاعتدال سلوكيًا وفكرياً وعقديًا وتوفير البيئة التربوية الآمنة التي من شأنها أن تبعد عن الغلو والتطرف والتعصب وتقلل من مظاهر العنف لدى الطلاب وخاصة وأن البعد الأمني يرتبط ارتباطًا وثيقًا وجوهريًا بالتربية والتعليم لأن بقدر ما يكتسب الأفراد القيم الأخلاقية يسود ذلك المجتمع الأمان والاطمئنان والاستقرار (الرباعي، 2015).

ويتضح أيضًا من الجدول (4) أن محتوى الكتاب لم يتناول موضوعات ترتبط بأهمية تقبل وجهات النظر المتعددة في المواقف المختلفة، ومبادرات عن أهمية تقبل الآخرين والتعايش المجتمعي باحترام في ضوء مبادئ الشريعة الإسلامية، وأهمية قيم التعايش بالنسبة للفرد، أهمية قيم التعايش بالنسبة للمجتمع، وتوجهات ومواقف المملكة الداخلية أو الخارجية نحو التعايش المجتمعي وثقافات المجتمعات والشعوب الأخرى. وهذه النتيجة لا تتسق مع ما أكدت عليه رؤية المملكة العربية السعودية 2030 من الاهتمام بالقيم لدى المتعلمين عن طريق تطوير المنظومة التعليمية بجميع مكوناتها من خلال إكساب المتعلم القيم والمهارات والسلوكيات الحميدة؛ ليكون ذا شخصية مستقلة تتصف بروح المبادرة والمثابرة، ولديها القدر الكافي من الوعي الذاتي والاجتماعي والثقافي وأنها ترسخ نهج التعايش والسلام والمحبة بين كافة الديانات والثقافات المختلفة، وتزيده متانة وقوة خاصة وأن المجتمع السعودي يقوم على أساس من اعتصام أفراده بحبل الله، وتعاونهم على البر والتقوى والتكافل (رؤية المملكة العربية السعودية 2030، 1437).

للإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على: «ما مكونات التصور المقترح لمحتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية نظام المقررات (البرنامج المشترك) بالمملكة العربية السعودية في ضوء قيم الوسطية والاعتدال»؟

تم اتباع الخطوات الآتية:

1. مراجعة عدد من المراجع والدراسات السابقة التي تناولت الوسطية والاعتدال (الأحمدي، 2010؛ آل فيصل، 2014 الحربي، 2016؛ شحاته، 2016؛ كفافي، 2016؛ آل سالم، 2017؛ الدغيم وعبدالعال، 2017؛ الحربي والمعثم، 2018 الخضر، 2018؛ سليمان،

2018؛ الشريف، 2018؛ عرنوس، 2018؛ القحطاني، 2018؛ المعمري والنظاري، 2018؛ بارعيده والحربي، 2019؛ الفيفي 2019؛ بارعيده والزبيدي، 2020).

2. تحديد الأسس والمنطلقات والمصادر والهداف والمحتوى للتصور المقترح.
3. عداد التصور المقترح في صورته المبدئية.
4. تحكيم الصورة المبدئية للتصور المقترح من خلال عرضه على (10) من الخبراء المتخصصين في تعليم الدراسات الاجتماعية والعلوم الشرعية للتأكد من مدى درجة أهمية التصور ومناسبته لتعزيز قيم الوسطية والاعتدال وشمولية مكوناته وإضافة أي مقترحات سواء بالحذف أو الإضافة أو التعديل.

وبعد القيام بالخطوات الآتية توصل البحث إلى التصور المقترح الآتي:

أولاً- الأسس التي استند إليها التصور المقترح:

- انطلاقًا من رؤية المملكة العربية السعودية 2030 من أهمية ترسيخ قيم الوسطية ومحاربة التطرف وأهمية الدعوة لمنهج الاعتدال ونشره بين أفراد المجتمع.
- قائمة أبعاد قيم الوسطية والاعتدال الرئيسة والفرعية.
- نتائج عملية التحليل لمحتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية نظام المقررات (البرنامج المشترك) بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد قيم الوسطية والاعتدال.
- نتائج البحوث والدراسات السابقة والمؤتمرات والاتجاهات العالمية المعاصرة ذات الصلة.

ثانيًا- مبررات التصور المقترح:

- مواكبة التحولات في السياسات التعليمية بالمملكة العربية السعودية لتحقيق أهداف رؤية المملكة العربية السعودية 2030 وتضمين قيم الوسطية والاعتدال خاصة وأن مجال الدراسات الاجتماعية يستطيع خدمة هذا الجانب.
- نتائج البحث الحالي والتي توصلت إلى وجود قصور في محتوى منهج الدراسات الاجتماعية والمقرر على طلاب وطالبات المرحلة الثانوية نظام مقررات (البرنامج المشترك) في تناول قيم الوسطية والاعتدال بالشكل المناسب.
- ما تنادي به المؤتمرات والملتقيات والندوات من أهمية ترسيخ قيم الوسطية والاعتدال حتى يعيش أفراد المجتمعات في أمن ورخاء واستقرار.
- تركيز جامعة جدة على إجراء البحوث البينية التي تؤدي إلى التكامل بين التخصصات المختلفة والمتمثلة في التخصصات الاسلامية والتخصصات الاجتماعية.

ثالثًا- الهدف العام من التصور المقترح:

تفعيل دور مقرر الدراسات الاجتماعية نظام المقررات (البرنامج المشترك) في تعزيز قيم الوسطية والاعتدال لدى طالبات المرحلة الثانوية.

رابعًا- الأهداف الخاصة للتصور المقترح:

روعي عند صياغة الأهداف الخاصة للتصور المقترح أن تكون متسقة مع السياسة التعليمية، وأهداف الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام، وأهداف الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

وفي ضوء ذلك تم صياغة الأهداف الآتية:

- تدعيم ضرورة الالتزام بالوسطية الاعتدال في الفكر والعبادات والمعاملات، وتقويم وجهات النظر والسلوكيات في ضوء المنهج المعتدل.
- تحليل الآثار الإيجابية للوسطية والاعتدال في الفكر والعبادات والمعاملات ومناقشة وجهات النظر المختلفة، والاستدلال عليها من القرآن الكريم والسنة النبوية.
- التأكيد على معاملة الآخرين بمرونة، وتسامح ويسر ورفق ورفع المشقة عنهم، وأداء حقوقهم بعدل ومساواة.
- تفهم الأخرين والتعاطف معهم على اختلاف طبائعهم وثقافاتهم وظروفهم.
- تقبل وجهات النظر المتعددة في المواقف التعليمية المختلفة، والتعبير بإيجابية عن كيفية التعايش واحترام وجهات النظر المختلفة، مع الاعتزاز بالهوية والثوابت الوطنية.
- اقتراح مبادرات لدعم الوسطية والاعتدال والتوعية بأهمية تقبل الآخرين والتعايش معهم باحترام في ضوء مبادئ الشريعة الإسلامية وتأمل الآثار المترتبة لها على الذات والمجتمع.

خامسًا- محتوى التصور المقترح:

فيما يلي قائمة مقترحة بالموضوعات الرئيسة المرتبطة بأبعاد قيم الوسطية والاعتدال:

أولاً- بعد النهج الإسلامي القائم على الوسطية والاعتدال:

- مفهوم الوسطية والاعتدال القائم على البعد عن الغلو والتشدد.
- سمات وخصائص الوسطية والاعتدال.
- مفهوم التطرف أو الإرهاب والفكر الضال.
- أسباب الغلو والتشدد والحلول التي تساعد على علاج الغلو والتطرف.
- أمثلة على الوسطية والاعتدال في العبادات والمعاملات بين الناس والأخلاق.
- الآثار الايجابية المترتبة على انتهاج الوسطية والاعتدال في السلوك.
- الآثار السلبية في حال عدم الالتزام بالوسطية والاعتدال

في المجتمع.

- كيفية تطبيق قيم الوسطية والاعتدال في الحياة اليومية.

ثانيًا – تقبل الآخرين والتعايش المجتمعي:

- أهمية الاحترام والتسامح والتعايش المجتمعي.
- أهمية تقبل وجهات النظر المتعددة في المواقف المختلفة.
- مبادرات عن أهمية تقبل الآخرين والتعايش المجتمعي باحترام في ضوء مبادئ الشريعة الإسلامية.
- أسس التعايش المجتمعي.
- نماذج التعايش المجتمعي.
- مظاهر التعايش المجتمعي.
- أهمية قيم التعايش بالنسبة للفرد والمجتمع.
- مفهوم الهوية والثوابت الوطنية وطرق تحقيقها.
- وجهات ومواقف المملكة الداخلية أو الخارجية نحو التعايش المجتمعي.
- ثقافات المجتمعات والشعوب الأخرى.

للإجابة عن السؤال الرابع والذي ينص على: «هل يسهم التصور المقترح في تعزيز قيم الوسطية والاعتدال عند تعليم الدراسات الاجتماعية لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية نظام المقررات (البرنامج المشترك) من وجهة نظر خبراء أعضاء هيئة التدريس»؟

تم عرض التصور المقترح على (10) من خبراء أعضاء هيئة التدريس في تخصص مناهج تعليم الدراسات الاجتماعية، وتم حساب نسبة الموافقة على مكونات التصور، كما أظهرتها نتائج الجداول من (5-8).

جدول (5) نسبة موافقة الخبراء من أعضاء هيئة التدريس حول التصور المقترح الذي يمكن أن يسهم في تحقيق قيم الوسطية والاعتدال فيما يتعلق بالأسس التي استند إليها التصور المقترح

م	المفردة	عدد الموافقين	النسبة المئوية
1	انطلاقًا من رؤية المملكة العربية السعودية 2030 من أهمية ترسيخ قيم الوسطية ومحاربة التطرف وأهمية الدعوة لمنهج الاعتدال ونشره بين أفراد المجتمع.	10	%100
2	قائمة أبعاد قيم الوسطية والاعتدال الرئيسة والفرعية.	10	%100
3	نتائج عملية التحليل لمحتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية نظام المقررات (البرنامج المشترك) بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد قيم الوسطية والاعتدال.	10	%100
4	نتائج البحوث والدراسات السابقة والمؤتمرات والاتجاهات العالمية المعاصرة ذات الصلة.	10	%100

يتضح من الجدول (5) أن نسبة موافقة الخبراء على التصور المقترح فيما يتعلق بالأسس التي استند إليها التصور المقترح والتي تشتمل على (4) مفردات حازت على قبول الخبراء بنسبة 100% مما يدل على أن هناك موافقة كبيرة من الخبراء من أعضاء هيئة التدريس على الأسس التي استند إليها التصور المقترح.

جدول (6) نسبة موافقة الخبراء من أعضاء هيئة التدريس حول التصور المقترح الذي يمكن أن يسهم في تحقيق قيم الوسطية والاعتدال فيما يتعلق بمبررات التصور المقترح

م	المفردة	عدد الموافقين	النسبة المئوية
1	مواكبة التحولات في السياسات التعليمية بالمملكة العربية السعودية لتحقيق أهداف رؤية المملكة العربية السعودية 2030 وتضمين قيم الوسطية والاعتدال خاصة وأن مجال الدراسات الاجتماعية يستطيع خدمة هذا الجانب.	10	%100
2	نتائج البحث الحالي والتي توصلت إلى وجود قصور في محتوى منهج الدراسات الاجتماعية والمقرر على طلاب وطالبات المرحلة الثانوية نظام مقررات (البرنامج المشترك) في تناول قيم الوسطية والاعتدال بالشكل المناسب.	10	%100
3	ما تنادي به المؤتمرات والملتقيات والندوات من أهمية ترسيخ قيم الوسطية والاعتدال حتى يعيش أفراد المجتمعات في أمن ورخاء واستقرار.	10	%100
4	تركيز جامعة جدة على إجراء البحوث البينية التي تؤدي إلى التكامل بين التخصصات المختلفة والمتمثلة في التخصصات الاسلامية والتخصصات الاجتماعية.	10	%100

يتضح من الجدول (6) أن نسبة موافقة الخبراء على التصور المقترح فيما يتعلق بمبررات التصور المقترح والتي تشتمل على (4) مفردات حازت على قبول الخبراء بنسبة 100% مما يدل على أن هناك موافقة كبيرة من الخبراء من أعضاء هيئة التدريس مبررات التصور المقترح.

جدول (7) نسبة موافقة الخبراء من أعضاء هيئة التدريس حول التصور المقترح الذي يمكن أن يسهم في تحقيق قيم الوسطية والاعتدال فيما يتعلق بالهدف العام والأهداف الخاصة بالتصور المقترح

م	المفردة	عدد الموافقين	النسبة المئوية
	الهدف العام:		
1	تفعيل دور مقرر الدراسات الاجتماعية نظام المقررات (البرنامج المشترك) في تعزيز قيم الوسطية والاعتدال لدى طالبات المرحلة الثانوية.	10	%100
	الأهداف الخاصة:		
2	تدعيم ضرورة الالتزام بالوسطية الاعتدال في الفكر والعبادات والمعاملات، وتقويم وجهات النظر والسلوكيات في ضوء المنهج المعتدل.	10	%100
3	تحليل الآثار الإيجابية للوسطية والاعتدال في الفكر والعبادات والمعاملات ومناقشة وجهات النظر المختلفة، والاستدلال عليها من القرآن الكريم والسنة النبوية.	10	%100
4	التأكيد على معاملة الآخرين بمرونة، وتسامح ويسر ورفق ورفع المشقة عنهم، وأداء حقوقهم بعدل ومساواة.	10	%100
5	تفهم الآخرين والتعاطف معهم على اختلاف طبائعهم وثقافاتهم وظروفهم.	10	%100
6	تقبل وجهات النظر المتعددة في المواقف التعليمية المختلفة، والتعبير بإيجابية عن كيفية	10	%100
7	التعايش واحترام وجهات النظر المختلفة، مع الاعتزاز بالهوية والثوابت الوطنية.	10	%100
8	اقتراح مبادرات لدعم الوسطية والاعتدال والتوعية بأهمية تقبل الآخرين والتعايش معهم باحترام في ضوء مبادئ الشريعة الإسلامية وتأمل الآثار المترتبة لها على الذات والمجتمع.	10	%100

يتضح من الجدول (7) أن نسبة موافقة الخبراء على التصور المقترح فيما يتعلق بالهدف العام والأهداف الخاصة بالتصور المقترح والتي تشتمل على (8) مفردات حازت على قبول الخبراء بنسبة 100 % مما يدل على أن هناك موافقة كبيرة من الخبراء من أعضاء هيئة التدريس على الهدف العام والأهداف الخاصة بالتصور المقترح.

جدول (8) نسبة موافقة الخبراء من أعضاء هيئة التدريس حول التصور المقترح الذي يمكن أن يسهم في تحقيق قيم الوسطية والاعتدال فيما يتعلق بمحتوى التصور المقترح

م	المفردة	عدد الموافقين	النسبة المئوية
	أولاً- بعد النهج الإسلامي القائم على الوسطية والاعتدال:		
1	مفهوم الوسطية والاعتدال القائم على البعد عن الغلو والتشدد.	10	%100
2	سمات وخصائص الوسطية والاعتدال.	10	%100
3	مفهوم التطرف أو الإرهاب والفكر الضال.	10	%100
4	أسباب الغلو والتشدد والحلول التي تساعد على علاج الغلو والتطرف.	10	%100
5	أمثلة على الوسطية والاعتدال في العبادات والمعاملات بين الناس والأخلاق.	10	%100
6	الآثار الايجابية المترتبة على انتهاج الوسطية والاعتدال في السلوك.	10	%100
7	الآثار السلبية في حال عدم الالتزام بالوسطية والاعتدال في المجتمع.	10	%100
8	كيفية تطبيق قيم الوسطية والاعتدال في الحياة اليومية.	9	%90
	ثانيًا – تقبل الآخرين والتعايش المجتمعي:		
9	أهمية الاحترام والتسامح والتعايش المجتمعي.	10	%100

10	أهمية تقبل وجهات النظر المتعددة في المواقف المختلفة.	9	%90
11	مبادرات عن أهمية تقبل الآخرين والتعايش المجتمعي باحترام في ضوء مبادئ الشريعة الإسلامية.	10	%100
12	أسس التعايش المجتمعي.	9	%90
13	نماذج التعايش المجتمعي.	9	%90
14	مظاهر التعايش المجتمعي.	10	%100
15	أهمية قيم التعايش بالنسبة للفرد والمجتمع.	10	%100
16	مفهوم الهوية والثوابت الوطنية وطرق تحقيقها.	10	%100
17	مبادرات عن أهمية تقبل الآخرين والتعايش المجتمعي	9	%90
18	توجهات ومواقف المملكة الداخلية أو الخارجية نحو التعايش المجتمعي	10	%100
19	ثقافات المجتمعات والشعوب الأخرى.	9	%90

يتضح من الجدول (8) أن نسبة موافقة الخبراء على التصور المقترح فيما يتعلق بمحتوى التصور المقترح والتي تشتمل على (19) مفردات حازت على قبول الخبراء بنسبة تراوح ما بين 100%-90% وهي نسب مرتفعة مما يدل على أن هناك موافقة كبيرة من الخبراء من أعضاء هيئة التدريس على محتوى التصور المقترح.

خلاصة النتائج:

يتضح من النتائج السابقة أن بعد تقبل الآخرين والتعايش المجتمعي حصل على أعلى نسبة تضمين والأكثر تكراراً في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية، يليه بعد النهج الاسلامي القائم على الوسطية والاعتدال وفي ضوء نتائج التحليل تم بناء تصور مقترح لتضمين قيم الوسطية والاعتدال في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية تكون عدة مكونات وكانت هناك موافقة كبيرة من الخبراء من أعضاء هيئة التدريس على هذا التصور المقترح.

التوصيات:

1. التأكيد على واضعي المناهج ومطوريها بضرورة تضمين قيم الوسطية والاعتدال في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية نظام المقررات (البرنامج المشترك).
2. ضرورة الاهتمام بتوفير المواقف التعليمية في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والتي تساعد الطالبات على اكتساب قيم الوسطية والاعتدال والمشاركة الفاعلة في نشاطات المنهج بصورة أفضل.
3. الاهتمام بتصميم وتخطيط برامج الأنشطة الطلابية والتي تساهم في تفعيل قيم الوسطية والاعتدال بطرق علمية وعملية دقيقة.

المراجع:

أولاً- المراجع العربية

أبو العينين، علي خليل. (2008). القيم الإسلامية، المدينة المنورة: مكتبة إبراهيم الحلبي.

أبو عواد، صالح علي والغفيري، أحمد علي. (2017). نظام التعليم في المملكة العربية السعودية. الدمام: مكتبه المتنبي.

الأحمدي، علي حسن. (2010). تصور مقترح لتضمين منهج علم الأحياء في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. *الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)* اللقاء السنوي الخامس عشر. 279-318.

آل سالم، علي يحيى. (2017). تصور مقترح لتضمين الأبعاد التربوية لرؤية المملكة العربية السعودية 2030 في مقرر عمادة البرامج التحضيرية في جامعة الإمام محمد بن سعود. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض.

آل فيصل، حنان حسين عبد الله رمضان. (2014). تصور مقترح لتضمين بعض قضايا التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع في محتوى مناهج الفيزياء في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية بأسيوط*. مصر. 30(3). 267-292.

بارعيده، إيمان سالم والحربي، مها سعيد. (2019). تصور مقترح لتضمين أبعاد المواطنة العالمية في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*. 8(7). 103-119.

بارعيده، إيمان سالم والزبيدي، شريفه إبراهيم. (2020). تصور مقترح لتضمين أبعاد التنمية المستدامة في محتوى كتاب الجغرافيا بالتعليم الثانوي (نظام المقررات) بالمملكة العربية السعودية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. 29(3). 591-613.

بني عطا، سهاد عبد الله. (2020). دور كليات العلوم التربوية في إعداد الطلبة في ضوء قيم الوسطية ومعايير العالمية.

مجلة جامعة شقراء. العدد (14). 123-143.

البويسفي، محمد. (2016). قيم الوسطية والاعتدال في كتب التربية الإسلامية: المستوى الثانوي التأهيلي نموذجًا. *مجلة الصوان*. العدد (78). 20-27.

التمام، عبد الله علي. (2018). دور القائد التربوي في غرس قيم الوسطية والاعتدال داخل المدرسة وأثر ذلك على الرضا الوظيفي للمعلمين. *مجلة الجامعة الإسلامية للغة العربية والعلوم الاجتماعية*. العدد (2). 659-760.

الجديبي، رأفت محمد. (2016). مضامين الوسطية من منظور التربية الإسلامية وتطبيقاتها التربوية في المرحلة الثانوية. *مجلة الدراسات الإسلامية والبحوث الأكاديمية*. 11(74). 377-460.

الجهني، عوض زربيان. (2015). دراسة تحليله لمحتوى كتب الفقه بالمرحلة الثانوية في ضوء مبادئ وسطية الإسلام. مجلة العلوم التربوية. العدد (9). 291-385.

الحربي، آمنة سعد، المعثم، خالد عبد الله. (2018). تصور مقترح لتفعيل استخدام المطويات في تعلم الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة. مجلة البحث العلمي في التربية. العدد (19). 567-602.

الحربي، علي سعد. (2016). تصور مقترح لتنمية قيم المواطنة في مناهج العلوم لدى طلاب التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*. جامعة بابل. العدد (27). 3-32.

الحسن، عبد الرحمن. (2012). الجامعة وتنمية قيم ثقافة التغيير (دراسة حالة جامعة بحت الرضا بالسودان). *مؤتمر نيالا التعليمي الدولي* (17). ثقافة التغيير 6-8 تشرين الثاني/ نوفمبر.

حسين، سمير محمد. (1996). تحليل المضمون: تعريفاته ومفاهيمه ومحدداته واستخداماته وحداته وفئاته وجوانبه المنهجية. القاهرة: عالم الكتب.

حلبي، مصطفى عمر. (2016). أسس التعايش المجتمعي في صحيفة المدينة وتطبيقاتها في المجتمع السعودي. ورقة عمل في اللقاء الوطني للتعايش المجتمعي وأثره في تعزيز اللحمة الوطنية. استرجعت بتاريخ 2021/11/29. من: https://www.kacnd.org/

الخضر، نوال سلطان. (2018). تصور مقترح لتنمية طرح المشكلات الرياضية لدى طالبات المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية*. 1(2). 300-335.

الخياط، عالية محمد. (2020). سمات منهج الاعتدال السعودي في مكافحة الإرهاب ودوره في تعزيز التربية للمواطنة. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*. العدد (9). 238-269.

الدغيم، خالد إبراهيم صالح وعبدالعال، محسن فراج. (2017). تصور مقترح لتضمين المفاهيم والتطبيقات الحيوية والظواهر الجوية بمنهج الفيزياء للمرحلة الثانوية. *مجلة التربية*. جامعة الأزهر. العدد (173). 658-707.

الرباعي، زهير علي. (2015). الدور المنوط بالمؤسسات التربوية في ترسيخ قيم الوسطية. *مجلة رسالة المعلم*. 52(2). 24-26.

الرحيلي، محمد سليم الله. (2019). دور أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تعزيز قيم الوسطية والاعتدال لدى طلابهم. *مجلة الجامعة الإسلامية للغة العربية والعلوم الاجتماعية*. العدد (5). 451-516.

الردادي، رانيه ناصر. (2019). دراسة تحليله لمحتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء قيم السلم المجتمعي. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*. 17(64). 98-144.

رؤية المملكة العربية السعودية 2030. (1437). نبذة حول الرؤية. استرجعت بتاريخ 2021/12/22. من: https://www.vision2030.gov.sa/

الزغبي، أحمد محمد. (2007). علم النفس التربوي مداخل نظرية وتطبيقات تربوية علمية. (الطبعة الثانية). الرياض: مكتبة الرشد.

زين الدين، محمد مجاهد. (2013). أساليب بناء التصور المقترح في الرسائل العلمية. جامعه أم القرى. استرجعت بتاريخ 2022/1/15. من https://khalil-alhadri.com/.

السديس، عبد الرحمن عبد العزيز. (2017). بلوغ الآمال في تحقيق الوسطية والاعتدال. الرياض: الرئاسة العامة لشؤون المسجد الحرام والمسجد النبوي. إدارة الأمن الفكري بالمسجد الحرام.

السكران، محمد أحمد. (1989). أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية. عمان: دار الشروق.

السلمي، أسماء (2021) فاعلية برنامج تدريبي قائم على تنمية قيم التعايش المجتمعي لدى معلمات التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة جدة. المملكة العربية السعودية.

الشجيري، ياسر خلف والزهيري، حيدر عبد الكريم. (2018). فاعلية قائم على حاجات التربية من أجل المواطنة في تنمية قيم الوسطية والاعتدال لدى طلاب المرحلة الإعدادية. *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية*. العدد (4). 294-315.

شحاتة، رحاب فتحي. (2016). تصور مقترح لمنهج الجغرافيا في

في ضوء أبعاد التنمية المستدامة وأثرة في تنمية الوعي البيئي لطلاب المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة العريش. مصر.

الشريف، ميساء هاشم. (2018). تصور مقترح لمعالجة صعوبات تحقيق الأهداف الوجدانية في تدريس العلوم لدى طالبات التربية العملية بكلية التربية في جامعة المجمعة. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية. 9(2). 203-256.

الشهوان، امتنان. (2018). استراتيجية المعلم في دعم مبدأ الوسطية وتعزيز الأمن الفكري بين الواقع والمأمول. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية. 3(4). 371-391.

الصبحيين، عيد حسن. (2020). القيم الإسلامية الواردة في رسالة عمان في مواجهة قيم التطرف من منظور مناهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن. مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث. 6(2). 393-476.

طعيمة، رشدي أحمد. (1987). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومة، أسسه، استخدامه. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد اللطيف، إيمان عز الدين. (2013). القيم المرتبطة بمفهوم المواطنة في منهاج المواد الاجتماعية للصف التاسع الأساسي ومدى اكتساب الطلبة لها. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة.

عبد المنعم، منصور أحمد وعبد الباسط، حسين محمد. (2006). تدريس الدراسات الاجتماعية واستخدام التكنولوجيا المتقدمة. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

العجمي، خالد عبد العزيز. (2015). دور معلمي التربية الإسلامية في نشر وترسيخ قيم الوسطية والاعتدال لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت. مجلة كلية التربية بالزقازيق. العدد (68). 251-312.

عرنوس، محمد السيد. (2018). فاعلية تصور مقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. مجلة كلية التربية. جامعة بورسعيد. العدد (23). 614-646

العساف، صالح حمد. (2006). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان.

علي، مها والمطيري، شريفة. (2017). دور معلمة الروضة في تكوين قيم الوسطية والاعتدال الديني لدى طفل الروضة بدولة الكويت في ضوء المتغيرات المجتمعية المعاصرة. مجلة كلية التربية بالزقازيق. العدد (97). 191-220.

عيسى، عبد الرؤوف. (2016). وسائل استثمار شبكات التواصل الاجتماعي في نشر مفاهيم الوسطية والاعتدال. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. 43(3). 2387-2397.

فودة، سهير زكريا. (1993). التوازن بين جوانب الثقافة العلمية في محتوى كتب علوم المرحلة المتوسطة للبنات بالمملكة العربية السعودية (دراسة تحليل محتوى). مجلة التربية والتنمية. القاهرة. مركز التنمية البشرية والمعلومات. العدد (5). 1-25.

الفيفي، نورة. (2019). تقويم محتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة جدة. المملكة العربية السعودية

القحطاني، مهرة عبد الله. (2018). تصور مقترح لتضمين أبعاد الفيزياء البيئية في مقرر الصف الثاني الثانوي بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة جدة. كلية التربية. المملكة العربية السعودية.

القرني، ابتسام بلقاسم. (2011). دور الجامعات في إرشاد الطلاب نحو الوسطية والاعتدال. بحث علمي مقدم إلى مؤتمر الإرهاب بين التطرف وفكر التطرف. المدينة المنورة. الجامعة الإسلامية. المحور (4). 725-786.

القريوش، عاصم عبد الله. (2015). الاثار الحميدة للوسطية على الفرد والاسرة والمجتمع. بحث منشور في أبحاث ندوة الوسطية-منهج رباني ومطلب إنساني. كرسي الإمام محمد بن عبد الوهاب للوسطية ودراساتها. كلية الدعوة. الجامعة الإسلامية. المدينة المنورة.

القويفلي، لؤلؤة عبد الكريم والحلواني، حنان صلاح الدين وعتيبة، آمال محمد. (2017). واقع ممارسات طالبات جامعة أم القرى داخل شبكات التواصل الاجتماعي بما يعكس الوسطية لديهن. المركز العربي للتعليم والتنمية. 24(107). 297-440.

كفافي، حنان مصطفى. (2016). تصور مقترح لتنمية وعي تلاميذ مرحلة التعليم الاساسي بثقافة المواطنة الرقمية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. السعودية. 345-378.

اللويحق، عبد الرحمن. (2002). الغلو في الدين في حياة المسلمين المعاصرة. الرياض: مؤسسة الرسالة.

المطيري، سعود محمد. (2015). الممارسة الرياضية ومساهمتها في تكوين قيم الوسطية والاعتدال الديني في ضوء المتغيرات المجتمعية المعاصرة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. مجلة علوم الرياضة وتطبيقات التربية البدنية. العدد (2). 149-170.

المعمري، سليمان عبده والنظاري، بشرى محمد. (2018). تصور مقترح لتطوير محتوى كتب الفيزياء بالمرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية في ضوء أبعاد التنمية المستدامة. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*. جامعة تعز. العدد (1). 35-40.

مناعي، رانيا. (2013). الدراسة بجامعة اليرموك وتأثيرها على تنمية القيم لدى المتعلمين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. جامعة البحرين. 14(1).345-370.

المنتدى العالمي للوسطية. (2016). استرجعت بتاريخ 2022/1/18. من: www.wasatyea.net/ar/content

مؤتمر الإرهاب. (2010). مؤتمر الإرهاب بين تطرف الفكر وفكر التطرف. الجامعة الإسلامية. المدينة المنور. استرجعت بتاريخ 2022/1/27. من: https://iu.edu.sa

المؤتمر العلمي الدولي. (2018). تجديد الخطاب الديني ضرورة الاعتدال ومتطلبات التعايش بين الشعوب. استرجعت بتاريخ 2022/1/10. من: https://portal.arid

مؤتمر الوسطية والاعتدال. (1442). المؤتمر الدولي لجهود المملكة العربية السعودية في خدمة الإسلام والمسلمين وترسيخ قيم الوسطية والاعتدال. الرياض. استرجعت بتاريخ 2022/1/29. من: https://www.imamu.edu.sa

مؤتمر الوسطية والاعتدال. (2011). مؤتمر دور الجامعات العربية في تعزيز مبدأ الوسطية بين الشباب العربي. جامعة طيبة. المدينة المنورة. استرجعت بتاريخ 2022/1/29. من: https://www.spa.gov.sa7

مؤتمر الوسطية والاعتدال. (2019/ مايو). المؤتمر الدولي حول قيم الوسطية والاعتدال في الإسلام. مكة المكرمة. استرجعت بتاريخ 2022/1/29. من: https://arabic.rt.com

نزال، شكري. (2003). مناهج الدراسات الاجتماعية وأصول تدريسها. (الطبعة الثانية). العين: دار الكتاب الجامعي.

الهجهوج، سعد ذعار. (2016). مسؤولية الأستاذ الجامعي في تعزيز منهج الوسطية لدى الطلاب الجامعيين في جامعة المجمعة. *المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب*. 32(65). 55-90.

الهياجنة، براء عادل. (2017). درجة ممارسة القيم الاجتماعية الإسلامية لدى معلمات وطالبات المرحلة الثانوية في لواء بني عبيد معيقات وحلول. أطروحة دكتوراة غير منشورة. جامعة اليرموك. إربد. الأردن.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2018). الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. الرياض.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2019أ). الإطار التخصصي لمجال الدراسات الاجتماعية في المملكة العربية السعودية. الرياض.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2019ب). الإطار العام للأبعاد المشتركة لمعايير مناهج التعليم العام في المملكة العربية السعودية. الرياض.

Arab References:

Abdel Latif, I., (2013). Values associated with the concept of citizenship in the ninth-grade social subjects' curriculum and the extent to which students acquire them, an unpublished master's thesis, College of Education, Islamic University, Gaza.

Abdel Moneim, M., Abdel Basset, H., (2006). Teaching social studies and using advanced technology. Egypt: The Anglo-Egyptian Library.

Abu Awad, S., & Al-Ghafiri, A., (2017). The education system in the Kingdom of Saudi Arabia. Dammam, Al-Mutanabbi office.

Abu El-Enein, A., (2008). Islamic values, Medina: Ibrahim Al-Halabi Library.

Al Faisal, H., (2014). A proposed conception to include some issues of interaction between science, technology, and society in the content of physics curricula at the secondary stage in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of the College of Education in Assiut*, Egypt, 30, (3), 267-292.

Al Salem, A., (2017). A proposed conception to include the educational dimensions of the vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030 during the Deanship of Preparatory Programs at Imam Muhammad bin Saud University, an unpublished doctoral thesis, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Riyadh.

Al-Ahmadi, A., (2010). A proposed conception to include the biology curriculum at the secondary stage in the Kingdom of Saudi Arabia. The Saudi Association for Educational and Psychological Sciences (Justin) - Fifteenth Annual Meeting, *279-318.*

Al-Ajmi, K., (2015). The role of Islamic edu-

Ali, M., & Al-Mutairi, S., (2017). The role of the kindergarten teacher in forming the values of moderation and religious moderation among kindergarten children in the State of Kuwait in the light of contemporary societal changes (in Arabic). Journal of the Faculty of Education in Zagazig, (97), 191-220.

Al-Judaibi, R., (2016). The implications of moderation from the perspective of Islamic education and its educational applications in the secondary stage (in Arabic). Journal of Islamic Studies and Academic Research, 11 (74), 377-460.

Al-Juhani, A., (2015). Study his analysis of the content of jurisprudence books at the secondary stage in the light of the principles of moderation of Islam (in Arabic). Journal of Educational Sciences, 9, 291-385.

Al-Khayyat, A., (2020). Features of the Saudi moderation approach in combating terrorism and its role in promoting education for citizenship (in Arabic). *Journal of Educational Sciences and Human Studies*, 9, 238-269.

Al-Khidr, N., (2018). A proposed vision for the development of mathematical problems for secondary school students (in Arabic). *Journal of Educational Sciences,* 1(2), 300-335.

Al-Luwaiq, A., (2002). Exaggeration in religion in contemporary Muslim life. Riyadh: Al-Resala Foundation.

Al-Maamari, S., & Al-Nazari, B., (2018). A proposed vision for developing the content of physics books at the secondary stage in the Republic of Yemen in the light of the dimensions of sustainable development (in Arabic). *Journal of Educational Sciences and Human Studies*, Taiz University, 1, 35-40.

Al-Mutairi, S., (2015). Sports practice and its contribution to the formation of the values of moderation and religious moderation in the light of contemporary societal changes among middle school students in the State of Kuwait (in Arabic). *Journal of Sports Sciences and Physical Education Applications*, 2, 149-170.

Al-Qahtani, M., (2018). A proposed conception to include the dimensions of environmental physics in the second-grade secondary

Al-Ahmadi, A., (2010). A proposed conception to include the biology curriculum at the secondary stage in the Kingdom of Saudi Arabia. *The Saudi Association for Educational and Psychological Sciences (Jusftin)* - Fifteenth Annual Meeting, 279-318.

Al-Ajmi, K., (2015). The role of Islamic education teachers in spreading and consolidating the values of moderation and moderation among secondary school students in the State of Kuwait (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education in Zagazig*, Egypt, 68,251-312.

Al-Assaf, S., (2006). Introduction to research in the behavioral sciences. Riyadh.

Al-Boisifi, M., (2016). The Values of Moderation and Moderation in Islamic Education Books: The Secondary Qualifying Level as a Model (in Arabic). Al-Furqan Journal, 78, 20-27.

Al-Daghim, K., & Abdel-Aal, M., (2017). A proposed conception to include biological concepts and applications and weather phenomena in the physics curriculum for the secondary stage (in Arabic). Journal of Education, Al-Azhar University, Egypt, 173, 658-707.

Al-Hajhuj, S., (2016). The Responsibility of the University Professor in Promoting the Moderation Approach for Undergraduate Students at Majmaah University (in Arabic). *The Arab Journal for Security Studies and Training*, 32 (65), 55-90.

Al-Harbi, A., (2016). A proposed conception of developing citizenship values in science curricula for students of general education in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences - Babylon University, 27, 3-32.

Al-Harbi, A., Al-Moatham, K., (2018). A proposed conception to activate the use of brochures in learning mathematics for middle school students (in Arabic). Journal of Scientific Research in Education, 19, 567-602.

Al-Hayajneh, B., (2017). The degree of practicing Islamic social values among female secondary school teachers and students in the Bani Obeid Brigade, Miqat and Solutions, PhD thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

citizenship in developing the values of moderation and moderation among middle school students (in Arabic). *Anbar University Journal for Human Sciences*, 4, 294-315.

Al-Subhaiyin, E., (2020). Islamic values contained in the Amman Message in confronting the values of extremism from the perspective of social studies curricula for the upper basic stage in Jordan (in Arabic). Al-Hussein Bin Talal University Journal for Research, 6 (2), 476-393.

Al-Sudais, A., (2017). Achieving hopes for moderation and moderation. Riyadh: General Presidency for the Affairs of the Grand Mosque and the Prophet's Mosque - Department of Intellectual Security at the Grand Mosque.

Al-Sukran, M., (1989). Methods of teaching social studies. Amman: Dar Al-Shorouk.

Al-Tamam, A., (2018). The role of the educational leader in instilling the values of moderation and moderation within the school and its impact on teachers' job satisfaction (in Arabic). *Journal of the Islamic University of Arabic Language and Social Sciences*, 2, 659-760.

Arnous, M., (2018). The Effectiveness of a Suggested Conceptualization of the Social Studies Curriculum in Developing Future Thinking Skills for Fifth Grade Students (in Arabic). Journal of the College of Education, Port Said University, 23, 614-646.

Bani Atta, S., (2020). The role of faculties of educational sciences in preparing students considering moderation values and international standards (in Arabic). Shaqra University Journal, 14, 123-143.

Baroaidah, I., & Al Harbi, M., (2019) A proposed conception to include the dimensions of global citizenship in the content of the social and national studies book for the second intermediate grade in the Kingdom of Saudi Arabia, the Specialized International (in Arabic). Educational Journal, 8(7), 103-119.

Baroaidah, I., & Al-Zubaidi, S., (2020) A proposed conception to include the dimensions of sustainable development in the content of the geography textbook in secondary education (the course system) in syllabus in the Kingdom of Saudi Arabia. A magister message that is not published. University of Jeddah, College of Education, Kingdom of Saudi Arabia.

Al-Qaryosh, A., (2015). The benign effects of moderation on the individual, family, and society, published research in the research of the symposium on moderation - a divine approach and a human demand, the Imam Muhammad bin Abdul Wahhab chair for moderation and its studies, the College of Da`wah, the Islamic University, Medina.

Al-Quwaifli, L., Al-Halawani, H., & Otaiba, A., (2017). The reality of the practices of Umm Al-Qura University female students within social networks, which reflects their moderation, Arab Center for Education and Development, 24 (107), 297-440.

Al-Radadi, R., (2019). Study his analysis of the content of social and national studies books for the intermediate stage in the Kingdom of Saudi Arabia considering the values of community peace (in Arabic). Journal of Educational and Psychological Research, 17 (64), 98-144.

Al-Rahili, M., (2019). The role of faculty members at the Islamic University of Madinah in promoting the values of moderation and moderation among their students (in Arabic). Journal of the Islamic University of Arabic Language and Social Sciences, 5, 451-516.

Al-Rubai, Z., (2015). The role entrusted to educational institutions in consolidating the values of moderation (in Arabic). Teacher's Message Journal, 52 (2), 24-26.

Alsalami, A., (2021) The Effectiveness of a Training Program Based on Developing the Values of Community Coexistence for Islamic Education Teachers at the Secondary Stage in the Kingdom of Saudi Arabia, Unpublished Master's Thesis, University of Jeddah, Saudi Arabia.

Al-shhwan, E., (2018). The teacher's strategy in supporting the principle of moderation and enhancing intellectual security between reality and expectations (in Arabic). International Journal of Educational and Psychological Studies, 3(4), 371-391.

Al-Shugairi, Y., & Al-Zuhairi, H., (2018). Effectiveness based on education needs for

Saudi Arabia. Riyadh.

Fouda, S., (1993). Balance between aspects of scientific culture in the content of middle school science books for girls in the Kingdom of Saudi Arabia (content analysis study) (in Arabic). Education and Development Journal, Cairo, Human Development, and Information Center, 5, 1-25.

Global Forum for Moderation. (2016). Retrieved on 18/1/2022. From www.wasatyea.net/ar/content

Halabi, M., (2016). Foundations of Community Coexistence in Al-Madina Newspaper and its Applications in Saudi Society, a working paper in the National Meeting for Community Coexistence and its Impact on Strengthening National Cohesion, retrieved on 29/11/ 2021 From: https://www.kacnd.org/.

Hassan, A., (2012). The University and Developing the Values of a Culture of Change (a case study of Baht El Reda University in Sudan), Philadelphia International Conference (17), Culture of Change, November 6-8, 2012.

Hussein, S., (1996). Content analysis: definitions, concepts, determinants, uses, units, categories and methodological aspects. Cairo: The world of books.

International Scientific Conference., (2018/December). Renewing religious discourse, the necessity of moderation and the requirements of coexistence among peoples. Retrieved on 10/1/2022 From: https://portal.arid.

Issa, A., (2016). Means of investing social networks in spreading the concepts of moderation and moderation (in Arabic). Journal of Humanities and Social Sciences, 43(3), 2387-2397.

Kafafi, H., (2016). A proposed conception to develop the awareness of basic education students about the culture of digital citizenship (in Arabic). Arab Studies in Education and Psychology - Saudi Arabia, 345-378.

Mannai, R., (2013). The study at Yarmouk University and its impact on the development of values among learners from the point of view of faculty members, *Journal of Educational and Psychological Sciences*

Mosque - Department of Intellectual Security at the Grand Mosque.

Al-Sukran, M., (1989). Methods of teaching social studies. Amman: Dar Al-Shorouk.

Al-Tamam, A., (2018). The role of the educational leader in instilling the values of moderation and moderation within the school and its impact on teachers' job satisfaction (in Arabic). Journal of the Islamic University of Arabic Language and Social Sciences, 2, 659-760.

Arnous, M., (2018). The Effectiveness of a Suggested Conceptualization of the Social Studies Curriculum in Developing Future Thinking Skills for Fifth Grade Students (in Arabic). Journal of the College of Education, Port Said University, 23, 614-646.

Bani Atta, S., (2020). The role of faculties of educational sciences in preparing students considering moderation values and international standards (in Arabic). *Shaqra University Journal,* 14, 123-143.

Baroaidah, I., & Al Harbi, M., (2019) A proposed conception to include the dimensions of global citizenship in the content of the social and national studies book for the second intermediate grade in the Kingdom of Saudi Arabia, the Specialized International (in Arabic). *Educational Journal,* 8(7), 103-119.

Baroaidah, I., & Al-Zubaidi, S., (2020) A proposed conception to include the dimensions of sustainable development in the content of the geography textbook in secondary education (the course system) in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies, 29(3), 591-613.

Education and Training Evaluation Authority (2019A). The specialized framework for the field of social studies in the Kingdom of Saudi Arabia. Riyadh.

Education and Training Evaluation Authority. (2018). The National Framework for Standards for Public Education Curricula in the Kingdom of Saudi Arabia. Riyadh.

Education and Training Evaluation Authority. (2019B). The general framework of the common dimensions of general education curricula standards in the Kingdom of

building methods in theses, Umm Al-Qura University. Retrieved on 15/1/2022 from: https://khalil-alhadri.com

Zoghbi, A., (2007). Educational psychology: theoretical approaches and scientific educational applications. 2nd floor, Al-Rushd Library.

ثانياً- المراجع الانجليزية

Bayrak, O., & Ecerkale, N., (2020). The Evaluation of Secondary School Students Attitudes towarda Social Values in Terms of Gender. *African Educational Research Journal.* 8 (1) 1-5. Retrieved on 3/1/2022 From https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1242677.

Kirppendrof. K., (1980). Content Analysis: An Introduction to its Methodology. Newbury Park: Sage Publications.

(in Arabic). University of Bahrain, 14 (1), 345-370.

Moderation & Moderation Conference. (1442). The International Conference on the Efforts of the Kingdom of Saudi Arabia in Serving Islam and Muslims and Consolidating the Values of Moderation and Moderation. Riyadh. Retrieved on 29/1/2022 From: https://www.imamu.edu.sa

Moderation & Moderation Conference. (2011March). Conference ˙ The Role of Arab Universities in Promoting the Principle of Moderation among Arab Youth, Taibah University, Madinah, retrieved on 29/1/2022 From https://www.spa.gov.sa7

Moderation & Moderation Conference. (2019 May). International Conference on the values of moderation and moderation in Islam. Mecca. Retrieved on 29/1/2022 From: https://arabic.rt.com

Nazzal, S., (2003). Social studies curricula and its teaching principles. 2nd floor, Al Ain: University Book House.

Saudi Arabia's Vision 2030. (1437). About the vision. Retrieved on 22/12/2021 From: https://www.vision2030.gov.sa/

Sharif, M., (2018). A proposed conception to address the difficulties of achieving emotional goals in science teaching among female students of practical education at the College of Education at Majmaah University (in Arabic). *Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences*, 9(2), 203-256.

Shehata, R., (2016). A proposed conception of the geography curriculum in light of the dimensions of sustainable development and its impact on developing environmental awareness for middle school students, unpublished master's thesis, Al-Arish University, Egypt.

Taima, R., (1987). Content analysis in the humanities: its understanding, its foundations, its use. Cairo: Arab Thought House.

Terror conference. (2010). Terrorism conference between the extremism of thought and the ideology of extremism. The Islamic University, Al-Madinah Al-Munawwar. Retrieved on 27/1/2022 From https://iu.edu.sa

Zain Al-Din, M., (2013). Suggested perception

معرفة الدلالات الإكلينيكية لاستجابات الطلاب الموهوبين على اختبار تفهم الموضوع للأطفال في الكشف عن الخيال الإبداعي «دراسة حالة إكلينيكية متعمقة»

Knowing the clinical significance of gifted students' responses to a children's understanding test in revealing creative imagination "An in-depth clinical case study"

د. عبدالحميد بن عبدالله العرفج
أستاذ التربية الخاصة المساعد، جامعة الملك فيصل

مسفر بن ناصر الرشيدي
ماجستير في تربية الموهوبين، كلية التربية، جامعة الملك فيصل

D. Abdulhamid A Alarfaj
Assistant Professor, Department of Special Education, King Faisal University

Mesfer N Alrashidi
Master of gifted education, College of Education, King Faisal University

(قُدم للنشر في 2022/01/10، وقُبل للنشر في 2022/03/06)

الملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة الدلالات الإكلينيكية لاستجابات الطلاب الموهوبين على اختبار تفهم الموضوع للأطفال في الكشف عن الخيال الإبداعي. وقد استُخدِم المنهج الإكلينيكي –دراسة الحالة، وتكونت عينة الدراسة من (7) من طلاب فصولِ موهبةٍ في الصفين الرابع والخامس الابتدائي في مدارس مدينة الجبيل بالمملكة العربية السعودية. أما أدوات الدراسة فتكونت من: استمارة المقابلة (إعداد الباحثان)، واختبار تفهم الموضوع للأطفال TAC (إعداد بيللاك،2012)، ومقياس تورانس للتفكير الإبداعي (تقنين آل شارع والقاطعي وآل سليم، 2000)، ومقياس الحاجات النفسية (إعداد الباحثان). وأشارت النتائج إلى وجود إشباع لدى أغلب أفراد العينة في الحاجات النفسية (الاستقلالية، والكفاءة، والانتماء)، ودلت كذلك على وجود إبداع عالٍ لدى أغلب أفراد العينة (على الدرجة الكلية لمقياس تورانس). وتؤكد تلك النتائج أن استجابات الطلاب على اختبار تفهم الموضوع للأطفال عبارة عن خيال إبداعي تجلى في قصص أفراد العينة المقدمة على الاختبار كما افترض الباحثان.

الكلمات المفتاحية: الحاجات النفسية، الموهوب، الخيال الإبداعي، دراسة الحالة.

Abstract

This study aimed to know the clinical implications of gifted students 'responses to the Children's Thematic Apperception Test for children in revealing the creative imagination. The clinical curriculum/ case study has been used, and the study sample consisted of (7) students from Mawhiba classes in the fourth and fifth grades of primary school in Jubail schools in the Kingdom of Saudi Arabia, and the study tools consisted of: The interview form (prepared by the researchers), Children's Thematic Apperception Test CAT (Preparation Bellak 2012), Torrance Scale for Creative Thinking (Legalization of Al-Sharee , Al-Qatey and Al-SLiem 2000), Psychological Needs Scale (researcher's preparation). The results indicated that most of the sample members had a satisfaction with psychological needs (independence, Aptitude, belonging), the presence of high creativity among most of the sample members (on the total score of the Torrance scale), and a comparison between the satisfaction of psychological needs and the existence of high creativity This indicated that the students' responses to the test of Children's Thematic Apperception Test, each statement is a creative imagination reflected in stories The individuals of the sample submitted to the test as assumed by the two researchers.

Keywords: Psychological needs, Gifted, Creative Imagination, Case Study.

مقدمة:

يعد القرن العشرون نقطة تحول وانطلاق كبيرة في مجال رعاية الموهبة والموهوبين، إذ احتل موضوع الموهوبين اهتمامًا زائدًا في عدد من دول العالم، وأخذ مفهوم الموهبة في التوسع، وصاحب ذلك التوسع تطورٌ ملموس في طرق اكتشاف الموهوبين، وأساليب وأنواع الخدمات التي تُقدَّم لرعايتهم. وتشكلت له العديد من الجمعيات والمؤسسات العلمية والوطنية والدولية، ما أسهم إلى حد كبير في دفع عجلة الاهتمام بهذه الفئة عن طريق عقد المؤتمرات والندوات واللقاءات العلمية المختلفة (الرابغي، 2013: 28).

فالموهوبون هم فئة من الطلاب الذين أنعم الله عليهم بالاستعدادات والقدرات المرئية وغير المرئية (غير عادية)، وبأداء متميز عن بقية أقرانهم في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع، ولا سيَّما في مجال التفوق العلمي والتفكير الإبداعي والتحصيل العلمي والمهارات والقدرات الخاصة، من أجل ذلك لا بد على المجتمعات من الحفاظ على هذه الثروة العظيمة وعدم تناسيها بالإهمال وانعدام الرعاية المطلوبة، فهؤلاء الموهوبون والمبدعون يملكون مفتاح التغيير إلى الأفضل في سبيل نهضة الأمة وتقدمها ورقيها (قطناني وعثمان والبنا، 2012: 388).

ويعد الاهتمام بدراسة الجوانب الإبداعية والانفعالية لدى الموهوبين أحد الاتجاهات الحديثة في مجال الموهبة، فالتخيل يعد إحدى العمليات العقلية التي يتسم بها الإنسان، والتي تميزه عن بقية المخلوقات الأخرى، ولولا التخيل لما وصل الإنسان إلى ما هو عليه الآن. ويصنف التخيل إلى بعدين، هما: التخيل التوليدي Reproductive Imagination الذي يتسم بالقدرة على إنتاج صور ذهنية وصفها آخرون أو صور من ذكريات أقل دقة للواقع، ويظهر هذا النوع من التخيل بالاشتراك مع التجارب العملية والمصالح المباشرة، والتخيل الإبداعي Creative Imagination الذي يتكون من إمكانية الخلق، والذي يفهم على أنه نقلة نوعية، وذلك لقدرته على استحضار الحقائق والإمكانات الجديدة (Liu & Noppe– Brandon, 2009: 19-20).

حاولت دراسات تربوية عديدة الوقوف على دراسة الحاجات النفسية للطلبة الموهوبين كالحاجات التي لم تشبع وكبتت، ولكن توجد ندرة في الدراسات الإكلينيكية التي تهتم بالجانب الانفعالي (الانفعالات والعواطف)، والبناء النفسي وما يحتوي عليه من عوامل شخصية على المستوى الشعوري واللا شعوري؛ التي ربما تكون سببًا ودافعًا وراء عديد من المشكلات التي يعانيها بعض الطلاب الموهوبين، وكذلك الصراعات النفسية التي لم تُحل.

إن اختبار تفهم الموضوع يعد بمنزلة نهج منظم لرواية القصص، ويقدم نظرة ثاقبة للواقع النفسي لكل فرد، وقد أُعِدَّ لاكتشاف شخصية الطفل، وطُبِّق أيضًا في إطار منظور تحفيزي، وهذا الاختبار يركز على الكيفية التي يتفاعل بها الأفراد مع بيئاتهم، كما يركز على الكيفية التي تؤثر بها القوى الخارجية في الأفراد، والكيفية التي تؤثر بها مجموعاتهم الفريدة من احتياجاتهم ومواقفهم وقيمهم في رد فعلهم تجاه العالم من حولهم (Woodside et al., 2013 :22).

يُطبَّق هذا الاختبار بتقديم مجموعة من الصور، إذ يطلب من الطفل أن يتخيل قصة عن كل واحدة منها، ويطبق فرديًّا وليس جماعيًّا، ويتكون من عشر لوحات تحتوي على صور لحيوانات في وضعيات يومية إنسانية. وكانت النسخة الأولى من هذا الاختبار مكونة من لوحات أبطالها «حيوانات»، وسميت باختبار تفهم الموضوع للأطفال (صور الحيوانات)، ثم تلتها نسخة طورها بيللاك، تكونت من نفس وضعية الصور، ولكن تحول أبطالها إلى أبطال من البشر، وسُمي اختبار تفهم الموضوع للأطفال (صور البشر) (الشرتوني، 2016: 30).

مشكلة الدراسة:

حسب حدود واطلاع معرفة الباحثان لم يتم تطبيق اختبارات تفهم الموضوع على الطلبة الموهوبين للكشف عن الخيال الإبداعي في المراحل المتقدمة من عمل الطفل وانما وجدت مثل هذه الدراسات على الأطفال ذوو صعوبات التعلم ، وكذلك من خلال اطلاع الباحثان على الادب النظري والدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع زاد اهتمام الباحثان في البحث والدراسة ، فعلى سبيل المثال: اطلع الباحثان على نتائج دراسة أحمد (2020) التي توصلت إلى وجود ارتباط بين الخيال الإبداعي وحب الاستطلاع لدى أطفال الروضة، وتوجد فروق دالة إحصائيًّا في الخيال الإبداعي وحب الاستطلاع عند الأطفال ولصالح الأطفال الموهوبين. وكذلك دراسة مخيمر (2013) التي توصلت إلى وجود عديد من الحاجات النفسية الاجتماعية والعقلية التي يحتاج إليها الموهوبون مثل: التدريب والتوجيه والإرشاد. ونتائج دراسة الآلوسي (2013) التي توصلت إلى أن ثمة حاجات نفسية واجتماعية كثيرة يعانيها الطلاب المتميزون. وايضا دراسة الهماشي (2014) التي توصلت إلى أن مستوى التفكير الإبداعي لدى الطلاب المتميزين متوسطٌ، كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين الحاجات النفسية والتفكير الإبداعي بالنسبة للطلبة المتميزين. ونتائج دراسة الزهراني (2016) التي توصلت إلى وجود علاقة سلبية بين الحاجات النفسية من جهة والمرونة النفسية والتدفق النفسي من جهة ثانية.

كما وجد الباحثان أن تلك الدراسات اهتمت باستخدام المقاييس المعرفية ومقاييس الحالة السلوكية والتقرير الذاتي، على حين لم يجد استخدامًا واسعًا للاختبارات الإسقاطية مع الطلاب الموهوبين، ما يدل على ندرة الدراسات والبحوث التي استخدمت اختبار تفهم الموضوع للأطفال مع الطلاب الموهوبين. وبناءً على

ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الآتي: هل يكشف اختبار تفهم الموضوع للأطفال الموهوبين الحاجات النفسية اللاشعورية المكبوتة لديهم؟ أم مجرد خيال إبداعي؟

أهمية الدراسة:

تنقسم أهمية الدراسة الحالية إلى ما يأتي:

الأهمية النظرية:

- تناول الدراسة لفئة الموهوبين التي تعد من الفئات التي تُحير المعلمين في تحديدها.
- تناول الأدب النظري للخيال الإبداعي والحاجات النفسية لدى الموهوبين، بالإضافة على ما تناوله الباحثون.
- أهمية استخدام الاختبارات الإسقاطية لدراسة حالة الطلاب الموهوبين، لتقديم صورة إكلينيكية عنهم.

الأهمية التطبيقية:

- إن الكشف عن الدلالات الإكلينيكية للاختبار على الطلبة الموهوبين سيساعد معلمي الموهوبين والمهتمين بمجال الإرشاد النفسي والتربوي على وضع الخطط والبرامج الإرشادية النفسية المناسبة للطلبة الموهوبين.
- تقديم أداة لقياس الحاجات النفسية لدى الطلاب الموهوبين، وتوضيح الخصائص السيكومترية لها.

أهدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1. الكشف عن الدلالات الإكلينيكية لاستجابات الطلاب الموهوبين على اختبار تفهم الموضوع للأطفال في الكشف عن الخيال الإبداعي.
2. معرفة معاناة الطلاب الموهوبين موضوع الدراسة الحالية من وجود حاجات نفسية كـ(الاستقلالية، والكفاءة، والانتماء) لم تشبع باستخدام اختبار تفهم الموضوع للأطفال ومقياس الحاجات النفسية.

فروض الدراسة:

الفرض الأول: تشير الدلالات الإكلينيكية لاستجابات حالات الدراسة على اختبار تفهم الموضوع للأطفال المستخدم في الدراسة الحالية، إلى عدم وجود حاجات نفسية (استقلالية، وانتماء، وكفاءة) مكبوتة باللا شعور لدى الطلاب الموهوبين عن طريق العلاقة الارتباطية مع اختبار الحاجات النفسية.

الفرض الثاني: تشير الدلالات الإكلينيكية لاستجابات حالات الدراسة على اختبار تفهم الموضوع للأطفال المستخدم في الدراسة الحالية، إلى وجود خيال إبداعي لدى الطلاب الموهوبين عن طريق العلاقة الارتباطية مع اختبار تورانس للتفكير الإبداعي.

مفاهيم الدراسة ومصطلحاتها:

1. الدلالات الإكلينيكية: Clinical significances مقدار التغير في سلوك الفرد أو المجموعة والناتج عن أثر المعالجة، حيث تكون النتائج دالة إكلينيكيا عند انتقال الفرد أو المجموعة من حالة إلى حالة أخرى، ويتم تقديرها سواء على مستوى الفرد أو المجموعة من خلال أساليب إحصائية سيتم استعراض بعضها في سياق الدراسة الحالية.
2. الموهوب Gifted: هو الذي يوجد لديه استعدادات فطريّة وقدرات غير عاديّة أو أداء متميز عن بقية أقرانه في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدّرها المجتمع، وخاصة مجالات التفوق العقلي والتفكير الابتكاري والتحصيل العلمي والمهارات والقدرات الخاصة ويقصد بالموهوبين في الدراسة الحالية: طلاب فصول موهبة في مدارس مدينة الجبيل الملتحقين بالصفين (الرابع والخامس الابتدائي)، والذين اجتازوا مقياس موهبة.
3. الخيال الإبداعي Creative Imagination:هو العملية العقلية العليا التي تقوم على إنشاء علاقات جديدة بين الخبرات السابقة بحيث تنظمها في صور وأشكال لا خبرة للفرد بها من قبلُ، وهي تستعين بقدرات التذكر والاسترجاع، والصور العقلية المختلفة، في إنشاء هذه التنظيمات الجديدة التي تصل الفرد بماضيه، وتمتد لحاضره، وتستطرد مستقبله، فتبني مع ذلك كله دعائم الإبداع الفني والابتكار العقلي، والتكيف السوي مع البيئة (حجازي، 2006: 3). ويعرف إجرائيًّا بـ: الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي.
4. الحاجات النفسية Psychological needs:يعرفها (Deci & Ryan, 2009) بأنها: مطالب نفسية فطرية وأساسية للوصول إلى السعادة والتكامل النفسي، وهي تتمثل في: الحاجة إلى الاستقلال، والحاجة إلى الكفاءة، والحاجة إلى الانتماء. إذ تشير الاستقلالية إلى: شعور الفرد بأن أنشطته وأهدافه من اختياره وتعكس إرادته وتتفق مع قيمه ومفهومه لذاته. أما الكفاءة فيقصد بها: رغبة الفرد في التعامل بفاعلية مع البيئة المحيطة

والوصول إلى الأهداف المرغوبة. ويشير الانتماء إلى: استعداد الفرد للتواصل مع الآخرين والتفاعل معهم بأسلوب تعاوني ينطوي على الاهتمام والروابط المحيطة (القطناني، 2011: 7). وتعرف إجرائيًّا بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الحاجات النفسية (من إعداد الباحثان).

حدود الدراسة:

تتحدد هذه الدراسة بما يأتي:

- الحدود البشرية: الطلاب الموهوبون في الصفين الرابع الابتدائي والخامس الابتدائي.
- الحدود المكانية: المدارس التي تضم فصول الموهوبين في مدينة الجبيل.
- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2021-2022.
- الحدود الموضوعية: وتتمثل في تناول الخيال الإبداعي والحاجات النفسية لدى الموهوبين.

الإطار النظري:

أولًا- الحاجات النفسية

ذهب علماء النفس ومنهم ماسلو (Maslow) إلى القول بأن مفهوم الحاجة يكافئ مفهوم القيمة، وأن الإنسان هو الكائن الوحيد لدى جميع الكائنات الذي يستطيع تذوق هذه التمثيلات، وفي ضوء ذلك فإن الحاجة توجد لدى جميع الكائنات الحية، على حين تقتصر القيمة في وجودها وكينونتها على الإنسان وحده (المحمد، 2018: 30). وافترض ماسلو (Maslow) قائمة من الحاجات الفطرية المتسلسلة على نحو هرمي، ومرتبة وفق قوة هذه الحاجة وفاعليتها، ويبدأ هذا الهرم بالحاجات الفسيولوجية، وينتهي بحاجة تحقيق الذات، وتشبع هذه الحاجات وفق ترتيب هرمي. وقد اعتمد ماسلو في ترتيبه على قوة الحاجات، ففي المستويات الدنيا في الترتيب الهرمي كانت الحاجة إلى تلبيتها أشد إلحاحًا، أما في المستويات العليا فهي مميزة للإنسان بشكل أكبر (Michailidou & Vlachopoulos, 2006: 180).

وقدَّم كلٌّ من ديسي ورايان (Dici & Ryan, 2009) ثلاث حاجات نفسية أساسية، هي: الاستقلال، والانتماء، والكفاءة، وعدَّا أن الاستقلال هو المفتاح والعامل الأساسي لتحقيق الذات، بحيث يكون مصدرُ سلوكِ الفرد نابعًا من ذاته، وعدم الاعتماد على مصادر ومؤثرات خارجية، وعليه فإن الذات تجعل الفرد صانعًا لاختياراته الخاصة دون الحاجة لموافقة المعايير والقيم السائدة. لذا فالاستقلال يحتاج إلى جذور عميقة من القيم المتسقة التي ينبغي أن يمتلكها الفرد، لأن حاجة الاستقلال تُحمِّل الفرد مسؤوليةً، فيتمثل بشعور الارتباط مع الآخرين مع وجود الاهتمام المتبادل بينهم مع الإحساس بتنظيم سلوكياته، أما الانتماء فهو: شعور الفرد بالطمأنينة تجاه الأفراد والمجتمع مع شعوره بالأمن والحماية لبيئته التي يعيش فيها، على حين تمثل الكفاءة شعور الفرد بامتلاكه فاعلية للقيام بتفاعل مع البيئة الاجتماعية من أجل استثمار الفرص المتاحة للتجريب والتعبير عن القدرات، فالكفاءة هي الإحساس بالثقة والفاعلية في التعامل مع الأحداث، وتشمل تصورات الفرد حول قدراته الذاتية، من حيث ما يستطيع إنجازه وما لا يستطيع (Dierendonck, 2012: 688).

وفي هذا الجانب لا بد من الإشارة إلى أنَّ الطلاب الموهوبين يتمتعون بمستوى متقدم من النمو العقلي واللغوي، وبالحساسية المرهفة وقوة المشاعر والعواطف، ولديهم نظام قيمي وأخلاقي يطورونه مبكرًا، فهم يتبنون مُثلًا ومبادئ رفيعة، وينفتحون على تجارب الآخرين ويعايشون معاناتهم ويتعاطفون معهم، وينغمسون بعمق في المعاني والدلالات، ويفكرون تفكيرًا عميقًا في القضايا كأنهم ناضجون عقليًّا، ولديهم حسٌّ بالمسؤولية تجاه تغيير العالم إلى الأفضل.

وكثير منهم كأطفال يشعرون بعدم مقدرتهم على التأثير في من حولهم، وكذلك عدم قدرتهم على تحمل وجهات النظر المختلفة حولهم في المجتمع نفسه، وهذا يعود إلى تكوينهم النفسي وقصور نضجهم الانفعالي، ما يؤدي بهم إلى الهمّ والحزن، والتشاؤم والقلق، وربما المشاعر المكتئبة (الفاعوري والخلف، 2007).

ثانيًا- الخيال الإبداعي

ذكر المؤلف الإيرلندي الشهير جورج برنارد شو، أن «الخيال هو بداية الإبداع، إنك تتخيل ما ترغب فيه، وترغب فيما تتخيله، وأخيرًا تصنع ما ترغب فيه». وليس الخيال حلمًا من روافد النوم، ولا هو رؤية مطلقة لا يربطها بالحياة الحسية رابط، ويخطئ من يرى الخيال وهْمًا منفصلًا عن الواقع أو تهويمًا مجردًا لا يُدرك، بل الخيال يحفظ ما يدركه الحس من صور المحسوسات بعد غياب المادة، ولا ينبع الخيال من فراغ، إنما هو نشاط نفسي إيجابي يتفاعل مع النشاط الذهني فتنبجس منهما ملكة واستعداد يولدان قدرة على إضافة أشياء جديدة باهرة تجدد مقاربات الحياة (Mulukom, 2018).

فبين الخيال والإبداع علاقة قوية ووثيقة لا يمكن إغفالها، فالخيال هو المرحلة الأولى والأساسية للانطلاق إلى الإبداع اللا محدود، وهو إحدى آليات الإبداع المهمة والضرورية لتغيير الواقع وتخطي حدود المعقول والمحسوس والمرئي، وذلك بالانتقال إلى الربط بين الوقائع والأحداث والإمكانات المتاحة للانطلاق

والإبداع والبحث عن الأفضل والأكمل والأصلح (حجازي، 2006: 3).

ويؤكد «ليف فيجوتسكي» في مجال الطفل في كتابه «الخيال والإبداع عند الأطفال»، أن الخيال والإبداع يعملان معًا في كل مراحل الطفل العمرية، والتفكير الإبداعي المعتمد على التخيل لا يقتصر على المتميزين منهم، بل يوجد أيضًا عند الأطفال العاديين، ولكنه يحتاج إلى دعم من قبل البيئة والأسرة المحيطة بهم، سواء أكان الطفل مميزًا أم عاديًا (فيجوتسكي، 2017: 9).

الدراسات السابقة:

أولًا– دراسات اعتمدت على اختبار تفهم الموضوع للأطفال

هدفت دراسة (Garces-Bacsal, 2010) إلى دراسة قصص الأطفال الموهوبين واستكشاف استجابات الطلاب على اختبار تفهم الموضوع الفلبيني PTAT، كمؤشرات على الاهتمامات الاجتماعية والوجدانية، وتكونت عينة الدراسة من (22) طفلًا فلبينيًا متفوقًا فكريًا. وقد كشف تحليل أساسي لرواياتهم عن الموضوعات الآتية: (أ) أهمية العلاقات الأسرية، (ب) التصورات حول المدرسة والذكاء، (ج) التوصيف السائد للأبطال، (د) العلاقات بين الأقران، (هـ) المخاوف المتعلقة بالله والروحانية.

ثانيًا– دراسات تناولت الحاجات النفسية للموهوبين

هدفت دراسة مخيمر (2013) إلى الكشف عن الحاجات النفسية والاجتماعية والتربوية للطلبة الموهوبين من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر معلميهم في مدينة غزة. وبلغت عينة الدراسة (50) معلمًا ومعلمة و(100) طالب وطالبة. واعتمدت الدراسة على الاستبانة أداةً لجمع البيانات. وتوصلت النتائج إلى وجود عديد من الحاجات النفسية الاجتماعية والعقلية التي يحتاج إليها الموهوبون، مثل: التدريب والتوجيه والإرشاد.

أما دراسة الآلوسي (2013) فقد هدفت إلى الكشف عن الحاجات النفسية والاجتماعية للطلبة المتميزين، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات النفسية والاجتماعية للطلبة المتميزين (ذكور –إناث). وتوصلت النتائج إلى أن ثمة حاجات نفسية واجتماعية كثيرة يعانيها الطلاب المتميزون، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات بين الطلاب المتميزين والطالبات المتميزات وفقًا لمتغير الجنس.

ودراسة الهماشي (2014) هدفت إلى الكشف عن قوة واتجاه العلاقة بين الحاجات النفسية والتفكير الإبداعي لدى الطلاب المتميزين ولدى الطلاب الاعتياديين. وتكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة من المتميزين والمتميزات، وكذلك (200) طالب وطالبة من المدارس الاعتيادية. واستُخدِم مقياسان لكلٍّ من (الحاجات النفسية، والتفكير الإبداعي). وتوصلت النتائج إلى توسط مستوى التفكير الإبداعي لدى الطلاب المتميزين، وإلى وجود علاقة ارتباطية بين الحاجات النفسية والتفكير الإبداعي بالنسبة للطلبة المتميزين.

على حين سعت دراسة الزهراني (2016) إلى دراسة الحاجات النفسية لدى الطلاب الموهوبين وعلاقتها بكل من مرونتهم وتدفقهم النفسي في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية. وتكونت عينة الدراسة من (541) طالبًا، وطُوِّر مقياس الحاجات النفسية، واستُخدِم مقياسان هما: المرونة النفسية، والتدفق النفسي. وتوصلت النتائج إلى أن الحاجات النفسية والمرونة النفسية والتدفق النفسي متوسطة لدى الموهوبين، كما توصلت إلى وجود علاقة سلبية بين الحاجات النفسية من جهة والمرونة النفسية والتدفق النفسي من جهة ثانية.

ثالثًا– دراسات تناولت الخيال الإبداعي للموهوبين

قام الشامي (2011) بدراسة الدلالات التنبُّئية لأساليب المعاملة الوالدية في الخيال الإبداعي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من المرحلة الابتدائية، وذلك على عينة قوامها (127) طالبًا، و(106) طالبات، في الصف الثالث الابتدائي وأمهاتهم. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين كل من أساليب التقبل والانسجام مع الطفل، والحماية والضبط والإشراف على الطفل، والتشجيع ومساندة الطفل من جانب الأم، والخيال الإبداعي وأبعاده، كما أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين كل من: أساليب عقاب الطفل، والعدوان على الطفل، والتسلط وعدم السماح باستقلالية الطفل من جانب الأم، والخيال الإبداعي وأبعاده، وأنه يمكن التنبؤ بالخيال الإبداعي في الحلقة الأولى من المرحلة الابتدائية من خلال خمسة أساليب للمعاملة الوالدية من جانب الأم.

أمَّا دراسة جارسيا وميخوبادي (Garcia & Mukhopadhyay, 2019) فقد سعت إلى معرفة دور الخيال الإبداعي وفاعليته في تكوين المفهوم، إذ اختُبِر الخيال الإبداعي للأطفال عن طريق المهام التي تتضمن قدرات السرد القصصي والرسم للمشاركين الذين تتراوح أعمارهم بين (8) أعوام و(12) عامًا. وأشارت النتائج إلى أن الخيال الإبداعي يظهر اختلافات في جوانب محددة من الإبداع، مثل: السرد والارتجال الرسومي، كما يعدل مفهوم الإبداع «العام» كما يُفهم من منظور علم النفس التطوري لقدرات التعلم في نمو الأطفال ضمن الفئة العمرية المحددة.

وأما دراسة أحمد (2020) فهدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين الخيال الإبداعي وحب الاستطلاع عند الأطفال الموهوبين، وبحث الفروق بين الأطفال الموهوبين والعاديين في الخيال الإبداعي وحب الاستطلاع، وتكونت عينة البحث من (16)

من الأطفال الموهوبين، و(16) من الأطفال العاديين. واشتملت أدوات الدراسة على مقياس (التخيل للأطفال)، ومقياس (حب الاستطلاع الرياضي المصور)، ومقياس (موهبة). وكشفت النتائج عن وجود ارتباط بين الخيال الإبداعي وحب الاستطلاع لدى أطفال الروضة، وتوجد فروق دالة إحصائيًا في الخيال الإبداعي وحب الاستطلاع عند الأطفال لصالح الأطفال الموهوبين.

مناقشة الدراسات السابقة:

بعد عرض الدراسات السابقة نجد أن الدراسات في مجال (أداة البحث) ركزت على الاهتمامات الاجتماعية والوجدانية أو على علاقة الذكاء بالإبداع، على حين ركزت الدراسات الخاصة بالحاجات النفسية على علاقتها بجوانب متنوعة كالجوانب التربوية، أو الاجتماعية، أو المرونة والتدفق النفسي، إلا دراسة الهماشي (2014) التي حاولت إيجاد العلاقة بين الحاجات النفسية والتفكير الإبداعي. أما الدراسات الخاصة بالخيال الإبداعي فكانت دراسة جارسيا وآخر (Garcia & Mukhopadhyay, 2019) تحاول معرفة دور الخيال الإبداعي في اكتساب المفاهيم، أما دراسة الشامي (2011) فسعت لمعرفة الدلالات التنبئية لأساليب المعاملة الوالدية في الخيال الإبداعي، أما دراسة أحمد (2020) فقد سعت إلى معرفة علاقة الخيال الإبداعي بحب الاستطلاع عند الأطفال الموهوبين.

كما أنَّ أغلب الدراسات استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، ما عدا دراسة هاميفاند (Hamivand, 2012) ودراسة جارسس (Garces-Bacsal, 2010) استخدمت المنهج الإكلينيكي للتوصل إلى نتائج للدراسة. ويلاحظ أنَّ أغلب الدراسات كانت لطلاب المرحلة الابتدائية ورياض الأطفال، ما عدا دراسة الآلوسي (2013) التي كانت عينة بحثها من طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية.

إجراءات الدراسة وأدواتها:

أولًا– منهج الدراسة

استُخدِم المنهج الإكلينيكي Clinical Method أو دراسة الحالة Case Study.

ثانيًا– مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب الملتحقين بفصول الموهوبين في مدارس مدينة الجبيل في الصفين (الرابع والخامس الابتدائي)، للعام الدراسي 1441-1442.

ثالثًا– عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (7) طلاب من الموهوبين الملتحقين بفصول موهبة ومن تم موافقة ولي الامر والطالب على المشاركة.

رابعًا– أدوات الدراسة

1. استمارة المقابلة الشخصية: تسهم هذه الاستمارة في الحصول على بيانات تفصيلية ومعلومات عن أسرة المفحوص، كطفولته وطريقة تربيته، وسنوات تعليمه وخبراته داخل المدرسة، وكذلك مكان إقامته، والحوادث والأمراض التي تعرض لها منذ صغره، وعاداته، واتجاهاته نحو أسرته، وحالته النفسية، وطريقة التنشئة الأسرية التي يُتعامل معه بها داخل المنزل، وتجمع أيضًا المعلومات من والديه، وهي المعلومات نفسها التي يُحصل عليها من المفحوص.
2. اختبار تفهم الموضوع للأطفال Children Apperception Test: هو اختبار إسقاطي، اشتق من اختبار هنري موري –اختبار تفهم الموضوع للكبار TAT، وهو يكشف عن شخصيات الأطفال. واضع هذا الاختبار هو ليوبولد بلاك وسونيا سوريل بلاك (1948)، وتقوم فكرته على تقديم عشر صور مختلفة للطفل صورة تلو الأخرى، ويطلب منه تكوين قصة عن كل منها، بهدف الوقوف على كثير من المشكلات المتعلقة بنمو الطفل ودفاعاته، وطريقته الدينامية في التفاعل مع مشكلاته وكذلك علاقاته الأسرية، وإشباع حاجاته الأساسية (بيللاك، 2012: 7)، وقد اختيرت البطاقات رقم (6، 4، 3، 1)، إذ إن البطاقة الأولى تعبر عن العلاقة مع الإخوة، أما البطاقة الثالثة فتعبر عن العلاقة مع الأب، والبطاقة الرابعة تعبر عن العلاقة مع الأم، أما البطاقة السادسة فتعبر عن العلاقة الأسرية الكاملة.
3. مقياس تورانس للتفكير الإبداعي (الصورة الكلية ب) تقنين آل شارع وآخرون (2000): يهدف إلى الكشف عن الموهوبين ورعايتهم بالمملكة العربية السعودية، وبلغت عينة التقنين (1227) طالبًا وطالبة من المدارس الحكومية والأهلية بمدينة الرياض، تمتد أعمارهم ما بين (9) و(16) سنة، وحُسِب ثبات المقياس بطريقتي ثبات التصحيح وثبات الإعادة، إذ امتدت معاملات الارتباط في الأولى ما بين (0.96-0.99)، وفي الثانية ما بين (0.76-0.60)، أيضًا استُخرِجت دلالات صدق التكوين الفرضي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل، والدرجة الكلية) للعينة الكلية ولكل مرحلة عمرية على حدة، وكانت جميعها متماثلة امتدت ما بين (0.76-0.93).
4. مقياس الحاجات النفسية (إعداد الباحث): يهدف إلى الكشف عن الحاجات النفسية الثلاث (الاستقلال، والكفاءة، والانتماء) التي تستند إلى تقسيم الحاجات النفسية وفقًا لنظرية محددات الذات (Self-determinants theory). يتكون المقياس في صورته النهائية من (27)

فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد: (الاستقلالية وتشمل تسع فقرات، والانتماء ويشمل عشر فقرات، والكفاءة وتشمل ثماني فقرات). وتتم الاستجابة على المقياس وفقًا لمعايير ثلاثة (موافق، وأحيانًا، وغير موافق).

الصدق الظاهري: عُرِض المقياس على (4) من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في (علم النفس والموهبة) في جامعة الملك فيصل، وأُخِذ بجميع التعديلات المقترحة في الصورة النهائية للمقياس.

صدق الاتساق الداخلي «Internal Validity»: وتم بحساب علاقة الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية التي كان عددها خمسة طلاب على كل فقرة مع الدرجة الكلية لكل بعد من الأبعاد الرئيسة للمقياس التي تنتمي إليها تلك الفقرات، وبين كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس ككل. والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (1) معاملات الارتباط بين فقرات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس والبعد الذي تنتمي إليه (الانتماء)

	البعد/ الانتماء	الدرجة الكلية للمقياس	الانتماء
1	أحب الناس الذين أتعامل معهم	0.809**	0.864**
2	في أغلب الأحيان أشعر أن الآخرين لا يتقبلوني	0.963**	0.896**
3	أعدُّ الناس الذين أتعامل معهم أصدقائي	0.822**	0.835**
4	يقدر من حولي مشاعري ويهتمون بها	0.532*	0.589*
5	لدي القليل من الأصدقاء والعلاقات الاجتماعية	0.762**	0.808**
6	عندما أكون مع أصدقائي أشعر بأنني محبوب	0.573*	0.506*
7	أشعر بأنَّ هناك حاجزًا بيني وبين المعلمين	0.963**	0.896**
8	عندما أكون مع أصدقائي أشعر بأنني متوافق معهم	0.963**	0.892**

*** تعني دلالة عند 0.05 و** تعني دلالة عند 0.01**

يتبين من الجدول (1) أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي..

جدول (2) معاملات الارتباط بين فقرات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس والبعد الذي تنتمي إليه (الكفاءة)

	البعد/ الكفاءة	الدرجة الكلية للمقياس	الكفاءة
1	لا توجد أمامي فرص كثيرة لكي أقرر بنفسي كيفية القيام بمهامي اليومية	0.963**	0.543*
2	التزم مع الناس الذين أتعامل معهم	0.457*	0.563*
3	يقدر أهلي والمعلمون ما أنجزه من أعمال	0.573*	0.510*
4	لم تتح لي الفرصة حتى الآن لإظهار كل قدراتي	0.673*	0.510*
5	غالبًا ما أشعر بالسعادة عندما أنجز أشياء نتيجة النشاطات التي أقوم بها	0.963**	0.543*
6	يقدرني الناس الذين أتعامل معهم	0.573*	0.490*
7	في العادة لا أشعر بأنني قادر على القيام بواجباتي	0.500*	0.752**
8	أعاني ضغوطًا في دراستي	0.727 **	0.514*
9	أستطيع تعلم مهارات جديدة ومهمة	0.774*	0.552*

*** تعني دلالة عند 0.05 و** تعني دلالة عند 0.01**

يتبين من الجدول (2) أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي..

جدول (3) معاملات الارتباط بين فقرات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس والبعد الذي تنتمي إليه (الاستقلالية)

	البعد/ الاستقلالية	الدرجة الكلية للمقياس	الاستقلالية
1	أختار ما يناسبني بحرية	0.822**	0.645**
2	أشعر بعدم الارتياح مع الناس الذين أتعامل معهم	0.525*	0.588**
3	لا أحب العلاقات الاجتماعية الكثيرة	0.473 *	0.598*
4	أجد الاهتمام ممن حولي	0.963**	0.456*
5	عندما أكون مع المعلمين أشعر بأنني مضطر للتصرف برسمية معهم	0.962**	0.752*
6	أشعر بأنني أعبر عن ذاتي/ شخصيتي في حياتي اليومية	0.822**	0.645**
7	لدي الحرية في قول كل ما أريده وأفكر به	0.953**	0.456*
8	أنفذ ما يطلب مني دون نقاش	0.568*	0.528**
9	لا أشعر بأني أتوافق مع المعلمين	0.525*	0.588**
10	عندما أكون مع أصدقائي أعبر عن نفسي بشكل حر	0.454*	0.580**

* تعني دلالة عند 0.05 و** تعني دلالة عند 0.01

يتبين من الجدول (3) أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي. ملخص تاريخ الحالة الأسري:

الجدول (4) معاملات الارتباط بين الأبعاد الثلاثة والمقياس الكلي

	الاستقلالية	الانتماء	الكفاءة	الدرجة الكلية للمقياس
الاستقلالية		0.632**	0.535**	0.534**
الانتماء			0.559**	0.640**
الكفاءة				0.957**

** تعني دلالة عند 0.01

يتبين من الجدول (4) أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي.

الثبات: استخدم الباحث طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة، وكانت النتائج كما هي مبينة في جدول (5).

جدول (5) يوضح نتائج اختبار ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة

المتغير	عدد العبارات	ألفا كرونباخ	معامل التجزئة النصفية	معامل جتمان
الاستقلالية	9	0.81	0.82	0.86
الانتماء	10	0.96		
الكفاءة	8	0.75		
المقياس الكلي	27	0.85		

يتبين من جدول (5) أن معامل الثبات للمقياس ككل بلغ (0.85)، على حين بلغ معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية (0.82)، كما بلغ معامل الثبات باستخدام معامل جتمان (0.86)، وهي معاملات ثبات مرتفعة.

نتائج الدراسة:

أولًا– التحليل الفردي لكل حالة ومدى تحقق الفرضيات

الحالة الأولى– البيانات الأولية :

الحالة الأولى– البيانات الأولية

الاسم: م. ب. ع.	العمر الزمني: (9) سنوات.	الصف الدراسي: الرابع الابتدائي.	
مستوى تعليم الوالد: جامعي.	المهنة: معلم.	مستوى تعليم الأم: جامعي.	المهنة: معلمة.
عدد الإخوة: أخت واحدة.	ترتيبه بين الإخوة: الأخ الأكبر.	الحالة الاقتصادية: جيدة.	الحالة الاجتماعية: جيدة.

يعيش (م. ع) مع والديه في أحد أحياء مدينة الجبيل، وهو الولد الأكبر للأسرة، ويعمل كل من والده ووالدته في التدريس، صباحًا في مدرسة أهلية ومساءً في دروس خاصة، فالغياب الطويل للوالدين وبخاصة الأب جعل (م) يشعر بأنه صاحب مسؤولية في رعاية أخته الصغيرة، كما أن مسوغات الأم المتكررة لغياب الأب الطويل جعلت (م) يشعر بالحزن على تعب والده، وتقديره لما يقوم به من عمل من أجله ومن أجل أمه وأخته. لكن دائمًا ما يشعر (م) أنه بحاجة إلى والده في كثير من المواقف وبخاصة عند الخروج للنزهة خارج المنزل، وبأنه يتمنى أن يرافقه والده مع أمه وأخته في كل (المشاوير والطلعات) على الرغم من تخصيص الأب يومين في الأسبوع للخروج معه.

الفرض الأول: يكشف الدلالات الإكلينيكية لاستجابات حالة الدراسة على اختبار تفهم الموضوع للأطفال النتائج الآتية

يلاحظ من حالة (م. ع) أن البطاقات التي تتضمن صورًا للأم فيها مصادرة لحريته على العكس من البطاقات التي فيها صور للأب، إذ نجد شعوره بالراحة وبأنه صاحب قرار، لكن المؤشر العام لبعد الاستقلالية إيجابيٌّ، ويدل شعور الطفل بأنَّ لديه كيانه الخاص وقراراته التي يستطيع أن يتخذها أو يعبر عنها، كما في استجابته على البطاقة رقم (4) عندما يصف حال بطل القصة (الولد جايب تابه علشان يلعب فيه/ الابن عم يلعب بالدراجة لوحده/ الولد ماشي لوحده بالدراجة)، أما في مجال الحاجة إلى الانتماء فنجد تعلُّقًا كبيرًا للحالة بأسرته، وخاصة بالأب، وإدراكه لما يقومون به من جهد لأجل الأسرة، وبأنَّ هناك اهتمامًا كبيرًا من قبل الأم والأب لطفليهما، كما في استجابته على البطاقة رقم (6) عندما يصف حال الوالدين (الولد حس بأنَّ الأم والأب تعبانين/ الأسرة نايمين بالغابة لأنهم مشردين)، أما بخصوص الحاجة إلى الكفاءة فنجد أن الأبطال الذين يتحدث عنهم غير قادرين حتى الآن على تحقيق إنجاز شخصي كبير لهم ضمن المحيط الأسري الذي يعيشون فيه، كما في استجابته على البطاقة رقم (3) عندما يصف حال الوالدين (وراء الولد في مقعد صغير اشتراه الأب مشان ما يزعل الولد/ الولد ما يقدر يجلس على الكرسي لأنه صغير)، ولكن في الوقت نفسه نشهد محاولات لتحقيق منجز ولو كان قيادة الدراجة، كما في استجابته على البطاقة رقم (4) عندما يصف محاولة الولد قيادة دراجته (الولد يلعب بالدراجة غريبة)، فقيادة الولد هنا للدراجة رغبة بتجربة أشياء جديدة. وبمقارنة نتائجه على مقياس الحاجات النفسية نجد الآتي:

جدول (6) درجات الحالة على مقياس الحاجات النفسية

الحالة	الاستقلالية	الانتماء	الكفاءة	المجموع
1	17	12	14	43

بالمقارنة بين نتائج الحالة على اختبار تفهم الموضوع للأطفال ومقياس الحاجات النفسية، نجد أن هناك إشباعًا للحاجات النفسية في مجالي (الاستقلال والانتماء والكفاءة) في كلا الاختبارين، وهذا يدل على أن القصص التي قدمتها الحالة لم تكُن تشير إلى عدم إشباع للحاجات موضوع الدراسة، ما يحيلنا إلى مقارنة نتائج الحالة بين اختبار تفهم الموضوع ومقياس تورانس للتفكير الإبداعي عن طريق الفرض الثاني.

الفرض الثاني: بتحليل القصص التي قدمها (م. ع) على اختبار تفهم الموضوع للأطفال وفقًا لمكونات الإبداع يتضح لنا ما يأتي

هناك طلاقة واضحة لدى الحالة تتضح من تأليفه قصصًا لجميع البطاقات التي عُرِضت عليه، كما تميزت قصصه بالمرونة بتغير الشخصيات وأحداثها بتغير البطاقة، التي تتضح من مشاعر أبطال القصة التي تتوافق مع الموقف الذي تمثله البطاقة، وأسهبت الحالة في شرح التفاصيل الدقيقة للمواقف الممثلة، كما في وصفه لدراجة الولد بالبطاقة رقم (4) أو وصفه لكرسي الأب في البطاقة رقم (5).

يدل ذلك على أنَّ الحالة (م. ع) تتمتع بدرجة عالية من الخيال، عبَّر عنه بقصصه المعبرة عن المواقف التي تمثلها البطاقات. وبالعودة لنتائج الحالة على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي، نجد أنه يقع ضمن المئين (90) وفقًا لتوزيع الفئات بحسب تقنين (آل شارع لمقياس تورانس الصورة الشكلية) المقابلة للدرجة المعيارية (116)، وهي درجة تقترب من درجة الإبداع العالي (124)، ما يثبت لنا أن الحالة لديها خيال إبداعي بدرجة عالية نسبيًّا تجلَّى من القصص.

الحالة الثانية– البيانات الأولية

الاسم: م. ذ. ش.	العمر الزمني: (9) سنوات.	الصف الدراسي: الرابع الابتدائي.	
مستوى تعليم الوالد: ثانوي.	المهنة: عسكري.	مستوى تعليم الأم: متوسطة.	المهنة: ربة منزل.
عدد الإخوة: ثلاث أخوات وخمسة إخوة.	ترتيبه بين الإخوة: الأخ الأصغر (ترتيبه الثامن).	الحالة الاقتصادية: ممتازة.	الحالة الاجتماعية: جيدة.

ملخص تاريخ الحالة الأسري: يعيش (م. ش) مع والديه في أحد أحياء مدينة الجبيل، وهو الولد الأصغر للأسرة، يعمل والده في القوات المسلحة، أما والدته فهي ربة منزل، يشتكي (م. ش) من أن والده يعاملهم كأنهم مجندون في البيت ويفرض عليهم

تنفيذ أوامره ، وبأنه لا يستطيع أن يعبر لوالده عما يريده، ولا يقدر حتى أن يأخذ رأيه في أي شيء، ويذكر حادثة إجبار أخته على الزواج من شخص لا تريده وإجبار الأب لها على الزواج، إذ كان ينظر إلى مأساة الأخت ببكائها المستمر وشكواها للأم التي كان دورها فقط هو محاولة تجميل الأمر لها، واتصفت علاقته مع إخوته بالتحدي، فهو الولد الأصغر ويجب عليه أن يثبت أنه صاحب مسؤولية (مجند مطيع) في هذه الأسرة.

الفرض الأول: تكشف الدلالات الإكلينيكية لاستجابات حالة الدراسة على اختبار تفهم الموضوع للأطفال النتائج الآتية

الحاجة إلى الاستقلالية: لدى الحالة رغبة جامحة بالاستقلال، يعبر عنها بتكراره كلمة (وحده/ وحدها)، والقيام بأعمال تعبر عن رغبة شخصية، كما في البطاقة رقم (4) (الولد جايب تابه مشان يلعب فيه/ الابن عم يلعب بالسيكل لحالو/ الولد ماشي لحالو بالسيكل)، ولكن على الرغم من هذه الرغبة الجامحة فإنه يتضح لنا من بعد الانتماء أنَّ هذه الرغبة غير مشبعة بسبب وجود أب متسلط وأسرة غير مهتمة كثيرًا بأبنائها، كما يصف الأب في البطاقة رقم (3) (الأب متكبر على البنت، لازم بنته جالسة بحضنه)، وهذا الأمر ينسحب على بعد الكفاءة الذي يمنع الأبناء من تحقيق أي إنجاز أو تفاعل مثمر مع المحيط بسبب الرقابة الأبوية الشديدة، ولعل جملته (بنت تلعب بالدراجة وفوقهم القمر) أكبر دلالة على الشعور بذلك الرقيب المتسلط. وبمقارنة نتائجه على مقياس الحاجات النفسية نجد الآتي:

جدول (7) درجات الحالة على مقياس الحاجات النفسية

الحالة	الاستقلالية	الانتماء	الكفاءة	المجموع
2	9	7	9	25

وبالمقارنة بين نتائج الحالة على اختبار تفهم الموضوع للأطفال ومقياس الحاجات النفسية، نجد أن هناك عدمَ إشباع واضحًا للحاجات النفسية الأساسية لدى الحالة (م. ش)، إذ نلاحظ انخفاضًا في درجاته المكتسبة على مقياس الحاجات النفسية ككل، وكذلك على الأبعاد المرتبطة به، والشيء نفسه نلاحظه على جدول الوزن الكمي لاستجابات الحالة على اختبار تفهم الموضوع للأطفال، وهذا يثبت أن ما قدمته الحالة من (قصص مرتبطة بالمواقف الممثلة للبطاقات) لم تكُن سوى محاولة لإسقاط الواقع الذي تعيشه الحالة على القصص وأبطالها، ولعل حادثة أخته التي صرَّح بها تبدو واضحة جدًّا للعيان وبخاصة عندما يصف وضعها بالبطاقة رقم (6): (البنت تلعب وحدها بالتراب ومنسدحة تحت الشجرة. الأب والأم مهملين تاركين البنت تلعب لحالها. اعتماد البنت على نفسها باللعب والجلوس وحدها دلالة على محاولة لتحقيق إنجاز شخصي يغطي على إهمال الأهل).

وهذه النتيجة تنقلنا للفرض الثاني للتأكد مما توصلنا إليه سابقًا، وذلك بمقارنة نتائج الحالة بين اختبار تفهم الموضوع ومقياس تورانس للتفكير الإبداعي عن كريق الفرض الثاني.

الفرض الثاني: بتحليل القصص التي قدمها (م. ش) وفقًا لمكونات الإبداع، يتضح لنا ما يأتي :

هناك طلاقة واضحة لدى الحالة تتضح من تأليفه قصصًا لجميع البطاقات التي عُرِضت عليه، حتى إنه أبدى استعدادًا لكتابة قصص لبقية البطاقات، وعلى الرغم من تميز قصصه بالمرونة من المواقف، فإنه يلاحظ أن هناك جمودًا لدى أبطال القصة (فالبنت المسكينة والأب الظالم المتسلط توجد في كل القصص)، وأسهبت الحالة في شرح التفاصيل الدقيقة للمواقف الممثلة (وبخاصة البطاقة رقم (6) التي وصف فيها الأجواء المحيطة بالبنت التي تنام وحدها خارج الخيمة).

قد يشير التحليل السابق إلى وجود إسقاط لا شعوري للواقع الذي تعيشه الحالة على البطاقات التي أجاب عنها. وبالعودة لنتائج الحالة على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي، نجد أنه يقع ضمن المئين (95) وفقًا لتوزيع الفئات بحسب تقنين (آل شارع لمقياس تورانس الصورة الشكلية) المقابلة للدرجة المعيارية (122) وهي درجة تقترب من درجة الإبداع العالي (124)، ما يثبت لنا أن صاحب الحالة لديه خيال إبداعي عالٍ تجلى من القصص، ولعل محاولة صاحب الحالة إسقاط واقعه على القصص وإعطاء فرصة له للتعبير عن ذلك أسهم كثيرًا في إعطائه قصصًا تتميز بإبداعية عالية.

ويمكننا تلخيص هذه الحالة بالقول: حالة تعاني عدم إشباع حاجاته الأساسية، وتحاول إفراغ الشعور بالنقص بالتعبير القصصي الذي يعبر بشكل غير مباشر عن إسقاطات لا شعورية لواقعها، بطريقة تميزت بالخيال المبدع.

الحالة الثالثة– البيانات الأولية

الاسم: ع. ع.	العمر الزمني: (9) سنوات.	الصف الدراسي: الرابع الابتدائي.	
مستوى تعليم الوالد: جامعي.	المهنة: موظف.	مستوى تعليم الأم: جامعي.	المهنة: معلمة.
عدد الإخوة: ثلاثة إخوة وأخت.	ترتيبه بين الإخوة: الأخ الثاني.	الحالة الاقتصادية: جيدة.	الحالة الاجتماعية: جيدة.

ملخص تاريخ الحالة الأسري:

يعيش (ع. ع) مع والديه في أحد أحياء مدينة الجبيل، وهو الولد الثاني للأسرة، يعمل والده في إحدى الوظائف الحكومية، على حين تعمل والدته معلمة في مدرسة أهلية. يحاول الوالدان قدر الإمكان توفير الظروف البيئية التي تساعد على تفتح مواهب أبنائهما، والحرص على أن يشارك (ع) وإخوته أيضًا في جميع الأنشطة المدرسية وكذلك المسابقات، وقد قام والده بتسجيله في دورة للخط العربي لتحسين كتابته.

تقوم علاقة الأسرة على التفاهم بينهم، وأن لكل فرد منهم رأيًا يُحترم، وأن دور الأب والأم هو توجيههم. أمَّا (ع) فهو يرى بأن أباه وأمه يقدمان كل ما يستطيعان من أجله وأجل إخوانه، ولذلك فعليه أن يرد الجميل لهما بالتفوق في دراسته.

الفرض الأول: تكشف الدلالات الإكلينيكية لاستجابات حالة الدراسة على اختبار تفهم الموضوع للأطفال النتائج الآتية :

الحاجة إلى الاستقلالية: تبدو الحاجة إلى الاستقلالية في شد وجذب بين طفل يريد أن يستقل بنفسه، كما في البطاقة رقم (4) (الطفل ينام لوحده برة لأنه يرغب أن يصير رجَّال)، وفي الوقت نفسه لا يزال بحاجة إلى والديه لأنه لم يصبح جاهزًا بعدُ لتحمل المسؤولية، كما في البطاقة رقم (3) (اعتماد الحالة على الأب يدل على أن الطفل لصغر سنه فهو غير قادر على الاستقلال بقراراته).

فالحالة هنا تعبر عن انطلاقه للاستقلال بحذر تحت وصاية الوالدين، ولكن يعبر عن الحاجة إلى الانتماء في قصصه سلبيًّا، فالأب إما أن يكون ميتًا وإما أن تكون الأم غائبة، ولكن يسوغ ذلك بأن هذا الغياب من أجل الأسرة وليس تجاهلًا مقصودًا، فتكرار ذكرهما يدل على التعلق بهما، ويدل على أنَّ الانتماء للأسرة غير متشبع كاملًا بسبب هذا الغياب المتكرر للأب والأم، ونفس ما كان يعانيه في حاجته للاستقلال يعانيه في حاجته إلى الكفاءة، فالشد والجذب واضحان، مرة بمحاولة الاعتماد على النفس لتحقيق منجز (غطى نفسه وحده/ ويلعب بورق الشجر يبغى يرسم رسمة) وبين الاعتماد الكلي على الأب (الابن يعتمد اعتمادًا كاملًا هو وأمه على الأب). وبمقارنة نتائجه على مقياس الحاجات النفسية نجد الآتي:

جدول (8) درجات الحالة على مقياس الحاجات النفسية

الحالة	الاستقلالية	الانتماء	الكفاءة	المجموع
3	14	14	13	41

بالمقارنة بين نتائج الحالة على اختبار تفهم الموضوع للأطفال ومقياس الحاجات النفسية، نجد أن هناك إشباعًا للحاجات النفسية في مجالات (الاستقلال، والانتماء، والكفاءة) في كلا الاختبارين، وهذا يدل على أن القصص التي قدمتها الحالة لم تكن تشير إلى عدم إشباع للحاجات موضوع الدراسة، ما يحيلنا إلى مقارنة نتائج الحالة بين اختبار تفهم الموضوع ومقياس تورانس للتفكير الإبداعي عن طريق الفرض الثاني.

الفرض الثاني: بتحليل القصص التي قدمها (ع. ع) وفقًا لمكونات الإبداع يتضح لنا ما يأتي

هناك طلاقة واضحة لدى الحالة تتضح من تأليفه قصصًا لجميع البطاقات التي عُرِضت عليه، كما تميزت قصصه بالمرونة بتغير الشخصيات وأحداثها بتغير البطاقة، التي تتضح من مشاعر أبطال القصة التي تتوافق مع الموقف الذي تمثله البطاقة، ولكن يلاحظ عدم الخوض في التفاصيل لدى الحالة، فهو يصف البطاقة كموقف دون أن يقدم أكثر من هذا الوصف (أو يتوسع في شرح الظروف والمواقف المحيطة بأبطال القصة).

وعلى الرغم من تميزه بالطلاقة والمرونة فإنَّ عدم الإسهاب بالتفاصيل كان واضحًا. وبالعودة لنتائج الحالة على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي نجد أنه يقع ضمن المئين (97) وفقًا لتوزع الفئات بحسب تقنين (آل شارع لمقياس تورانس الصورة الشكلية) المقابلة للدرجة المعيارية (127) وهي درجة تدل على وجود إبداع عالٍ. وربما يعود التفاوت بين (نقص التفاصيل) في اختبار تفهم الموضوع و(الإسهاب في التفاصيل) بمقياس تورانس الصورة الشكلية، يعود إلى أن الطالب لديه طلاقة شكلية واضحة ومحاولة لتفسير ما يقدمه من منتج أكثر من أن يقدم تفسيرًا لموقف هو مطالب بالإجابة عنه، وهذا يعود إلى أسلوب تعليم الوالدين الذي يعطيه الحرية ليعبر عن نفسه وعما يقوم به من أعمال.

الحالة الرابعة– البيانات الأولية

الاسم: غ. س. ع.	العمر الزمني: (10) سنوات.	الصف الدراسي: الخامس الابتدائي.	
مستوى تعليم الوالد: جامعي.	المهنة: ضابط.	مستوى تعليم الأم: جامعي.	المهنة: طبيبة.
عدد الإخوة: أخوان وأخت.	ترتيبه بين الإخوة: الأخ الأكبر.	الحالة الاقتصادية: ممتازة.	الحالة الاجتماعية: جيدة.

ملخص تاريخ الحالة الأسري:

يعيش (غ. س. ع) مع والديه في أحد أحياء مدينة الجبيل، وهو الولد الأكبر للأسرة، يعمل والده ضابطًا في الجيش، على

حين تعمل والدته طبيبة في أحد المشافي الأهلية، ويعد الوالدان الأبناء أهمَّ استثمارٍ لهما، إذ تذكر الأم أن ابنها –من وقت أن كان صغيرًا– حاولا التركيز معه على النقاش وتحليل الأشياء بحكم أنه أول طفل، وصار الاهتمام به أكثر، واستخدما في تربيته النقاش ومعرفة الخطأ، ولم يدخلا أسلوب الضرب أو القسوة أو أسلوب العقاب المؤلم. أما الولد فهو كثيرًا ما يفتخر بوالديه ويذكر ما يقومان به من أجله ومن أجل إخوته، ويظهر عليه حب النقاش في أي مهمة تُعْطَى له، كما يمتلك حصيلة ثقافة عامة جيدة جدًّا بالنسبة لطالب في سنه، وبخاصة في مجال التقنية والفضاء.

الفرض الأول: تكشف الدلالات الإكلينيكية لاستجابات حالة الدراسة على اختبار تفهم الموضوع للأطفال النتائج الآتية :

الحاجة إلى الاستقلالية: نجد أنَّ هناك شعورًا استقلاليًّا عاليًا لدى الحالة بإبداء شعورهم والتصريح بقراراتهم (شخصيات القصص) ولكن مع بعض التوجيه الأبوي الذي يتمثل في البطاقة رقم (3) (الأب لديه خيزرانة ليضرب الابن إذا أزعجه)، ولكن عمومًا هناك إشباع لهذا الجانب لدى الحالة، وبمقابلة ولي الأمر تأكد أن هناك اتفاقًا على أن يتحمل الابن نتيجة قراراته، وتدخل الأبوين إذا كانت قرارات الحالة تشكل خطرًا عليه أو غير صحيحة، وينسحب هذا التحقيق الإيجابي لحاجة الاستقلال على حاجة الانتماء، إذ نجد الاتفاق في الأسرة وشعور الحالة بأنه جزء من هذه العلاقة عن طريق النشاطات الجماعية، كما في البطاقة رقم (6) (اتفقنا أنا وأسرتي للذهاب سوية)، ونلاحظ هذه الإيجابية أيضًا في الحاجة إلى الكفاءة، فنجد محاولة أبطال قصص هذه الحالة تحقيق أمور بأنفسهم على الرغم من وجود بطاقة لم يكُن الشعور بالكفاءة واضحًا فيها بشكل صريح، ومثال ذلك العبارة في البطاقة الرابعة: (جائع يحاول أن يتسلق الشجرة لكي يحصل على الجوز). وبمقارنة نتائجه على مقياس الحاجات النفسية نجد الآتي:

جدول (9) درجات الحالة على مقياس الحاجات النفسية

الحالة	الاستقلالية	الانتماء	الكفاءة	المجموع
4	18	14	13	45

بالمقارنة بين نتائج الحالة على اختبار تفهم الموضوع للأطفال ومقياس الحاجات النفسية، نجد أن هناك إشباعًا عاليًا للحاجات النفسية في مجالات (الاستقلال، والانتماء، والكفاءة) في كلا الاختبارين، وهذا يدل على أن القصص التي قدمتها الحالة لم تكن تشير إلى عدم إشباع للحاجات موضوع الدراسة، ما يحيلنا إلى مقارنة نتائج الحالة بين اختبار تفهم الموضوع ومقياس تورانس للتفكير الإبداعي عن طريق الفرض الثاني.

الفرض الثاني: بتحليل القصص التي قدمها (م. ع) وفقًا لمكونات الإبداع يتضح لنا ما يأتي

هناك طلاقة واضحة لدى الحالة تتضح من تأليفه قصصًا لجميع البطاقات التي عُرِضت عليه، كما تميزت قصصه بالمرونة بتغير الشخصيات وأحداثها بتغير البطاقة، التي تتضح من مشاعر أبطال القصة التي تتوافق مع الموقف الذي تمثله البطاقة، أما التفاصيل فتتفاوت بين قصة وأخرى، إذ وجد الباحث أن التفاصيل التي أُعطِيت للبطاقتين (3) و(6) تتسم بالغنى والتوسع فيهما من حيث ذكر الشخصيات وأحداثها وتفاصيل المكان ومشاعرها، أما في البطاقتين (1) و(4) فنجد القليل من التفاصيل، ولكن هناك تركيز على المشاعر لدى أبطال القصص. وبالعودة لنتائج الحالة على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي نجد أنه يقع ضمن المئين (96) وفقًا لتوزع الفئات بحسب تقنين (آل شارع لمقياس تورانس الصورة الشكلية) المقابلة للدرجة المعيارية (124)، وهي درجة تدل على وجود إبداع عالٍ، ما يثبت لنا أن صاحب الحالة لديه خيال إبداعي عالٍ تجلى من القصص.

الحالة الخامسة– البيانات الأولية

الاسم: س. م.	العمر الزمني: (10) سنوات.	الصف الدراسي: الخامس الابتدائي.	
مستوى تعليم الوالد: جامعي.	المهنة: طبيب.	مستوى تعليم الأم: ثانوي.	المهنة: ربة منزل.
عدد الإخوة: ثلاثة إخوة وأخت.	ترتيبه بين الإخوة: الأخ الثاني.	الحالة الاقتصادية: ممتازة.	الحالة الاجتماعية: جيدة.

ملخص تاريخ الحالة الأسري:

يعيش (س. م) مع والديه في أحد أحياء مدينة الجبيل، وهو الولد الثاني للأسرة، يعمل والده طبيبًا في أحد المستشفيات الأهلية، أما والدته فهي ربة منزل. يتحدث دائمًا بفخر عن إنجازات والده ويتمنى أن يصبح طبيبًا مثله، ويعد أن أمه قد قدمت تضحية كبيرة بتركها دراستها الجامعية للتفرغ لرعايتهم، لذلك يشعر بأن والديه يضحيان من أجله ومن أجل إخوته. أما الوالدان فهما حريصان على أن يكون أبناؤهما مثقفين وعلى مستوى عالٍ من الأخلاق والعلم، ويتجلى ذلك في الحرص على أن يكون فصل الصيف موسمًا للبرامج التي تجمع بين الترفيه والتعلم وبخاصة برامج

موهبة.

الفرض الأول: تكشف الدلالات الإكلينيكية لاستجابات حالة الدراسة على اختبار تفهم الموضوع للأطفال النتائج الآتية

الحاجة إلى الاستقلالية: نجد أنَّ هناك إشباعًا لحاجة الاستقلال مع المراقبة الأبوية التي تسمح للأبناء باتخاذ قراراتهم بأنفسهم، كما في البطاقة رقم (6) (ثلاثة نائمين في المغارة/ الابن الصغير لوحده لأنه يحب يجلس لوحده)، فهناك توافق بين الأبناء والأبوين على تنفيذ أمورهم بأنفسهم مع توجيه أبوي بحسب ما تشير أغلب القصص التي سردتها الحالة، وهذا الأمر يقود إلى أنَّ الحاجة إلى الانتماء تشبع لديه إشباعًا عاليًا بالتفاهم والتوافق بين أفراد الأسرة، كما في البطاقة رقم (1) (عاد الأب من العمل وشاهد أبناءه وذهب للنوم)، والبطاقة رقم (4) (يذهبون إلى الحديقة معًا). إنَّ هذه الراحة الأسرية تجعل من الحاجة إلى الكفاءة متحققة كثيرًا بالإنجاز المدعوم والمشجع من قبل الوالدين، كما في البطاقة رقم (3) (قال له الأب اجتهد في دراستك لتنجح في حياتك/ صار ناجحًا وصار أكبر منتجي الألعاب الإلكترونية). وبمقارنة نتائجه على مقياس الحاجات النفسية نجد الآتي:

جدول (10) درجات الحالة على مقياس الحاجات النفسية

الحالة	الاستقلالية	الانتماء	الكفاءة	المجموع
5	15	14	14	43

بالمقارنة بين نتائج الحالة على اختبار تفهم الموضوع للأطفال ومقياس الحاجات النفسية نجد أن هناك إشباعًا عاليًا للحاجات النفسية في مجالات (الاستقلال والانتماء والكفاءة) في كلا الاختبارين، وهذا يدل على أن القصص التي قدمتها الحالة لم تكن تشير إلى عدم إشباع للحاجات موضوع الدراسة، ما يحيلنا إلى مقارنة نتائج الحالة بين اختبار تفهم الموضوع ومقياس تورانس للتفكير الإبداعي عن طريق الفرض الثاني.

الفرض الثاني: بتحليل القصص التي قدمها (س. م) وفقًا لمكونات الإبداع يتضح لنا ما يأتي :

من أول نظرة على القصص التي ألفتها الحالة على المواقف المثيرة في البطاقات ستدرك أن الطالب يمتلك خيالًا قصصيًّا عاليًا، فهو يبدأ قصته بعنوان ومن ثم يكتب القصة ويحدد شخصياتها ويصف محيطها المادي ومشاعر شخصياته، ونجد طلاقة لديه بكتابة كل القصص عن البطاقات، وكذلك بحجم النصوص المكتوبة، وتتجلى المرونة لديه في التنوع القصصي بين القصص الأربع، وتنوع مشاعر أبطالها، أما التفاصيل فتبدو ملاحظة كثيرًا بوصف المحيط المادي بدقة، وكذلك وصف حركات أبطال قصصه وأفعالهم. وبالعودة لنتائج الحالة على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي نجد أنه يقع ضمن المئين (96) وفقًا لتوزع الفئات بحسب تقنين (آل شارع لمقياس تورانس الصورة الشكلية) المقابلة للدرجة المعيارية (125)، وهي درجة تدل على وجود إبداع عالٍ، ما يثبت لنا أن صاحب الحالة لديه خيال إبداعي

الحالة السادسة– البيانات الأولية

الاسم: ع. ش.	العمر الزمني: (10) سنوات.	الصف الدراسي: الخامس الابتدائي.	
مستوى تعليم الوالد: جامعي.	المهنة: موظف بشركة STC.	مستوى تعليم الأم: جامعي.	المهنة: معلمة.
عدد الإخوة: ولدان وبنت.	ترتيبه بين الإخوة: الأخ الأكبر.	الحالة الاقتصادية: ممتازة.	الحالة الاجتماعية: جيدة.

ملخص تاريخ الحالة الأسري:

يعيش (ع. ش) مع والديه في أحد أحياء مدينة الجبيل، وهو الولد الأكبر للأسرة، يعمل والده موظفًا في شركة للاتصالات، أما والدته فتعمل معلمة في مدرسة حكومية متوسطة بنات. بلقاء الوالد اتضح أنه حريص جدًّا على المحافظة على تفوق ابنه وتوجيهه التوجيه الصحيح (بحسب رؤيته)، ويلاحظ عليه متابعته لأدق التفاصيل الدراسية لابنه. أما الحالة فهو دائمًا يشتكي من تسلط والده على قراراته وبأنه يرغمه على القيام بكثير من الأمور التي لا يحبها، مع أن والده لا يتوانى عن توفير أي شيء يحتاج إليه ابنه من ألعاب ووسائل وحتى أنشطة، إلا أنه يرى بأن والده لا يعطيه الحرية الكافية ليعبر عن نفسه.

الفرض الأول: تكشف الدلالات الإكلينيكية لاستجابات حالة الدراسة على اختبار تفهم الموضوع للأطفال النتائج الآتية:

الحاجة إلى الاستقلالية: نجد أنَّ هناك رغبة في الاستقلال يقابلها كبت موجَّه من الأبوين يرد عليه الابن بمحاولة التمرد بالاعتماد على علاقته الطيبة مع إخوته، كما في البطاقة رقم (6) (الأولاد يجلسون لوحدهم دون وجود الأم)، فالحاجة إلى الاستقلال تبدو غير مشبعة وتصطدم بواقع أبوين يصادران استقلالية الأولاد، كما في البطاقة رقم (1) (فارس يود اقتناء دراجة لكن أمه لن توافق)، وهذا الأمر يقود إلى أنَّ الحاجة إلى الانتماء تشبع لديه بعلاقته الطيبة مع إخوته، فدائمًا تكون القصص عن إخوة متفقين ينجزون الأعمال مع بعضهم بعضًا، كما في البطاقة رقم (6) (هم يشعرون بالقوة مع بعض لأنهم إخوة/ الأب قاسٍ ويناظرهم خلف الستارة)، هذه السلطة الأبوية الصارمة تتجلى في الحاجة إلى الكفاءة بمحاولة الابن إظهار نفسه بأنه قادر على تحقيق إنجاز وحدَه حتى لو اقتضى الأمر أن يعارض سلطة والده،

كما في البطاقة رقم (3) (إظهار سطوة الابن وتفوقه على الأب)، ودائمًا ما يحاول أن يوسم أبطال القصص بالشجاعة والتحدي، كما في البطاقة رقم (1) (فارس لم يكن يتأثر بالرياح عكس أخيه الصغير/ دراجة فارس عجيبة)، وهنا مؤشر اتجاه الكفاءة على الإيجابية، فهناك دائمًا نجاح يتحقق في نهاية كل قصة. وبمقارنة نتائجه على مقياس الحاجات النفسية نجد الآتي:

جدول (11) درجات الحالة على مقياس الحاجات النفسية

الحالة	الاستقلالية	الانتماء	الكفاءة	المجموع
6	9	11	14	34

بالمقارنة بين نتائج الحالة على اختبار تفهم الموضوع للأطفال ومقياس الحاجات النفسية، نجد أن هناك عدمَ إشباع واضحًا للحاجة إلى الاستقلالية لدى الحالة (ع. ش)، إذ نلاحظ انخفاضًا في درجاته المكتسبة على مقياس الحاجات النفسية (بعد الاستقلال)، على حين نجد أن بُعد الكفاءة لديه مرتفعٌ ويقع بعد الحاجة إلى الانتماء حول المتوسط، ولعل شعور الحالة بالتحكم الأبوي الشديد في مسارات حياته قد ولَّد لديه شعورًا بعدم الاستقلالية، ولعل العبارات التي وردت في بعض قصصه تشير إلى هذه الحاجة إشارةً غير مباشرة (البطاقة رقم (1) فارس يود اقتناء دراجة لكن أمه لن توافق)، لكن نجد في الوقت نفسه إصرارًا لدى الحالة لإثبات نفسه يتجلى في درجته المرتفعة على بُعد الكفاءة في مقياس الحاجات النفسية، وكذلك العبارات التي وردت في بعض قصصه تشير إلى ذلك (البطاقة رقم (1) فارس لم يكن يتأثر بالرياح عكس أخيه الصغير/ دراجة فارس عجيبة)، ما يحيلنا إلى مقارنة نتائج الحالة بين اختبار تفهم الموضوع ومقياس تورانس للتفكير الإبداعي عن طريق الفرض الثاني.

الفرض الثاني: بتحليل القصص التي قدمها (ع. ش) وفقًا لمكونات الإبداع يتضح لنا ما يأتي:

هناك طلاقة واضحة لدى الحالة تتضح من تأليفه قصصًا لجميع البطاقات التي عُرِضت عليه، كما تميزت قصصه بالمرونة بتغير الشخصيات وأحداثها بتغير البطاقة، التي تتضح من مشاعر أبطال القصة التي تتوافق مع الموقف الذي تمثله البطاقة، أما التفاصيل فتتفاوت بين قصة وأخرى، إذ وجد الباحث أن التفاصيل التي أُعطِيت للبطاقات (1) و(4) و(6) تتسم بالغنى والتوسع فيها من حيث ذكر الشخصيات وأحداثها وتفاصيل المكان ومشاعرها، أما في البطاقة (3) فنجد قليلًا من التفاصيل، ولكنْ هناك تركيزٌ على المشاعر لدى أبطال القصص وتنافسية واضحة ومحاولة للتحدي. وبالعودة لنتائج الحالة على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي نجد أنه يقع ضمن المئين (50) وفقًا لتوزع الفئات بحسب تقنين (آل شارع لمقياس تورانس الصورة الشكلية) المقابلة للدرجة المعيارية (99)، وهي درجة تدل على عدم وجود إبداع عالٍ لدى الحالة، وتدل على أن ما قدمته الحالة هو محاولة لإظهار مكنونات لا شعورية تجلت على شكل بطل يحاول الأهل تثبيطه ولكنه يسعى لإثبات نفسه بمقاومته (البطاقة رقم (1) فارس لم يكن يتأثر بالرياح عكس أخيه الصغير/ دراجة فارس عجيبة) (البطاقة رقم (4) محاولة سعد إظهار نفسه شجاعًا).

الحالة السابعة– البيانات الأولية

الاسم: ن. ث. ع.	العمر الزمني: (9) سنوات.	الصف الدراسي: الرابع الابتدائي.	
مستوى تعليم الوالد: جامعي.	المهنة: ضابط.	مستوى تعليم الأم: ثانوي.	المهنة: ربة منزل.
عدد الإخوة: خمسة إخوة وأختان.	ترتيبه بين الإخوة: الأخ الثالث.	الحالة الاقتصادية: ممتازة.	الحالة الاجتماعية: جيدة.

ملخص تاريخ الحالة الأسري:

يعيش (ن. ع) مع والديه في أحد أحياء مدينة الجبيل، وهو الولد الثالث للأسرة. يعمل والده ضابطًا في الحرس الوطني، أما والدته فهي متفرغة لرعاية الأبناء. تحرص الأسرة وبخاصة الوالدة على الدفع بـ(ن. ع) في جميع المشاركات والمسابقات، أما صاحب الحالة فهو يعبر عن رغبته أن يكون في الصفوف الأولى من المتفوقين، وكذلك في المراكز الأولى في المسابقات التي يشارك فيها، ويتمنى أن يصبح مخترعًا عندما يكبر لكي يجد لقاحًا لمرض كورونا (بحسب ما عبر عنه).

الفرض الأول: تكشف الدلالات الإكلينيكية لاستجابات حالة الدراسة على اختبار تفهم الموضوع النتائج الآتية :

الحاجة إلى الاستقلالية: نجد أن الاستقلال لدى الحالة مشبع بشكل غير مباشر بمراقبة الأبوين وضبطهما (البطاقة رقم (1) أطفال يأكلون وحدهم/ لكن الأب يراقبهم بدون أن يشعروا)، وهذا الأمر يسوق إلى القول بأنَّ الحاجة إلى الانتماء تشبع لديه بعلاقته الطيبة مع أسرته، كما في البطاقة رقم (1) (يأكلون مع بعض بسعادة لأنهم أسرة واحدة)، على حين نجد أن الانتماء نحو المحيط يصطدم بوجود متنمرين حوله كما في البطاقة رقم (3) (سعادته بالذهاب للمدرسة واصطدامه بالمتنمرين، الأمر الذي حد من رغبته بالدراسة)، وتتجلى الحاجة إلى الكفاءة في محاولة الابن إظهار نفسه بأنه قادر على رعاية الأبوين والأسرة والقيام بواجباته تجاه أسرته (البطاقة رقم (6) سمير يحرس أباه وأمه

من الحيوانات المفترسة). وبمقارنة نتائجه على مقياس الحاجات النفسية نجد الآتي:

جدول (12) درجات الحالة على مقياس الحاجات النفسية

الحالة	الاستقلالية	الانتماء	الكفاءة	المجموع
7	16	10	11	37

بالمقارنة بين نتائج الحالة على اختبار تفهم الموضوع للأطفال ومقياس الحاجات النفسية نجد أن هناك إشباعًا على مستوى جيد للحاجات النفسية في مجالات (الاستقلال والانتماء والكفاءة) في كلا الاختبارين، وهذا يدل على أن القصص التي قدمتها الحالة لم تكن تشير إلى عدم إشباع للحاجات موضوع الدراسة، ما يحيلنا إلى مقارنة نتائج الحالة بين اختبار تفهم الموضوع ومقياس تورانس للتفكير الإبداعي عن طريق الفرض الثاني.

الفرض الثاني: بتحليل القصص التي قدمها (ن. ع) وفقًا لمكونات الإبداع يتضح لنا ما يأتي

هناك طلاقة واضحة لدى الحالة تتضح من تأليفه قصصًا لجميع البطاقات التي عُرِضت عليه، كما تميزت قصصه بالمرونة بتغير الشخصيات وأحداثها بتغير البطاقة، التي تتضح بتغير اتجاهات القصص، فهي تتنوع بين التي تنتهي نهاية سعيدة أو التي تنتهي نهاية حزينة، أما التفاصيل فهي واسعة الوصف هنا بربط المواقف المثيرة في البطاقة بالأحداث التي قبلها وبالأحداث التي بعدها، كما في البطاقة رقم (3). وبالعودة لنتائج الحالة على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي نجد أنه يقع ضمن المئين (85) وفقًا لتوزع الفئات بحسب تقنين (آل شارع لمقياس تورانس الصورة الشكلية) المقابلة للدرجة المعيارية (113)، وهي درجة تقترب من درجة الإبداع العالي (124) إلى حد ما، ما يثبت لنا أن صاحب الحالة لديه خيال إبداعي عالٍ تجلى من القصص، ولعل محاولة الحالة إسقاط واقعه على القصص وإعطاء فرصة له للتعبير عن ذلك أسهم كثيرًا في إعطائه قصصًا تتميز بإبداعية عالية.

ثانيًا– تفسير النتائج الكلي

الفرض الأول: تشير الدلالات الإكلينيكية لاستجابات حالات الدراسة على اختبار تفهم الموضوع للأطفال –المستخدم في الدراسة الحالية– إلى عدم وجود حاجات نفسية مكبوتة باللا شعور لدى الطلاب الموهوبين عن طريق العلاقة الارتباطية مع اختبار الحاجات النفسية.

بتحليل القصص التي أنشأها الطلاب الذين كانوا موضوع الدراسة، ومن استجاباتهم على مقياس الحاجات النفسية، نجد أن أغلب الطلاب لديهم إشباع في هذه الحاجات ولو بدرجات متفاوتة، كما هو موضح في الجدول (13).

الحالة	اختبار تفهم الموضوع للأطفال CAT				مقياس الحاجات النفسية			
	الاستقلالية	الانتماء	الكفاءة	المجموع	الاستقلالية	الانتماء	الكفاءة	المجموع
الحالة (1)	3	3	2	8	17	12	14	43
الحالة (2)	2	1	1	4	9	7	9	25
الحالة (3)	3	2	2	8	14	14	13	41
الحالة (4)	3	3	4	10	18	14	13	45
الحالة (5)	4	4	4	12	15	14	14	43
الحالة (6)	1	3	4	8	9	11	14	34
الحالة (7)	3	3	3	9	16	10	11	37

وتختلف هذه النتيجة مع كل من دراسات (مخيمر، 2013؛ الآلوسي، 2013؛ الزهراني 2016) في عدم وجود حاجات نفسية غير مشبعة، ويمكن تفسير هذه النتائج بأن العينة المختارة وفقًا لتطوع ولي الأمر وابنه للمشاركة، وعليه نجد أن أولياء الأمور الذين يولون أبناءهم الموهوبين رعاية كاملة قد سارعوا إلى المشاركة، حتى إنَّ أجوبة الطلاب في أثناء المقابلة تنم أغلبها عن وجود جو أسري قائم على منح (حرية ضمن الحدود المضبوطة من الوالدين) تساعد على شعورهم بتحقق حاجاتهم النفسية. وهو ما يتوافق مع دراسة حديثة لكل من (Kong & Liu, 2020) التي أشارت إلى أن الموهوبين يتميزون بأنظمة داخلية عالية التعريف ومحددة وذات طابع أكثر تكيفًا وانتماء وشعورًا بالاستقلالية، إذ ترتبط المجموعة "شديدة التحفيز" بسمات التعلم النفسي الأكثر مثالية. وتتفق مع دراسة (Dwairy, 2004) التي أشارت إلى أنه بعكس بقية الطلاب العاديين الذين لا يتضررون من أنماط التنشئة السلطوية والضابطة، تبين أن الطلاب الموهوبين يتضررون من هذا التعامل السلطوي، وأنهم بحاجة لتعامل ديمقراطي يعتمد

تشير أغلب نتائج الطلاب على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي إلى وجود إبداع عالٍ أو قريب منه بدرجة كبيرة، وهو يتفق مع دراسات كل من (الهماشي، 2014؛ أحمد، 2020؛ الشامي، 2011)، التي تشير إلى وجود علاقة بين الموهبة والتفكير الإبداعي، وكذلك الخيال الإبداعي كما في دراسة (أحمد، 2020). ولعل أجواء الأسرة تساعد على نمو هذا النوع من الخيال لدى الطلاب الموهوبين، وهذا ما أشارت إليه دراسة (الشامي، 2011)، ودراسة Garcia & Muk-hopadhyay, 2019)). وفي الواقع مثل هذا الخيال هو إحدى الطرق الرئيسة التي ينسب بها الأطفال المعنى ويوصلون المعلومات، وينسبون معنى جديدًا إلى أشياء لم يعرفوها من قبل، وتشكيل تجارب جديدة من المنبهات اللفظية والصور.

التوصيات:

- إجراء مزيد من البحوث التي تعتمد على المنهج الإكلينيكي، الأمر الذي يؤدي إلى كشف عميق لمختلف المتغيرات التي يسعى الباحثون إلى دراستها عند الطلاب الموهوبين.
- العمل على تنويع الأبحاث في مجال الحاجات النفسية، إذ لاحظ الباحث جنوح معظم الباحثين العرب باتجاه نظرية ماسلو للحاجات، على حين نجد اهتمامًا ضئيلًا جدًّا بغيرها من النظريات التي تفسر الحاجات النفسية.
- الاهتمام بتنمية الخيال الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين لأهميته في الابتكار وحل المشكلات.

المراجع:

أولاً– المراجع العربية

حمد، سامان. (2020). علاقة الخيال الإبداعي بحب الاستطلاع عند الأطفال الموهوبين. مجلة الفتح. جامعة صلاح الدين. العدد (81). 502-478.

آل شارع، عبد الله والقاطعي، عبد الله علي والسليم، الجوهرة سليمان. (2000). تقنين اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الأشكال (ب). الرياض: مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية.

الآلوسي، وفاء. (2013). الحاجات النفسية والاجتماعية للطلبة المتميزين. *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية*. كلية التربية. العدد (3). 587-561.

بيلاك، ليوبولد. (2012). اختبار تفهم الموضوع للأطفال (الكات). [ترجمة: خطاب، محمد]. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

حجازي، سناء محمد مضر. (2006). سيكولوجية الإبداع وتنميته وقياسه لدى الأطفال. القاهرة: دار الفكر العربي.

الرابغي، خالد محمد. (2013). التفكير الإبداعي والمتغيرات النفسية والاجتماعية لدى الطلاب الموهوبين. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

الزهراني، محمد علي. (2016). الحاجات النفسية لدى الطلاب الموهوبين وعلاقتها بكل من مرونتهم وتدفقهم النفسي في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية. ورقة علمية مقدمة إلى *المؤتمر الدولي الثالث للموهوبين والمتفوقين*. جامعة الإمارات العربيَّة المتَّحدة. الإمارات العربية المتحدة. أبو ظبي. للفترة بين 26-24/ أكتوبر.

الشامي، جمال الدين محمد. (2011). الدلالات التنبئية لأساليب المعاملة الوالدية بالخيال الإبداعي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية*. جامعة المنصورة. 75(3). 97-2.

الشرتوني، أنطوان موريس. (2016). اختبار تفهم الموضوع للأطفال في عيادات العلاج النفسي (الجزء الأول). بيروت: دار النهضة العربية.

الفاعوري، أيهم والخلف، حسام. (2007). المشكلات النفسية للمتفوقين وإرشادهم نفسيًّا ودراسيًّا. مبحث لمادة التفوق والموهبة بدرجة الماجستير. كلية التربية. جامعة دمشق.

فيجوتسكي، ليف سيمينوفتش. (2017). الخيال والإبداع في مرحلة الطفولة. [ترجمة: هيفاء أبو النادي]. رام الله: مؤسسة عبد المحسن القطان.

القطناني، علاء. (2011). الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتهما بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة في ضوء نظرية محددات الذات. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر بغزة.

قطناني، محمد حسين وعثمان، ميسون محمد والبنا، آلاء سليم. (2012). التربية الخاصة ''رؤية حديثة في الإعاقات وتعديل السلوك''. عمان: دار أمواج للنشر والتوزيع.

المحمد، باسل محمود. (2018). المشكلات والحاجات النفسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة. دراسة عيادية على طلاب الصف الثالث الابتدائي في مدارس مدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة النيلين. السودان.

مخيمر، سمير كامل. (2013). الحاجات النفسية والاجتماعية والتربوية للطلبة الموهوبين من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر معلميهم في مدينة غزة. *مجلة جامعة الأقصى*. العدد (1). 129-108.

الهماشي، علاء نجم عبد. (2014). الحاجات النفسية وعلاقتها

بالتفكير الإبداعي لدى الطلاب المتميزين وأقرانهم الاعتياديين دارسة مقارنة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية الأساسية. الجامعة المستنصرية. العراق.

Arabic references:

Ahmed, S. (2020). The relationship of creative imagination to curiosity in gifted children. Al-Fath Magazine, Salahaddin University,81, 478-502.

Al-Alousi, W. (2013). Psychological and social needs of outstanding students. *Anbar University Journal of Human Sciences*. Faculty of Education. Issue (3). 561-587.

Al-Faouri, A and Khalaf, H. (2007). Psychological problems of outstanding students and their psychological and academic guidance. Master degree. Faculty of Education. Damascus university.

Al-Hamashi, A. (2014). Psychological needs and their relationship to creative thinking among distinguished students and their regular peers, a comparative study. Master, Mustansiriya University. Iraq.

Al-Kattani, A. (2011). Psychological needs and self-concept and their relationship to the level of ambition among Al-Azhar University students in Gaza in light of the theory of self-determinants. Master, Al-Azhar University in Gaza.

Al-Mohammed, B. (2018). Psychological problems and needs of students with learning difficulties in reading. Clinical study on third grade students in Riyadh city schools. Master, University of Neelain. Sudan.

Al-Rabighi, K. (2013). Creative thinking and psychological and social variables among gifted students. Amman: Debono Center for Teaching Thinking.

Al-Shami, J. (2011). Predictive indications of parental treatment styles with creative imagination among first-year pupils of the primary stage. *Journal of the College of Education*, Mansoura University. 75(3). 2-97.

Al-Sharee, A., Al-Qate'i, A and Al-Saleem, A. (2000). Standardization of the Torrance Test of Inventive Thinking (B). Riyadh: King Abdulaziz City for Science and Technology.

Al-Shartouni, A. (2016). Subject understanding test for children in psychiatric clinics (Part 1). Beirut: Arab Renaissance House.

Al-Zahrani, M. (2016). Psychological needs of gifted students and their relationship to their flexibility and psychological flow in the Jeddah region in the Kingdom of Saudi Arabia. A scientific paper presented to the Third International Conference for the Gifted and Talented. United Arab Emirates University. The United Arab Emirates. Abu Dhabi. For the period between 24-26/October.

Bellack, L. (2012). Children's Subject Comprehension Test (CAT). [Translation: Khattab, Muhammad]. Cairo: Anglo-Egyptian Library.

Hegazy, S. (2006). The psychology of creativity, its development and its measurement in children. Cairo: Arab Thought House.

Mukhaymar, S. (2013). Psychological, social and educational needs of gifted students from their point of view and from the point of view of their teachers in Gaza City. Al-Aqsa University Journal, 1, 108-129.

Qatanani, M.,Othman, Maysoon, M and Al-Banna, A. (2012). Special Education "A modern vision in disabilities and behavior modification". Oman: Amwaj House for Publishing and Distribution.

Vygotsky, L. (2017). Imagination and creativity in childhood. [Translated by: Haifa Abu Al-Nadi]. Ramallah: Abdul Mohsen Al-Qattan Foundation

ثانياً- المراجع الإنجليزية

Deci, R & Ryan, E. (2009). Self-determination theory and physical activity: the dynamic of motivation in development and wellness. *Hellenic journal of psychology*, 6, 107-124.

Dierendonck, V. (2012). Spirituality as an Essential Determinant for the Good Life, its Importance Relative to Self-Determinant Psychological Needs. Happiness Stud, 13, 685–700.

Dwairy, M. (2004). parenting styles and psychological adjustment of Arab gifted children. Gifted children, Gifted, child quarterly.48 (4), 275-286.

Garces-Bacsal, R. M. (2010). Tales Gifted Children Tell: Exploring PTAT Responses as

Pathways to Socio-Affective Concerns. Gifted Child Quarterly, 54(2), 138–151.

Garcia, J. G & Mukhopadhyay, T. P. (2019). The Role and Efficacy of Creative Imagination in Concept Formation: A Study of Variables for Children in Primary School. Education Sciences, 175, 1-18.

Hamivand, L. (2012). A Comparative Study of Creativity and intelligence of Students in Wechsler Intelligence Scale and Children's Apperception Test, Journal of American Science 8 (8). https://theconversation.com/the-secret-to-creativity-according-to-science-89592

Kong, L. & Liu, W. C. (2020). Understanding Motivational Profiles of High-Ability Female Students from a Singapore Secondary School: A Self-Determination Approach. Asia-Pacific Education Researcher, 29 (6), 529-539.

Liu, E & Noppe-Brandon, S. (2009). Imagination First: Unlocking the Power of Possibility. United States of America, Published by Jossey-Bass.

Mulukom, V. (2018). The secret to creativity – according to science. The Conversation, January.

Vlachopoulos, S. & Michailidou, S. (2006). Development and Initial Validation of a Measure of Autonomy, Competence, and Relatedness in Exercise: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. Measurement in Physical Education and Exercise Science, 10(3), 179–201.

Woodside, A., Sood, S & Muniz, K. (2013). Creating and interpreting visual storytelling art in extending thematic apperception tests and Jung's method of interpreting dreams. Advances in Culture, Tourism and Hospitality Research, 7, 15-45.

الإخفاقات المعرفية وعلاقتها بالتحكم الانتباهي لدى طلاب كلية التربية بجامعة حائل

The Relationship Between Cognitive Failures and Attentional Control and their Dimensions among Students of the College of Education, University of Hail

د. عائشة الشيخ الأغظف

أستاذ علم نفس المساعد، قسم علم النفس، جامعة حائل

Dr. Ayesha alshikh alaghdaf

Assistance Professor of Psychology
Department of Psychology, Ha'il University

(قُدم للنشر في 2022/02/15، وقُبل للنشر في 2022/04/08)

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى العلاقة بين الإخفاقات المعرفية والتحكم الانتباهي، وأبعادها لدى طلاب كلية التربية بجامعة حائل. إذ اعتمد الباحث المنهج الوصفي التنبئي، وتكونت عينة الدراسة من (151) طالبًا وطالبة من كلية التربية في جامعة حائل، اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية. ولتحقيق أهداف الدراسة طور الباحث مقياسين: الأول للإخفاقات المعرفية، والثاني للتحكم الانتباهي، وتحقق من صدقهما وثباتهما. وأظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط سالب بين الإخفاقات المعرفية وأبعادها، وبين التحكم المعرفي وأبعاده، إضافة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في الإخفاق المعرفي لصالح الذكور، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في التحكم الانتباهي، وأيضًا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب –الفرق الدراسية الثلاث الأولى في الإخفاق المعرفي لصالح الفرقة الدراسية الأولى، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب –الفرق الدراسية الثلاث الأولى في التحكم الانتباهي، ويمكن التنبؤ بالإخفاق المعرفي في ضوء الأداء على مقياس التحكم الانتباهي.

الكلمات المفتاحية: الإخفاق المعرفي، التحكم الانتباهي، طلاب الجامعة.

Abstract:

The study aimed to identify the relationship between cognitive failures and attentional control and their dimensions among students of the College of Education, University of Hail, where the study relied on the descriptive correlative approach. The study indicated that there is a negative correlation between cognitive failures and its dimensions and between cognitive control and its dimensions, in addition to the fact that there are statistically significant differences between the average scores of male and female students in cognitive failure and that there are no statistically significant differences between the average scores of male and female students in attentional control, and there are also Statistically significant differences between the average scores of the first three academic teams in cognitive failure and were in favor of the first school group, and that there were no statistically significant differences between the average scores of the first three academic teams in attentional control, and at the end of the results it was possible to predict cognitive failure in the light of Performance on a scale of attentional control.

Keywords: cognitive failure, attentional control, focus attention, diverting attention.

المقدمة:

يتميز العصر الحالي بتطورات معرفية متميزة، فقد كانت لثورة التكنولوجيا المعلوماتية نقلة نوعية في المجال المعرفي، إذ أصبحت وسائلُ الاتصال الحديثة بأشكالها المختلفة إثراءً للثورة المعرفية والمعلوماتية التي يشهدها العالم المعاصر. ومع هذا الرقي والتقدم في المجالات المعرفية للأفراد والمجتمعات، نجد أن الإخفاقات المعرفية تعد أحد أهم مسببات التدهور والانحدار المعرفي، فالإخفاقات المعرفية تحدث عندما تفشل المنظومة التطبيقية في التوسط بين المنظومة الإدراكية ومنظومة الذاكرة، وإن هذا الفشل أو الإخفاقات يعود إلى أسباب كثيرة، بعضها يتصل بالفرد وبعضها يتصل بالمعلومة نفسها، فالجامعة تعد واحدة من المؤسسات التربوية والعلمية التي تعمل على إكساب المتعلمين مختلف أنواع العلوم والمعلومات والمعارف التي يحتاجون إليها لمواكبة التطورات العلمية المتسارعة، فالطالب الجامعي له دورٌ في العديد من المهام والأعمال اليومية التي تعتمد على فاعلية النظام المعرفي لديه، ولكن هذا العمل معرض للخطأ أحيانًا، وهذا ما يسمى الإخفاق المعرفي (Aghajani & Samadifard, 2019).

إن الإخفاقات المعرفية تكون نتيجة أفكار ومعارف خاطئة أو غير عقلانية، ولكن هذه الأسباب تزول في حالة الإرشاد والتطور الفكري، فيصبح الإنسان عقلانيًّا في تفكيره وواقعيًّا، فتزول حالة الإخفاق. لذلك فإن الإخفاقات تمتد لتشمل الانتباه والذاكرة والتركيز، التي تُعبر فعليًّا عن الأخطاء المعرفية، وتتكرر هذهِ الحالات والمشكلات، وقد تزداد تحت واقع ظروف معينة كالضوضاء والإجهاد. وعليه كان لا بد من الربط بين الإخفاقات ونظرية من النظريات المعرفية التي تساعد على الحد من المشكلات السلوكية للإخفاقات، ومن النظريات المساعدة على ذلك نظرية العلاج المعرفي (Aghajani & Samadifard, 2019; Basanovic et al., 2017).

ومن أشهر العمليات المعرفية الانتباه، الذي يقوم على جميع العمليات المعرفية والعقلية من تذكُّرٍ وذاكرة وإدراك، وغيرها من العمليات المعرفية الأخرى، فالانتباه يقوم على أساس التركيز بتوجيه نشاط العقل المعرفي في وقت محدد نحو مثير محدد من بين مثيرات متعددة، بما يعمل تفعيلًا لعلمية الإدراك بالحدوث بطريقة تتميز بأنها أكثر نشاطًا.

لذا تظهر عن طريق الانتباه عمليةٌ أساسية هي التحكم الانتباهي، وهو يشير إلى العمليات وإجراءات الضبط التي تتمثل فيها قدرة المتعلم على التحكم في العمليات العقلية العليا، وفيها يكون المتعلم قادرًا على اختيار الإستراتيجيات المختلفة التي تساعده على مواجهة الضغوط والمواقف الطارئة؛ ومن هذه الإستراتيجيات إستراتيجية التنظيم الذاتي للفرد وتوجيه انتباهه نحو مواجهة الضغوط، لذا أشارت العديد من الدراسات، مثل: (Bavelier & Green, 2019; Broadbent, 1982; Carrigan & Barkus, 2016)،

إلى أن التحكم الانتباهي من الأمور التي تساعد الشخص على تقديم تفسيرات حول الأخطاء التي من الممكن أن يكون قد ارتكبها في أثناء مهامه اليومية، ويظهر ذلك في العلاقة الارتباطية السالبة بين الإخفاقات المعرفية والتحكم الانتباهي.

مما سبق يمكن القول إن الإخفاق المعرفي يشير إلى إخفاق المتعلم في التعامل مع المعلومات التي يستقبلها ويدركها، ويقوم على توظيفها لأداء مهمة معينة، فالإخفاق عندما يحدث غالبًا يؤدي إلى شرود الذهن وانخفاض الوعي وعمل الذاكرة، وهذا يجعل العمليات العقلية السلبية، مثل: القلق والتوتر، تؤثر في التحكم الانتباهي. وأثبتت نتائج البحوث وجود علاقة سلبية بين التحكم الانتباهي والعمليات العقلية السلبية.

مشكلة الدراسة:

تنبع مشكلة الدراسة من عدة محاور، هي:

أهمية العمليات المعرفية:

يؤكد المعرفيون أن دماغ الإنسان يحتوي على مهارات عالية كبيرة وكاملة، بإمكاننا تمثيلها إذا ما حفز الدماغ تحفيزًا متكاملًا، فهو مركز مهارات التفكير المختلفة، لذا من الضروري تنمية تلك المهارات وخاصة مهارات التفكير المرتبطة بنصفي الدماغ، لأنها أحد المكونات الأساسية اللازمة للنجاح في الحياة، وتعد العمليات العقلية؛ كالإحساس والانتباه والإدراك والتفكير والتذكر، من المحاور الأساسية للتنظيم المعرفي للفرد، إذ ترتبط هذه العمليات وتتفاعل فيما بينها حتى أصبح من المتعذر أن نتصور أي نشاطات في غياب إحداها (Alvarez et al., 2021; Hadlington, 2015; Hong et al., 2020).

وأكدت الأدبياتُ الكيفيةَ التي تعالج فيها المنبهات الآتية من العالم الخارجي، وكيفية معالجة المعلومات من حيث دخولها إلى الدماغ، وكيفية تخزينها واسترجاعها، أي الكيفية التي تعالج فيها، إذ يواجه الفرد في المواقف اليومية صعوبات متعددة تتولد منها مشكلات تحول دون وصوله إلى غاية أو هدف معين، وتتضح نوعية هذه المشكلات من حيث درجة صعوبتها، إذ إن منها البسيط ومنها والمعقد، كما أنها تتفاوت في طبيعتها لتشمل جميع نواحي الحياة النفسية والاجتماعية والدراسية وغيرها، وهي ما يطلق عليها الإخفاقات المعرفية (Kearney et al., 2016; Kiani & Khodabakhsh, 2017).

تعدد أسباب الإخفاقات:

تتعدد أسباب الإخفاقات وتتباين على وفق ما جاءت به الدراسات السابقة، فمنها ما أكد أن الأسباب إما دائمة تتعلق

بقدرات الفرد وقابلياته، وإما خارجية تتعلق بالبيئة الخارجية التي تحيط بالفرد، على حين أكَّد آخرون أن سبب الإخفاق مؤقتٌ لفشل أو إحباط في إنجازٍ ما قد يزول عند الانتهاء من أداء ذلك العمل، وقد تكون نتيجة أفكار ومعارف خاطئة أو غير عقلانية، فتزول تلك الأسباب في حالة الإرشاد والتطور الفكري، فيصبح الإنسان عقلانيًّا في تفكيره وواقعيًّا، فتزول حالة الإخفاق (Cornelius, 2000; Hadlington & Murphy, 2018). والإخفاق المعرفي ينتج عن إخفاقات في التحكم الانتباهي، الذي يشير إلى القدرة على تركيز وتحويل الانتباه بطريقة مرنة وبسهولة ويسر بين المثيرات (Carrigan & Barkus, 2017). وأشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن الإخفاق المعرفي يحدث نتيجة الفشل في التحكم الانتباهي، وأنه توجد فروق في الإخفاق المعرفي بين الطلاب ذوي التحكم الانتباهي المرتفع والطلاب ذوي التحكم الانتباهي المنخفض لصالح مرتفعي التحكم الانتباهي، ويظهر ذلك في دراسات (Hadlington & Murphy, 2018; Hadlington, 2015).

الخبرة الشخصية:

بدأ الإحساس بالمشكلة عن طريق خبرة الباحثة، إذ لاحظت وجود تباين واختلافات في انتباه الطلاب في أثناء المحاضرة، وذلك وفقًا لموضوعات المقرر والأنشطة الأكاديمية، فهناك فروق فردية واضحة تظهر في وجود طلاب لديهم قدرة عالية على الانتباه والتركيز، وطلاب آخرين تنخفض لديهم القدرة على الانتباه والتركيز، نتيجة للإخفاقات المعرفية التي تحدث لديهم، ما يترتب عليه أنهم يقدمون مهام العمل تقديمًا يتميز بالضعف وعدم الاهتمام أو المشاركة، وأن هؤلاء الأفراد يعانون كثرةَ الإخفاقات المعرفية، وفي الوقت نفسه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين بعض العمليات المعرفية (الانتباه) والإخفاقات المعرفية (Irons & Leber, 2018).

مما سبق يتضح أن الإخفاقات المعرفية تؤثر سلبًا في الأداء الأكاديمي، وتؤدي إلى الشعور بالانسحاب من المهام الأكاديمية والمشاركة فيها، وضعف الثقة بالنفس والإحباط واليأس، يضاف إلى ذلك اضطرابهم في علاقتهم مع أساتذتهم وزملائهم. **لذلك تنبع مشكلة الدراسة من الأسئلة الآتية:**

1. هل توجد فروق بين متوسطي درجات الطلبة في الإخفاق المعرفي لدى طلاب كلية التربية في جامعة حائل؟
2. هل توجد فروق بين متوسطي درجات الطلبة في التحكم الانتباهي لدى طلاب كلية التربية في جامعة حائل؟
3. هل توجد علاقة بين الإخفاق المعرفي والتحكم الانتباهي لدى طلاب كلية التربية في جامعة حائل؟
4. هل توجد فروق بين متوسطي درجات طلبة –الفرق الدراسية (الأولى، الثانية، الثالثة) في الإخفاق المعرفي في كلية التربية بجامعة حائل؟
5. هل توجد فروق بين متوسطي درجات الطلبة –الفرق الدراسية (الأولى، الثانية، الثالثة) في التحكم الانتباهي في كلية التربية بجامعة حائل؟
6. هل يمكن التنبؤ بالإخفاق المعرفي في ضوء الأداء على مقياس التحكم الانتباهي لدى طلاب كلية التربية في جامعة حائل؟

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى:

1. العلاقة بين الإخفاق المعرفي والتحكم الانتباهي لدى طلاب كلية التربية في جامعة حائل.
2. الفروق بين متوسطي درجات الطلبة في التحكم الانتباهي لدى طلاب كلية التربية في جامعة حائل.
3. الفروق بين متوسطي درجات الطلبة في الإخفاق المعرفي لدى طلاب كلية التربية في جامعة حائل.
4. الفروق بين متوسطي درجات الطلبة –الفرق (الأولى، الثانية، الثالثة) في الإخفاق المعرفي لدى طلاب كلية التربية في جامعة حائل.
5. الفروق بين متوسطي درجات الطلبة –الفرق (الأولى، الثانية، الثالثة) في التحكم الانتباهي لدى طلاب كلية التربية في جامعة حائل.
6. التنبؤ بالإخفاقات المعرفية في ضوء الأداء على مقياس التحكم الانتباهي لدى طلاب الجامعة.

أهمية الدراسة:

تتلخص أهمية الدراسة الحالية فيما يأتي:

أولًا– من الناحية النظرية:

1. تتماشى مع رؤية المملكة (2030) في رفع كفاءة العملية التعليمية.
2. التعريف بمفهوم الإخفاقات المعرفية والتحكم الانتباهي.
3. ندرة الدراسات في البيئة العربية، ولا سيَّما في البيئة السعودية التي تناولت موضوع التحكم الانتباهي والإخفاق المعرفي.
4. معرفة العلاقة بين متغيرين مهمين هما: الإخفاقات المعرفية، والعمليات المعرفية (التحكم الانتباهي).
5. تقديم إطار نظري عن متغيرات التحكم الانتباهي والإخفاق المعرفي.

ثانيًا– من الناحية التطبيقية:

1. أهمية المرحلة التي تتناولها الدراسة وهي مرحلة الجامعة.

2. قد تؤدي نتائج الدراسة إلى توجيه أنظار العاملين في مجال التعليم إلى الاهتمام بالإخفاقات المعرفية لدى الطلبة والطالبات وعلاجها.
3. الإفادة من نتائج الدراسة في الكشف المبكر عن الإخفاقات المعرفية للمتعرضين لها.
4. تدريب الأخصائيين النفسيين داخل الجامعات على التعامل مع حالات الإخفاق المعرفي للطلاب والطالبات.
5. تمهد الدراسة لعمل البرامج العلاجية للإخفاقات المعرفية القائمة على التحكم الانتباهي.
6. تقديم مقاييس جديدة للمكتبة العربية، وهي: (مقياس الإخفاق المعرفي –مقياس التحكم الانتباهي).

مصطلحات الدراسة:

الإخفاقات المعرفية Cognitive failures:

عرفها برودبنت (Broadbent, 1982)بأنها: فشل الفرد في التعامل مع المعلومة التي تواجهه، ويكون سبب الإخفاق في الانتباه أو الإدراك أو التذكر، ويمكن قياسه إجرائيًّا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الإخفاق المعرفي بالبحث الحالي.

وتعرف الباحثة الإخفاقات المعرفية إجرائيًّا بأنها: الدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة بإجابتهم على فقرات مقياس الإخفاقات المعرفي المستخدم في البحث الحالي.

التحكم الانتباهي Attentional Control:

هو عملية يُركِّز فيها على مجموعة من المثيرات المعنية دون غيرها من المثيرات، وهو يشير إلى قدرة الطالب على اختيار مثير دون آخر، وذلك وفقًا لطبيعة الموقف والحالة الانفعالية للطالب، وهو يتكون من بُعدين هما (تركيز الانتباه –وتحويل الانتباه).

وتعرفه الباحثة إجرائيًّا بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس التحكم الانتباهي المستخدم في البحث الحالي.

أولًا– الإطار النظري:

1. الإخفاقات المعرفية:

تعد عمليات الإحساس والانتباه والإدراك من المحاور الرئيسة في عملية التنظيم المعرفي للفرد، إذ ترتبط وتتفاعل هذه العمليات بعضها مع بعض، ولا يمكن أن تتم إحدى هذه العمليات في ظل غياب الأخرى، فالإحساس ما هو إلا عملية حصول الفرد على معلومات من البيئة المحيطة به وإدراكه هذه المعلومات، على حين يتمثل التذكر في حفظ المعلومات التي حصل عليها الفرد عن طريق الإدراك من الخبرات السابقة، وأن المعلومات التي يحصل الفرد أو يحركها في الوقت الحاضر يمزجها بالمعلومات السابقة فتحل محل المعلومات القديمة وتكون تنظيمات جديدة (Santangelo et al., 2021; Sheykholeslami & Samadifard, 2017).

أسباب الإخفاقات المعرفية:

أهم الأسباب التي تؤدي بالفرد إلى الإخفاقات المعرفية (Postma et al., 2016; Santangelo et al., 2021):

- إخفاق الترميز: ويعود السبب في إخفاق الفرد للمعلومات من الذاكرة إلى أن المعلومات أحيانًا لا تُرمَّز جيدًا، أو بسبب إهمال المعلومات من قبل الفرد.
- الاضمحلال: ترى نظرية الاضمحلال أن الذكريات تضمحل، بمعنى تضعف وتتحلل مع الوقت، وتفقد الارتباطات ذات الصلة بين الوصلات العصبية، وإذا كانت الوصلات العصبية (الذاكرة الحسية) متشابهة، فإن الذكريات تضمحل عبر الزمن، والباحثون في الطب النفسي لا يشيرون فقط إلى جينات معينة تعزز ارتباطات أقوى بين العصبونات، ولكن يشيرون أيضًا إلى جينات أخرى تمنع مثل هذه الارتباطات، لذلك تؤدي إلى الإخفاقات المعرفية أو تعوق الذاكرة عن استرجاع المعلومات (Sheykholeslami & Samadifard, 2017; Vatandoust & Hasanzadeh, 2018).
- التداخل: التداخل هو تعطيل القدرة على استرجاع المعلومات ولو جزئيًّا، بسبب وجود معلومات أخرى، وهناك نوعان من التداخل يمكن أن يؤثرا في استرجاع المعلومة، هما: التداخل البعدي الذي يخفق في تذكر شيءٍ ما تُعُلِّم سابقًا، والتداخل القبلي الذي يجعل من الصعب تعلم شيء جديد مما تُعُلِّم سابقًا (Weintraub et al., 2018; Yazdi et al., 2015).
- الإعاقة: بما أن الذاكرة ترابطية، والترميز يستلزم تكوين الارتباطات بين تمثيلات عقلية، والاستعادة وقت الحاجة تستلزم إتمام النموذج، فإن تقديم رمز استعادة يعيد تنشيط التمثيل ذي الصلة. ويمكن أن يتسبب الإخفاق عن طريق الإعاقة العقلية (الذاكرة) (AgnajahgA, & drafidamaS, 9102) .

وهناك مجموعة من النظريات المفسرة للإخفاق المعرفي، وهي:

أولًا– نظرية معالجة المعلومات:

ظهرت نظرية معالجة المعلومات ردًّا مباشرًا على نظريات المثير والاستجابة عند السلوكيين خاصة، وبهذا تعد أحد اتجاهات علم النفس المعرفي، وهو اتجاه يضم نخبة من العلماء مختلفي الاهتمامات، وجوهر اهتمامهم النظر إلى الإنسان من حيث كونه مخلوقًا عاقلًا مفكرًا نشطًا باحثًا عن المعلومات ومعالجًا لها ومبتكرًا منها. وقد اتخذ هذا الاتجاه صورًا متعددة ابتداء من ابتكار برامج مفصلة للحاسب الآلي إلى صياغة نماذج نظرية مركبة، وفي جميع

الحالات كان الاهتمام مركزًا على كشف العمليات المعقدة ووصفها، والميكانيزم الداخلية الطبيعية الرمزية، أي إنها تهتم ببحث الخطوات وتوضيحاتها التي يسلكها الأفراد في جمع المعلومات وتنظيمها. وإن جذور معالجة المعلومات تكمن في ثلاثة تطورات حدثت بعد الحرب العالمية الثانية، وهي: أسلوب نظرية معالجة المعلومات التي جاء بها كل من (Hadlington & Murphy, 2018; Hadlington, 2015; Hong et al., 2020; Kiani & Khodabakhsh, 2017)، ومفاهيم تكنولوجيا الاتصال التي جاء بها نوربر وواينر (Norbert & Wiener)، ثم التقدم السريع في تصميم وإنتاج الحاسوب (Könen & Karbach, 2020; Mahdinia et al., 2017).

نماذج معالجة المعلومات:

ومن أهم نماذج معالجة المعلومات:

1. نموذج معالجة المعلومات (Ramsden & Entwistle, 1981): قدَّم كلٌّ من (Irons & Leber, 2018, 2020) نموذجًا يصف كيفية تعلم الطلبة بواسطة ثلاثة متغيرات، هي: (الموجهات، والعمليات، والنتائج)، وسيؤدي تفاعل المتغيرات الثلاثة إلى إحداث العملية التعليمية، وذلك وفقًا لنوع الدوافع والتوجهات. ويقوم هذا النموذج على أساس العلاقة بين أساليب تعلم الفرد ومستوى نواتج التعلم، إذ يحتوي هذا النموذج على ثلاثة توجهات ترتبط بدوافع مختلفة، وينتج عنها مداخل تعلم معينة يستخدمها الفرد في مواقف التعلم المختلفة بناءً على تعلمه، ووفقًا لهذا النموذج تكون هناك مجموعة من الأسباب تساعد على إحداث إخفاق وفقًا لنموذج المعالجة المعلوماتية، وهي: (Kearney et al., 2016; Kiani & Khodabakhsh, 2017)

أ-تشتت انتباه الطالب وعدم قدرته على الانتباه إلى كل المثيرات المتضمنة بالمهمة.

ب-تجاهل الطالب بعض المثيرات عن قصد بوصفها غير مهمة، وهو الأمر الذي يوقعه في بعض الإخفاقات إذا ثبت عكس ذلك.

ج-هناك مثيرات غير واضحة للطالب.

د-عدم قدرة الطالب على إعطاء رمز لبعض المثيرات.

هـ-عدم القدرة على استرجاع المعلومات للاستجابة للمثيرات، نتيجة لعدم قدرة الطالب على ترميز المثيرات المدخلة من الذاكرة الحسية.

2. نموذج المصفاة: هو واحد من النماذج المبكرة، ويركز على طريقة تدفق المعلومات بين المثير والاستجابة، إذ يبدأ بمثير وبمنطقة التسجيل الحسي، ثم يصل إلى منطقة الترشيح وهو ما يسمى (الفلتر الانتقالي) الذي يعود إلى قناة تتم فيها عملية التحليل الإدراكي، ثم تمر المعلومات على الذاكرة قصيرة المدى، ثم تصل إلى الاستجابة المطلوبة (la te eazriM., 1202). ويرتكز هذا النموذج على مسلَّمة أساسية، وهي أن انتباه الإنسان للمثيرات والمعلومات يكون عبر القنوات الحسية، وأن هناك مصفاة داخل الإنسان تبعد أو تحذف المنبهات أو المعلومات التي لم ينتبه إليها أو غير المهمة (Kiani & Khodabakhsh, 2017; Klockner & Hicks, 2015).

ويمكن تقسيم نموذج المصفاة إلى ثلاث مراحل للإخفاق المعرفي، وهي على النحو الآتي:

أ-المرحلة الأولى (الإحساس): ويحدث الإخفاق في هذه المرحلة عن طريق قصر الوقت لبقاء المعلومات المخزنة في الذاكرة الحسية، فإن لم تُستخدم هذه المعلومات في مدة زمنية قصيرة فإنها تُصفَّى وتُفلتر، ثم تتلاشى دون أن تتحول إلى مرحلة الإدراك الحسي، ومن هنا يحدث الإخفاق للطالب.

ب-المرحلة الثانية (التعرف): وهنا يحدث تداخل بين المدخلات الحسية والمعلومات المخزنة، إذ تحدث صعوبة في عملية إدراك المعلومات التي عبرت من المصفاة إلى صور ورموز عقلية، ومن ثم يكون من الصعب إعطاء معنى لهذه المعلومات، ثم تتلاشى هذه المعلومات نظرًا لأنها لا تتعرض لبقية المراحل المعالجة.

ج-المرحلة الثالثة (الاستجابة): وفيها يكون الطالب غير قادر على استدعاء المعلومات من الذاكرة طويلة المدى، ومن ثم لا يستطيع توظيفها في أداء المهمة المطلوبة منه.

وإن الانتباه في نظر برودبنت هو محصلة الطاقة المحدودة لنظام معالجة المعلومات، فوجود فكرة المرشح الذي يعمل كحاجز في أثناء معالجة المعلومات، إذ يسمح بالانتباه لبعضها ويهمل البعض الآخر، يشبه نموذج الترشيح بحرف Y (aimidhaM la te., 2017).

ثانيًا- نظرية الانتباه الصارم:

وتبحث هذه النظرية في الأسلوب المعرفي للطالب الذي يتميز بالصرامة وعدم المرونة، ما يترتب عليه من انهيار لأدائه في أثناء المهام وخاصة المهام التي تحتاج إلى مستويات عالية من الانتباه، فحدوث الإخفاق المعرفي هنا يحدث نتيجة الصعوبات التي تواجه الطالب في أثناء انتباهه لمثيرات معينة دون غيرها، وقد يفشل فيها الطالب للانتباه إلى هذه المثيرات، ما يترتب عليه إخفاق معرفي للطالب (Klockner & Hicks, 2015; Könen & Karbach, 2020).

2.التحكم الانتباهي:

وجد علماء النفس المعرفي أن الانتباه يمكن أن يصبح أكثر قدرة على استقبال المعلومات بصورة نشطة، لأن الاستعداد الانتباهي يكون مرتبطًا بوجود التحكم الانتباهي، الذي له دور مهم في التخلص من القلق والخوف والتوتر، وزيادة القدرة على التحكم المعرفي والتنظيم الذاتي للتعلم (O›Rourke et al., 2021; Postma et al., 2016)، وهناك العديد من التعريفات للتحكم الانتباهي، منها أنه عملية عقلية عليا منظمة ومخططة تهدف إلى مساعدة الفرد على انتقاء المثيرات ذات المغزى، وإهمال وتجنب المثيرات غير المرتبطة. كما يعرفه (Quigley et al., 2017; Santangelo et al., 2021) بأنه: مجموعة من القابليات شبه المستقلة، كل منها مسؤول عن جوانب مختلفة من السلوك والأداء التنفيذي المركزي، والقابليات المترابطة التي يمكن فصلها (التركيز الانتباهي، والتحول الانتباهي).

نظرية التحكم الانتباهي لإيزنك وكالفو (Calvo & Eysenck,1992):

تقوم النظرية على تفسير مفهوم التحكم الانتباهي تفسيرًا سيكولوجيًّا اجتماعيًّا، للكشف عن التحكم الانتباهي لدى الطلاب، بالإحاطة بكل الجوانب التي تؤثر في التحكم الانتباهي كالإخفاقات المعرفية، مثل: التوتر والخوف. وتفترض نظرية التحكم الانتباهي أن القلق يشكل التوازن بين نظام الهدف الموجه نحو تحريك الحوافز، ونظام الهدف الموجه نحو تحقيق الهدف، وإذا حدث عدم توازن بين هذين النظامين ينعكس على قصور في الأداء للمهمات المعرفية، وهذا يؤدي إلى تأثير زائد للنظام الانتباهي الموجه نحو تحريك الحوافز بواسطة المنبه المثير، وتناقص في التأثير النظام الانتباهي الموجه نحو الهدف (Quigley et al., 2017; Santangelo et al., 2021; Schmitt et al., 2017; Sheykholeslami & Samadifard, 2017).

ويُتحكم في الانتباه بالموازنة بين هذين النظامين باستخدام الموارد المعرفية المتساوية، وإن أي اختلال في التوازن بين النظامين يحوّل الموارد المعرفية من النظام الموجه نحو الهدف إلى النظام الموجه نحو تحريك الحوافز، وكلما قلت الموارد المعرفية للنظام الانتباهي قلَّ التحكم في العمليات الانتباهية، ويعدُّ القلق والإخفاقات المعرفية أحد الموارد المعرفية التي تقلل من موارد الوظيفة التنفيذية، وتعتمد على قدرات التحكم الانتباهي.

ويرى كل من (Vatandoust & Hasanzadeh, 2018; von Bastian et al., 2020; Weintraub et al., 2018) أن التحكم الانتباهي ينقسم إلى بُعدين، هما:

- تركيز الانتباه: ويهتم بزيادة الاهتمام بما يلزم لتحقيق التذكر.
- تحويل الانتباه: وهو القدرة على انتقال الانتباه من موضوع إلى موضوع آخر.

وتظهر الفروق الفردية في التحكم الانتباهي في قدرة بعض الأفراد على التحول بسرعة من التحكم في مثير إلى التحكم مثير آخر، ويعتقد أن الأفراد الذين يمتلكون هذه القدرات الانتباهية الواسعة سيكون إنجازهم أكثر فاعلية في الواجبات التي تتطلب القدرة على توحيد المستشعرات الخارجية أو الداخلية أو كليهما. ومن العرض السابق يتضح أن التحكم الانتباهي هو قدرة بعض الأفراد على التركيز على الأفكار، واسترجاع معلومات محددة من الذاكرة حتى في ظل مواجهة شرود الذهن للمثيرات أو المحفزات الخارجية، كما أنه القدرة على توجيه الانتباه والموارد المعرفية لتحقيق أهداف الأفراد.

ثانيًا– الدراسات السابقة:

هناك بعض البحوث والدراسات السابقة التي تناولت الإخفاق المعرفي، منها دراسة كرانجسيف وهلوبيك (Kranjčev & Hlupić, 2021) التي هدفت إلى التعرف إلى الفروق الفردية في الإخفاق المعرفي اليومي، وإلى الانتباه والذاكرة بأسلوب اليوميات داخل المختبر. وتكونت عينة البحث من (561) طالبًا وطالبة، وقد سجَّل المشاركون والمشاركات الإخفاق المعرفي اليومي في مذكراتهم اليومية على مدار أسبوع. وتوصلت النتائج إلى أن الفروق الفردية في القدرات المعرفية كانت مرتبطة بالفروق الفردية في الإخفاق المعرفي اليومي، وإلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الإخفاق المعرفي والانتباه والذاكرة، وإلى وجود فروق في الإخفاق المعرفي بين الذكور والإناث لصالح الإناث.

ولمعرفة الإخفاقات المعرفية في بيئة تعليمية مختلفة بصورة أكثر وضوحًا، هدفت دراسة مهدينيا (Mahdinia et al., 2017) إلى معرفة أثر استخدام كل من نموذج ويتلي للتعلم البنائي، والتعلم بالاستقبال ذي المعنى، في خفض الإخفاقات المعرفية لدى تلاميذ الصف الخامس في مادة العلوم. وتكونت عينة الدراسة من (531) تلميذًا وتلميذة قسموا بالتساوي إلى ثلاث مجموعات: مجموعة تجريبية أولى تدرس بنموذج ويتلي البنائي، ومجموعة تجريبية ثانية تدرس بالتعلم بالاستقبال ذي المعنى، ومجموعة ثالثة ضابطة. وأظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية على المجموعة الضابطة في مهارات عمليات التعلم والقدرة على التفكير الابتكاري، على حين تفوقت المجموعة التجريبية الأولى على المجموعة التجريبية الثانية في انخفاض الإخفاقات المعرفية. وأشارت الدراسة إلى الأثر الكبير لنموذج التعلم البنائي خاصةً في خفض الإخفاقات المعرفية.

وقام ساشمت (Schmitt et al., 2017) بدراسة هدفت إلى الكشف عن التأثير والتأثر بين الإخفاقات المعرفية وعمليات التحكم المعرفي والانتباهي. وتشير نتائج الدراسة إلى أن الأفراد ذوي الإخفاقات المعرفية يكرسون اهتمامهم تجاه التهديد، سواء عند التفكير في العمليات التلقائية المبكرة، أو الاهتمام المستمر في وقت لاحق، كما يتميز الأفراد الذين يتصفون بالقلق بالإفراط في الاهتمام بالأخطاء.

وهدفت دراسة شيخلوسلامي وسماديفارد (Sheykholeslami

& Samadifard, 2017) إلى التعرف إلى فاعلية برنامج علاجي معرفي سلوكي محوسب قائم على التحكم الانتباهي والإخفاقات المعرفية في التخفيف من القلق الاجتماعي. وتكونت عينة الدراسة من (12) أنثى من ذوات القلق الاجتماعي المرتفع، وقُدِّم برنامج تدريبي استمر لمدة أسبوعين في أربع جلسات، وتناول البرنامج الموضوعات الآتية: (القلق، الاكتئاب، السيطرة على السلوك، التحيزات المعرفية). وأشارت نتائج الدراسة إلى انخفاض ملحوظ للقلق الاجتماعي والاكتئاب لدى عينة الدراسة بعد تطبيق البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي القائم على التحكم الانتباهي.

وفي دراسة يزدي (Yazdi et al., 2015) عن تأثير التفاعل بين تحيز الانتباه والتحكم الانتباهي في الإخفاقات المعرفية لدى عينة من الطلاب المراهقين، هدفت إلى الكشف عن الطلاب المراهقين الذين يعانون عجزًا في التحكم الانتباهي ولديهم قلق شديد، وإلى استكشاف كيفية تفاعل التحيزات الإيجابية والسلبية مع التحكم الانتباهي وأثره في الإخفاقات المعرفية. وتكونت عينة الدراسة من (120) طالبًا تتراوح أعمارهم بين (15–18) عامًا. وأظهرت النتائج أن الطلاب لديهم ميل أكبر نحو الاهتمام بالمنبهات العاطفية الإيجابية مقارنة بالمنبهات العاطفية السلبية، وأظهر المراهقون ذوو القلق التصاعدي العالي تحكمًا ضعيفًا في الانتباه، وأظهرت تحليلات الانحدار أنه يوجد تأثير للتفاعل بين التحكم الانتباهي المرتفع وتحيز الانتباه السلبي في الإخفاقات المعرفية، وارتبط تحيز الانتباه الإيجابي المرتفع بالقلق ارتباطًا سلبيًّا، كما أنه لا يوجد تأثير للتفاعل بين تحيز الانتباه والتحكم الانتباهي المنخفض في الإخفاقات المعرفية.

وتناول أيزنك (Eysenck et al., 2007) دراسة بعنوان: «القلق والأداء المعرفي في ضوء نظرية التحكم الانتباهي»، هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين كل من القلق المستقبلي والتحكم الانتباهي والأداء المعرفي، والتعرف إلى تأثير التحكم الانتباهي في الأداء المعرفي والقلق المستقبلي. وتكونت عينة الدراسة من (339) من الأفراد العاديين، وطُبِّقت عليهم مقاييس التحكم الانتباهي، والأداء المعرفي، والقلق المستقبلي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التحكم الانتباهي ساعد على ارتفاع الأداء المعرفي وانخفاض القلق المستقبلي، وأنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين التحكم الانتباهي وأبعاده الفرعية (ثبات الانتباه –تحول الانتباه) وكل من الأداء المعرفي وقلق المستقبل لدى عينة الدراسة.

التعليق على الدراسات السابقة:

هدفت أغلب الدراسات السابقة إلى معرفة العلاقة بين التحكم الانتباهي والإخفاقات المعرفية، مثل دراسة (Kranjčev & Hlupić, 2021) التي هدفت إلى التعرف إلى الفروق الفردية في الإخفاق المعرفي اليومي، وعلاقتها بالانتباه والذاكرة، ودراسة (Schmitt et al., 2017) التي تناولت الكشف عن التأثير والتأثر بين الإخفاقات المعرفية وعمليات التحكم الانتباهي، وأيضًا هدفت دراسة (Sheykholeslami & Samadifard, 2017) إلى التعرف إلى فاعلية برنامج علاجي معرفي سلوكي محوسب قائم على التحكم الانتباهي والإخفاقات المعرفية، وتناولت دراسة (Yazdi et al., 2015) تأثير التفاعل بين تحيز الانتباه والتحكم الانتباهي في الإخفاقات المعرفية، وكشفت دراسة (Eysenck et al., 2007) عن العلاقة الارتباطية بين كل من القلق المستقبلي والتحكم الانتباهي والأداء المعرفي. وتشابهت مع الدراسة الحالية في الكشف عن العلاقة بين التحكم الانتباهي والإخفاق المعرفي.

ومن حيث العينة فقد اشتملت جميع الدراسات السابقة على الطلبة في مختلف المراحل الدراسية من كلا الجنسين، وبالنسبة لعينة الدراسة الحالية فكانت لطلبة المرحلة الجامعية من كلا الجنسين. واستخدمت معظم الدراسات مقاييس للإخفاقات المعرفية والتحكم الانتباهي من إعداد الباحثين، إذ تتفق الدراسة الحالية معها في هذا الجانب، وتختلف معها في عدد الفقرات والأبعاد الرئيسة التي تقيسها.

أما بالنسبة لمنهج الدراسة المستخدم في الدراسات السابقة فكانت بين المنهج الوصفي الارتباطي، والمنهج التجريبي وشبه التجريبي، واختلفت هذه الدراسة معها، إذ استخدم الباحث المنهج الوصفي التنبئي. وعلى صعيد النتائج، توصلت نتائج الدراسات السابقة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الإخفاق المعرفي والانتباه، ووجود فروق في الإخفاق المعرفي بين الذكور والإناث لصالح الإناث في دراسة (Kranjčev & Hlupić, 2021)، إذ تشابهت مع الدراسة الحالية في وجود ارتباط سلبي بين الإخفاقات المعرفية وأبعادها، واختلفت معها في الفروق، إذ كانت الفروق في الدراسة الحالية لصالح الذكور. وفي دراسة (Yazdi et al., 2015) أظهرت تحليلات الانحدار أنه يوجد تأثير للتفاعل بين التحكم الانتباهي المرتفع وتحيز الانتباه السلبي في الإخفاقات المعرفية، إذ تتفق مع نتائج الدراسة الحالية. وتوصلت نتائج دراسة (Eysenck et al., 2007) إلى أن التحكم الانتباهي ساعد على ارتفاع الأداء المعرفي، من ثم خفض الإخفاقات المعرفية، وهذا ما يتوافق مع أهداف الدراسة الحالية.

من الإطار النظري يمكن صياغة فروض البحث على النحو الآتي:

1. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الإخفاق المعرفي والتحكم الانتباهي.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في الإخفاق المعرفي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في التحكم الانتباهي.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات

الطلاب والطالبات ـالفرق الدراسية (الأولى، الثانية، الثالثة) في الإخفاق المعرفي.

5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات ـالفرق الدراسية (الأولى، الثانية، الثالثة) في التحكم الانتباهي.
6. يمكن التنبؤ بالإخفاق المعرفي في ضوء الأداء على مقياس التحكم الانتباهي.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

اقتضت طبيعة الدراسة الاعتماد على المنهج الوصفي التنبئي الارتباطي، لملاءمته طبيعةَ البحث وأهدافَه.

عينة الدراسة:

تكونت عينه الدراسة من (151) طالبًا وطالبة من كلية التربية في جامعة حائل بجميع أقسام الكلية، وهي: (الصفوف الأولية، والثقافة الإسلامية، وعلم النفس، والمناهج وطرق التدريس، وتقنيات التعليم، والتربية الخاصة)، اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية التي تتماشى مع طبيعة مجتمع الدراسة، وكان توزيعهم على النحو الآتي:

جدول (1): توزيع العينة الأساسية

الفرقة الدراسية	ذكور	إناث	المجموع
الأولى	25	13	38
الثانية	20	35	55
الثالثة	30	28	58
المجموع	75	76	151

أدوات الدراسة:

أولًا– مقياس الإخفاقات المعرفية:

اعتمادًا على ما ورد في الأدب النظري والدراسات السابقة، مثل: (Aghajani & Samadifard, 2019; Alvarez et al., 2021; Basanovic et al., 2017)، أُعِدَّ مقياسٌ يناسب طبيعة الدراسة، إذ يتألف المقياس في صورته النهائية من (04) عبارة مدرجة حسب مقياس ليكرت خماسي التقدير، (شائعة جدًّا، شائعة، شائعة إلى حدٍّ ما، غير شائعة، غير شائعة جدًّا)، بتقدير درجات (5-4-3-2-1)، لتكون الدرجة الكلية للمقياس (002)، والدرجة الصغرى للمقياس (04)، ثم عُرِض المقياس على مجموعة من المحكمين عددهم (01) محكمين في مجال علم النفس في الجامعات السعودية، وكانت نتائجهم على النحو الآتي:

جدول (2): نسب اتفاق المحكمين على عبارات مقياس الإخفاقات المعرفية

رقم المفردة	نسبة الاتفاق	رقم المفردة	نسبة الاتفاق	رقم المفردة	نسبة الاتفاق	رقم المفردة	نسبة الاتفاق
1	%100	11	%100	21	%100	31	%100
2	%100	12	%100	22	%100	32	%100
3	%90	13	%100	23	%100	33	%100
4	%80	14	%100	24	%100	34	%100
5	%100	15	%100	25	%100	35	%100
6	%90	16	%90	26	%100	36	%100
7	%90	17	%90	27	%80	37	%80
8	%100	18	%100	28	%100	38	%90
9	%80	19	%100	29	%100	39	%100
10	%100	20	%100	30	%100	40	%100

إذ يتضح من الجدول (2) وجود عدد من عبارات المقياس تحظى بنسب اتفاق المحكمين 001%، وهناك عبارات حظيت بنسبة 09%، وأخرى بنسبة 08%.

بناءً على ما سبق ذكره أبقت الباحثة على العبارات التي لم تقلّ نسبة اتفاقها عن 08%، وبذلك يصبح المقياس في صورته النهائية مكونًا من (04) عبارة.

جدول (3): توزيع عدد عبارات مقياس الإخفاقات على الأبعاد

البعد	أرقام المفردات	عدد المفردات
الانتباه	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11	11
الإدراك	12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22	11
الذاكرة	23-24-25-26-27-28-29-30-31	9
التفكير	32-33-34-35-36-37-38-39-40	9
مجموع مفردات مقياس الإخفاقات في صورته النهائية		40

صدق التحليل العاملي:

أُجري التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية Principal Component التي وضعها هوتيلينج gnilletoH باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SSPS)، والاعتماد على محك كايزر noitazilamroN resiaK الذي وضعه جوتمان namttuG، وفي ضوء هذا المحك يقبل العامل الذي يساوي أو يزيد جذره على الواحد الصحيح، كذلك تقبل العوامل التي تشبع بها ثلاثة بنود على الأقل بحيث لا يقل تشبع البند بالعامل عن (3.0). وقد اختيرت طريقة المكونات الأساسية بوصفها من أكثر طرق التحليل العاملي دقة ومميزات، ومن أهمها إمكان استخلاص أقصى تباين لكل عامل، وبذلك تتلخص المصفوفة الارتباطية للمتغيرات في أقل عدد من العوامل، وقد أُجرِي التحليل العاملي لعدد (04) عبارة تمثل عبارات المقياس. وأسفرت نتائج التحليل العاملي لعبارات المقياس عن وجود (4) عوامل جذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح، فسرت (58.797%) من التباين الكلي.

والجدول الآتي يوضح مصفوفة العوامل الدالة إحصائيًا وتشبعاتها بعد تدوير المحاور وتشبعاتها بعد تدوير المحاور الجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل والنسبة التراكمية للتباين.

جدول (4): مصفوفة العوامل الدالة إحصائيًا وتشبعاتها بعد تدوير المحاور

العبارات	الأول	الثاني	الثالث	الرابع
1	0.791			
2	0.762			
3	0.746			
4	0.743			
5	0.737			
6	0.735			
7	0.719			
8	0.706			
9	0.702			
10	0.692			
11	0.683			
12		0.682		
13		0.643		
14		0.639		
15		0.631		
16		0.617		
17		0.603		
18		0.589		
19		0.589		
20		0.583		
21		0.582		
22		0.582		
23			0.556	
24			0.551	
25			0.548	
26			0.543	
27			0.541	
28			0.537	
29			0.534	
30			0.531	
31			0.528	
32				0.522
33				0.519
34				0.511
35				0.507
36				0.449
37				0.447
38				0.446
39				0.44
40				0.432
الجذر الكامن	8.534	5.936	4.338	1.771
نسبة التباين	%24.38	%16.96	%12.39	%55.06
نسبة التباين التراكمية	%24.38	%41.34	%53.74	%58.797

حذفت جميع التشبعات التي تقل عن (0.30). يتضح من الجدول السابق أن هناك أربعة عوامل تشبعت مفرداتها على هذه العوامل، مفسرة بذلك (58.797%) من التباين الكلي.

الاتساق الداخلي:

حُسِب معامل الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتيجة على النحو الآتي:

جدول (5): معامل الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط
أخطاء الانتباه	0.888**
أخطاء الإدراك	0.759**
أخطاء الذاكرة	0.806**
أخطاء الأداء	0.697**

من الجدول السابق يتضح أن الاتساق الداخلي تحقق بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الإخفاق المعرفي، وكانت جميعها دالة إحصائيًا عند (0.001).

ثبات المقياس:

حُسِب ثبات أبعاد مقياس الإخفاقات المعرفية بطريقتين؛

حساب معامل ألفا لـ»كرونباخ»، والثانية: حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ»سبيرمان/براون»، فكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (6): معاملات ثبات أبعاد مقياس الإخفاقات المعرفية

أبعاد مقياس	معامل الثبات	
	ألفا لكرونباخ	التجزئة النصفية لسبيرمان/براون
الدرجة الكلية للمقياس	0.755	0.809

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات مقياس الإخفاقات المعرفية بالطريقتين (ألفا لكرونباخ، والتجزئة النصفية لسبيرمان/براون) مرتفعة، ما يدل على ثبات جميع مفردات مقياس الإخفاقات المعرفية، وكان ثبات المقياس ككل بطريقة ألفا كرونباخ عند (557.0) والثبات بطريقة التجزئة النصفية عند (908.0).

ثانيًا– مقياس التحكم الانتباهي:

اعتمادًا على ما ورد في الأدب النظري والدراسات السابقة، مثل: (Aghajani & Samadifard, 2019; Bavelier & Green, 2019; Broadbent, 1982; Carrigan & Barkus, 2017; Cornelius, 2000)، أُعِدَّ مقياس يناسب طبيعة الدراسة، إذ يتألف المقياس في صورته النهائية من (03) عبارة مدرجة حسب مقياس ليكرت ثلاثي التقدير، (تنطبق تمامًا، تنطبق أحيانًا، لا تنطبق تمامًا)، بتقدير درجات (3-2-1)، وهي موزعة على بُعدين: البعد الأول هو تركيز الانتباه، والبعد الثاني هو تحول الانتباه، لتكون الدرجة الكلية للمقياس (09)، والدرجة الصغرى للمقياس (03)، ثم عُرِض المقياس بعد إعداده على مجموعة من المحكمين عددهم (01) محكمين، وكانت نتائجهم على النحو الآتي:

جدول (7): نسب اتفاق المحكمين على عبارات مقياس التحكم الانتباهي

رقم المفردة	نسبة الاتفاق	رقم المفردة	نسبة الاتفاق	رقم المفردة	نسبة الاتفاق
1	%100	11	%100	21	%100
2	%100	12	%100	22	%90
3	%90	13	%90	23	%100
4	%100	14	%100	24	%100
5	%100	15	%100	25	%100
6	%100	16	%100	26	%100
7	%100	17	%100	27	%80
8	%100	18	%100	28	%90
9	%100	19	%100	29	%90
10	%100	20	%100	30	%100

إذ يتضح من الجدول (7) وجود عدد كبير من عبارات المقياس تحظى بنسبة اتفاق المحكمين 100%، وهناك عبارات حظيت بنسبة 90%، وأخرى بنسبة 80%. بناءً على ما سبق ذكره أبقت الباحثة على العبارات التي لم تقلَّ نسبة اتفاقها عن 80%، وبذلك يصبح المقياس في صورته النهائية مكونًا من (30) عبارة.

صدق التحليل العاملي الاستكشافي:

أُجري التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية Principal Component التي وضعها هوتيلينج Hotelling باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) والاعتماد على محك كايزر Kaiser Normalization الذي وضعه جوتمان Guttman، وفي ضوء هذا المحك يقبل العامل الذي يساوي أو يزيد جذره على الواحد الصحيح، كذلك تقبل العوامل التي تشبع بها ثلاثة بنود على الأقل بحيث لا يقل تشبع البند بالعامل عن (3.0). وقد اختيرت طريقة المكونات الأساسية بوصفها من أكثر طرق التحليل العاملي دقة ومميزات، ومن أهمها إمكان استخلاص أقصى تباين لكل عامل، وبذلك تتلخص المصفوفة الارتباطية للمتغيرات في أقل عدد من العوامل، وقد أُجري التحليل العاملي لعدد (30) عبارة تمثل عبارات المقياس. وأسفرت نتائج التحليل العاملي لعبارات المقياس عن وجود عاملين جذرهما الكامن أكبر من الواحد الصحيح، فسرا (71.648%) من التباين الكلي. والجدول الآتي يوضح مصفوفة العوامل الدالة إحصائيًا وتشبعاتها بعد تدوير المحاور تدويرًا متعامدًا، وكذلك الجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل، والنسبة التراكمية للتباين.

جدول (8): مصفوفة العوامل الدالة إحصائيًا وتشبعاتها بعد تدوير المحاور

العبارات	الأول	الثاني
17	0.791	
18	0.762	

العبارات	الأول	الثاني
19	0.746	
20	0.743	
4	0.737	
5	0.735	
6	0.719	
7	0.706	
28	0.702	
10	0.692	
11	0.683	
12	0.682	
1	0.643	
2	0.639	
3	0.631	
13		0.617
14		0.603
15		0.589
16		0.589
21		0.583
22		0.582
29		0.582
30		0.556
26		0.551
27		0.548
23		0.543
24		0.54
25		0.537
8		0.534
9		0.531
الجذر الكامن	7.55	3.92
نسبة التباين	47.154	24.494
نسبة التباين التراكمية	%71.648	

حذفت جميع التشبعات التي تقل عن (0.30). يتضح من الجدول السابق أن هناك عاملين تشبعت بهما مفرداتها على هذه العوامل، مفسرة بذلك (71.648%) من التباين الكلي.

ثبات المقياس ومعامل الاتساق الداخلي:

حُسِب ثبات أبعاد مقياس التحكم الانتباهي بطريقه ألفا كرونباخ في حالة حذف المفردة، إضافة إلى حساب معامل الارتباط بين المفردة والبعد الذي تنتمي له (تركيز الانتباه، تحول الانتباه).

جدول (9): معاملات ثبات ألفا في حالة حذف المفردة ومعاملات الارتباط للمفردات بالبعد الذي تنتمي إليه في مقياس التحكم الانتباهي

تركيز الانتباه			تحويل الانتباه		
م	معامل ألفا	معامل الارتباط١	م	معامل ألفا	معامل الارتباط١
1	0.588	0.68**	16	0.522	0.75**
2	0.621	0.55**	17	0.583	0.58**
3	0.655	0.48**	18	0.552	0.67**
4	0.658	0.44**	19	0.69	0.54**
5	0.625	0.53**	20	0.541	0.69**
6	0.607	0.59**	21	0.569	0.62**
7	0.649	0.49**	22	0.591	0.50**
8	0.621	0.48**	23	0.677	0.47**
9	0.613	0.55**	24	0.641	0.63**
10	0.669	0.42**	25	0.678	0.56**
11	0.611	0.74**	26	0.646	0.59**
12	0.61	0.66**	27	0.669	0.53**
13	0.652	0.55**	28	0.707	0.55**
14	0.599	0.70**	29	0.636	0.63**
15	0.614	0.66**	30	0.658	0.59**
معامل ألفا للمقياس ككل			0.752		

يتضح من الجدول السابق رقم (9)، أن معامل ألفا للمقياس في حالة حذف كل مفردة أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للبعد الذي تنتمي إليه المفردة، أي إن جميع العبارات ثابتة، إذ إن تدخل المفردة لا يؤدي إلى خفض معامل الثبات الكلي للبعد الذي تنتمي إليه المفردة، وإن معاملات الارتباط بين كل مفردة من المفردات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، ما يدل على الاتساق الداخلي لجميع مفردات مقياس التحكم الانتباهي.

الأساليب الإحصائية:

استخدمت الدراسة الحالية اختبار ت –العينات غير المرتبطة، إضافة إلى تحليل التباين الأحادي الاتجاه، وتحليل الانحدار المتعدد التدريجي، ومعامل الارتباط لبيرسون، وتمت جميع المعالجات الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي SSPS 62.

نتائج الدراسة:

الفرض الأول: للتحقق من صحة الفرض الأول: «توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الإخفاق المعرفي والتحكم الانتباهي»، استخدمت الباحثة أسلوب معامل الارتباط لبيرسون، وكانت النتيجة على النحو الآتي:

جدول (10): معامل الارتباط بين الإخفاق المعرفي والتحكم الانتباهي

الإخفاق المعرفي / التحكم الانتباهي	تركيز الانتباه	تحويل الانتباه	الدرجة الكلية
أخطاء الانتباه	-0.754**	-0.487*	-0.604**
أخطاء الإدراك	-0.600**	-0.640**	-0.887**
أخطاء الذاكرة	-0.568**	-0.736**	-0.463*
أخطاء الأداء	-0.609**	-0.650**	-0.400*
الدرجة الكلية	-0.680**	-0.539**	-0.801**

من الجدول (10) لحساب معامل الارتباط بين متغيري الدراسة (الإخفاق المعرفي، والتحكم الانتباهي) بأبعادهما، كانت النتيجة على النحو الآتي:

1. توجد علاقة ارتباطية سالبة بين أخطاء الانتباه وبين التحكم الانتباهي كدرجة كلية وأبعاده (تركيز الانتباه –وتحويل الانتباه)، وهي دالة عند (10.0).
2. توجد علاقة ارتباطية سالبة بين أخطاء الإدراك وبين التحكم الانتباهي كدرجة كلية وأبعاده (تركيز الانتباه –وتحويل الانتباه)، وهي دالة عند (10.0).
3. توجد علاقة ارتباطية سالبة بين أخطاء الذاكرة وبين التحكم الانتباهي كدرجة كلية وأبعاده (تركيز الانتباه –وتحويل الانتباه)، وهي دالة عند (10.0).
4. توجد علاقة ارتباطية سالبة بين أخطاء الأداء وبين التحكم الانتباهي كدرجة كلية وأبعاده (تركيز الانتباه –وتحويل الانتباه)، وهي دالة عند (10.0).
5. توجد علاقة ارتباطية سالبة بين الدرجة الكلية للإخفاق المعرفي وبين التحكم الانتباهي كدرجة كلية وأبعاده (تركيز الانتباه –وتحويل الانتباه)، وهي دالة عند (10.0).

ويمكن تفسير ذلك بكون هذه العلاقة السلبية نتيجة ضعف تركيز الطلاب وتشتتهم الذهني وصعوبة متابعة المحاضرة، ما كان له تأثير سلبي في أداءات الطلاب، ما أدى إلى التداخل بين المهام المطلوبة منهم داخل المحاضرة، وأثر في مستوى أداء الذاكرة، وزيادة في مستوى الأخطاء داخل المحاضرة، ويؤدي ذلك إلى أن الطالب يشعر بالملل، ما يؤثر في عمل الذاكرة في الاستقبال والتخزين والتشفير داخل العقل، واتفقت النتيجة الحالية مع دراسات (Alvarez et al., 2021; Basanovic et al., 2017; Bavelier & Green, 2019).

الفرض الثاني: نتيجة الفرض الثاني الذي ينص على: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في الإخفاق المعرفي»، وللتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة أسلوب اختبار ت للمجموعات المستقلة، وكانت النتيجة على النحو الآتي:

جدول (11): نتيجة اختبار ت لدلالة الفروق وفقًا للنوع في مقياس الإخفاقات المعرفية

المتغير	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
أخطاء الانتباه	ذكور	75	22.31	3.26	5.68	0.01
	إناث	76	16.85	3.95		
أخطاء الإدراك	ذكور	75	19.56	3.05	6.58	0.01
	إناث	76	15.36	4.02		
أخطاء الذاكرة	ذكور	75	24.21	3.75	7.2	0.01
	إناث	76	17.23	4.14		
أخطاء الأداء	ذكور	75	23.01	3.54	6.88	0.01
	إناث	76	16.78	3.89		
الدرجة الكلية	ذكور	75	76.55	11.52	12.32	0.01
	إناث	76	49.65	24.52		

من الجدول (11) لدلالة الفروق باستخدام أسلوب اختبار ت بين المجموعات المستقلة في مقياس الإخفاقات المعرفية، كانت النتيجة على النحو الآتي:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد أخطاء الانتباه بين الذكور والإناث وذلك لصالح الذكور، إذ كان متوسطهم الحسابي أكبر من متوسط الإناث وهي دالة عند (0.01)، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد أخطاء الإدراك بين الذكور والإناث وذلك لصالح الذكور وهي دالة عند (0.01)، وأيضًا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد أخطاء الذاكرة بين الذكور والإناث وذلك لصالح الذكور، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد أخطاء الأداء بين الذكور والإناث وذلك لصالح الذكور، وأخيرًا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمقياس الإخفاق المعرفي بين الذكور والإناث وذلك لصالح الذكور، وجميع هذه الفروق دالة عند (0.01).

ويمكن مناقشة النتيجة السابقة بأن هناك ما يحصر الطالبات عن البحث والمثابرة في الحصول على أعلى الدرجات، ويتضح ذلك في إتمام أداءاتهن الأكاديمية على أكمل وجه، إضافة إلى أن الجانب الفسيولوجي للإناث يجعلهن يملن إلى البحث عن التفاصيل لاستكمال أوجه القصور المعرفي لديهن، على حين يميل الطلاب الذكور إلى المعرفة الكلية فقط، ويتمثل ذلك في المعرفة السطحية دون التعمق في الاستزادة من خلال المناقشات، ما ينتج عنه الملل وعدم التركيز، ومن ثم ينعدم الإتقان في إتمام أداءاتهم الأكاديمية داخل المحاضرة، ويكون هناك انسحاب من الأنشطة والتكليفات، وتتفق النتيجة الحالية مع دراسات كل من Carrigan & Barkus, 2016, 2017; Cornelius, 2000; Eysenck et al., 2007).

الفرض الثالث: نتيجة الفرض الثالث الذي ينص على: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في التحكم الانتباهي»، وللتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة أسلوب اختبار ت للمجموعات المستقلة، وكانت النتيجة على النحو الآتي:

جدول (12): نتيجة اختبار ت لدلالة الفروق وفقًا للنوع في مقياس التحكم الانتباهي وأبعاده

المتغير	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
تركيز الانتباه	ذكور	75	50.45	4.91	0.158	غير دالة
	إناث	76	52.64	4.22		
تحويل الانتباه	ذكور	75	51.01	4.26	0.265	غير دالة
	إناث	76	52.38	3.95		
الدرجة الكلية	ذكور	75	88.32	8.27	0.639	غير دالة
	إناث	76	87.92	8.99		

من الجدول (12) تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مقياس التحكم الانتباهي وأبعاده (تركيز الانتباه –وتحويل الانتباه)، ويمكن تفسير ذلك بأن كلًّا من الذكور والإناث يسعون دائمًا إلى تحسين وتطوير أدائهم، وذلك في العملية التعليمية وخاصة التي تتميز بالتنافس والتحدي، فكل منهم يبذل أقصى ما لديه ليحقق القدرة على التعلم والانتقال من مهمة إلى أخرى بشكل يتميز بالسهولة واليسر، ويكون ذلك عن طريق إثقال الخبرة المعرفية لديه من ربط الخبرات القديمة بالخبرة الحديثة، ولإحداث ذلك تتم عمليات تفكير تساعده على ربط الأفكار الجديدة بالقديمة، وتتفق النتيجة السابقة مع كل من Irons & Leber, 2018, 2020; Kearney et al., 2016; Kiani & Khodabakhsh, 2017).

الفرض الرابع: نتيجة الفرض الرابع الذي ينص على: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب –الفرق الدراسية الثلاث الأولى في الإخفاق المعرفي»، وللتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه، وكانت النتيجة كما يأتي:

جدول (13) الإحصاء الوصفي لمتوسطي درجات طلاب الفرق (الأولى –الثانية –الثالثة) في مقياس الإخفاق المعرفي

الفرقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأولى	25	144.35	12.74
الثانية	20	77.68	8.21
الثالثة	30	76.92	8.98

جدول (14): تحليل التباين بين متوسطي درجات طلاب الفرق (الأولى –الثانية –الثالثة) في مقياس الإخفاق المعرفي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
بين المجموعات	24.771	2	12.386	12.66	0.001.
داخل المجموعة	27121.820	149	55.464		
المجموع	27146.591	151			

يتضح من الجدولين (13) و(14) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات –الفرق الدراسية الثلاث في الإخفاق المعرفي، وذلك لصالح الفرقة الدراسية الأولى، إذ كان متوسطهم الحسابي عند (144.35)، على حين كان متوسط الفرقة الثانية (77.68)، والفرقة الثالثة (76.92)، وكانت قيمة ف (12.66) وهي دالة إحصائيًا عند (0.001). ويمكن تفسير ذلك بأن طلاب الفرقة الأولى يعدون أن الحياة الجامعية فيها خبرة معرفية وأكاديمية جديدة، ويكون هناك إخفاقات منهم بسبب دخولهم في خبرة جديدة، أما الفرقتان الثانية والثالثة فلم يكن هناك تأثير منهما مثل تأثير الفرقة الأولى، نتيجة الخبرة المكتسبة لديهم وقدرتهم على التعامل مع الحياة الأكاديمية. وهذه النتيجة تتفق مع دراسات كل من (Rourke et al., 2021; O› Postma et al., 2016).

الفرض الخامس: نتيجة الفرض الخامس الذي ينص على: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب –الفرق الدراسية الثلاث الأولى في التحكم الانتباهي»، وللتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه، وكانت النتيجة كالآتي:

جدول (15): الإحصاء الوصفي لمتوسطي درجات طلاب الفرق (الأولى، الثانية، الثالثة) في مقياس التحكم الانتباهي

الفرقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأولى	25	55.33	7.65
الثانية	20	51.62	6.99
الثالثة	30	52.62	7.22

جدول (16): تحليل التباين بين متوسطي درجات طلاب الفرق (الأولى، الثانية، الثالثة) في مقياس الإخفاق المعرفي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
بين المجموعات	264.310	2	132.155	0.869	0.562
داخل المجموعة	44194.348	149	90.377		
المجموع	44458.659	151			

يتضح من الجدولين (15) و(16) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات –الفرق الدراسية الثلاث في التحكم الانتباهي، ويرجع ذلك إلى أن الطلاب لديهم الاستعداد لبذل أقصى جهد، واختيار المهام ذات التحدي والتنافس، وهذا يدفع ويقود إلى زيادة تركيز الانتباه أكثر في عملية التعلم، والقدرة على الانتقال من مهمة تعليمية إلى أخرى بمرونة ويسر.

كما أن التحكم الانتباهي لا يتم إلا بالحرص على فهم معاني الموضوعات وتفاصيلها وتخصيص وقت للتفكير والتدبر والإمعان في التفكير. وتتفق النتيجة الحالية مع دراسات كل من (Kearney et al., 2016; Klockner & Hicks, 2015; Könen & Karbach, 2020).

الفرض السادس: نتيجة الفرض السادس الذي ينص على: «يمكن التنبؤ بالإخفاق المعرفي في ضوء الأداء على مقياس التحكم الانتباهي»، وللتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة أسلوب الانحدار المتعدد للتحقق من صحته، وكانت نتيجة الفرض على النحو الآتي:

جدول (17): تحليل الانحدار المتعدد التدريجي حسب أهمية تأثير العوامل المستقلة (الإخفاق المعرفي) في المتغير التابع (التحكم الانتباهي)

أبعاد التحكم	R	R^2	التغير في R^2	B	Beta	ف ودلالتها	ت ودلالتها
تحويل الانتباه	0.356	0.120	0.119	0.755-	0.465-	**61.66	**11.63

يتضح من الجدول (17) أن جميع معاملات الانحدار دالة عند مستوى (0.01)، إذ كانت قيمة ف (61.66)، وكانت دالة عند (0.01). يمكن التنبؤ بالإخفاقات المعرفية في ضوء الأداء على مقياس التحكم الانتباهي. وهنا يمكن تفسير أن العوامل المكونة للتحكم الانتباهي (تحويل الانتباه) فسرت بنسبة (76%) من التباين في الإخفاق المعرفي، وهنا يمكن افتراضُ تحققٍ جزئي للفرض السادس، ويمكن صياغة المعادلة على النحو الآتي:

الإخفاق المعرفي = 143.854–0.755 تحويل الانتباه.

ولقد كانت قيمة الانحدار سالبة، ما يدل على أن زيادة معدل الإخفاق سببه انخفاض درجات الطلاب في بعد تحويل الانتباه. وتتفق النتيجة الحالية مع نتائج دراسات كل من (Könen & Karbach, 2020; Kranjčev & Hlupić, 2021; Mahdinia et al., 2017).

التوصيات:

1. إعداد وثيقة للقائمين على العملية التعليمية للإشارة إلى أهمية أدوار التحكم الانتباهي والإخفاق المعرفي في تكامل العملية التعليمية.
2. إعداد ورش عمل لأعضاء هيئة التدريس حول الأساليب الدراسية الحديثة التي تساعد على جذب انتباه الطلاب.
3. عمل ندوات توعوية للطلاب الجدد عن نظام الجامعة، وكيف يمكن للطالب أن يندمج في الحياة الجامعية بسهولة.
4. اعتماد مقياس للتحكم الانتباهي يطبق على جميع الطلبة في بداية العام لأخذ التدابير الوقائية.

البحوث المقترحة:

1. التحكم الانتباهي كمتغير وسيط بين قلق المستقبل والإخفاق المعرفي.
2. قلق المستقبل وعلاقته بالتحكم الانتباهي والإخفاق المعرفي.
3. برنامج قائم على الوظائف التنفيذية لخفض الإخفاق المعرفي وزيادة الاندماج الأكاديمي.
4. إعداد وتقنين مقياس للتحكم الانتباهي والإخفاق المعرفي مطبق على البيئة السعودية في مختلف المراحل التعليمية.

المراجع:

Aghajani, S., & Samadifard, H. R. (2019). The role of cognitive failures, alexithymia and cognitive flexibility in predicting the social health of elderly. Advances in Cognitive Science, 20(4), 62-69.

Alvarez, E. E., Pujji, S. D., & Dinzeo, T. J. (2021). Cognitive Failures and the Role of Emotion in Dimensional Schizotypy: A Replication and Extension. Psychopathology, 1-10.

Basanovic, J., Notebaert, L., Grafton, B., Hirsch, C. R., & Clarke, P. J. (2017). Attentional control predicts change in bias in response to attentional bias modification. Behaviour research and therapy, 99, 47-56.

Bavelier, D., & Green, C. S. (2019). Enhancing attentional control: lessons from action video games. Neuron, 104(1), 147-163.

Broadbent, D. E. (1982). Task combination and selective intake of information. Acta psychologica, 50(3), 253-290.

Carrigan, N., & Barkus, E. (2016). A systematic review of cognitive failures in daily life: Healthy populations. Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 63, 29-42.

Carrigan, N., & Barkus, E. (2017). Schizotypy and cognitive failures: A mediating role for affect. Psychopathology, 50(3), 195-202.

Cornelius, W. A. (2000). Blind spots in democratization: Sub-national politics as a constraint on Mexico›s transition. Democ-

Psychology (JPsych), 2(1), 1-7.

Könen, T., & Karbach, J. (2020). Self-reported cognitive failures in everyday life: A closer look at their relation to personality and cognitive performance. Assessment, 27(5), 982-995.

Kranjčev, M., & Hlupić, T. V. (2021). Personality, anxiety, and cognitive failures as predictors of flow proneness. Personality and Individual Differences, 179, 110888.

Mahdinia, M., Mirzaei Aliabadi, M., Darvishi, E., Mohammadbeigi, A., Sadeghi, A., & Fallah, H. (2017). An investigation of cognitive failures and its related factors in industry employees in Qom Province, Iran, in 2016. *Journal of Occupational Health and Epidemiology*, 6(3), 157-164.

Mirzaee, S., Shahgholian, M., Abdollahi, M.-H., & Akhavan-Arjmand, S. (2021). Relationship between Impulsivity and Meta-Cognition with Cognitive Failures. International Journal of Behavioral Sciences, 15(1), 61-65.

O›Rourke, N., Sixsmith, A., Kirshner, G., & Osher, Y. (2021). Perceived cognitive failures and quality of life for older adults with bipolar disorder. *Journal of Affective Disorders*, 287, 433-440.

Postma, I. R., Bouma, A., De Groot, J. C., Aukes, A. M., Aarnoudse, J. G., & Zeeman, G. G. (2016). Cerebral white matter lesions, subjective cognitive failures, and objective neurocognitive functioning: a follow-up study in women after hypertensive disorders of pregnancy. *Journal of clinical and experimental neuropsychology*, 38(5), 585-598.

Quigley, L., Wright, C. A., Dobson, K. S., & Sears, C. R. (2017). Measuring attentional control ability or beliefs? Evaluation of the factor structure and convergent validity of the attentional control scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 39(4), 742-754.

Ramsden, P., & Entwistle, N. J. (1981). EFFECTS OF ACADEMIC DEPARTMENTS ON STUDENTS›APPROACHES TO STUDYING. British *journal of educational psychology*, 51(3), 368-383.

straint on Mexico›s transition. Democratization, 7(3), 117-132.

Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: attentional control theory. Emotion, 7(2), 336.

Hadlington, L., & Murphy, K. (2018). Is media multitasking good for cybersecurity? exploring the relationship between media multitasking and everyday cognitive failures on self-reported risky cybersecurity behaviors. Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 21(3), 168-172.

Hadlington, L. J. (2015). Cognitive failures in daily life: Exploring the link with Internet addiction and problematic mobile phone use. Computers in Human Behavior, 51, 75-81.

Hong, W., Liu, R.-D., Ding, Y., Sheng, X., & Zhen, R. (2020). Mobile phone addiction and cognitive failures in daily life: The mediating roles of sleep duration and quality and the moderating role of trait self-regulation. Addictive behaviors, 107, 106383.

Irons, J. L., & Leber, A. B. (2018). Characterizing individual variation in the strategic use of attentional control. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 44(10), 1637.

Irons, J. L., & Leber, A. B. (2020). Developing an individual profile of attentional control strategy. Current Directions in Psychological Science, 29(4), 364-371.

Kearney, D. J., Simpson, T. L., Malte, C. A., Felleman, B., Martinez, M. E., & Hunt, S. C. (2016). Mindfulness-based stress reduction in addition to usual care is associated with improvements in pain, fatigue, and cognitive failures among veterans with gulf war illness. *The American journal of medicine*, 129(2), 204-214.

Kiani, F., & Khodabakhsh, M. R. (2017). Examining the role of fatigue and cognitive failures in predicting work situation awareness among employees of pars khodro company.

Klockner, K., & Hicks, R. E. (2015). Cognitive failures at work, mindfulness, and the Big Five. GSTF Journal of

Santangelo, G., Baldassarre, I., Barbaro, A., Cavallo, N. D., Cropano, M., Maggi, G., Nappo, R., Trojano, L., & Raimo, S. (2021). Subjective cognitive failures and their psychological correlates in a large Italian sample during quarantine/self-isolation for COVID-19. Neurological Sciences, 1-11.

Schmitt, L. I., Wimmer, R. D., Nakajima, M., Happ, M., Mofakham, S., & Halassa, M. M. (2017). Thalamic amplification of cortical connectivity sustains attentional control. Nature, 545(7653), 219-223.

Sheykholeslami, A., & Samadifard, H. (2017). Death Anxiety in the Elderly: The Role of Cognitive Failures, Flexibility and Distortion. Journal of Geriatric Nursing, 4(1), 48-58.

Vatandoust, L., & Hasanzadeh, R. (2018). The study of the emotion recognition and the cognitive Failures of children with Developmental Coordination Disorder. Iranian Rehabilitation Journal, 16(2), 121-130.

von Bastian, C. C., Blais, C., Brewer, G., Gyurkovics, M., Hedge, C., Kałamała, P., Meier, M., Oberauer, K., Rey-Mermet, A., & Rouder, J. N. (2020). Advancing the understanding of individual differences in attentional control: Theoretical, methodological, and analytical considerations.

Weintraub, M. J., Brown, C. A., & Timpano, K. R. (2018). The relationship between schizotypal traits and hoarding symptoms: An examination of symptom specificity and the role of perceived cognitive failures. *Journal of Affective Disorders,* 237, 10-17.

Yazdi, S. M., Darvizeh, Z., & Sheikhi, Z. (2015). A comparative study on cognitive failures and coping strategies in people with major depression disorder (MDD), generalized anxiety disorder (GAD), and comorbidity. Journal of psychological studies, 11(3), 7-28.

التركيب السكني للمساكن الخيرية بمدينة حائل

Residential Structure of Charitable Housing in the City of Hail

د. محمد بن فريح فهد التميمي
أستاذ الجغرافيا المشارك، قسم العلوم الاجتماعية
كلية الآداب والفنون، جامعة حائل

Dr. Mohammed Bin Freih Fahad Al-Tamimi
Assoc.Prof.Department of Social Sciences, College of Arts
University of Hail, Saudi Arabia

(قُدم للنشر في 2022/11/25، وقُبل للنشر في 2022/04/10)

الملخص

تتناول الدراسة تجربة المملكة العربية السعودية في مجال الإسكان الخيري في البيئة الحضرية، وتركز الدراسة على معرفة الخصائص السكنية للمساكن الخيرية، إضافة إلى خصائص البيئة السكنية للمساكن الخيرية في مدينة حائل، وتبرز أهمية الدراسة في الحصول على معطيات وبيانات كمية ونوعية عن المساكن الخيرية تسهم في رسم سياسة إسكانية متعددة الجوانب في المملكة، إضافة إلى توعية المسؤولين والمخططين وصناع القرار بأهمية توفير السكن الملاءم للطبقات الفقيرة في المجتمع السعودي، وقد شملت الدراسة جميع المساكن الخيرية في مدينة حائل والبالغ عددها 125 مسكن، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن جميع المساكن الخيرية من نوع الفلل السكنية، وأن مساحة الأراضي الممنوحة للمبحوثين لا تقل عن 800 م2 تم بناء جزء وترك الجزء الأخر بدون تعمير، كما أظهرت النتائج أن عمر المساكن الخيرية لا تزيد عن 20 سنة، وبلغ معدل عدد الغرف 3.87 غرفة، ودورات المياه 4.2 دورة مياه، وبخصوص البيئة السكنية للمساكن الخيرية فقد أظهرت الدراسة افتقارها للخدمات والمرافق على مختلف أنواعها وأشكالها، وقد أوصت الدراسة بعدد من التوصيات أهمها: زيادة حجم الكتلة المبنية للمساكن الخيرية لكي تتناسب مع حجم الأسر المستفيدة من الإسكان الخيري وضرورة مراعاة إقامة المساكن الخيرية في الأحياء مكتملة المرافق والخدمات وتوفير الخدمات الضرورية للسكان مثل الخدمات الدينية، والتعليمية، والصحية، والنقل المدرسي، ومراكز التسوق اليومي والأسبوعي، إضافة إلى الملاعب والملاهي والحدائق العامة، وتكثيف الدوريات الأمنية، إضافة إلى جمع القمامة ونظافة الحي السكني.

الكلمات المفتاحية: التركيب السكاني، المساكن الخيرية.

Abstract

This study tackles the experience of the Kingdom of Saudi Arabia in the field of charitable housing in the urban society. It aims to learn about the housing characteristics of charitable housing, as well as the characteristics of the charitable housing environment in Hail. The importance of the study lies in obtaining quantitative and qualitative data on charitable housing that contributes to formulating a multi-faceted housing policy in the Kingdom. Moreover, it raises the awareness of the officials, planners, and decision-makers of the importance of providing adequate housing for the poor classes in Saudi society. The study includs125 charitable housing units, in the city of Hail. The study concludes that all charitable housing is of the type of residential villas, and that the area of the land granted to the respondents is not less than 800 square meters; one part is built while the other part is left unconstructed. The results also show that the age of charitable housing doesn't not exceed 20 years, and the average number of rooms is 3.87 rooms, and toilets are 2.4. Regarding the residential environment of charitable housing, the study shows a lack of services and facilities of all kinds and forms. The study recommends a number of recommendations, the most important of which are: increasing the size of the building block for charitable housing to match the size of the benefiting families from charitable housing, and the necessity of taking into account the establishment of charitable housing in neighborhoods with complete facilities and services. Providing the necessary services such as religious, educational, health services, school transportation, shopping centers, playgrounds, amusement parks, and public parks, as well as enhanced security patrols, garbage collection, and residential neighborhood cleanliness..

Keywords: Residential structure, Charitable housing..

المقدمة:

عند تأمل الجهد التنموي في مجال قطاع الإسكان في المملكة العربية السعودية وعلاقته بمدى إشباع الحاجات الضرورية للسكان في العقود الأربعة الماضية، سوف نلاحظ أنه على الرغم من النتائج الإيجابية التي تحققت في المدينة السعودية إلا أن قضية توفير المسكن الملائم صحياً ونفسياً للمواطنين لا يزال يستدعي اهتماماً مكثفاً خاصاً للفئات الفقيرة على مستوى البحث التطبيقي لكي نتمكن من الإلمام بالمشكلة من جوانبها المختلفة وزواياها المتعددة لفهم هذه القضية التنموية العمرانية وسبر أغوارها وإيجاد الحلول المناسبة لهذه المشكلة للنهوض بالمشاريع التنموية الاجتماعية والاقتصادية في بلادنا.

وقد بذلت حكومة المملكة العربية السعودية جهوداً كبيرة في توفير السكن للمواطنين في البيئة الحضرية السعودية من خلال منح الأراضي السكنية لذوي الدخل المحدود والقروض العقارية للمواطنين إلا أن هناك فئة من المواطنين لا زالت غير قادرة على توفير السكن الصحي ونتيجة لذلك ظهرت في البيئة الحضرية السعودية ما يعرف بالمساكن الخيرية التي تم توزيعها على الأسر المحتاجة في السنوات الأخيرة (التميمي، 1413: 1).

ويحث ديننا الإسلامي الحنيف على فعل أعمال الخير، والمسكن من الحاجات الضرورية التي لا غنى عنها مثل: المأكل والمشرب والملبس. ويحث الدين الإسلامي على الصدقات، وبناء المساكن للفقراء من أعظم الصدقات التي يؤجر عليها العبد بها عند الله. وتعتبر هذه الصدقة من الصدقات الجارية. فعن أبي هريرة رضي الله عنه قال قال رسول الله صلى الله عليه وسلم (الساعي على الأرملة والمسكين كالمجاهد في سبيل الله وأحسبه قال: وكالقائم الذي لا يفتر وكالصائم الذي لا يفطر) متفق عليه (ابن ماجه، 1435: 44) وعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم «إن مما يلحق المؤمن في عمله وحسناته بعد موته: علماً علمه ونشره، أو ولداً صالحاً تركه، أو مصحفاً ورثه، أو مسجداً بناه، أو بيتاً لابن السبيل بناه، أو نهراً أجراه، أو صدقة أخرجها من ماله في صحته وحياته يلحقه به بعد موته (العثيمين، 1416: 99-101) وتعد هذه الأعمال الخيرية من باب الصدقة الجارية والله يضاعف لمن يشاء وما عنده خير وأبقى.

وتركز الدراسة على تجربة المملكة العربية السعودية في مجال الإسكان الخيري في البيئة الحضرية من أجل توفير السكن للطبقة الفقيرة في المجتمع، خاصة إذا علمنا أن المسكن يعتبر من الحاجات الأساسية والضرورية للإنسان وهي: الغذاء والكساء والمأوى وهي الحدود الدنيا لمتطلبات الحياة.

وتناولت الدراسة التركيب السكني للمساكن الخيرية في مدينة حائل، ومقارنتها بالخصائص السكنية للمساكن السابقة للإسكان الخيري من حيث: الموقع والحجم والعمر وتكلفة البناء وعدد الغرف ودورات المياه والملكية من أجل تقييم المساكن الخيرية في مدينة حائل بهدف تشخيص المشاكل الملحة التي يشعر بها المجتمع وحجمها وأفضل السبل لمعالجتها وإيجاد الحلول المناسبة لها.

المساكن الخيرية:

يطلق مصطلح المساكن الخيرية في هذه الدراسة للدلالة على المساكن التي بنيت بدعم من الأمير سعود بن عبدالمحسن بن عبدالعزيز آل سعود، والأمير الوليد بن طلال بن عبدالعزيز آل سعود لتقديمها للأسر الفقيرة في المدينة، وقد بلغ عدد المساكن التي تم تمويلها عن طريق الأمير سعود بن عبدالمحسن 25 مسكناً في حين بلغ عدد المساكن الممولة من قبل الأمير الوليد بن طلال 100 مسكنٍ. وتتكون المساكن الخيرية الممولة عن طريق الأمير سعود بن عبدالمحسن من فئتين:

فئة أ: مساكن هذه الفئة فيلات تتكون من أربع غرف ومطبخ وصالة ومجلس ودوريتي مياه وسلم للسطح وفناء تبلغ مساحته حوالي مئتي متر مربع وتبلغ مساحة الكتلة المبينة حوالي 200م2.

فئة ب: مساكن هذه الفئة فيلات تتكون من ثلاث غرف نوم وصالة ومجلس ومطبخ وثلاث دورات مياه وسلم للسطح وفناء خارجي بحدود 225م2، وتبلغ مساحة الكتلة المبينة حوالي 175م2. ويتكون هذا النوع من المساكن الخيرية من دور واحد مصمم على شكل فيلا مع إمكانية بناء دور ثانٍ مستقبلاً.

وتسمح الأنظمة الحالية للمساكن الخيرية أن يضيف المستفيد للمبنى ما يحتاجه من مرافق وخدمات وغرف إذا رغب وسمحت ظروفه المالية بذلك. أما مساكن مشروع الأمير الوليد بن طلال فتتكوَّن من فلل سكنية نفذت مبانيها بدون قواعد وأعمدة بطريقة هندسية تعرف باسم الحوائط الحاملة وتبلغ مساحة المبنى 72م2 مقسم إلى عدد من الغرف وصالة ومطبخ ومجلس ودورات مياه، كما يحتوي المبنى على خزان للمياه أرضي وعلوي، ويشترك كل مسكنين في بيارة صرف صحي واحدة، وقد أضافت الهيئة العليا لتطوير منطقة حائل سوراً للمساكن الخيرية ويبلغ عددها 100 مسكن، تم تسليمها للمستفيدين من الجمعيات الخيرية في عام 1428هـ.

موضوع الدراسة:

تبرز مشكلة السكن في البيئة الحضرية لدى الأسر ذوي الدخل المحدود غير القادرة على توفير المسكن الملائم الخاص بها كما أن الإيجار يشكل عبء اقتصادي كبير على ميزانية الأسر الفقيرة، ويعد صعوبة الحصول على مسكن وامتلاكه من أكبر المشكلات التي تواجه المخططين والمسؤولين وصناع القرار في البيئة الحضرية.

وتركز الدراسة على السياسات الإسكانية للمساكن الخيرية في المدينة السعودية . مدينة حائل . أنموذجاً، وتحديد واقع المساكن الخيرية ومعرفة الخصائص السكنية للمساكن الخيرية إضافة إلى أعدادها ونوعها ومادة بنائها مع تحديد مدى جودة البيئة

السكنية والحضرية التي توجد فيها المساكن الخيرية بمدينة حائل ومدى توفر الخدمات الضرورية للسكان التعليمية والصحية والتسويقية والترفيهية والبيئة الصحية السليمة. من وجهة نظر الأسر المستفيدة من المساكن الخيرية بالمدينة من أجل تقييم جودة المساكن الخيرية وتحديد المشاكل الملحة التي يشعرها بها السكان. وتقدير حجمها وإيجاد أفضل السبل لمعالجتها وإيجاد الحلول المناسبة لها.

أهداف الدراسة:

1. التعرف على الخصائص السكنية للمساكن الخيرية من حيث الموقع والمساحة والعمر وتكلفة البناء وعدد الغرف ودورات المياه وملكية السكن في أحياء مدينة حائل.
2. مقارنة السكن الخيري بالمسكن السابق له لتحديد الإيجابيات والسلبيات في المسكن الخيري من أجل تعزيز الإيجابيات وتقليل السلبيات في المساكن الخيرية.
3. التعرف على خصائص البيئة السكنية والحضرية للمساكن الخيرية وتوفر الخدمات والمرافق في هذه البيئات السكنية.
4. مقارنة البيئة السكنية والحضرية للمساكن الخيرية بالبيئة الحضرية والسكنية للسكن السابق من حيث توفر الخدمات والمرافق العامة.

تساؤلات الدراسة:

1. ما الخصائص السكنية للمساكن الخيرية في أحياء مدينة حائل.
2. ما الفرق بين المسكن الخيري والمسكن السابق له من حيث الموقع والمساحة والعمر وتكلفة البناء وعدد الغرف ودورات المياه والملكية في أحياء مدينة حائل.
3. ما الخصائص السكنية والحضرية للأحياء السكنية التي يقع فيها المسكن الخيري من حيث توفر الخدمات والمرافق الأساسية في هذه البيئات العمرانية.
4. ما الفرق بين البيئة السكنية والحضرية للمساكن الخيرية والبيئة السكنية والحضرية للسكن السابق.

أهمية الدراسة:

مشروع المساكن الخيرية من المشروعات الجديدة في البيئة الحضرية، وهي بحاجة إلى دراسة علمية متخصصة للحصول على معطيات وبيانات كمية ونوعية تسهم في رسم سياسة إسكانية متعددة الجوانب في المملكة، من أجل توفير المسكن الملائم للمواطنين لحياة كريمة ومستقرة في البيئة الحضرية السعودية، ويمكن إبراز أهمية الدراسة بالنقاط التالية:

1. إبراز تجربة المملكة العربية السعودية في مجال الإسكان الخيري في البيئة الحضرية من أجل توفير السكن الصحي للطبقة الفقيرة من أبناء المجتمع السعودي.
2. إعطاء الحاجات الأساسية والضرورية للسكان وزناً نسبياً لا يستهان به عند وضع خطط التنمية الإسكانية لإشباع الحاجات الأساسية للسكان بشكل متوازٍ مع توفير الخدمات الأساسية في البيئة السكنية والحضرية.
3. توعية المسؤولين والمخططين وصناع القرار في مجال الإسكان في المملكة بأهمية توفير السكن الملائم صحياً ونفسياً واجتماعياً للطبقات الفقيرة في المجتمع السعودي.
4. على الرغم من كثرة البحوث التي درست الإسكان والمساكن في المملكة إلا أن المساكن الخيرية وتركيبتها لم تحظ بدراسة علمية متخصصة، حسب ما تم الاطلاع عليه.
5. ومن هنا تأتي أهمية هذه الدراسة في سد ثغرة من هذا النقص الحاصل في دراسة المساكن الخيرية في البيئة الحضرية السعودية.

الدراسات السابقة:

يوجد عدد من الدراسات العلمية التي تناولت الحاجة للمساكن سواءً على مستوى المملكة العربية السعودية، والدول العربية والإسلامية والعالمية. ونستعرض الدراسات ذات العلاقة بموضوع البحث على مستوى المملكة مبيناً موضوع وأهداف الدراسة وأهم النتائج والتوصيات التي توصلت إليها الدراسة مرتبة حسب تاريخ النشر بدءاً بالأقدم فالأحدث وذلك كما يلي:

- دراسة العنقري (1992) بعنوان: مواجهة مشكلة الإسكان في الدول النامية، النموذج السعودي. وحددت الدراسة مشكلة السكن في عدم التوافق بين أعداد الوحدات السكنية المعروضة وحاجة السكان، وأن النمو في عدد الوحدات السكنية أقل من حجم الطلب عليها إضافة إلى ارتفاع أسعار المساكن وزيادة عدد الوحدات المستأجرة. وظهرت الدراسة أن الهجرة الداخلية من أهم أسباب تزايد مشكلة السكن، وقد أبرزت الدراسة السياسات التي اتخذتها حكومة المملكة العربية السعودية لمواجهة هذه المشكلة.
- قام المهنا (1995) بدراسة الحاجة السكنية في الضفة الغربية وقطاع غزة 1994–2020م وقد أظهرت الدراسة ارتفاع معدل اشغال الوحدة السكنية إلى 1.5 أسرة للمساكن في حين بلغ معدل الازدحام 2.6 و2.2 فرد للغرفة الواحدة في قطاع غزة والضفة الغربية على الترتيب، كما أظهرت نتائج الدراسة أن المساكن غير الصالحة للسكن شكلت ما نسبته 25 % من جملة المساكن القائمة.
- وتناولت دراسة التركستاني (2002) تجربة الإسكان السعودي، وركز البحث على توثيق البرامج الرئيسة في تجربة المملكة العربية السعودية، وقد استخلص الباحث من هذه البرامج عدد من التوصيات لمواجهة مشكلة الإسكان. وقد توصلت الدراسة إلى أن مشكلة الإسكان لن تتوقف أو تنخفض، بل ستزيد لأن غالبية سكان المملكة العربية السعودية من فئة الشباب وصغار السن. وقد أوصت

الدراسة بمراجعة تقسيمات وتخطيط ومساحات الأراضي السكنية وزيادة المساكن الميسرة.

- وقام القبعين (2004) بدراسة تقييم الحاجة السكنية لذوي الدخل المحدود في إطار النمو العمراني لمدينة عمان الكبرى وقد هدفت الدراسة إلى معرفة حجم وواقع مشكلة الإسكان لذوي الدخل المحدود إضافة إلى دور القطاع الحكومي والأهلي في توفير المسكن لفئة محدودي الدخل. والتعرف على العوامل التي أدت إلى تفاقم هذه المشكلة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الجهود المبذولة لتوفير السكن الملائم في المجتمعات النامية ما زال بعيداً كل البعد عن توفير احتياجات هذه الفئة من المساكن الملائمة، وقد أوصت الدراسة باستخدام أنماط سكنية جديدة تتلاءم مع المستوى الاقتصادي لذوي الدخل المحدود وإعطاء الإسكان الشعبي الأولوية في الخطط التنموية وبرامج الإسكان.
- أما دراسة نصير (2004) فقد كانت عن: السياسات الإسكانية بين الواقع وتطلعات المستقبل، وقد هدفت الدراسة إلى إبراز دور الحكومة الأردنية في توفير المساكن للمواطنين والتعرف على أهم المعوقات التي تواجه التنمية المستدامة في الأردن، وقد حددت الدراسة مجموعة من السياسات التي تساعد في حل مشكلة السكن مثل: توزيع الأراضي البور، تجديد الأحياء القديمة، تطوير البنية التحتية للمناطق الفقيرة، وتوفير أراضي صغيرة لذوي الدخل المحدود.
- أما دراسة الحريقي (2007) فكان موضوعها: الإسكان في المملكة العربية السعودية وتقدير الطلب على مستوى مناطق المملكة. ومن أبرز أهداف الدراسة جعل المسكن في متناول جميع فئات المجتمع وقد اعتمدت الدراسة على بعض المعادلات الإحصائية لتحديد حجم الطلب على الوحدات السكنية على مستوى مناطق المملكة. لكل خمس سنوات وقد أوصت الدراسة بضرورة إعداد خطة طويلة الأجل للإسكان على مستوى مناطق المملكة تنفذ مع الخطط الخمسية للدولة.
- وتناولت وناسي (2009) النمو الحضري ومشكلة السكن والإسكان، دراسة ميدانية باتت حي 1020 مسكن، وركزت الدراسة على مساكن الصفيح واتجاه الدولة إلى توفير المسكن بغض النظر عن توفير الخدمات والمرافق داخل الحي السكني كما أن هذه المساكن لم تراع الخصائص الاجتماعية، والثقافية للسكان، وأظهرت الدراسة أن 66 % من السكان أدخلوا تعديلات على مساكنهم.
- كما قام الخليفة (2007) بعمل سلسلة من الدراسات والأبحاث العلمية لتقدير الحاجة للسكن على مستوى مناطق المملكة العربية السعودية وركزت هذه الدراسات على تقدير الحاجة الفعلية للوحدات السكنية معتمداً في ذلك على التعداد العام للسكان والمساكن وقوائم الضمان الاجتماعي لتقدير احتياجات الأسر الفقيرة من السكن ونشاط الجمعيات الخيرية إضافة إلى الاستعانة بالدراسات السابقة في هذا الخصوص.
- وقام القحطاني (1431) بدراسة نوعية الحياة في قرى محافظة الغزالة بمنطقة حائل: دراسة في جغرافية الرفاه الاجتماعي، وتناولت الدراسة الخصائص الديمغرافية والاجتماعية والاقتصادية لسكان المحافظة، وتحديد أنواع الخدمات العامة المتوفرة للسكان ومرافق السكن وكذلك تحديد مستوى رضا السكان عن الخدمات والمرافق المقدمة ومستوى الرضا عن العيش في قرى المحافظة وقد أظهرت نتائج الدراسة أن نوعية الحياة في المحافظة تعد جيدة، وانخفاض نسبة الراغبين في الانتقال من قرى المحافظة، وأن أوضاعهم أفضل من السابق وكذلك ارتفاع مستوى الدخل الشهري 4547 ريال كل تلك تعد مؤشرات على نوعية الحياة في قرى المحافظة .
- وقد درست ملة (2010) التمويل بالإقراض لامتلاك المسكن وعلاقته بإدارة الدخل المالي للأسرة السعودية، وقد أظهرت الدراسة صعوبة امتلاك المسكن للأسرة بسبب ارتفاع قيمة الأرض وتكلفة البناء ومن أبرز أهداف الدراسة إبراز أثر الاقتراض لتمويل المسكن على الدخل المالي للأسرة السعودية في مدينة جدة وقد بلغ حجم العينة 304 أسرة تم اختيارها من خلال العينة القصدية وأوصت الدراسة بضرورة ترشيد تكاليف المسكن.
- ودرس الحربي (1433) الإسكان التنموي في المملكة العربية من وجهة نظر المستفيدين: دراسة حالة مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لوالديه للإسكان التنموي بمحافظة الغزالة وهدفت الدراسة إلى دراسة الرضا عن خصائص المسكن والمنطقة وهدفت الدراسة إلى دراسة الرضا عن خصائص المسكن والمنطقة السكنية نظراً لأهميتها بالنسبة لحياة الإنسان وراحته حتى تتحقق المنفعة الكاملة في المسكن الذي يعيش فيه واعتمدت الدراسة على بيانات جمعت من خلال استبانة ، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن 94 % من أرباب أسر المساكن التنموية هم من الرجال مقابل 6 % من النساء، في حين أن نوع السكن السابق للمساكن التنموية كانت معظمه من بيوت الشعر والخيام بما نسبته 74 % وتبين من نتائج الدراسة عدم رضا السكان عن قرب مداخل الرجال من مداخل النساء.
- أما دراسة كحلون (2013) فقد كانت بعنوان الفئات المهمشة والحق في السكن اللائق، دراسة تحليلة حول السياسات الإسكانية الموجهة للفئات المهمشة في تونس وقد أظهرت الدراسة قصور البرامج الحكومية بتونس عن توفير السكن الملائم لكافة فئات المجتمع وتهميش النساء ومحدودي الدخل.
- كما درست المضيان (2018) تقييم الحاجة السكنية في

مدينة بريدة بالمملكة العربية السعودية وقد ركزت الدراسة على تقدير حجم الحاجة السكنية بالمدينة والوقوف على خصائص السكان المحتاجين للمساكن وخصائص الأحياء والمساكن السكنية التي يقمون فيها. وقد توصلت الدراسة إلى أثر الهجرة في زيادة الحاجة السكنية في مدينة بريدة وقد أوصت الدراسة بضرورة تنمية الريف للحد من الهجرة نحو المدينة وضرورة تنويع مصادر التمويل.

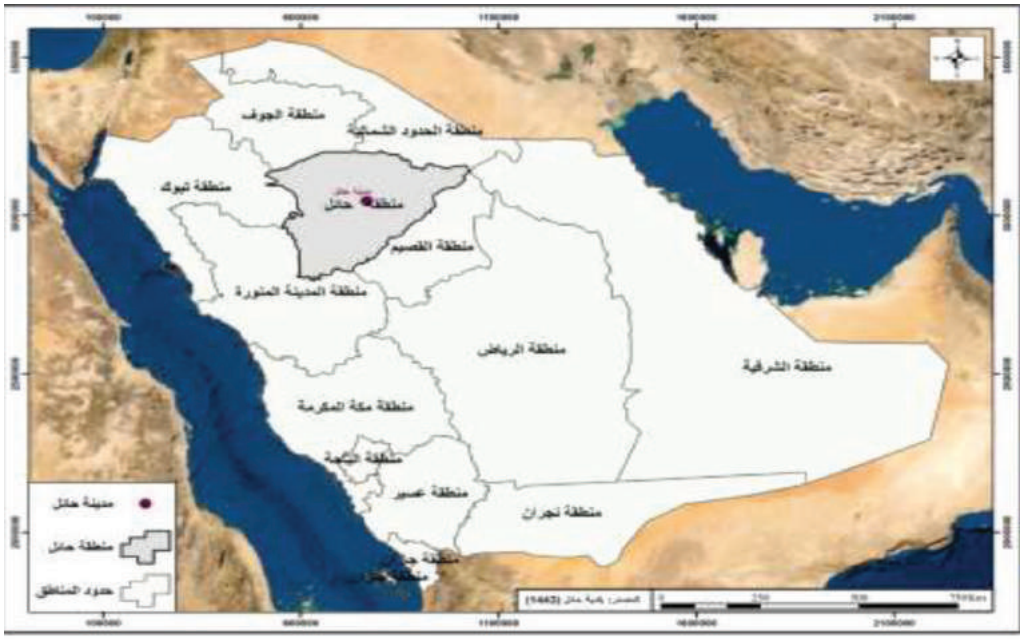
منطقة الدراسة:

تقع مدينة حائل العاصمة الإدارية لمنطقتها الإدارية إمارة منطقة حائل في شمال المملكة العربية السعودية وتتكون الإمارة من عدد من المحافظات يحدها من الجهة الشمالية إمارة الحدود الشمالية بينما حدودها الشمالية الغربية تكون مع إمارة تبوك والغربية والجنوبية الغربية مع إمارة المدينة المنورة والجنوبية مع إمارة القصيم فضلاً عن حدودها الشمالية الشرقية تكون مع إمارة المنطقة الشرقية شكل (1) .

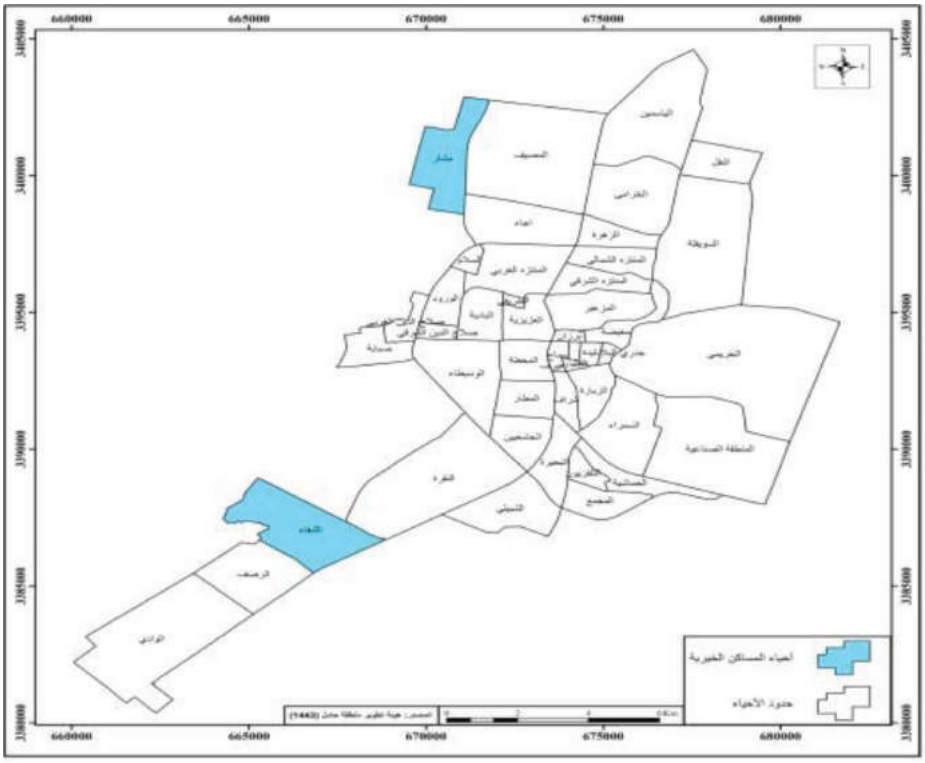
وقد شهدت مدينة حائل في العقود الأخيرة حركة نمو عمراني كبير جداً. مما ينتج عنه زيادة كبيرة على الطلب على استخدامات الأرض بما فيها الاستخدام السكني ويغطي النطاق العمراني للمدينة لعام 1450هـ مساحة قدرها 104766 هكتار تشغل الكتلة العمرانية منها ما نسبته 26 % في حين أن أكثر من ربع مساحة الكتلة العمرانية الحالية أراضي فضاء وبنسبة 27.3 %، أما الاستخدام السكني والسكني التجاري فتبلغ مساحتها 3577.2 هكتار وبنسبة 3.99 % من مساحة النطاق العمراني لعام 1450هـ ويتضح أن الأراضي الفضاء داخل النطاق العمراني لعام 1450هـ يستوعب ما بين 1.3–1.55 مليون نسمة أي ثلاثة أضعاف عدد السكان الحالي في مدينة حائل « وزارة الشؤون البلدية والقروية 1439هـ ص 103».وتقع منطقة حائل فلكياً بين دائرتي عرض 34 16 25 درجة 16 53 28 درجة شمال خط الاستواء وخطي طول 26 52 39 درجة 22 42 44 درجة شرق خط غرينتش.

وتتكون إمارة حائل من 9 محافظات إدارية وتشكل حيزاً مكانياً تبلغ مساحته 118.332 كم2 وتشكل ما نسبته 5.51 % من مساحة المملكة العربية السعودية (الشريف، 1422: 164).

بدأ هذا النمط السكني في مدينة حائل عام 1420هـ حيث تم بناء عدد من الوحدات السكنية في حي الشفاء الواقع جنوب المدينة على المحور الجنوبي الغربي من محاور نمو المدينة العمراني، وهذا المخطط عبارة عن مخطط حكومي تم توزيع قطعه على المواطنين، في حين تم بناء مساكن الوليد بن طلال في مخطط مشار بعد هذا التاريخ بنحو سبع سنوات، ويقع هذا المخطط في شمال مدينة حائل على المحور الشمالي الغربي من محاور نمو المدينة، وقد بنيت هذه المساكن في الأطراف الشمالية لهذا المخطط وبشكل متجاور، وبلغ عدد المساكن المبنية في هذا الحي نحو 100 مسكنٍ ويقع هذا الحي عند السفوح الشمالية الشرقية لسلسلة جبال أجا، وبجوار طريق حائل قناء أم القلبان. علماً أن أراضي هذا المخطط الحكومي لم يتم توزيعها



شكل رقم (1) الموقع الجغرافي لمدينة حائل



شكل رقم (2) موقع إحياء المساكن الخيرية بمدينة حائل

نظراً لوجود بعض المشاكل في ملكية أرض المخطط، فالحي لازال بدون تعمير كما أن الخدمات في الحي غير موجودة البتة. شكل (2).

منهجية الدراسة:

اتبع الباحث في توظيفه للبيانات المتوفرة الطريقة العلمية حيث تشترك العلوم كافة في اتباع الطريقة العلمية ومن أهم عناصر الطريقة العلمية لإجراء البحوث الجمع بين الفكر والملاحظة العلمية أي بين الاستقراء والاستنتاج للوصول إلى النتائج المرجوة (الوليعي، 1433: 36-35)، كما استخدم الباحث أسلوب المسح الوصفي وهو طريقة منظمة لجمع معلومات عن مجتمع الدراسة للوصول إلى معرفة الخصائص العامة له. من أجل معرفة خصائص الظاهرة موضوع البحث لتفسيرها والوصول إلى الاستنتاجات والتعميمات (عبيدات، 1423: 181)، أما أدوات البحث فقد شملت الاستبانة والمقابلة والملاحظة العلمية وقد تم استخدام أسلوب الحصر الشامل لمجتمع الدراسة حيث تم دراسة جميع المساكن الخيرية في أحياء مدينة حائل نظراً لصغر مجتمع الدراسة حيث بلغ عدد المساكن الخيرية بالمدينة 125مسكن واحتوت الاستبانة على أساليب كيفية مثل الأسئلة المفتوحة وكمية مثل أسئلة الاختبارات المحددة.

وحتى يتسنى لنا الإجابة على تساؤلات الدراسة ولتحقيق أهداف البحث فقد تم استخدام مقاييس النزعة المركزية والنسب المئوية والتكرارات والخرائط والرسوم البيانية كما تم استخدام بعض المعادلات السكانية لمعرفة درجة التزاحم داخل المسكن. وكمؤشر يوضح جودة السكن وذلك من خلال قسمة عدد السكان على عدد الغرف، وفي هذه الدراسة تم إلقاء الضوء على الخصائص السكانية والسكنية للمساكن الخيرية وخصائص البيئة السكنية والحضرية للمساكن الخيرية ومقارنتها بالمساكن والبيئة السكنية والحضرية للمساكن السابقة بغرض إخراج الدراسة بشكلها النهائي. ونظراً لطبيعة الدراسة العلمية ولعدم توفر البيانات المطلوب دراستها لدى الجهات الخيرية المسؤولة عن الإشراف والتوزيع، فقد اعتمدت الدراسة على العمل الميداني لجمع المادة العلمية، وذلك من خلال إعداد استبانة للحصول على الخصائص السكنية للمساكن الخيرية والسكن السابق له، وكذلك بيئاتها السكنية من حيث عمر المسكن ومساحته وعدد الغرف ودورات المياه والخدمات والمرافق المتوفرة في البيئة السكنية، كما احتوت أسئلة الاستبانة على أسئلة مفتوحة تهدف إلى معرفة آرائهم في النواحي التي تعجبهم في مساكنهم، والنواحي التي لا تعجبهم في مساكنهم الخيرية، والسكن السابق له وكذلك البيئات السكنية لتلك المساكن. وقد تم تحديد عناصر الإعجاب وعدم الإعجاب عن المسكن والبيئة السكنية وتم ترتيبها تنازلياً ، وقد قام الباحث وفريق العمل الخاص بتوزيع الاستبانة بمقابلة جميع سكان المساكن الخيرية في مساكنهم, وتم إيضاح الغرض من

الدراسة لهم, وأهمية البيانات المطلوبة عند وضع الخطط والبرامج الإسكانية في المملكة، فمن كان لديه القدرة على تعبئة الاستبانة فقد أعطي الوقت الكافي بقراءة الاستبانة والإجابة عن تساؤلاتها والتعبير عن مختلف المسائل التي تهمه وتشغل باله, فتركت له استبانة البحث عدة أيام قبل الرجوع إليه واستلامها بعد التأكد من الإجابة عن الأسئلة, وتوضيح النقاط التي تحتاج إلى إيضاح ومساعدته في الإجابة, في حين قام فريق العمل بتعبئة استبانة البحث من خلال المقابلة للأسر التي لا تجيد القراءة والكتابة أو ممن كان مستوى تعليمهم متدنياً, وقد تم استخراج النسب والتكرارات والمتوسطات وعمل المعادلات الإحصائية للوصول إلى النتائج المرجوة من الدراسة.

نتائج الدراسة:

يهدف هذا الجزء من الدراسة إلى معرفة التركيب السكني للمساكن الخيرية لمدينة حائل التي تقيم بها الأسر المحتاجة للسكن في أحياء مدينة حائل من حيث النوع والعمر والمساحة ومداخل الرجال والنساء ومنافعها العامة من دورات المياه والكراج والفناء والحديقة المنزلية. من أجل إيجاد بيئة سكنية صحية وسليمة تفي باحتياجات السكان وتحقيق رغبات السكان الحالية والمستقبلية.

وتسعى الجمعيات الخيرية إلى بناء وتوفير مساكن تقيم بها الأسر المحتاجة للسكن في أحياء مدينة حائل. وتعتبر دراسة التركيب السكني للمساكن الخيرية في أحياء مدينة حائل من الركائز المهمة في التخطيط المستقبلي للمساكن الخيرية بالمدينة. إن الإلمام بالتركيبة السكنية للمساكن الخيرية سوف يوفر قاعدة بيانات قيمة للمسؤولين وصناع القرار.

خصائص مجتمع الدراسة:

أظهرت نتائج المسح الميداني أن أكثر من نصف المستفيدين من الإسكان الخيري هم ممن ولدوا خارج مدينة حائل وذلك بما نسبته 45 % من مجتمع الدراسة. كما تبين من نتائج الدراسة أن معظم أرباب الأسر المستفيدة من الإسكان الخيري في أحياء مدينة حائل هم من كبار السن حيث بلغت نسبة من تزيد أعمارهم عن 60 سنة نحو 45 % من مجتمع الدراسة، وأن 58 % من أرباب الأسر هم من الأرامل وذلك بما نسبته 58 % وأن غالبية المبحوثين بدون عمل بما نسبته 72.8 %.

ومعظم السكان تقل دخولهم عن ثلاثة آلاف ريال (3000) وذلك بما نسبته 84 % من مجتمع الدراسة كما بلغت نسبة الإعالة في مجتمع البحث 21.39 % أي نسبة عدد غير العاملين إلى حجم القوة العاملة. أما من حيث حجم الأسرة فقد بلغ حجم أسر المبحوثين نحو 5.83 % فرداً وبخصوص المستوى التعليمي فيلاحظ ارتفاع نسبة الأمية من مجتمع الدراسة حيث تبين أن أكثر من ثلث مجتمع الدراسة أميون وبنسبة 36.9 %.

وبخصوص العلاقات الاجتماعية بين سكان الحي الخيري حيث صرح نحو نصف مجتمع الدراسة أن العلاقة ودية بين سكان الحي السكني وبنسبة 43 % من مجتمع الدراسة. وبخصوص الجوانب السلوكية فقد أظهرت الدراسة أن ثلاثة أرباع المبحوثين وذلك بما نسبته 70 % بضرورة أن مساكنهم الخيرية أفضل من السكن السابق إلا أن هذه النسبة تقل كثيراً عند مقارنة الحي السكني الخيري بالحي السكني للسكن السابق حيث أظهرت الدراسة أن 44 % من سكان المساكن الخيرية يشعرون أن الحي الخيري أفضل من الحي السابق. وبخصوص التركيب الاقتصادي لسكان المساكن المدروسة فقد أظهرت نتائج المسح الميداني أن ربع مجتمع الدراسة مسؤول عن إعالة ثلاثة أرباع مجتمع البحث كما أظهرت نتائج الدراسة أن 84 % من مجتمع الدراسة يقل دخلهم عن 3000 ثلاثة آلاف ريال.

الخصائص العامة للمساكن:

يهدف التخطيط الحضري إلى إيجاد مسكن ملاءم صحياً ونفسياً للسكان، وبيئة سكنية مكتملة المرافق والخدمات تمتاز بأنها صحية وآمنة، وتعتبر الخصائص السكنية من الأشياء المهمة لأنها تمد الباحث بما يود معرفته عن المسكن وخصائصه للاستفادة منها عند وضع الخطط والبرامج الإسكانية في المملكة.

الموقع الجغرافي:

اتضح من الدراسة الميدانية أن جميع المساكن الخيرية تقع في حي الشفاء ومخطط مشار السكني جدول (1)، ويقع حي الشفاء السكني في الجنوب الغربي من المدينة إلى الجنوب من أرض الحرس الوطني، ويبعد هذا الحي السكني عن مركز المدينة بحوالي 13 كم، وعن الطريق الدائري الذي يحيط بالمدينة من الجهة الجنوبية بحوالي خمسة كيلو مترات وقد بلغ عدد المساكن الخيرية المدروسة في هذا الحي 14 مسكناً أما بقية المساكن الخيرية (مشروع الأمير الوليد بن طلال) فقد تم بناؤها في مخطط مشار السكني جدول (1) شكل (2) شكل (3)، ويعتبر هذا المخطط من ضمن المخططات السكنية الحديثة ويخلو من المساكن الخاصة أو العامة، كما اتضح ذلك للباحث من خلال الجولات الميدانية في الحي، وتنعدم في هذا الحي المرافق والخدمات على مختلف أنواعها وأشكالها سواءً الخاصة أو العامة، مثل المساجد وشبكة المياه والشوارع المعبَّدة والمواصلات وجمع النفايات والبقالات والمحلات التجارية على مختلف أنواعها وأحجامها، وكذلك تنعدم فيه الخدمات الاجتماعية كالمدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بنين وبنات والمراكز الصحية ومكاتب البريد وملاعب الأطفال والحدائق والمتنزهات وخدمات النقل الجماعي، ومراكز الشرطة والدفاع المدني والدوريات الأمنية.

ولعل السبب في ذلك يعود إلى ان المخطط لا زال خالياً تماماً من المساكن ما عدا المساكن الخيرية. وقد تمت الدراسة بعد

جدول رقم (1): التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب الجهة الممولة وحي المسكن الخيري

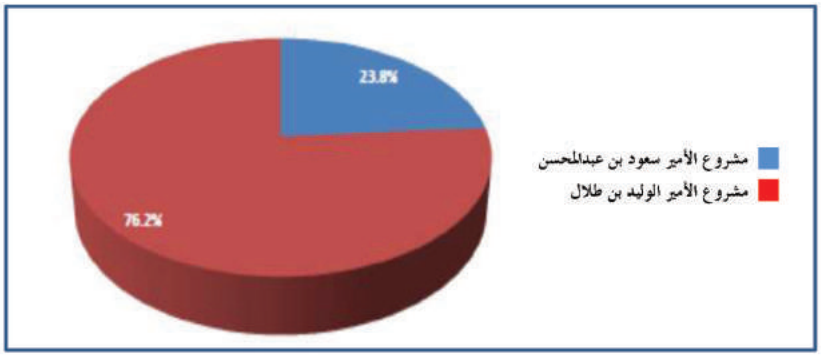
الجهة الممولة	التكرارات	النسب المئوية	منطقة المسكن الخيري	التكرارات	النسب المئوية
مساكن سعود بن عبدالمحسن	20	23.8	الشفاء	14	16.7
مساكن الوليد بن طلال	64	76.2	منار	70	83.3
المجموع	84	%100	المجموع	84	%100

نوع المسكن:

يعتبر نوع المسكن مؤشراً هاماً على حالة المسكن، وجودته ومادة بنائه وتصميمه الداخلي والخارجي ومستوي تشطيباته، ونوع ومستوى الخصوصية التي يوفرها (التميمي، 1421: 76)، وقد أظهرت الدراسة الميدانية أن جميع المساكن الخيرية هي من نمط الفلل السكنية ذات الدور الواحد، وهي تشبه مساكن المدينة مع صغر حجمها، ومساكن مشروع الأمير سعود بن عبدالمحسن تتحمل إقامة دور ثانٍ، ولهذه المساكن مدخلان أحدهما خاص بالرجال والآخر خاص بالنساء، ومدخل للسيارات أمّا الشكل الخارجي للمساكن الخيرية فهي تشبه مساكن المدينة العادية، وقد تم فرش المساكن وتأثيثها بالكامل كما زودت بغرف النوم وستائر للنوافذ قبل توزيعها على المستفيدين صورة (1) في حين أن مساكن مشروع الأمير الوليد عبارة عن فلل نفذت بطريقة الحوائط الحاملة صورة (2).

صورة (1) منظر خارجي للمساكن الخيرية مشروع الأمير سعود

صورة (2) منظر علوي للمساكن الخيرية مشروع الأمير الوليد



شكل (3) المساكن الخيرية بمدينة حائل حسب الجهة الممولة

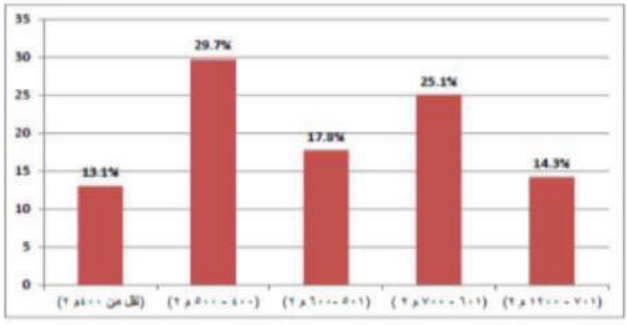
أكثر من عقد من الزمن من استلام هذه المساكن من قَبل الأسر المستفيدة، ويمكن أن تكون هذه المدة من السكن مدة كافية لتقييم البرنامج الإسكاني الخيري في المدينة.

مساحة المسكن:

جميع المساكن الخيرية أقيمت على قطع سكنية داخل مخططات حكومية هما مخطَّط الشفاء ومخطَّط مشار ومتوسط مساحة أراضي هذين المخططين 800 م2 وبعضها تصل مساحتها إلى 1200م2 وقد أقيمت المساكن الخيرية على جزء صغير من هذه القطع السكنية وترك باقي المساحة بدون تسوير وبدون بناء كأرض فارغة إلا أن ملكيتها تعود لصاحب المسكن الخيري محددة الأبعاد وموثقة بصكوك شرعية بأسماء المستفيدين من الإسكان الخيري ويحق للمستفيدين من الإسكان الخيري تسوير باقي الأرض السكنية وإقامة مبانٍ عليها متى ما سمحت ظروفهم الاقتصادية بذلك، وتشير بيانات المسح الميداني جدول (2) أن الكتلة المبنية والمسورة من المساكن الخيرية تتراوح بين (250–1200م2) وأعلى نسبة من المساكن الخيرية المبنية والمسورة تبلغ مساحتها 450م2 وبنسبة 15.5 % من مجتمع الدراسة تليها المساكن التي تبلغ مساحتها المبنية 1000م2 بنسبة13.1 % من مجتمع الدراسة، ثم المساكن التي تبلغ مساحة كتلتها المبنية والمسورة 600م2بما نسبته 11.9%، مما سبق نلاحظ أن نحو ثلث المساكن الخيرية المدروسة لا تزيد مساحتها المبنية عن 500م2 وبنسبة 34.7% من مجتمع الدراسة، في حين أن مساحة المساكن المبنية التي تتراوح مساحتها بين (501–1000م2) تشكل ما نسبته 63.1 % من

جدول رقم (2): التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقا لمساحة السكن الخيري

مساحة السكن الخيري	التكرارات	النسب المئوية
أقل من 400 متر مربع	11	13.1
من 400 إلى 500 متر مربع	25	29.7
من 501 – 600 متر مربع	15	17.8
من 601 – 800 متر مربع	21	25.1
من 801- 1200 متر مربع	12	14.3
المجموع	84	100



شكل (4) توزيع المسكن حسب المساحة

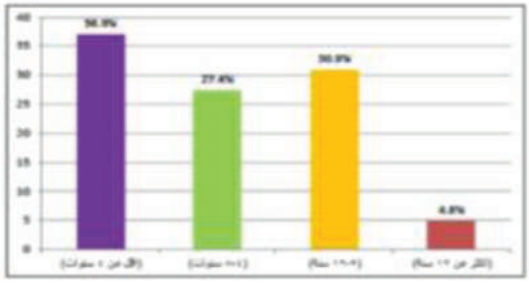
أعمار المسكن:

كلما كان المسكن حديث البناء كلما توقعنا أن يكون المسكن أكثر تنظيماً وأحسن جودة، كما أن حاجته للصيانة والترميم والإصلاح أقل من المساكن الأقدم عمراً، (التميمي،1423هـ، ص80) والمساكن الخيرية في البيئة الحضرية السعودية والبيئة الحائلية حديثة النشأة، إذ تبين أن أعمار المساكن الخيرية بمدينة حائل لا تزيد عن عشرين سنة، فأول دفعة من المساكن الخيرية سلمت للمواطنين عام 1420هـ في حي الشفاء السكني، وعددها سبعة عشر مسكناً, أما مساكن مشروع الأمير الوليد بن طلال في مخطط مشار فقد تم تسليمها للمواطنين في 1428/11/28هـ، ويستنتج من هذه النتيجة حداثة أعمار المساكن الخيرية في مدينة حائل.

وعند دراسة مدة السكن في المسكن الخيري تبين من نتائج المسح الميداني أن أكثر من ثلث مجتمع الدراسة وبنسبة 9.63% لا تزيد مدة إقامتهم بالمسكن الخيري عن خمس سنوات، كما ذكر حوالي نصف مجتمع الدراسة أن مدة إقامتهم بالمسكن الخيري تتراوح ما بين 6-01 سنوات وبنسبة 8.84% من مجتمع الدراسة، في حين بلغت نسبة من كانت مدة إقامتهم بالمسكن الخيري أكثر من عشر سنوات نحو عشر مجتمع الدراسة وبنسبة 3.41% من مجتمع الدراسة جدول (3) شكل (5)، ومما سبق يتضح حداثة المساكن الخيرية في البيئة الحضرية السعودية حيث أن عمرها لا يتعدى عقدين من الزمن، وهي تجربة لا زالت في طور التقييم والدراسة.

جدول رقم (3) التكرارات والنسب المئوية لإجابات مجتمع الدراسة وفقاً لعدد سنوات الإقامة في السكن الخيري

عدد سنوات السكن	التكرار	النسب المئوية
أقل من 4 سنوات	31	36.9
من 4 إلى 8 سنوات	23	27.4
من 9 إلى 12	26	30.9
أكثر من 12 سنة	4	4.8
المجموع	84	% 100



شكل (5) توزيع المسكن حسب العمر

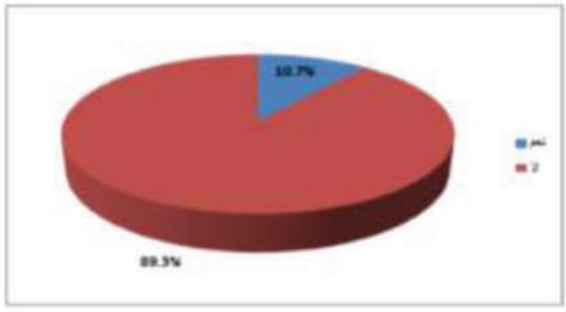
تكلفة المسكن:

تتحدد تكلفة المسكن حسب قيمة الأرض، ومساحة القطعة السكنية، وحجم الكتلة المبنية، وعدد الأدوار، ونوع التشطيبات الداخلية والخارجية والديكورات وتوفر الخدمات والمرافق في الحي السكني، وتشطيبات وديكورات مساكن الحي السكني، ونوعية الجوار السكني.وتعتبر أراضي المساكن الخيرية منحاً من البلدية تكفل أهل الفضل والإحسان ببنائها ومن ثم توزيعها على المواطنين المحتاجين، وقد بلغت تكلفة مشروع الوليد بن طلال للإسكان التنموي في مدينة حائل (25 مليون ريال) لمئة (100) وحدة سكنية، وعند سؤال المبحوثين عن رغبتهم في بيع مساكنهم الخيرية أفاد نحو عشر المبحوثين وبنسبة 10.7% من مجتمع الدراسة جدول(4) شكل(6) أن لديهم النية والرغبة في بيع مساكنهم الخيرية مبررين ذلك بعدم توفر المرافق والخدمات في بيئتهم السكنية، ورغبتهم في شراء مسكن بديل في أحياء سكنية أخرى تتوفر فيها المرافق والخدمات . وعند دراسة القيمة التقديرية للمساكن الخيرية حسب تقييم وتقدير مكاتب ومسوقي العقار بمدينة حائل تبين أن قيمتها التقديرية تتراوح بين (200.000–700.000 ريال) جدول (5)، على أن أعلى نسبة من التقييمات كانت من نصيب 300.000 ريال و400.000 ريال وذلك بما نسبته 76.2% من مجتمع الدراسة في حين أن المساكن المقدرة قيمتها ما بين 400001 إلى 500.000 ريال تعادل ما نسبته 16.7% أما المساكن التي تزيد قيمتها عن 500.000 ريال وحتى 700.000 ريال فقد بلغت نسبتها 7.1% من إجمالي مساكن العينة وهذه المساكن غالباً موجودة

في حي الشفاء نظراً لارتفاع أسعار الأراضي في هذا الحي السكني شكل (7).

جدول رقم (4) التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد مجتمع الدراسة وفقا لنية بيع المسكن

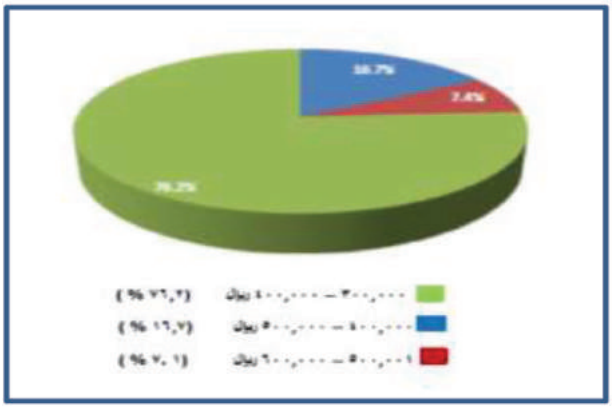
بيع المسكن الخيري	التكرارات	النسب المئوية
لا	75	89.3
نعم	9	10.7
المجموع	84	%100



شكل (6) توزيع المسكن حسب رغبة البيع

جدول رقم (5) التكرارات والنسب المئوية لإجابات مجتمع الدراسة
وفقاً لتقدير قيمة المسكن الخيري بالريال 1443هـ

تقدير قيمة المسكن الخيري في الوقت الحالي	التكرارات	النسب المئوية
400,000 – 300,000	64	76.2
500,000-400001	14	16.7
700,000-500001	6	7.1



شكل رقم (7): توزيع المسكن حسب القيمة المقدرة
من مكاتب ومسوقي العقار لعام 1443هـ

مجتمع الدراسة شكل (4)، وسعة المسكن من الأمور المفضلة لدى السكان، ويعتبر مؤشراً هاماً على مستوى المسكن وقيمته السوقية في سوق العقار.

مرافق المسكن:

تتكون مساكن مشروع الأمير الوليد بن طلال من ثلاث غرف نوم ودوري مياه ومطبخ في حين أن مساكن مشروع الأمير سعود تتكون من نموذجين: النموذج الأول: ، أما النموذج الثاني: فيتكون من ثلاث غرف وحمامين وصالة ومجلس للرجال وسلَّم للسطح، يحتوي على أربع غرف نوم، إضافة إلى مجلس للرجال وصالة ومطبخ وثلاث دورات مياه وسلَّم للسطح ويركز هذا الجزء من الدراسة على معرفة أعداد الغرف والمطابخ ودورات المياه والمساكن الخيرية بمدينة حائل ، وعند الرجوع إلى عدد المساكن في كل نموذج يتضح أن عدد غرف المساكن الخيرية بلغ 325 غرفة، ومعدل الغرف للمسكن الواحد يعادل (3.87 غرفة).

وتبرز أهمية دراسة غرف المسكن في التعرف على معدل التزاحم في الغرف، وهذا المعيار مهم جداً لمعرفة الأحوال الاجتماعية والاقتصادية للسكان، فكلما زاد معدل التزاحم كلَّما كان له انعكاس سلبي على أفراد الأسرة من الناحية الصحية والتعليمية والنفسية والاجتماعية، وعند دراسة درجة التزاحم، وجد أن متوسط نصيب الغرفة من الأفراد (1.5 فرداً) وإذا قورن هذا المعدل مع الرقم المقبول في الدول المتقدمة، والبالغ ما بين (0.6–0.8) شخص للغرفة الواحدة (مكي، 1406: 82) يتضح أن معدل التزاحم في المساكن الخيرية مرتفع نسبياً، إلا أنه في حدود المعدل المقبول عالمياً وهو 2.5 فرداً للغرفة الواحدة (الدقاق، 1981: 19) صورة (3) .

ولا شك أن زيادة عدد الأفراد في الغرفة يشير إلى نقص في غرف النوم والجلوس، وقد لاحظ الباحث أثناء زيارته للمساكن الخيرية استخدام مجالس الرجال كأماكن لنوم الأولاد الذكور نظراً لقلة عدد الغرف في المسكن مقارنة بعدد أفرادها.

وفيما يتعلق بعدد المطابخ، فقد أظهرت الدراسة وجود مطبخ لكل مسكن صورة (4). أما دورات المياه فقد أظهرت نتائج الدراسة أن معدل كل مسكن من المساكن الخيرية يعادل 2.4 دورة مياه، صورة (5) إلا أن المساكن الخيرية تنعدم فيها المستودعات، مما يضطر معه الأهالي إلى استخدام المطبخ أو إحدى غرف المسكن لتخزين الأثاث والمواد الغذائية الفائضة، كما ينعدم في المساكن الخيرية وجود الكراجات الخاصة بالسيارات، بقي أن نشير إلى أن توفر المرافق والخدمات في المساكن الخيرية يعتبر عاملاً من عوامل رضا السكان عن مساكنهم الخيرية.

وعند استعراض توزيع المساكن الخيرية حسب عدد غرفها فقد أظهرت نتائج المسح الميداني للمساكن الخيرية في أحياء مدينة حائل جدول (6) يتضح أن عدد غرف المساكن الخيرية تتراوح بين (3-6 غرف) حيث أظهرت الدراسة أن هناك 28 مسكناً تحتوي على 3 غرف وبنسبة 33.3 % من مجتمع الدراسة، أما المساكن التي تضم 4 غرف فقد بلغ عددها أربعين غرفة بما نسبته 47.6% من مجتمع الدراسة في حين أن هناك خمسة عشر

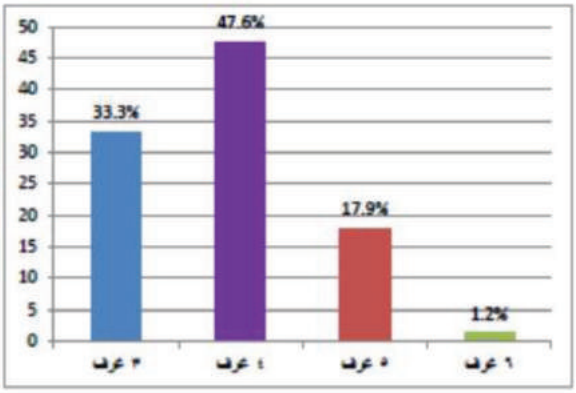
صورة (3) منظر لغرف المسكن الخيري

صورة (4) منظر لمطابخ المسكن الخيري

صورة (5) منظر لدورات المياه

جدول رقم (6): التكرارات والنسب المئوية لإجابات مجتمع الدراسة وفقاً لعدد غرف ودورات المياه السكن الخيري

عدد غرف السكن الخيري	التكرارات	النسب المئوية	عدد دورات المياه في السكن الخيري	التكرارات	النسب المئوية
3 غرف	28	33.3			
4 غرف	40	47.6	دورتا مياه	48	57.1
5 غرف	15	17.9			
6 غرف	1	1.2	ثلاث دورات مياه	36	42.9
المجموع	84	%100	المجموع	84	%100



شكل (8) توزيع المسكن حسب عدد الغرف

مسكناً وبنسبة 17.9 % من المساكن الخيرية بلغ عدد غرفها خمس غرف، كما وجد مسكن واحد فقط يضم ست غرف وبنسبة 1.2 % من مجتمع الدراسة شكل (8).

وعند دراسة المساكن الخيرية من حيث عدد دورات المياه فقد تبين أن عدد دورات المياه في المساكن الخيرية تراوحت بين (2-3 دورات مياه) حيث بلغت نسبة المساكن التي تحتوي على دورتي مياه 57,6 % من مجتمع الدراسة، في حين أن المساكن التي تحتوي على ثلاث دورات مياه فقد بلغ عددها 36 مسكناً وبنسبة 42,9 % من مجتمع الدراسة، وعند دراسة نصيب المساكن الخيرية من دورات المياه فقد تبين أن متوسط عدد دورات المياه في المساكن الخيرية المدروسة يعادل 2,4 دورة مياه.

وعند دراسة مجالس الرجال في المساكن الخيرية فقد أظهرت الدراسة الميدانية وجود مجلس رجال واحد فقط لكل مسكن خيري، إذ أن استقبال الضيوف من العادات والتقاليد الاجتماعية لدى المجتمع الحائلي.

ولا يكاد يخلو بيت من هذا المرفق الهام. وعند دراسة متوسط مساحة مجالس الرجال في المساكن الخيرية بمدينة حائل فقد تبين ان متوسط مساحة ديوانية الرجال في الإسكان الخيري يعادل 24.3م2 جدول (7).

وفيما يتعلق بعدد المطابخ، فقد أظهرت نتائج المسح

جدول رقم (7): التكرارات والنسب المئوية لإجابات مجتمع الدراسة وفقاً لمساحة مجلس السكن الخيري

مساحة مجلس السكن الخيري	التكرارات	النسب المئوية
من 10 إلى 20 متر مربع	34	40.5
من 21 إلى 30 متر مربع	45	53.6
أكثر من 30 متر مربع	5	6.0
المجموع	84	%100

الميداني للمساكن الخيرية وجود مطبخ لكل مسكن، إلا أن الكثير من المبحوثين أبدى شكواه من صغر حجم المطابخ في المساكن الخيرية رغم أهميتها في تركيبة السكن وخدماته .

فناء المسكن:

يعد مسطح البناء للمساكن الخيرية صغير الحجم إذا ما قورن بحجم الأرض السكنية المقام عليها المسكن الخيري، إلا أن هذه المساحة الكبيرة تقع خارج السور الخارجي للمسكن الخيري، ولا يستفاد منها كأفنية للمساكن الخيرية إلا في حالة تسويرها، ولا توجد لدى غالبية هذه الأسر القدرة المالية على تسويرها لذا تركت فارغة بدون تسوير ولا يستفاد منها في الوقت الحاضر.

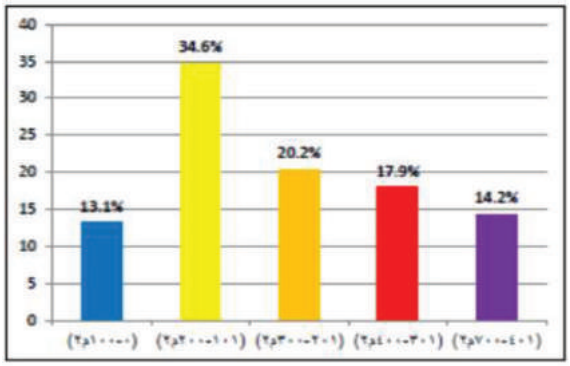
وعند دراسة أفنية وأحواش المساكن الخيرية المسورة جدول (8) صورة (6) اتّضح أن المساكن الخيرية تتراوح أفنيتها بين (54-625 م2) كما أظهرت الدراسة أن أكثر المساكن الخيرية المدروسة تبلغ مساحة أفنيتها 1000 م2 و 200 م2 وذلك بما نسبته 11,9% من إجمالي مجتمع الدراسة وذلك لكل واحد منها، يليها المساكن التي تبلغ مساحة أفنيتها 250 م2، 625 م2 وذلك بما نسبته 10,7 % من مجتمع الدراسة لكل منهما، كما أظهرت الدراسة جدول (8) أن متوسط حجم أفنية المساكن الخيرية يبلغ حوالي 277 م2، على أن تسوير كامل الأرض صورة (7) سوف يكون لدى المبحوثين أفنية كبيرة ومتسعة يمكن الاستفادة منها في

صورة (6) منظر داخلي لفناء المسكن الخيري مخطط مشار

صورة (7) منظر المساحات غير المسورة من أراضي المساكن

جدول رقم (8): التكرارات والنسب المئوية لإجابات مجتمع الدراسة وفقاً لمساحة فناء السكن الخيري م2

مساحة فناء السكن الخيري	التكرارات	النسب المئوية
0 إلى 100 متر مربع	11	13.1
من 101 إلى 200 م2	29	34.6
من 201 إلى 300 م2	17	20.2
من 301 إلى 400 م2	15	17.9
من 401 إلى 700 م2	12	14.3



شكل (9) توزيع المسكن حسب مساحة فناء المسكن

الكثير من الاستخدامات السكنية المختلفة.

الحديقة المنزلية:

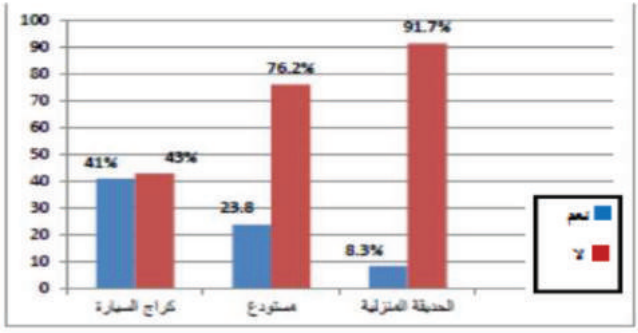
ومما سبق يتضح أن حجم القطع السكنية التي أقيم عليها المسكن الخيري كبيرة المساحة في حين أن حجم الكتلة المبنية صغيرة جداً إذا ما قورنت بمساحة الأرض المقام عليها المسكن الخيري، وهذه المساحات الفارغة يمكن استخدامها في إقامة حديقة منزلية جميلة وجذابة، إلا أن الدراسة الميدانية للمساكن الخيرية أظهرت شح المساكن الخيرية بالحديقة المنزلية وصغر حجمها حيث أظهرت نتائج الدراسة الميدانية 91،7% من المساكن المدرسة لا تحتوي على أي مسطحات خضراء داخل مساكنهم مقابل 8,3% لديهم مسطحات خضراء في مساكنهم الخيرية، جدول (9) ولعل السبب في قلة المسطحات الخضراء في المساكن الخيرية يعود إلى عدم تسوير كامل الأرض المملوكة صورة (7)، إضافة إلى شح وقلة المياه نظراً لعدم وصول شبكة المياه الحكومية لمساكنهم الخيرية.

كراج السيارة:

يعتبر وجود كراج السيارة من الأمور التي يحرص عليها الساكن في السنوات الأخيرة وذلك للحفاظ على سلامة السيارة من المارة وعبث الأطفال والسرقات والحوادث المرورية إضافة إلى حمايتها من الأحوال الجوية كالأمطار الشديدة وحبات البرد والغبار وأشعة الشمس المحرقة خاصة في فصل الصيف وتسهيل دخول متطلبات المنزل من المواد الغذائية وغيرها وقد أظهرت نتائج الدراسة الميدانية أن نحو نصف المساكن الخيرية تحتوي على كراج للسيارة وبنسبة 48,8% من مجتمع الدراسة مقابل 51,2% من اجمالي المساكن الخيرية لا يوجد بها كراج للسيارة جدول (9)،شكل (10) والكراجات الموجودة تم إضافتها من

جدول رقم (9): التكرارات والنسب المئوية لإجابات مجتمع الدراسة وفقاً لتوفر كراج السيارة والمستودع والحديقة المنزلية في المسكن

توفر كراج سيارة في السكن الخيري	التكرارات	النسب المئوية	توفر مستودع في السكن الخيري	التكرارات	النسب المئوية	توفرحديقة في السكن الخيري	التكرارات	النسب المئوية
لا	43	51.2	لا	64	76.2	لا	77	91.7
نعم	41	48.8	نعم	20	23.8	نعم	7	8.3
المجموع	84	%100	المجموع	84	%100	المجموع	84	%100



شكل (10) توزيع المسكن حسب توفر كراج السيارة والمستودع والحديقة

المستودع:

زاد اهتمام السكان في السنوات الأخيرة بهذا العنصر السكني ويعتبر عنصراً أساسيّاً ومهماً في المساكن الجديدة والحديثة، وتكمن أهمية المستودع في كثرة استخدامه ولفوائده المتعددة حيث يستخدم لتخزين الأطعمة والمواد الغذائية الزائدة من الأطعمة والخضروات والفواكه غير القابلة للتلف السريع، كما يحتوي المستودع على الثلاجات والبرادات الخاصة بالمسكن والتي تحفظ فيها اللحوم والأطعمة المجمدة، وكذلك الخضروات والألبان واللحوم المبردة، والتي يتم حفظها واستخدامها خلال فترة قصيرة من الزمن، وعلى الرغم من أهمية هذا العنصر من عناصر ومحتويات المسكن إلا أنه لم يحظ بالأهمية التي يستحقها عند انشاء المساكن الخيرية، حيث خلت المساكن الخيرية من المستودعات أما المستودعات الموجودة فقد تم إضافتها من السكان بعد انتقالهم لمساكنهم الخيرية، وقد أظهرت نتائج الدراسة الميدانية أن اكثر من ثلاثة أرباع المساكن الخيرية لا توجد بها مستودعات وبنسبة 76،2% من مجتمع

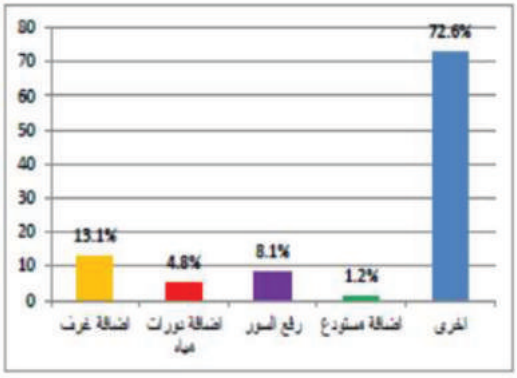
الدراسة، أما المساكن التي تضم مستودعات فقد بلغ عددها عشرين مسكناً وبنسبة 23،8 % من مجتمع الدراسة شكل (10).

التعديلات على المسكن الخيري:

كلما زادت التعديلات في المساكن الخيرية رغم حداثة انشائها دل ذلك على عدم جودته وسوء تصميمه وعدم مناسبته لحجم الأسرة، وانعدام أو ضعف الخصوصية، على أن التعديلات مهمة في تحسين مستوى السكن الخيري لكي يكون المسكن أكثر ملاءمة وإشباعاً وإيفاءً بالمتطلبات والحاجات النفسية والمعنوية للسكان المستفيدين من الإسكان الخيري، وشملت التعديلات إضافة مستودع وبنسبة 13,1 % من مجتمع الدراسة، في حين أن إضافة دورة مياه أو أكثر فقد شملت 4,8 % من المساكن المدروسة، أما المساكن التي تم رفع أسوارها الخارجية فقد بلغت نسبتها 8,3 % من المساكن المدروسة، ومن هذه التعديلات صيانة شبكة الكهرباء والسباكة وبلغت نسبتها 8,3، 3,6 % على الترتيب، إضافة إلى الكثير من الإضافات الأخرى، والتي بلغت نسبتها 60 % من مجتمع الدراسة جدول (10) شكل (4) صورة (8).

جدول رقم (10): التكرارات والنسب المئوية لإجابات مجتمع الدراسة وفقاً لنوع التعديلات التي أدخلت على المسكن

نوع التعديلات التي أدخلت السكن الخيري	التكرارات	النسب المئوية
إضافة غرف	11	13.1
إضافة دورات مياه	4	4.8
رفع سور المنزل	7	8.3
مستودع	1	1.2
آخر	58	72.6



شكل رقم (11) تكرارات أفراد مجتمع الدراسة حسب التعديلات التي أدخلت على المسكن الخيري

صورة (8) منظر للتعديلات على أحد المساكن

قبل المستفيدين من الإسكان الخيري بعد انتقالهم إلى مساكنهم الخيرية.

امشروع الوليد بن طلال للمساكن الخيرية، فعلي الرغم من مرور أكثر من عقد من الزمن على استلام الأسر المستفيدة لمساكنها الخيرية في هذا المخطط، إلا أن الحي لا زال خاليا تماماً من المرافق والخدمات الضرورية للسكان والتي لا غنى للسكان عنها بأي حال من الأحوال، كشبكة المياه، والمجاري.

كما تقل الخدمات البلدية في الحي حتى وقت إعداد هذه الدراسة فغالبية شوارع الحي الرئيسية والفرعية ترابية، ولم يتم رصف أي شارع في المخطط منذ تخطيط الحي، كما يفتقر الحي لتواجد عمال النظافة، كما أن خدمات الشرطة والأمن غير متوفرة، كما تنعدم الدوريات الأمنية في الحي.

وبخصوص الخدمات التعليمية من مدارس ابتدائية ومتوسطة وثانوية بنين وبنات فالحي خالٍ منها تماماً، إضافة إلى افتقار الحي للخدمات الصحية الأهلية والحكومية، نظراً لقلة عدد السكان في الحي السكني أما الخدمات الدينية فيتواجد في الحي مساجد مؤقتة صورة (9)، ويقع في نطاق خدمات هذا المسجد عدد من المساكن الخيرية، إلا أن خدمات هيئة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر غير متوفرة في الحي.

وبالنسبة للمواصلات فلا يصل للحي سيارات الأجرة كما تنعدم الخدمات التجارية، ما عدا ما هو موجود منها على إحدى الطرق العامة التي رصفت قبل تخطيط الحي، ويوجد على هذا الطريق عدد من محطات الوقود ملحق بها بعض البقالات.

ومما سبق يتضح أن أكثر الخدمات المتوفرة بصورة عامة لجميع سكان المساكن الخيرية خدمات الكهرباء والهاتف فقد وصلت إلى جميع المساكن الخيرية وبنسبة 100% من إجمالي المساكن المدروسة.

أما شبكة المياه الحكومية فلا زالت معظم المساكن الخيرية غير مشمولة بهذه الخدمة على الرغم من أهميتها للسكان, إلا أن مديرية المياه في المنطقة تقوم بإيصال المياه للمساكن الواقعة في الأحياء التي لا تشملها شبكة المياه الحكومية والصرف الصحي صورة (10) وذلك عن طريق صهاريج لنقل المياه للمساكن مرة واحدة في الشهر وهذه الكمية قد لا تكون كافية من ناحية كما أن الحصول عليها يتطلب بعض من الجهد والوقت من الناحية الأخرى جدول (11).

عناصر الإعجاب بالحي السكني الخيري

أظهر البحث أن هناك عدداً من العناصر التي حظيت بإعجاب سكان المساكن الخيرية تجاه بيئتهم السكنية، وعند استقصاء العوامل المرتبطة بالإعجاب بالحي السكني الخيري جدول (12) ظهر أن الهدوء هو العنصر الذي حقق أعلى نسبة من الإعجاب بالحي السكني الخيري وبنسبة 70.2 % من مجتمع الدراسة، وهو الشيء المتوقع إذ إنَّ 76.2 % من مساكن الخيرية المدروسة تقع ضمن مخطط مشار السكني، وهذا المخطط لا زال فارغاً من المساكن والسكان ما عدا المساكن الخيرية كما أن هذا الحي يبعد عن أحياء المدينة القائمة، والهدوء هو الصفة التي يمكن أن نطلقها على الحي السكني بدون تحفظ نظراً لخلو المخطط من المساكن والسكان ولقلة الحركة المرورية، لذا فإن التلوث البصري والسمعي، والجوي معدومة في هذا الحي بشكل ملحوظ، في حين أن توفر العديد من الخدمات كان سبباً من أسباب الإعجاب بالحي السكني الخيري وبنسبة 16.7 % لدى سكان المساكن الخيرية، خاصة لدى سكان حي الشفاء، أما القرب من المسجد فقد كان عاملاً من عوامل الإعجاب بالحي

صورة (9) منظر مسجد مؤقت

صورة (10) منظر صهريج مياه صرف صحي

جدول رقم (11) التكرارات والنسب المئوية لإجابات مجتمع الدراسة وفقا لتوفر المياه والكهرباء والهاتف في المسكن

توفر المياه في المسكن الخيري	التكرارات	النسب المئوية	توفر الكهرباء في السكن الخيري	التكرارات	النسب المئوية	توفر الهاتف في السكن الخيري	التكرارات	النسب المئوية
لا	0	%0	لا	0	00.0	لا	0	00.0
نعم	84	%100	نعم	84	100	نعم	84	100
المجموع	84	%100	المجموع	84	%100	المجموع	84	%100

ومما سبق من نتائج يتضح أن حي الشفاء في بداية نشأته، ومخطط مشار في وضعه الحالي يفتقر إلى الكثير من المرافق والخدمات التي يحتاجها السكان في البيئة الحضرية، لذا وجب التنبيه على المسؤولين على عدم إقامة مثل هذه المساكن في مثل هذه المخططات الجديدة غير المسكونة والخالية من المرافق والخدمات الضرورية للسكان مستقبلا.

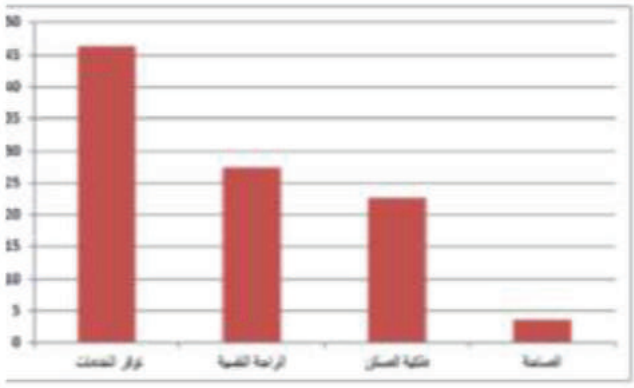
عناصر الإعجاب بالمسكن:

أعز شيء يمكن الحصول عليه هو السكن الذي يربي فيه الفرد أولاده ويمارس فيه خصوصيته، وعند استقصاء العوامل المرتبطة بالإعجاب بالمسكن الخيري التي وردت في إجابات مجتمع الدراسة، أظهرت نتائج الدراسة الميدانية جدول (12) أن نحو نصف مجتمع الدراسة وبنسبة 46 % يرون أن المسكن الخيري هو المسكن المناسب للأسرة في ظل ظروفهم وإمكانياتهم المادية المحدودة، في حين أن الهدوء كان عاملاً من عوامل الإعجاب بالمساكن الخيرية وبنسبة 27 % من مجتمع الدراسة، كما ذكر حوالي ربع المبحوثين أن سبب الإعجاب بالمسكن الخيري يعود إلى ملكية المسكن وذلك بما نسبته 22.6 % من مجتمع الدراسة، أما كبر حجم المسكن فقد كان عاملاً من عوامل الإعجاب بالمسكن الخيري لدي 3.6 % من مجتمع الدراسة شكل (12).

ومما سبق من نتائج يتضح أن عوامل وعناصر الإعجاب بالمسكن تتمحور جميعها حول العامل النفسي بالدرجة الأولى فهي مرتبطة بالشعور بالانتماء لسكن الأسرة، والاستقرار السكني، والشعور بالاطمئنان والراحة النفسية.

جدول رقم (12): التكرارات والنسب المئوية لإجابات مجتمع الدراسة حسب عناصر الإعجاب بالمسكن والحي السكني

الأشياء التي تعجب في المسكن	التكرارات	النسب المئوية	الأشياء التي تعجب في الحي الذي يقع فيه المسكن الخيري	التكرارات	النسب المئوية
سكن الأسرة وتوفر الكثير من الخدمات	39	46.4	القرب من المسجد وتوفر الخدمات ومعرفة الكثير من أهل الحي	7	8.3
الهدوء	23	27.4	الهدوء	59	70.2
بدون إيجار	19	22.6	توفر العديد من الخدمات	14	16.7
المساحة المناسبة	3	3.6	تجمع الأهل في المسكن	4	4.8
المجموع	84	%100	المجموع	84	%100

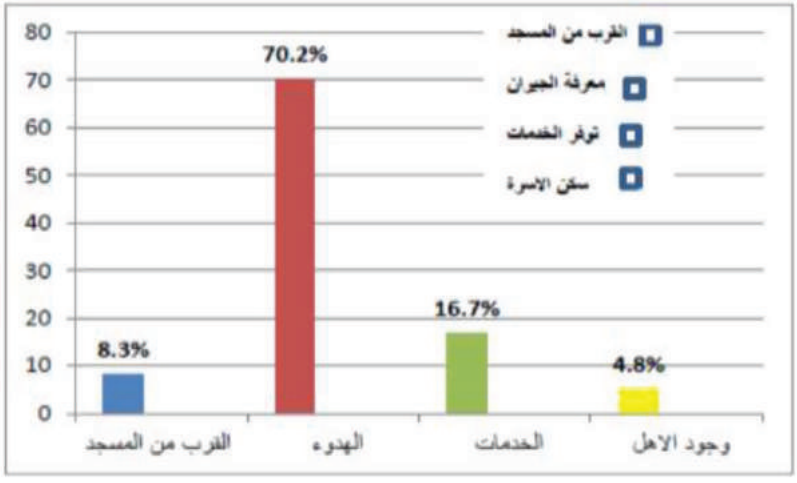


شكل (12) توزيع المسكن حسب عناصر الإعجاب بالمسكن

السكني الخيري لدى 8.3 % من مجتمع الدراسة شكل (13)، يلي ذلك عامل القرب من الأقارب والأصدقاء وبنسبة 4.8 % من مجتمع الدراسة.

عناصر عدم الإعجاب بالحي السكني:

ظهر من الدراسة عدم مناسبة الموقع الجغرافي للأحياء السكنية للمساكن الخيرية، حيث إنّ المساكن الخيرية تم أنشاؤها في أحياء حديثة النشأة خالية من السكان معدومة المرافق والخدمات كما هو الحال في مخطط الشفاء والمقام عليه مشروع الوليد بن طلال للمساكن الخيرية بمدينة حائل. كما عانت المساكن الخيرية في حي الشفاء من هذه المشكلة في بداية سكن المساكن الخيرية، وقد صرح المبحوثون أن البيئة السكنية كانت غير مناسبة للسكن بسبب قلة السكان، وعدم توفر الخدمات والمرافق، وكثرة الاستراحات التي يرتادها الشباب، إلا إنّ هذه الإشكاليات بدأت بالتناقص مع مرور الزمن إذ تم تعمير الحي وتم استيطانه بالسكان كما أن الحي في الوقت الحالي مخدوم بالمرافق والخدمات إلى حد ما. أما مخطط مشار فلا زال يعاني من هذه الإشكاليات حتى الوقت الحالي وسوف تستمر المشكلة في المستقبل المنظور نظراً لوجود إشكاليات تملُّك على أرض المخطط، وترجع عناصر عدم الإعجاب بالحي السكني إلى عدة عوامل, يأتي في مقدمه



شكل (13) توزيع المسكن حسب عناصر الإعجاب بالحي

عناصر عدم الإعجاب بالمسكن:

إن تحديد سعة المسكن وحجمه بالجزء المبني من الغرف ودورات المياه والصالة والمجلس كان سبباً من أسباب عدم إعجاب أفراد الأسرة بالمسكن الخيري، نظراً لصغر المكان إذ لا يخدم حاجة الأطفال النفسية التي تحتاج إلى اللعب في الهواء الطلق, كما تكون سبباً في الملل والجمود وعدم التجديد والحيوية للسكان، وقد ذكر حوالي نصف مجتمع الدراسة وبنسبة 42.9 % أن صغر حجم المسكن وقلة مرافقه ومحتوياته واختصار سور المسكن الخيري على الكتلة المبنية من الأرض السكنية كان سبباً من أسباب عدم الإعجاب بالمسكن الخيري جدول (13)، في

حين أن بُعد المسكن الخيري عن الأسواق والمحلات التجارية ومراكز التسوق اليومي كان عاملاً من عوامل عدم الإعجاب بالمسكن الخيري لدى 23.8 % من مجتمع الدراسة، أما عدم توفر الخدمات الصحية في الحي السكني فقد كان عاملاً من عوامل عدم الإعجاب بالمسكن الخيري وبنسبة 8.3 % يلي ذلك عدم توفر الماء في المسكن الخيري وبنسبة 6.0 % من مجتمع الدراسة.

جدول رقم (13): التكرارات والنسب المئوية لإجابات مجتمع الدراسة حسب العناصر التي لا تعجب بالمسكن والحي السكني

الأشياء التي لا تعجب في المسكن	التكرارات	النسب المئوية	الأشياء التي لا تعجب في الحي الذي يقع فيه المسكن الخيري	التكرارات	النسب المئوية
لا يوجد	4	4.8	بعد البقالات والأسواق	23	27.4
قلة بعض الخدمات	36	42.9	بعد المستوصفات	14	16.7
عدم توفر شبكة للمياه	5	6.0	عدم توفر العديد من الخدمات	24	28.6
تصليحه	1	1.2	عدم توفر الوسائل الترفيهية	7	8.3
بعد الأسواق التجارية	20	23.8	الطريق غير مرصوف بالكامل	13	15.5
عدم توفر الحدائق	4	4.8	الإنارة ضعيفة	3	3.6
عدم توفر المستوصفات	7	8.3			
صغر المطبخ	7	8.3			

هذه العوامل قلة المرافق والخدمات حيث أظهرت الدراسة جدول (13) أن 28.47 % من مجتمع الدراسة يرجعون عدم الإعجاب بالحي السكني إلى هذا العامل ، في حين عناصر عدم الإعجاب **عناصر عدم الإعجاب بالحي السكني:**

ظهر من الدراسة عدم مناسبة الموقع الجغرافي للأحياء السكنية للمساكن الخيرية، حيث إنّ المساكن الخيرية تم أنشاؤها في أحياء حديثة النشأة خالية من السكان معدومة المرافق والخدمات كما هو الحال في مخطط الشفاء والمقام عليه مشروع الوليد بن طلال للمساكن الخيرية بمدينة حائل. كما عانت المساكن الخيرية في حي الشفاء من هذه المشكلة في بداية سكن المساكن الخيرية، وقد صرح المبحوثون أن البيئة السكنية كانت غير مناسبة للسكن بسبب قلة السكان، وعدم توفر الخدمات والمرافق، وكثرة الاستراحات التي يرتادها الشباب، إلا إنّ هذه الإشكاليات بدأت بالتناقص مع مرور الزمن إذ تم تعمير الحي وتم استيطانه بالسكان كما أن الحي في الوقت الحالي مخدوم بالمرافق والخدمات إلى حد ما. أما مخطط مشار فلا زال يعاني من هذه الإشكاليات حتى الوقت الحالي وسوف تستمر المشكلة في المستقبل المنظور نظراً لوجود إشكاليات تملُّك على أرض المخطط، وترجع عناصر عدم الإعجاب بالحي السكني إلى عدة عوامل, يأتي في مقدمه هذه العوامل قلة المرافق والخدمات حيث أظهرت الدراسة جدول (13) أن 28.47 % من مجتمع الدراسة يرجعون عدم الإعجاب بالحي السكني إلى هذا العامل ، في حين أن عدم توفر البقالات والأسواق التجارية والتموينية في الحي الخيري كان سبباً من أسباب عدم الإعجاب بالحي الخيري لدى 27.4 % من مجتمع الدراسة، أما بعده عن الخدمات الصحية فقد كان عاملاً من عوامل عدم الإعجاب بالحي السكني لدى 16.7 % من مجتمع الدراسة، يلي ذلك عدم سفلتة الطرق في الحي وبنسبة 15.5 % من مجتمع الدراسة، في حين كان عدم الإعجاب بالحي السكني بسبب عدم توفر وسائل الترفيه وبنسبة 8.3 % من مجتمع الدراسة، أما ضعف الإنارة في الشوارع فكان نصيبها من عدم الإعجاب بالحي السكني 3.6 % من مجتمع الدراسة.

المسكن السابق:

تعتبر خصائص السكن السابق من الموضوعات المهمة في الدراسات السكنية، لمعرفة مستويات السكن السابق ومقارنته بمستويات السكن الحالي، لتحديد الاحتياجات المستقبلية للسكن، كما أن تقييم السكان للمساكن الحالية يرتبط بدرجة كبيرة بتقييمهم للسكن السابق، وسوف تركز الدراسة على عدد من عناصر المسكن الرئيسية من أهمها معرفة نوع السكن، وعمره، وملكيته، وحجمه، وعدد غرفه، وعدد دورات المياه.

موقع المسكن السابق:

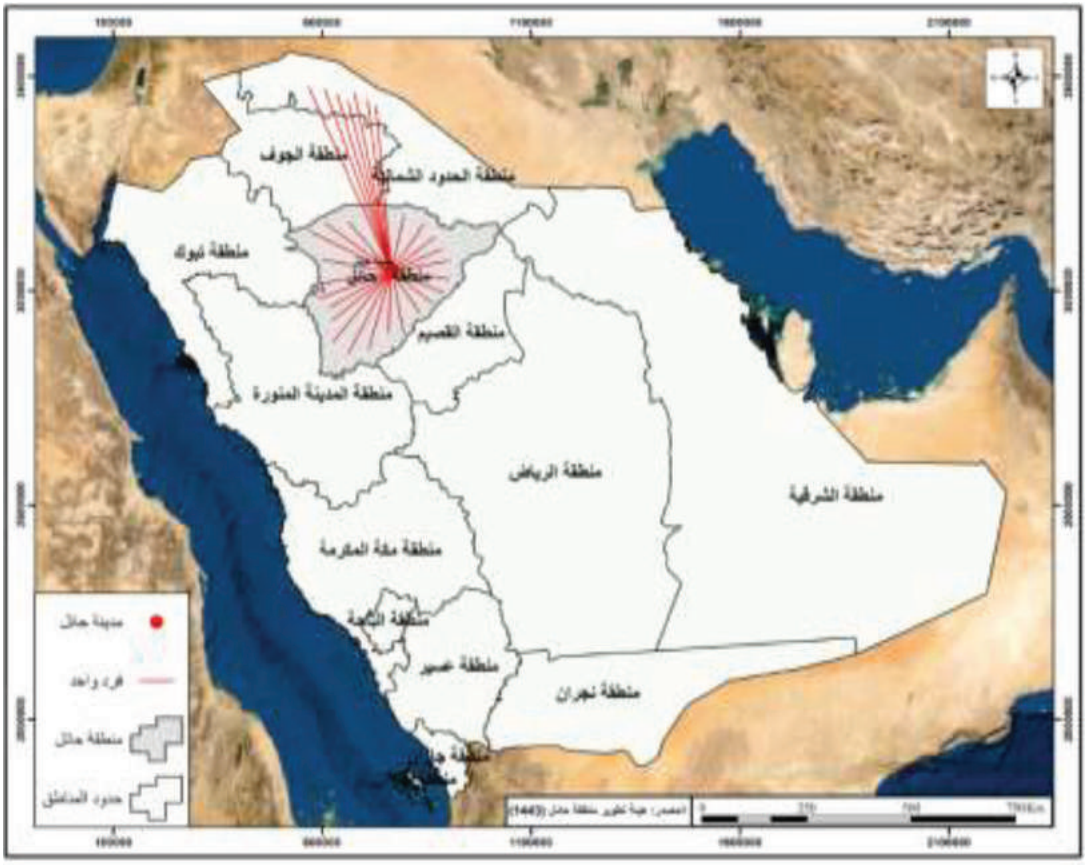
يعتبر الحراك السكني سمة من سمات الحياة الحضرية الحديثة، ولعل من أهم الأسباب التي تؤدي إلى الحراك السكني داخل أحياء المدينة هو امتلاك مسكن خاص بالأسرة، حيث أظهرت نتائج المسح الميداني أن مجتمع البحث المدروس بكامله قد انتقلوا من مساكنهم السابقة بسبب امتلاك المسكن الخيري وذلك بما نسبته 100 % من مجتمع الدراسة، حيث أظهرت نتائج الدراسة الميدانية أن نحو خمس المبعوثين كانوا من سكان البادية أي من البدو الرحل وذلك بما نسبته 19 % من مجتمع الدراسة في حين أن نحو عشر المبحوثين قدموا لمدينة حائل من إمارة عرعر

وذلك بما نسبته 8.3 % من مجتمع الدراسة جدول (14) شكل (14) وبالنظر إلى الأحياء السكنية التي قدم منها المبحوثون نجد أنها الأحياء التالية: العزيزية، وأجا، والمصيف، والبادية، والزبارة، وصديان، وذلك بما نسبته 19 %، 8.3 %، 8.3 %، 7.12 % ، 7.1 %، 6 %، 4.8 % على الترتيب جدول (14)، ومن الملاحظ أن معظم هذه الأحياء تقع ضمن نطاق الأحياء القديمة أو الأحياء الانتقالية والتي تزيد فيها نسبة المساكن الشعبية الرديئة كما أنها من أقدم الأحياء تعميراً, كما ترتفع فيها نسبة سكن الأيدي العاملة، إضافة إلى سوء تخطيطها وهو الشيء المتوقع.

ويعتبر نوع المسكن مؤشراً هاماً للدلالة على جودة السكن، وعند مقارنة السكن السابق بالمسكن الخيري حسب النوع تبين أن هناك أربعة أنواع للسكن السابق هي البيوت الشعبية، والشقق السكنية، والفلل، والأدوار السكنية وذلك بما نسبته 26.1 %، 21.4 %، 21.4 %، 4.8 % من مجتمع الدراسة على الترتيب جدول (15) شكل (5)، مقابل 100 % للفلل السكنية في المساكن الخيرية، وتشير هذه النتائج إلى مقدار التحسن الذي طرأ على مساكن الأسر المستفيدة من الإسكان الخيري بمدينة حائل، خاصة إذا علمنا أن الفلل السكنية من أكثر المساكن جودة وأحسنها تصميماً إذ تتكوّن من مبنى ويكون للمبنى ارتدادات من جميع الجهات ومحاط بسور, يوفر للسكان الأمن والأمان والحرية الفردية والخصوصية.

عند مقارنة السكن السابق بالسكن الخيري حسب العمر تبين أن عمر السكن السابق يتراوح بين (10 – 50 سنة) جدول (14)، وقد بلغت المساكن التي تزيد أعمارها عن 20 سنة، 94 % من إجمالي المساكن المدروسة، في حين أن 100 % من المساكن الخيرية لا يزيد عمرها عن 20 سنة، وتشير هذه النتيجة إلى أن عمر المساكن السابقة أقدم عمراً من المساكن الخيرية, ويعتبر عمر المسكن مؤشراً هاماً على جودة المسكن لأنه كلما كان المسكن حديث البناء توقعنا أن يكون أكثر تنظيماً وأحسن تخطيطاً إلى جانب أن المساكن الحديثة حاجتها للترميم والصيانة أقل من المساكن الأكثر عمراً.

وعند مقارنة المسكن السابق بالمسكن الخيري حسب ملكية السكن تبين من نتائج المسح الميداني أن المساكن الخيرية مملوكة للسكان المستفيدين من الإسكان الخيري وبنسبة 100 % من إجمالي المساكن الخيرية المدروسة، مقابل 1.2 % للسكن السابق حيث أظهرت نتائج الدراسة الميدانية أن 64.3% من إجمالي



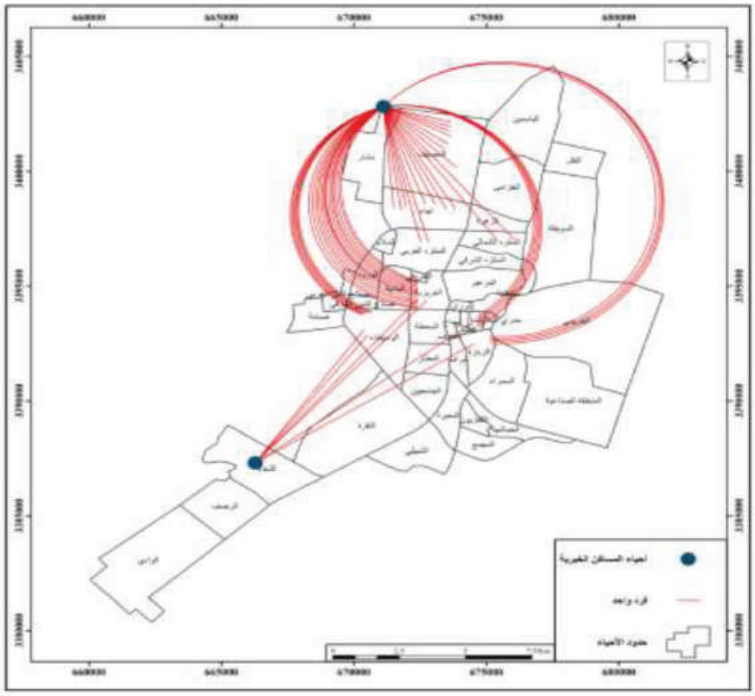
شكل (14) توزيع سكان المساكن الخيرية حسب السكن السابق للقادمين من خارج مدينة حائل

جدول رقم (14): التكرارات والنسب المئوية لإجابات مجتمع الدراسة حسب عمر واسم الحي الذي يقع فيه السكن السابق

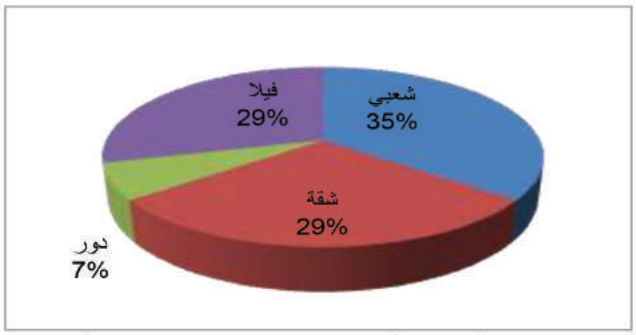
اسم الحي الذي يقع فيها السكن السابق	التكرارات	النسب المئوية	عمر المسكن السابق	التكرارات	النسب المئوية
إمارة عرعر	7	8.3	20 سنة	7	8.3
البدو الرحل	22	26.2	50 سنة	16	19.0
حي الزبارة	5	6.0	15 سنة	1	1.2
حي العزيزية	16	19.0	10 سنوات	4	4.8
حي الوسيطة	6	7.1	60 سنة	1	1.2
حي البادية	6	7.1	35 سنة	7	8.3
حي أجا	7	8.3	25 سنة	6	7.1
حي المصيف	7	8.3	30 سنة	4	4.8
حي صديان	4	4.8	40 سنة	7	8.3
المجموع	84	%100	المجموع	84	%100

جدول رقم (15): التكرارات والنسب المئوية لإجابات مجتمع الدراسة وفقا لنوع السكن السابق

نوع السكن السابق	التكرارات	النسب المئوية
شعبي	22	26.2
شقة	18	21.4
دور	4	4.8
فيلا	18	21.4



شكل (15) توزيع سكان المساكن الخيرية حسب السكن السابق للقادمين من أحياء مدينة حائل



شكل رقم (16): تكرارات أفراد مجتمع الدراسة حسب نوع السكن السابق

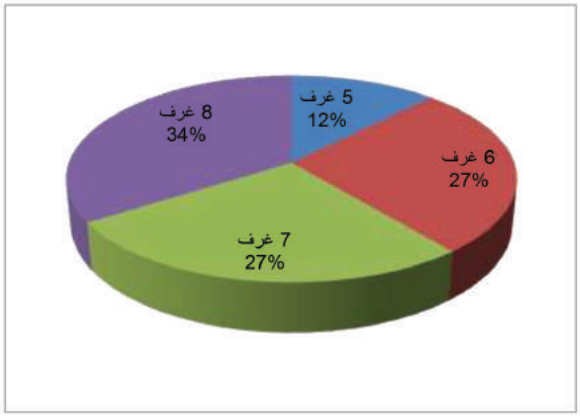
المساكن السابقة مستأجرة في حين أن 16% من مجتمع الدراسة لم يحدد نوعية ملكية السكن السابق.

وعند مقارنة السكن السابق بالسكن الخيري حسب عدد الغرف اتضح من الدراسة أن عدد غرف المسكن السابق تتراوح بين (2–8 غرف) مقابل (3-6 غرف) للسكن الخيري جدول (16) شكل (17) وعند حصر عدد غرف المسكن السابق تبين أن عددها (358 غرفة) وبمعدل (4.26 غرفة) للسكن السابق، في حين أن عدد غرف المسكن الخيري بلغ (325 غرفة) وبمعدل (3.8 غرفة) للمسكن الخيري، ومما سبق نلاحظ كثرة غرف المسكن السابق مقارنة بالمسكن الخيري إلا أن جودة غرف المسكن الخيري قد تكون أكبر مساحة وأفضل بكثير من جودة غرف المسكن السابق، وعند مقارنة السكن السابق بالسكن الخيري حسب المساحة والحجم، تبين أن متوسط مساحة أرض المسكن الخيري بحدود (800م2) لكامل الأرض السكنية في حين أن متوسط مساحة الجزء المبني والمسور من أرض المسكن الخيري يبلغ (450م2) مقابل (312م2) لمساحة المسكن السابق، ولا شك أن مساحة المسكن يعتبر مؤشراً هاماً على جودة السكن وقيمته المادية.

وعند مقارنة السكن السابق بالسكن الخيري من حيث توفر كراج السيارة والحديقة المنزلية والمستودع تبين من نتائج

جدول رقم (16): التكرارات والنسب المئوية لإجابات مجتمع الدراسة وفقاً لعدد الغرف ودورات المياه السكن السابق

عدد غرف السكن الخيري	التكرارات	النسب المئوية	لعدد دورات المياه في السكن الخيري	التكرارات	النسب المئوية
5 غرف	5	6.0	1 دورة مياه	1	1.2
6 غرف	11	13.1	2 دورة مياه	18	21.4
7 غرف	11	13.1	3 دورة مياه	29	34.5
8 غرف	14	16.7	4 دورة مياه	14	16.7
المجموع	84	%100	المجموع	84	%100



شكل رقم (17): تكرارات أفراد مجتمع الدراسة حسب عدد غرف السكن الخيري

جدول رقم (17): التكرارات والنسب المئوية لإجابات مجتمع الدراسة وفقاً لتوفر كراج سيارة والمستودع والحديقة المنزلية في السكن السابق

توفر كراج سيارة في السكن السابق	التكرارات	النسب المئوية	توفر مستودع في السكن السابق	التكرارات	النسب المئوية	توفر حديقة في السكن السابق	التكرارات	النسب المئوية
لا	37	44.0	لا	37	44.0	لا	52	61.9
نعم	47	56.0	نعم	47	56.0	نعم	32	38.1
المجموع	84	%100	المجموع	84	%100	المجموع	84	%100

الدراسة الميدانية أن السكن السابق تتوفر فيه هذه المرافق بشكل أفضل من السكن الخيري جدول (17).

التوصيات:

يعتبر التخطيط الجيد الأسلوب العلمي الامثل الذي يكفل نجاح المشاريع الإسكانية وبيئتها السكنية على مختلف أنواعها وأشكالها، لذا شاع التخطيط كمنقذ للبيئة الحضرية من أخطار المشكلات التي تعاني منها، وما حدث لبرنامج الإسكان الخيري في مجال اختيار مواقعها الجغرافية وبيئاتها السكنية، أي البيئة السكنية للمساكن الخيرية يمثل نموذجاً لسوء التخطيط في مجال الإسكان، فقد أنشئت هذه المساكن في أحياء سكنية شبه خالية من المرافق، والخدمات، والجيران، وكل مقومات الحياة الحضرية السليمة، لذا كانت هذه البيئة مصدر إزعاج للمواطنين بدلاً من أن تكون مصدر راحة واطمئنان لهم ولأفراد أسرهم، مما أدى إلى وجود مشكلات تحتاج إلى خطط وبرامج لحلها، والواقع أن التوصيات التي سوف نعرضها في هذا الجزء انبثقت نتيجة للخلل الحاصل في مجال التخطيط للمساكن الخيرية وبيئتها الجغرافية.

ومن هذه التوصيات التي نرى أن الأخذ بها سوف يزيد من راحة السكان في مساكنهم وحاراتهم السكنية ما يلي:

1. توفير المساجد بالقرب من المساكن الخيرية
2. يعتبر توفير الماء لأغراض الشرب، والاستخدام المنزلي من الضروريات التي يحتاج إليها السكان، نظراً لعدم توفر هذا العنصر الهام للأسر الفقيرة، إضافة إلى قلة دخل هذه الأسر، وعدم مقدرتها المالية على تكاليف شراء الماء، لذا وجب التنويه على أهمية تزويد هذه المساكن بالمياه الصالحة للشرب والاستخدام المنزلي، خاصة إذا علمنا أن المساكن الخيرية تحتوي على خزانات أرضية وعلوية للمياه العذبة، والمياه الخاصة بالاستخدام المنزلي.
3. تسيير دوريات أمنية داخل الحي السكني ليلا ونهاراً، لإشعار المواطن بالأمن والأمان في مسكنه وحيه السكني.
4. تنظيف الحي بشكل دوري ومستمر، وتكليف مركبات القمامة بجمع القمامة بشكل يومي من الحي، ووضع صناديق لجمع القمامة بالقرب من المساكن الخيرية، والاستراحات القائمة لوضع فضلات الطعام داخل هذه الصناديق، ليتسنى لعمال النظافة جمعها، والتخلص منها بطريقة سليمة تحفظ نظافة الحي، وخلوه من الأوساخ والروائح الكريهة.
5. إنشاء عدد من الحدائق وملاعب الأطفال بالقرب من المساكن الخيرية، وفي أكثر من موقع لتكون في متناول هذه الأسر.
6. وضع آلية لنقل الأسر إلى المراكز الصحية وقت الحاجة، وذلك في حالة مرض أحد أفراد هذه الأسر، أو أثناء المراجعات الدورية لهذه المراكز، ويمكن تحديد مثل هذه الآلية من قبل الجهات الصحية في المدينة، والقائمة على مراكز الرعاية الصحية الأولية.
7. نظراً لعدم توفر مراكز تسوق يعتد بها في الحي السكني وبالقرب منه، لذا توصي الدراسة في حالة عدم توفير وسائل نقل عامة لخدمة الأسر المستفيدة، وجب توفير وسائل تقل لنقل سكان الحي إلى وسط المدينة على الأقل مرتين في الأسبوع من أجل التسوق وشراء الحاجات الضرورية على أن تكون ساعة المغادرة من وإلى الحي معلومة للتقيد بها من سائق المركبة، ومن السكان الراغبين في الذهاب إلى مركز المدينة للتسوق.
8. تجربة المساكن الخيرية لم يكتب لها النجاح حتى وقت إجراء هذه الدراسة، خاصة فيما يتعلق بالبيئة السكنية، وما تحتويه من مرافق، وخدمات عامة، أو خاصة، وللتغلب على هذه المشكلة كان لابد من توفير الخدمات والمرافق في الأحياء السكنية.
9. من الملاحظ أن جميع المساكن الخيرية التي تم إنشاؤها قد بنيت في الأطراف الجنوبية الغربية والشمالية الغربية للمدينة، والثابت من البحوث والدراسات العلمية المتعلقة بدراسة المدن أنّ الأسر المهاجرة للمدينة تفضل سكن الأحياء التي تقع في الجهة التي تلي قدوم المهاجرين منها، فمثلاً الفرد الذي يهاجر للمدينة من القرى أو البادية الواقعة إلى جنوبها يفضل سكن الأحياء الجنوبية للمدينة. أما المهاجر من شمال المدينة فيفضل أحياء المدينة الشمالية، وهو الشيء

الملاحظ في مدينة حائل، لذا توصي الدراسة بضرورة توزيع المساكن الخيرية على الجهات الأصلية للمدينة، لكي نحقق الراحة المكانية للأسر المستفيدة، خاصة إذا علمنا أن معظم الأسر المستفيدة من الإسكان الخيري هم ممن ولدوا خارج مدينة حائل، وهاجروا إليها في مرحلة لاحقة.

10. تجربة فكرة الموقع والخدمة أو المسكن النواة المطبقة في عدد من دول العالم، والمتمثلة في توفير قطعة سكنية موصلة بكافة المرافق والخدمات، وتقع في وسط الجيران، ويتم منحها للمواطنين المحتاجين من أجل إقامة مساكن خاصة بهم عليها وبشكل متدرج، كأن يبدأ هذا المسكن بغرفة واحدة ملحقاً بها خدماتها، ويتم توسيع المسكن وتحسينه وإضافة أجزاء عليه حتى يصبح المسكن مع مرور الزمن مكتمل المحتويات والمرافق والتجهيزات، من أجل تقليل التكاليف، وخدمة أكبر عدد ممكن من الأسر المحتاجة للسكن.

11. وضع آلية لتأهيل المساكن القديمة وإصلاحها لكي تفي بالحاجات النفسية والاجتماعية والمادية والثقافية والفيزيائية للأسر الفقيرة ذات الدخل المحدود.

12. شراء مساكن قائمة في أحياء المدينة وتوزيعها على الأسر الفقيرة فمن المحتمل أن تكون مواقعها الجغرافية أفضل بكثير من مواقع المساكن الجديدة والتكلفة قد تكون متقاربة إلى حد كبير.

المراجع:

أولاً- المراجع العربية

إيرفنج، ألين. (1990). المدن الجديدة والضواحي.]ترجمة: محمد أحمد غنيم[. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

بارك، روبرت وإرنست، برجس ورد، ورك ماكنزي. (1409). المدينة.]ترجمة: سيد عبد العاطي، أبو بكر أحمد باقادر[. جدة: وكالة تبر للدعاية والنشر والإعلام.

برنارد، جرانوتييه. (1987). السكن في العالم الثالث – المشكلات والحلول.]ترجمة: محمد بهجت الفاضلي[. الإسكندرية: منشأة المعارف.

تركستاني، عبدالغفور. (2002). تجربة الإسكان السعودية. بحث تم استرجاعه بتاريخ 5/10/2021 من الرابط: www.bab.comform

تشارلز، أبرمز. (د ت). المدينة ومشاكل الإسكان. بيروت: دار الآفاق الجديدة.

التميمي، محمد فريح فهد. (1432). درجة الرضا عن مهرجان رالي حائل "تحدي النفوذ الكبير". والفعاليات المصاحبة (2008-2006) في المملكة العربية السعودية. *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*. جامعة الكويت. العدد (142). 295-385.

التميمي، محمد فريح. (1413). العوامل المؤثرة في عزوف المقترضين عن تسديد الأقساط المستحقة لصندوق التنمية العقارية. دراسة جغرافية تطبيقية على مدينة حائل. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود. الرياض.

التميمي، محمد فريح. (1421). السياحة في منطقة حائل. مجلة العقيق. نادي المدينة المنورة. 332-305.

التميمي، محمد فريح. (1422). الرضا السكني في مدينة حائل. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الملك سعود. الرياض.

التميمي، محمد فريح. (1430). الخصائص الديموغرافية والاجتماعية والاقتصادية لزوار مهرجان رالي حائل تحدي النفود الكبير (2008-2006) *الجمعية الجغرافية الكويتية*. رسائل جغرافية. العدد (347). 1-88.

التميمي، محمد فريح. (1431). الثقافة السياحية لدى طلبة المرحلة الجامعية في مدينة حائل. *سلسلة دراسات جغرافية*. الجمعية الجغرافية السعودية. العدد (19). 1-94.

الجرداوي، عبد الرؤوف عبد العزيز. (1978). الإسكان في الكويت. الكويت: مطابع الخلود.

الحريقي، فهد بن نويصر. (1425). الإسكان في المملكة العربية السعودية تقدير الطلب على مستوى المناطق. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم والطب والهندسة*. 2740. 44-63.

حنا، ميلاد. (1991). حاجة الإنسان العربي للإسكان والكساء. القاهرة: دار أطلس.

حيدر، فاروق عباس. (1994). تخطيط المدن والقرى. (الطبعة الأولى). الإسكندرية: منشأة المعارف.

الخريف، رشود محمد. (1415). لانتقال السكني في مدينة الرياض: دراسة في الاتجاهات والأسباب والخصائص. الجمعية الجغرافية السعودية. العدد (20). 134-1.

الخليفة، عبد الله. (1411). أثر العوامل الاجتماعية في توزيع السكان على أحياء مدينة الرياض. دراسة ميدانية. الرياض: مركز أبحاث مكافحة الجريمة.

الخليفة، عبدالله. (2007). الحاجة للسكن بالمملكة العربية السعودية. منطقة حائل مقدم لمؤسسة الملك عبدالله بن عبدالعزيز الخيرية لوالديه للإسكان التنموي. الرياض.

الدقاق، إبراهيم. (1981). مشكلة الإسكان في الأرض المحتلة.

(الطبعة الثانية).

سليمان، أحمد منير. (1996). الإسكان والتنمية المستديمة في الدول النامية. بيروت: دار الراتب الجامعية.

ششة، إنتصار محمد. (1406). التركيب السكني لمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود. الرياض.

الشواف، سلامة وزهير، حسن زاهر. (1409). السكان والتخطيط للتنمية العمرانية في مدن المملكة العربية السعودية. *البلديات*. العدد (16). 59-42.

الشويخات، حبيب مهدي. (1412). نموذج ديناميكي لمفهوم التركيبة الفراغية للمدينة: العوامل المؤثرة في تغيير تركيبة مدن دول الخليج العربية. *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*. العدد (65). 89-69.

الصنيع، عبد الله علي. (1407). قراءات في الجغرافيا الاجتماعية التطبيقية. مكة المكرمة: مكتبة الطالب الجامعي.

الصنيع، عبد الله علي. (1415). دراسات في قضايا المدن المعاصرة والتحضر. (بأقلام نخبة من العلماء الأفاضل). جدة: دار المجتمع للنشر والتوزيع.

عبد الله، محمد حامد. (1415). الاقتصاد العمراني مع التطبيق على المدن العربية. كلية العلوم الإدارية. جامعة الملك سعود. الرياض.

عزيز، مكي محمد، وعبد الرسول على الموسى. (1981). الخصائص الاجتماعية والاقتصادية للمهاجرين إلى الكويت. دراسة في الجغرافيا الاجتماعية. الكويت: وكالة المطبوعات.

علام، أحمد خالد. (1991). تخطيط المدن. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

العنقري، خالد محمد. (1992). مواجهة مشكلة الإسكان في الدول النامية ـ النموذج السعودي. *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*. العدد (64). السنة (17). 164-119.

القاضي، منير أحمد. (1405). الضروريات الثقافية والاجتماعية والبيئة لمخططي الحضر السعوديين. *مجتمع وعمران*. العدد (6). 85-83.

القباني، محمد. (1412). نوايا الهجرة والمفاضلات المكانية لطلبة الجامعة السعوديين. بحوث جغرافية. الجمعية الجغرافية السعودية. جامعة الملك سعود. الرياض. العدد (10). 59-10.

كتبخانة، إسماعيل بن خليل، والخولي، حسن أحمد. (1412). التغير والتنمية الاجتماعية دراسة تتبعية ميدانية لقرية في منطقة وادي فاطمة في المملكة العربية السعودية. (الطبعة الأولى). جدة: دار البلاد.

الكندري، عبد الله رمضان. (1986). مشكلة الإسكان في دولة الكويت. دراسة تحليلية تقويمية. الجمعية الجغرافية الكويتية. جامعة الكويت. العدد (86). 38-1.

مصيلحي، فتحي محمد. (1405). شخصية المدينة السعودية. الدمام: دار الإصلاح.

المضيان، أريج علي. (1439). تقييم الحاجة السكنية في مدينة بريدة بالمملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الملك سعود. الرياض.

مكي، محمد شوقي بن إبراهيم. (1405). تحركات سكان المدينة المنورة. دراسة في علاقة الهجرة الخارجية بأنماط تغير السكن. وزارة الداخلية. الرياض: مركز أبحاث مكافحة الجريمة.

مكي، محمد شوقي بن إبراهيم. (1983). الإسكان ومفهوم التخطيط الإسكاني. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

مكي، محمد شوقي بن إبراهيم، (1406). المدخل إلى تخطيط المدن. الرياض: دار المريخ للنشر.

ملة، رفعة بنت تركي. (2010). التمويل بالاقتراض لامتلاك المسكن وعلاقته بإدارة الدخل المالي للأسرة السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الملك عبدالعزيز. جدة.

المنيس، وليد. (1405). الضوابط الاجتماعية والاقتصادية المؤثرة في الطلب على السكن بالكويت. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية. العدد (41). السنة (11). 73-19.

هاجيت، بيتر. (1996). الجغرافيا تركيبة جديدة.]ترجمة: محمد السيد غلاب[. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.

Arabic references:

Trkstany, ‘Ebdalghfwr. (2002). Saudi housing experience, (in Arabic) Online research paper: hattp//www.bab.comform.

Altmymy, mhmd fryh. (1421). Tourism in the Hail region. (in Arabic) *Al’eqyq Journal.* Almdynh Almnwrh club. 305-332.

Altmymy, Mhmd Fryh. (1431) . Tourism culture among undergraduate students in the city of Hail. (in Arabic) Geographical Studies Series. *Saudi Geographical Association.* Issue (19). 1-94.

Altmymy, Mhmd Fryh (1430) . Demographic,

University. Issue (86). 1-38.

Almnys, Wlyd. (1405). Social and economic regulations affecting the demand for housing in Kuwait. (in Arabic) Journal of Gulf and Arabian Peninsula Studies. Issue (41). year (11). 19-73.

Social and Economic Characteristics of Visitors to the Hail Rally Festival the Great Nefud Desert Challenge (2006-2008) (in Arabic) Kuwait Geographical Society. geographical messages. Issue (347). 1-88.

Altmymy, Mhmd Fry (1430). Degree of Satisfaction with the Hail Rally Festival "The Great Nefud Desert Challenge". and accompanying events (2006-2008) in the Kingdom of Saudi Arabia. (In Arabic) Journal of Gulf and Arabian Peninsula Studies. Kuwait University. Issue (142).295-385.

Alhryqy , Fhd bn Nwysr (1425h) Housing in the Kingdom of Saudi Arabia Demand Estimation at the District Level,(in Arabic) Umm Al-Qura University Journal of Science, Medicine and Engineering, 2740, pp. 44-63.

Alkhryf, Rshwd Mhmd. (1415). Residential relocation in the city of Riyadh: a study of trends, causes and characteristics. (in Arabic) Saudi Geographical Association. Issue (20). 1-134.

Alshwaf, Slamh Wzhyr, Hsn Zahr. (1409). Population and urban development planning in the cities of the Kingdom of Saudi Arabia. (in Arabic) municipalities. Issue (16). 42-59.

Alshwykhat, Hbyb Mhdy. (1412). A dynamic model of the concept of the spatial structure of the city: factors affecting the change of the structure of the cities of the Arab Gulf states. (in Arabic) Journal of Gulf and Arabian Peninsula Studies. Issue (65). 69-89.

Al'enqry, Khald Mhmd (1992m) Facing the housing problem in developing countries – "the Saudi model" (in Arabic) Journal of Gulf Studies, Arabia. Issue (64) Year (17).119-164.

Alqbany, Mhmd. (1412). Migration intentions and spatial preferences for Saudi university students. Geographical research. (in Arabic) Saudi Geographical Association. King Saud University. Riyadh. Number (10). 10-59.

Alkndry, 'Ebd Allh Rmdan. (1986). The housing problem in the State of Kuwait. Evaluative Analytical Study. (in Arabic) Kuwait Geographical Association. Kuwait

دراسة منظومة: روضة المرتاد في نظم مُهِمَّات الزاد في الفقه الحنبلي للعلّامة الشيخ: سليمان بن عطية المزيني الحائلي 1317–1363هـ

Study of a poetic text entitled: Rawdat Al murtad about the most important issues of Al zad Written by: Sheikh Suleiman bin Attia Al-Muzaini 1317-1363

د. خالد بن راشد المشعان
أستاذ الفقه المشارك، قسم الفقه، كلية الشريعة، جامعة حائل

Dr. Khaled Rashed Al Mashaan
Associate Professor of Alfiqh
College of Sharia and Law, University of Hail

(قُدم للنشر في 2022/02/29، وقُبل للنشر في 2022/03/20)

الملخص

يهدف هذا البحث إلى دراسة منظومة في الفقه الحنبلي، وهي منظومة لعالم من علماء حائل، وهو الشيخ سليمان بن عطية المزيني، وهي نَظْمٌ لكتابٍ مهم في الفقه الحنبلي؛ وهو كتاب: زاد المستقنع للشيخ موسى الحجاوي، واعتمدتُ في البحث المنهج الوصفي التحليلي والمنهج الاستنباطي، وألقيت الضوء في هذا البحث على جوانب مهمة: حياة المؤلف الشيخ: سليمان بن عطية المزيني: ولادته، ونشأته، وعلمه، ومكانته العلمية ، وتراثه، ثم قمت بدراسة هذه المنظومة، باستخراج لطائفها، وما تميزت به، وتجلية منهج الشيخ فيها، وما زاد فيها، وما اختصره من المتن، وقمت بمقارنتها بغيرها من المنظومات، وثناء العلماء عليها، وبينتُ ما يتعلق ما يوجد منها مطبوعا أو مخطوطا، وما يلحظ عليها، ثم انتهيت إلى نتائج هذا البحث، والتوصيات التي خرجت للباحثين.

الكلمات المفتاحية: منظومة، زاد المستقنع، حائل، المزيني، الحجّاوي.

Abstract

This research aims to study a poetic text in Hanbali jurisprudence, poetry by one of the scholars of the city of Hail, Sheikh Suleiman bin Attia al-Muzaini. It is a poetic copy of an important book in Hanbali jurisprudence, the book Zad Al-Mustaqni' by Sheikh Musa Al-Hijjawi. The research adopts the descriptive analytical and deductive method. I have studied important aspects; Including: the life of the author himself; In the sense of Sheikh Suleiman bin Attia Al-Muzaini: his birth, his upbringing, his knowledge, his scientific status, and his heritage, then I studied this poetic text, from that: extracting precise issues, and what distinguished it, and clarifying the author's approach in it, and what increased or decreased from the original text, I made a comparison with other didactic poetry, and I confirmed the scholars' praise for this work, and I explained what is related to it in printed or written form, and the notes on it, then my work ended with the results of this study, and the recommendations of interest to researchers.

Keywords: Apoetic text, Zad Al-Mustaqni', Hail, Al-Muzaini, Al-Hijjawi.

المقدمة:

أضحت إن الحَمْدَ لله، نَحْمَدُهُ، ونَسْتَعِينُهُ، ونَسْتَغْفِرُهُ، ونَعُوذُ بِاللهِ من شُرُورِ أنْفُسِنَا، ومن سيئات أعمالنا، من يَهْدِهِ اللهُ فلا مُضِلَّ له، ومَنْ يُضْلِلْ فلا هَادِيَ له، وأشْهَدُ أن لا إلَهَ إلا الله وحْدَه لا شَرِيكَ له، وأشْهَدُ أن مُحَمَّدًا عَبْدُهُ ورَسُولُهُ، صلى الله عليه وعلى آله وصحبه، وسلم تسليما كثيرا، أما بعد:

فإن علم الفقه من أهم علوم الشريعة، ومنه علم الحلال الحرام، ويحتاجه الناس على مختلف مداركهم، وقد سلك العلماء قديما وحديثا مسالك عِدَّة في تقريب ذلك للناس؛ ومن ذلك جاءت المتون العلمية، والمنظومات الفقهية، والشروح، والحواشي، والفتاوى، والمختصرات؛ وكل واحد من هذه المسالك يُفِيد منها طائفة من أهل العلم.

ولقد اهتم العلماء بوضع منظومات شعرية لكل متن من المتون، أو علم من العلوم؛ وذلك ليسهل على طلبة العلم حفظها وجمع شتات المسائل في جمل مختصرة، ولاريب أنَّ الأسلوب الشعري مُحَبَّبٌ إلى النفوس، وهو ديوان العرب.

ومن هذا جاءت دراسة هذه المنظومة (روضة المرتاد في نظم مهمات الزاد) للشيخ سليمان بن عطية المزيني الحائلي، وهي منظومة لكتاب من أهم المتون العلمية الفقهية في المذهب الحنبلي؛ وهو زاد المستقنع للشيخ موسى الحجاوي؛ وذلك لإبراز معالمها، وبيان مزاياها، وتجلية الجوانب العلمية المهمة لمؤلفها.

وإن نسيت فلا أنسى لأهل الفضل فضلَهم؛ فقد كانت فكرة هذا البحث من الأخ الصديق والزميل العزيز الدكتور حسان بن إبراهيم الرديعان، وقد أعانني ببعض الكتب والمصورات المتعلقة بالموضوع؛ وله عناية معروفة بالتراث العلمي لمنطقة حائل؛ فجزاه الله خير الجزاء.

أسباب اختيار الموضوع:

هناك أسبابٌ كثيرة لبحث مثل هذا الموضوع، ولكني أذكر -هنا- أهمها:

1. أنَّ هذه المنظومة التي نحن بصدد بدراستها، هي لعالمٍ جليلٍ من علماء حائل، وهو العلامة الشيخ: سليمان بن عطية المزيني الحائلي؛ ولذا فقد وجب علينا -نحن أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل- أنْ نُبرِزَ الجوانب العلمية في منطقة حائل.
2. أنَّ الناظم -الشيخ سليمان بن عطية المزيني- علاّمة في كثير من الفنون العلمية: الشرعية، واللغوية، والأدبية، وغيرها، وهو حَرِيٌّ بأن يُسَلَّط الضوء على مكانته العلمية.
3. أن هذه المنظومة هي نظمٌ لكتاب من أهم كتب الحنابلة المتأخرين، وهو كتاب زاد المستقنع للعلامة الحَجَّاوي، ومذهب الحنابلة هو المذهب السائد في المملكة العربية السعودية، وإنْ كان ذلك لا يُعَارض الأخذ بالراجح من الأقوال في كثير من المسائل الفقهية.
4. أن هذه المنظومة أثنى عليها جمعٌ من أهل العلم ثناء عاطرا؛ فقد جمعت بين الاختصار والقوة العلمية، وهي من أحسن المنظومات لزاد المستقنع.

الدراسات السابقة:

لم أجد فيما اطلعت عليه من البحوث والدراسات دراسة مستقلة لمنظومة: (روضة المرتاد في نظم مهمات الزاد)، وإنما غاية ما اطلعت عليه أحد أمرين:

1. إمَّا تعريف مختصر للمنظومة، كما في كتاب: المذهب الحنبلي للدكتور: عبدالله التركي؛ فإنه جمع كتب المذهب الحنبلي، وعرف بها، وكان مما عرف به كتاب زاد المستقنع، ثم ذكر الأعمال التي عملت على زاد المستقنع، وذكر منها نظم روضة المرتاد في سطر واحد (التركي، 2002: 487/2)، وكما ذكرها الدكتور بكر (أبو زيد، د ن: 277).
2. وإمَّا تعريف وترجمة للمؤلف الشيخ سليمان بن عطية المزيني، وفي ترجمته تذكر مؤلفاته، ومنها هذه المنظومة، كما في كتاب زهر الخمائل (الهندي، د ن: 20-21)؛ وكتاب (آل الشيخ، 1394).

منهج البحث:

اعتمدت في البحث على المنهج الوصفي التحليلي والمنهج الاستنباطي، وسرت في البحث على المنهج الآتي:

1. قمت بترجمة ودراسة وافيتين لمؤلف المنظومة، ووصف وتحليل حياته العلمية وجوانب من سيرته.
2. قمتُ بقراءة المنظومة كاملة، ومقارنتها بأصلها زاد المستقنع (الحجاوي، 1424)، ثم خرجتُ باستنتاجات للمنهج الذي سار عليه الناظم.
3. المسائل التي ذكرتها جاءت بعد استقصاء لما زاده الناظم أو تركه، واقتصرت على نوع الزيادة أو النقص، مع ذكر بعض الأمثلة على ذلك النوع.
4. ترجمتُ لمشايخ الناظم الشيخ سليمان العطية المزيني؛ لأنَّ لهم أثرا عليه، واكتفيتُ بذكر طلابه بلا ترجمة؛ إيثارا للاختصار.
5. إذا قلت الناظم فأقصد الشيخ سليمان المزيني صاحب المنظومة، وإذا قلتُ النَّظْم فأقصد منظومة روضة المرتاد، وإذا قلت الماتن أقصد العلامة موسى الحجاوي، وأعني بالمتن زاد المستقنع.

خطة البحث:

جاء البحث في مقدمة، وثلاثة مباحث، وخاتمة، وتوصيات، وفهارس.

المقدمة بينتُ فيها أهمية المسألة، وأسباب اختيار الموضوع، والدراسات السابقة، ومنهج وخطة البحث.

المبحث الأول: دراسة حياة مؤلف المنظومة الشيخ سليمان بن عطية المزيني، وفيه سبعة مطالب:

- المطلب الأول: اسمه، ولادته، ونشأته.
- المطلب الثاني: شِعْرُه.
- المطلب الثالث: صفاته العلمية والخَلْقِيَّة والخُلُقِيَّة.
- المطلب الرابع: موقفه من دعوة الشيخ محمد بن عبدالوهاب.
- المطلب الخامس: شيوخه، وتلاميذه.
- المطلب السادس: مؤلفاته.
- المطلب السابع: وفاته.

المبحث الثاني: منظومات زاد المستقنع، وفيه تمهيد، ومطلبان:

- المطلب الأول: منظومات زاد المستقنع.
- المطلب الثاني: المقارنة بين هذه منظومات.

المبحث الثالث: دراسة منظومة روضة المرتاد في نظم مُهِمَّات الزاد، وفيه تمهيد، وستة مطالب:

- المطلب الأول: ثناء العلماء على منظومة روضة المرتاد.
- المطلب الثاني: نسبة المنظومة للشيخ المزيني.
- المطلب الثالث: النسخ المخطوطة والمطبوعة للمنظومة، وفيه فرعان:
  - الفرع الأول: النسخ المخطوطة.
  - الفرع الثاني: النسخ المطبوعة.
- المطلب الرابع: الأعمال التي عملت على المنظومة.
- المطلب الخامس: منهج الشيخ المزيني في المنظومة.
- المطلب السادس: دراسة المنظومة، وفيه تمهيد، وخمسة فروع:
  - الفرع الأول: المسائل التي لم يذكرها المؤلف في منظومته.
  - الفرع الثاني: الفصول أو الأبواب التي لم يذكرها المؤلف في منظومته.
  - الفرع الثالث: المسائل التي زادها المؤلف.
  - الفرع الرابع: القواعد والضوابط الفقهية التي ذكرها الناظم.
  - الفرع الخامس: بعض المسائل المتفرقة.
- النتائج.
- التوصيات.
- فهرس المراجع.

المبحث الأول: دراسة حياة مؤلف المنظومة الشيخ سليمان بن عطية المزيني، وفيه تسعة مطالب:

المطلب الأول: اسمه، وولادته، ونشأته

هو الشيخ سليمان بن عطية بن سليمان بن عطية المزيني الحنبلي الحائلي (الزركلي، 2002: 130/3؛ البسام، 1419: 364/2؛ الرديعان، 1430: 336). ولد في حائل عام 1317هـ، وتَرَبَّى في بيت والده الشيخ عطية بن سليمان المزيني، وهو من علماء حائل المعروفين. نَشَأَ محبا للعلم وأهله، وعندما بلغ ثلاث عشرة سنة توفي والده عام 1330هـ؛ فانتقل بعد ذلك للعيش في بيت أخواله (البسام، 1419: 364/2؛ الرديعان، 1430: 336؛ العطية، 2003: 17).

المطلب الثاني: شِعْرُه وأَدَبُه

كان -رحمه الله- شاعرًا فحلًا، أُلِيْنَ له الشِّعْرُ، فكان يَنْظِمُ في كل حالٍ، ونَظَمَ في العلوم المختلفة، وكتب في كل شيء، فله أبياتٌ في الرثاء، والتعزية، والمدح، ويَنْظِمُ، ويُلْغِز، ويتَغَزَّل، ويُوصِي، وينصح، ويَبْتَهِل، كلُّ ذلك شعرا، وقال شعرا في مدينته حائل (العطية، 2003: 17-18).

وكانت أبياته وقصائده تدلُّ على قوته في الشعر وعُمْقِ إدراكه، وكان مُحِبًّا للأدب وكُتُبِ الأدب، ويَهْتَمُّ بِجَمْعِهَا ومطالعتها، مما ولَّد عنده مَلَكَةً لغوية قوية (الهندي، د ن: 20-21؛ آل الشيخ، 1394: 368).

وكان يأتي إلى بعض القصائد المشهورة فيَشْطُرَها، والتَّشْطِيرُ كما هو معلوم عند أهل اللغة: هو أن تختار بيتًا فتجعله بيتين اثنين؛ بأن تضم إلى الشطر الأول منه شطرًا آخر بعده؛ وللشطر الثاني شطرًا آخر قبْلَه (السَّراج، 1983: 198).

المطلب الثاني: شِعْرُه وأَدَبُه

كان -رحمه الله- شاعرًا فحلًا، أُلِيْنَ له الشِّعْرُ، فكان يَنْظِمُ في كل حالٍ، ونَظَمَ في العلوم المختلفة، وكتب في كل شيء، فله أبياتٌ في الرثاء، والتعزية، والمدح، ويَنْظِمُ، ويُلْغِز، ويتَغَزَّل، ويُوصِي، وينصح، ويَبْتَهِل، كلُّ ذلك شعرا، وقال شعرا في مدينته حائل (العطية، 2003: 17-18).

وكانت أبياته وقصائده تدلُّ على قوته في الشعر وعُمْقِ إدراكه، وكان مُحِبًّا للأدب وكُتُبِ الأدب، ويَهْتَمُّ بِجَمْعِهَا ومطالعتها، مما ولَّد عنده مَلَكَةً لغوية قوية (الهندي، د ن: 20-21؛ آل الشيخ، 1394: 368).

وكان يأتي إلى بعض القصائد المشهورة فيَشْطُرَها، والتَّشْطِيرُ كما هو معلوم عند أهل اللغة: هو أن تختار بيتًا فتجعله بيتين اثنين؛ بأن تضم إلى الشطر الأول منه شطرًا آخر بعده؛ وللشطر الثاني شطرًا آخر قبْلَه (السَّراج، 1983: 198).

ومن ذلك قوله في تَشْطِير أبيات أبي الطيِّب المتنبي: (العطية، 2003: 34) :

«أبـعين مفتقر إليـك نظــرتني»
لما مدحتك بالنظام الرائق
ورجوت فضلك حين فُهْتُ بذكره
«فأهنتني وقذفتني من حالق»
«لســتَ الملومَ أنا الملــومُ لأنّني»
أنشأت قولا ليس فيك بلائق

فقد ضللتُ وما أصبتُ الرشد إذْ
«أنزلتُ آمالي بغير الخــالق»

وله معارضة جميلة لمقصورة ابن دريد في سِتٍّ وتسعين بيتا (العطية، 2003: 141).

وفي ديوانه كنوزٌ لغوية وعلمية يصعب حصرها في هذا البحث الفقهي، ولكني أحاول أن أشير إليها في هذه الأسطر القليلة. فقد نَظَمَ في صفات النبي(ﷺ) ومعجزاته (العطية، 2003: 40)، ومع أنَّ الناظم أكْثَرَ في النَّظْمِ، والنَّظْمُ فيه شيء من الجفاف إلا أنَّ الشيخ سليمان قال قصائد في الغَزَلِ تَفيضُ رِقَّةً وعذوبة، ومن ذلك قوله: (العطية، 2003: 106).

مـــــع أنني لا أستطيع صفـــاتها
عين المهـــا فيها وخَـدٌّ أحمر
والوجه منها الشمس، والفرع الدُّجى
والقَدُّ عَدْلٌ، والرِّضَاب السُّكَّر

وقال: (العطية، 2003: 109)

عَذابُك عَذْبٌ؛ فاقْضِ ما تأمُرِينَه
ومُرُكِ حُلْوٌ لو به رِيقـــــةُ الكَتْـــفِ
فما هي إلا روضـــــة أُنُفٌ فلم
تَسُمْهـَا المواشي ذاتُ خُفٍّ ولا ظِلْفِ

وقال: (العطية، 2003: 115)

غزالٌ بدا لي ناعِسُ الطَّرْفِ أَكْحَلُ
يكرُّ بسَهْمَيْ مُقْلَتَيْهِ فيقْتُـــــلُ
فتـــاةٌ لها وجهٌ حكى نِيّرَ الضُّحَى
تقَنَّعَهُ ليـــلٌ من الفَرْعِ مُسْبِـــلُ
فقَامَتُهَـــا كالسَّمْهَـــــرِيِّ وإنها
لأظْلَمُ منه للحبيب وأعْـــــدَلُ
مُورّدةُ الخَدَّيْـــنِ مَعْسُولَةُ اللَّمَى
مُخَضَّبَـــةُ الكَفَّيْنِ، فيها تَـــدَلُّل

ومن جميل شعره قوله: (العطية، 2003: 135)

فلو عبرةٌ أحْيَتْ صريعـــا بحفرة
لجادتْ عليهم بالدموع الْمَدامـعُ

وفي بعض قصائده الغزلية، تُحِسُّ وكأنَّك تقرأ لبعض أصحاب المعلَّقات (العطية، 2003: 109- 110). ولعلَّ الباحثين من أهل اللغة والبلاغة يقومون بدراسة الجوانب اللغوية والبلاغية في شعر الشيخ سليمان بن عطية.

المطلب الثالث: صفاته العلمية والخَلْقِيَّة والخُلُقِيَّة

فأما صفاته العلمية، فقد كان الشيخ سليمان عالِمًا فقيهًا، وكان -رحمه الله- عالِمًا بالفقه مُتَبَحِّرًا فيه، وعالِمًا باللغة وبُحُورِ الشعر والألغاز والفلك والأنساب (العطية، 2003: 17، 18). وكان محبا للقراءة، كثير الاطلاع على كتب أهل العلم، وكان الشيخ سليمان يقرأ درسا في التفسير والحديث والتاريخ على أمير حائل في وقته الأمير عبدالعزيز بن مساعد بن جلوي -رحمه الله- (الهندي، د ن: 20). وكان صاحب تألّهٍ وتضرّع وزهد يظهر ذلك في أشعاره، ومن ذلك قوله: (العطية، 2003: 33)

يا سيّدي ومَلاذِي رازقي سَنَدِي
وراحمي، مَنْ حَبَانَا منه إحسانا
وغافر الذنب للجاني برحمتـــــه
اغفر لذا الناظم الجاني سليمانا

وقوله في الدنيا: (العطية، 2003: 131)

وذي أمُّ دَفْرٍ تنْقَضِي الغزلَ عاجلا
وتُرْجِعُ ما يحوي بهـــا ويُنَالُ
فما هي إلا مُومِـــسٌ تَلْبَسُ الحُلَى
لِيَجْمُلَ فيهـــا للدَّنِيّ وِصَالُ

وسمَّاها أمَّ دَفْرٍ، ويُقال لها دَفَارِ، والدَّفْر ما خَبُثَتْ رائحته (مصطفى والزيت وعبد القادر والنجار، 2004: 288-289).

وأمَّا صفاته الخَلْقيَّة والخُلُقِيَّة فقد كان -رحمه الله- طويلا نحيلا خفيف الشَّعْر فيه سُمْرَة، وكان قوي الحفظ ذكيًّا سريع البديهة، مُهْتَمًّا بجمع الكتب، وكان سهلا متواضعا، ذا عِفَّةٍ وحياء، وَفِيًّا، غَنِيَّ النَّفْسِ، وَرِعًا، عُرِضَ عليه القضاء فرَفَضَ (الهندي، د ن: 20؛ العطية، 2003: 17- 18، 135). ومن تواضعه قوله: (العطية، 2003: 142)

إنّي فتىً سَهْلٌ، ولستُ غِطْرِسَا
والكِبْرُ عندي خَلَّةٌ لا تُرْتَضَى

قال الشيخ علي (الهندي، د ن: 20):» رأيتُ عنده مكتبة كبرى، ذكر أنه جمع بعضها، ووَرِثَ بعضها الآخر من والده الشيخ عطية بن سليمان المزيني، كان الشيخ سليمان يحب المذاكرة والبحث والنقاش بتواضع واعتراف بالحق إذا ظَهَرَ، وكان شَغُوفًا بجمع الكتب الأدبية أيضا ومطالعتها، لاسيما تآليف الأدباء الكبار، كان صالحًا ورعا زاهدا لا يحب الكلام بأحد من الناس».

المطلب الرابع: موقفه من دعوة الشيخ محمد بن عبدالوهاب

الشيخ سليمان من المناصرين والمؤيّدين لدعوة الإمام محمد بن الوهاب، وناصرها الإمام محمد بن سعود -رحمهما الله-، وقد قال في ذلك: (العطية، 2003: 164)

فأتى الإله بعـــالم ذي نيـــة
صَلُحَتْ، وذي قلبٍ سليمٍ مرشدِ
فأزال بالتوحيـــــد كلَّ ضلالة
مع بدعة في نجدنا من مفســـد
وكذاك أيَّـــدَهُ الإله بعُصْبـــةٍ
يحمـــون جانبه بضرب مهنـد
آلُ السعـــود القائمين بهمـــة
صَدَقَتْ لأمر الله في نصر الهدي

إلى أن قال:

منهـــاجُهُم نَهْـــجُ النَّبي المرتضى
يبـــدو لكلّ موفَّقٍ مسترشـــد
هذا اعتقاد المسلمين ذوي الهدى
وأنا لأصحاب الفضائل أقتدي

وهو الذي نَزَلَ الكتابُ بنصّـه
وله الدلائـــل بالصحيح الْمُسْنَد
وهو الصراط المستقيم ومنهج الـ
أصحاب، أصحابِ النَّبيِّ الأَمْجَدِ
من أجلِ ذا قد قيـــل: وهّابيةٌ
بزمـــاننا للمقتديـــــن بمُهْتَدَ
يا حَبَّـــذا الاسمَ الجليـــل؛ فإنَّه
شرفٌ لمنتسب بهـــذا الأجودي

وقال في بيان منهجه، وأنه على منهج السلف الصالح: (العطية، 2003: 99)

ألا إننـــــا نقفوا طريـــق نبينا
وأصحابه الأنجاب في سائر الأمر

وبيّن في بعض أشعاره أن الوسطية هي العدل وهي خير الأمور بين الإفراط والتفريط، ومن ذلك قوله: (العطية، 2003: 143)

والقَصْدُ في الأمور نهجٌ وسَطٌ
واحذر من الغلو فيها والجَفَا

المطلب الخامس: شيوخه، وتلاميذه: (الرديعان، 1430: 336-337؛ العطية، 2003: 17) **فأمَّا شيوخه، فهم:**

1. الشيخ شكر بن حسين، فقد قرأ عليه القرآن وحفظه وجوَّده، والشيخ شكر أصله من موقق، مدينةٌ غرب حائل ولد 1272هـ، انتقل إلى حائل، وفتح مدرسة لتعليم القرآن توفي عام 1337هـ، له فهم حاد وجلد على المطالعة والكتابة، وكان زاهدًا فاضلًا مُحِبًّا للسنة، وله خَطٌّ حَسَنٌ جميل (الهندي، د ن: 14).
2. الشيخ عبدالله بن مرعي تولَّى القضاء في حائل فترتين، وكانت الفترة الثانية أحسن من الأولى توفي عام 1337هـ (الهندي، د ن: 14).
3. عبدالله بن مسلم التميمي أصله من حوطة بني تميم، وسكن حائل، وتولى القضاء بها مدة، وكان آيةً في فقه الحنابلة، أخذ عنه العلم جماعةٌ من المشايخ في حائل، ثم رجع إلى بلدته الحُلْوَة ومات بها عام 1341هـ (الهندي، د ن: 16)
4. الشيخ عبدالله بن خلف بن راشد آل خلف، ولد في حائل 1265هـ قرأ وتعلم في حائل على المشايخ المرشدي والغنيمي والحجي والشيخ العلامة عبدالله بن عبداللطيف، كان له دورٌ كبير في إجلاء الْمَشَاهْدَة الرافضة من حائل، تَوَلَّى قضاء تيماء في زمن إمارة محمد ابن رشيد، وتَوَلَّى القضاء في حائل بعد دخولها في حكم الملك عبدالعزيز عام 1341هـ، ثم أُعْفِيَ لكِبَرِهِ ومرضه، ومات بالمدينة المنورة عام 1344هـ (الهندي، د ن: 16).
5. الشيخ عبدالله بن سليمان بن سعود بن سالم بن محمد ابن بليهد الخالدي، ولد بالقرعاء في القصيم عام 1259هـ، قرأ على مشايخ عدة، تولى القضاء في القصيم وحائل ومكة، جُمِعَ له بين السياسة الدنيوية والدينية والعلم والعقل الوافر، قرأ عليه خلقٌ كثير، وله كتاب جامع المسالك في أحكام المناسك على المذاهب الأربعة، توفي في الطائف عام 1359هـ (الهندي، د ن: 18).
6. الشيخ عبد الله الصالح الخليفي ولد في البكيرية في القصيم عام 1300هـ، وهو عالم فقيه فرضي شاعر، تولى قضاء المدينة المنورة ثم الجوف، ثم الطائف، ثم أخيرًا قاضيًا لحائل عام 1378هـ، تتلمذ على يديه ثلَّةٌ من علماء حائل، توفي عام 1381هـ (الهندي، د ن: 23).
7. الشيخ العلامة حمود الحسين الشغدلي ولد عام 1295هـ قرأ على مشايخ، وعلى رأسهم الشيخ صالح السالم البنيان والإمام عبدالله بن عبداللطيف، تولى القضاء في حائل مدة ليست باليسيرة، وكان محمود السيرة في القضاء توفي عام 1390هـ (الهندي، د ن: 23).
8. إضافة إلى تأثره بوالده الشيخ عطية بن سليمان المزيني (الهندي، د ن: 13)، وإن لم يَطُلْ ذلك؛ إذْ تُوفِّيَ والده سنة 1330هـ، وكان عمر الشيخ سليمان ثلاث عشرة سنة. (البسام، 1419: 264/2؛ الرديعان، 1430: 336-338).

وأمَّا تلاميذه فهم: (الرديعان، 1430: 337، 338).

1. الشيخ عبدالرحمن بن سليمان الْمَلَق، وأصْلُهُ من بلدة الْمَلْقَى جنوب عنيزة، وُلِدَ في حائل عام 1295هـ، وقرأ القرآن بها، وأخذ العلم عن الشيخ صالح السالم، وعن أكابر طلبته، وكان ينوب أحيانا في القضاء عن الشيخ حمود الحسين الشغدلي، والشيخ ابن بليهد، تُوفِّيَ عام 1380هـ (الهندي، د ن: 23؛ الرديعان، 1430: 376-380).
2. الشيخ محمد بن إبراهيم المشاري، وُلِدَ في حائل عام 1326هـ، وأخذ العلم عن الشيخ حمود الحسين الشغدلي، والشيخ سليمان بن عطية المزيني، كان حافظا للقرآن مُجَوِّدًا، صدوقًا في حديثه، مُخْلِصًا في عمله، بَرَزَ في علم الفرائض، ورُشّح للقضاء فرفض؛ تورعا، تُوفِّيَ عام 1394هـ (الهندي، د ن: 27؛ الرديعان، 1430: 416).
3. الشيخ ناصر بن حمد الدرسوني، وُلِدَ في حائل سنة 1288هـ، وقرأ القرآن، وأخذ العلم عن مشايخ حائل، ومنهم الشيخ صالح السالم، والشيخ سليمان بن عطية المزيني، تولّى إمامة هجرة الحفير-غرب حائل- أكثر من أربعين عامًا، كان وَرِعًا زاهدًا، تُوفِّيَ عام 1389هـ (الهندي، د ن: 24؛ الرديعان، 1430: 395).
4. الشيخ عبدالكريم بن ناصر الثويني، واشتُهِرَ بـ: (الخياط)، وُلِدَ في حائل سنة 1320هـ، قرأ القرآن على الشيخ شكر بن حسين، وأخذ العلم عن الشيخ عبدالله بن مسلم، والشيخ عبدالله الخليفي، والشيخ سليمان بن عطية المزيني، كان شَغُوفًا بالفقه وكتب المذهب، درَّسَ بالمدارس النظامية،

توفي عام 1395هـ (الهندي، د ن: 25، 26؛ الرديعان، 1430: 418-423).

5. الشيخ إبراهيم بن حماد الصايغ، وُلِدَ في حائل سنة 1338هـ، وقرأ القرآن على الشيخ عمر اليعقوب، والشيخ يوسف اليعقوب، وأخذ العلم عن الشيخ حمود الحسين، والشيخ عبدالله الخليفي، والشيخ ابن دهيش، والشيخ سليمان بن عطية، كان عاقلا حَيِيًّا متديّنًا، دَرَّسَ بالمدارس النظامية، تُوُفِّيَ عام 1419هـ (الهندي، د ن: 29؛ الرديعان، 1430: 456-458).

6. الشيخ سليمان بن حمد السّكيت، أصول العائلة من قبيلة سبيع، وسكنوا البكيرية، ووالد الشيخ سليمان من العقيلات، تزوج في حائل واستقرّ بها، وُلِدَ الشيخ سليمان في حائل سنة 1327هـ، ثم رحل مع والده في سن الخامسة إلى القصيم وأخذ عن علمائها، ثم إلى الكويت واستقرّ بها مُدَّة، وأخذ عن علمائها، ثم رحل الشيخ سليمان في طلب العلم إلى الزبير ثم البصرة، ثم قصد الحج، وأخذ عن علماء مكة، ثم رجع إلى حائل واستقرَّ بها، وتتلمذ على مشايخها، ومنهم الشيخ سليمان بن عطية المزيني، افتتح أول مدرسة أهلية بحائل سمَّاها (سبيل الرشاد)، ثم درَّس في المدارس النظامية، والمعاهد العلمية، وتولّى القضاء مدّة، حَيَاتُهُ حَافِلَةٌ بالعلم والعطاء، تُوُفِّيَ عام 1420هـ (الرديعان، 1430: 482-495).

7. الشيخ يوسف بن عبدالعزيز النافع، وُلِدَ في حائل عام 1340هـ، تتلمذ على مشايخ حائل، ومكة، والطائف، منهم الشيخ علي بن محمد الشامي، والشيخ سليمان بن عطية، والشيخ ابن حميد، والشيخ ابن باز، وأخذ مبادئ الخط والحساب والإملاء على الشيخ سليمان السّكيت، تولّى وظائف إدارية عِدَّة، وتولَّى عضوية الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر بالمسجد الحرام، تُوُفِّيَ بمكة عام 1425هـ (الهندي، د ن: 29؛ الرديعان، 1430: 496-499).

8. الشيخ صالح بن علي الطويرب، وُلِدَ في القصيم عام 1327هـ، ثم انتقل إلى حائل مع والده، ودَرَسَ على مشايخ حائل، ومكة، منهم الشيخ حمود الحسين الشغدلي، والشيخ سليمان بن عطية المزيني، ولازم الشيخ عبدالله الصالح الخليفي، وكتب بقلمه كتبًا كثيرة، كان فقيهًا، يحب البحث والنِّقَاش، تولَّى التدريس في المدارس النظامية، تُوُفِّيَ عام 1417هـ (الهندي، د ن: 28؛ الرديعان، 1430: 448-451). وغيرهم كثير من المشايخ وطلبة العلم ممن أخذ العلم عن الشيخ سليمان بن عطية المزيني.

المطلب السادس: مؤلفاته (الرديعان، 1430: 340؛ أبو زيد، د ن: 1016).

1. المنظومة وسيأتي الكلام عنها مُفْرَدا.
2. منظومة القواعد الفقهية طبعت مع منظومة روضة المرتاد في أربعين بيتا، وتضم سبعا وعشرين قاعدة تقريبا، كلها في المعاملات، وقد ساقها كاملة عبدالرحمن بن عبداللطيف آل الشيخ في كتابه مشاهير علماء نجد وغيرهم (آل الشيخ، 1394: 335-337)؛ وضمنها ناصر بن الهاب المطيري مع المنظومة في آخرها في طبعة مكتبة الذهبي في الكويت (المزيني، 2010).
3. الحائلية، نظم فيها باب البيوع من متن دليل الطالب، في ثلاثٍ وتسعين ومئة بيتٍ، وهي مطبوعة مع ديوانه (الزركلي، 2002: 130/3)؛ (العطية، 2003: 68).
4. ديوان سليمان بن عطية المزيني -رحمه الله تعالى طُبِعَ بعناية حفيده: بندر بن عبدالله بن سليمان العطية، وتحقيق: عبدالعزيز بن فرج الشَّنْتوف، وهو يقع في 188 صفحة، وفيه واحدٌ وتسعون وثمانِ مئة بيتٍ في مواضيع عدة: في العقيدة والتوحيد وأسماء الله الحسنى والزهد والتضرع والوعظ، ومدح النبي (ﷺ) ووصفه، والفقه والألغاز الفقهية واللغة، والحث على طلب العلم، ونظم في الغزل وعلم الفلك، وله قصائد في المدح والرثاء والتعزية، وغير ذلك، كل ذلك ظاهر في ديوانه (العطية، 2003).

وله قصيدة في وصف مدينته حائل؛ واعتزازه بها وانتمائه إليها في أربعة عشر بيتا، ومن قوله في هذه القصيدة عام 1344هـ: (العطية، 2003: 157)

ديارُ المعالي بين سَمْرَاءِ حائلٍ
وبين أجا، مَعْمُورَةٌ بالفضائل
رَسَا في مغانيها سموٌّ ورفعـةٌ
ومَجْدٌ أثِيلٌ شائعٌ في القبـائل
فلِلّه ما أتْقَى هواها من الأذى!
وأطيَبَهُ بين البـلاد لنَـازِل!

5. رسالة في البيوع للشيخ سليمان المزيني، وتشتمل هذه الرسالة على بعض منكرات الأسواق في البيوع، وقد طبعت مع رسالة أخرى للشيخ صالح السالم البنيان بعنوان: رسالتان في البيوع وقد طبعتا بتحقيق الشيخ يوسف بن عبدالعزيز الطريفي (الطريفي، 2002).
6. وله نظم في منسك الحج، عام 1344هـ، وطُبع جزءٌ منه في أول ديوانه (الزركلي، 2002: 130/3؛ العطية، 2003: 62).
7. وله منظومة في البروج والنجوم (الرديعان، 1430: 341).
8. المسائل التي خالف فيها زادُ المستقنع منتهى الإرادات، قام بتحقيقها الدكتور حسان بن إبراهيم الرديعان، وقد جمع فيها الشيخ المزيني ثمانٍ وعشرين مسألة خالف فيها

الحجاويُّ في زاد المستقنع ابنَ النجار في منتهى الإرادات، كتبها عام 1352هـ (المزيني، 2013).

9. وله أبيات في الألغاز الفقهية، وهي متفرقة، وبعضها موجودة في ديوانه (العطية، 2003؛ أبو زيد، د ن: 1016).

المطلب السابع: وفاته

مَرِضَ الشيخُ سليمان في آخر حياته، وطال مَرَضُهُ إلى أنْ تُوُفِّيَ في مدينة حائل في اليوم الرابع عشر من شهر شوال عام 1363هـ، مَبْطُونًا، وكان له من العمر ستة وأربعون عامًا، وشيَّعَهُ خَلْقٌ كثير، وكان فقدُه عظيمًا على طلّاب العلم وعامّة الناس في حائل، وله من الأبناء ثلاثة: عطية ومحمد وعبدالله ، رحمه الله رحمة واسعة، وجمعنا به في جنته (الهندي، د ن: 21؛ العطية، 2003: 19؛ الرديعان، 1430: 342).

المبحث الثاني: منظومات زاد المستقنع، وفيه تمهيد، ومطلبان

تمهيد:

قام عددٌ من أهل العلم بنظم متن زاد المستقنع، ومن هذه المنظومات منظومة روضة المرتاد التي نحن بصدد دراستها، وزاد المستقنع متنٌ في الفقه الحنبلي ألفه الشيخ موسى الحجّاوي ت 968هـ، وهو اختصار لكتاب المقنع لابن قدامة، واقتصر فيه الحجاوي على قول واحد هو المذهب. وهو كتابٌ -أعني زاد المستقنع- اشتهر بين أهل العلم ونال نصيبا كبيرا من الحفظ والشرح والتعليق، وهو من الكتب المهمة جدا في المذهب الحنبلي في الوقت الحاضر، وشرحه الشيخ منصور البهوتي شرحا مميزا في كتابه الروض المربع (التركي، 2002: 486-487).

المطلب الأول: منظومات زاد المستقنع

منظومات زاد المستقنع ليست كثيرة؛ وقد أحصيتُ ماوَصَلَ إليه بحثي واستقصائي، فوجدتُها أربعَ منظومات، وسأذكرها في هذا المطلب مرتبة حسب تأريخ وفاة مؤلفها.

1. نظم: (قِلَادَةُ الأجْيَاد في نَظْمِ مَتْنِ الزَّاد)، للشيخ محمد بن قاسم آل غنيم الخالدي الزبيري ت 1335هـ، وفي بعض النسخ تسمية والده (جاسم)، ولعلها من نطق أهل العراق؛ فإنَّهم ينطقون القاف جيما، وهو نظمٌ طويل، يقع في 4892 بيتًا كما قال هو في آخر هو: (آل غنيم، 1343: 224).

قد تناهى بالعًا في العدد
أربعة آلاف بيتٍ فاعدد
من فوقها ثمانيًا مئينـــا
واثنين بالضَّمِّ إلى تسعينا

قال الشيخ عبدالله (البسام، 1419: 361/6): «وهو رَجَزٌ عَذْبٌ سَهْلٌ، رأيتُه مخطوطًا، وقابلتُه على متن الزاد في كثير من المواضع، فوجَدْتُ في النظم زياداتٍ كثيرةً هامَّةً، وأغلبُهَا من فوائد شرحه للشيخ منصور البهوتي «.

وقد وجدتُ نسخة للمنظومة (آل غنيم، 1343) في دارة الملك عبدالعزيز تقع في 224 لوحةً في 23 سطرًا، كُتِبَتْ في 1343/1/26هـ، وهي بخط سليمان بن عبدالعزيز البسام، وهي بخط جيد واضح، لم يظهر لي أنَّ فيه سقطًا، وهو في مجموعة محمد البسام رقم المخطوط (17)، ولم أجده مطبوعا، وهي منقولة من نسخة أخرى بخط محمد بن حمد المحمد العسافي، وقد كُتِبَتْ نُسْخَةُ العسافي في 1331هـ أي قبل وفاة المؤلف بأربع سنوات.

2. تيْلُ المراد في نَظْمِ الزاد للشيخ سعد بن عتيق ت 1349هـ، ولم يكمله، وتوقف فيه إلى باب التعزير، وأَتَمَّهُ عبد الرحمن بن سحمان ، وأصلح ما وُجِد في آخره من تَلَفِيَّات في بعض الأبيات بسبب الأرْضَة وغيرها، وهو بالتتمة طويل جدا؛ وذلك يعود لاستيعابه جميع ألفاظ الزاد، حتى الأدعية والأمثلة، وفي التتمة أَكْثَرَ من مسائل حاشية ابن قاسم كما ذكر ابن سحمان في مقدمة النظم، يقع في 4870 بيتًا، منها: (2200) بيتا للشيخ سعد ناظم الأصل، و(2670) بيتا تتمة الشيخ ابن سحمان ، وطبع بعناية حفيده إسماعيل بن سعد ابن عتيق (ابن عتيق وابن سحمان، 1402؛ أبو زيد، د ن: 777/2؛ التركي، 2002: 486/2، 487).

3. روضَة المرتاد في نظم الزاد للشيخ سليمان بن عطية المزيني، ت 1363هـ، في 1925 بيتًا، وقد وَهِمَ من ذكر أنها ثلاثة آلاف بيت (الهندي، د ن: 20؛ أبو زيد، د ن: 777/2). وفي عددها يقول (المزيني، 2010: 15):

ألفٌ وتسعٌ من مئاتٍ وافية
حافظُها حاز العلوم الزاكية

وكان نَظْمُه لها عام 1352هـ، أي قبل وفاته بنحو إحدى عشرة سنة، ويَدُلُّ لذلك أيضا تقريظُ الشيخين الخليفي وابن بليهد، وكانا قد كتبا تقريظًا لها عام 1353هـ (المزيني، 2010: 173-175)، وهي موضوع بحثنا، وسأتكلم عنها بشكل مفصل في مبحث مستقل.

4. مِلْحُ النَّادِ في نَظْمِ الزَّاد للدكتور سعيد بن محمد المري وقد أتم نظمه عام 1433هـ، وقد بلغت أبياته 2660 بيت. قال في آخره: (المري، 2013: 185)

عِـــدَّتُه ألفان مع مئاتِ
سِتٍّ، وستون من الأبيات

وهو نَظْمٌ معاصرٌ، طُبِعَ في شركة دراسات للبحوث والاستشارات المصرفية الإسلامية عام 1434هـ، - وهي شركة غير رِبحيّة أسَّسَتها المصارف الإسلامية في قطر -، وهو نظمٌ جميل، واضح العبارة، وفي الطول مُقَارِبٌ لنظم روضة المرتاد،

وقد امتدحه وأثنى عليه ثلة من أهل العلم المعاصرين، وقد اقتصر ناظمه على أقل لفظ ممكن؛ حتى لا يطول النَّظم.

المطلب الثاني: المقارنة بين هذه المنظومات

بالنظر إلى هذه المنظومات الأربع، نجد أنها كلّها فيها من العلم والإتقان واستيعاب مسائل الزاد ما لا يخفى، لكن لابد أن يَخْتَصَّ بعضها ببعض الخصائص عن غيرها، ومن ذلك:

1. تتميز منظومة قلادة الأجياد للشيخ آل غنيم بأنها أول منظومة لزاد المستقنع، ولكنها لم تطبع.
2. من أهم ما يُميز منظومة الشيخ المزيني عن غيرها من المنظومات أن عدد أبياتها ليست كثيرة، ففيها شيء من الاختصار غير المخِلّ؛ فقد استوعب مسائل الزاد، ولم يترك إلا ما يمكن الاستغناء عنه، كبعض الأمثلة، والأدعية؛ وذلك لأجل أن تكون في متناول حفّاظ المتون، ويشترك معها في هذا المعنى منظومة ملح الناد للمري.
3. تتميز منظومة نيل المراد لا بن عتيق وتتميتها لابن سحمان بأنَّها استوعبت جميع المسائل والأمثلة، لكنها لا تناسب الحفظ لطولها.

المبحث الثالث: دراسة المنظومة، وفيه تمهيد، وستة مطالب

المطلب الأول: ثناء العلماء على المنظومة

أثنى العلماء عليها ثناء عاطرا، فمن ذلك:

1. ما قاله محمد بن عبدالرحمن (آل إسماعيل، 1988: 19): «يظهر عليه أنه متمكن من النظم حيث خلا نظمه من التعقيد والتداخل أو التقديم والتأخير للجمل وعبارته سلسة».
2. قدم لها الشيخ: عبد الله الخليفي رحمه الله وأثنى عليها بالوضوح والسلاسة فقال: «يكاد لوضوحها يفهمها الأميُّ، ويبصرها الأعمى»، وقال في وصف المنظومة:» عجالة لمبتدي، وتذكرة لمنتهي، تغنيك في الأسفار للتذكّر عن حمل الأسفار الكبار» (المزيني، 2010: 173).
3. قدم لها الشيخ: عبد الله بن سليمان آل بليهد -رحمه الله-، فقال: «محكمة المباني، وافية المعاني، مع اختصارها، عجالة ما أحلاها، وتذكرة ما أجلاها» (المزيني، 2010: 174).
4. يتميز نظم روضة المرتاد عن غيره باختصاره واقتصاره على المسائل المهمة وهو مناسب للحفظ، ولم يهمل من المسائل إلا ما يمكن الاستغناء عنه كما سيأتي تفصيل ذلك في دراستي لمنظومة روضة المرتاد.

المطلب الثاني: نسبة المنظومة للشيخ المزيني

نسبة منظومة روضة المرتاد لنظم مهمات الزاد للشيخ سليمان بن عطية المزيني أمرٌ مشهور بين أهل العلم، ومن ذلك تقريظ شَيْخَيه، الشيخ عبدالله بن صالح الخليفي، والشيخ عبدالله ابن بليهد رحمهما الله.

قال الشيخ الخليفي: «فإنَّ الأخ المكرم والهُمام المحترم الشيخ الفاضل سليمان بن عطية قد عرض عليّ هذه الأرجوزة الوجيزة فأجلت النظر فيها واستشرفت مغانيها ومعانيها فوجدتها كما قيل:

كل جزء من محاسنها
كائن من حسنها مثلا

قد وسمها بروضة المرتاد لنظم مهمات الزاد فهو اسمٌ طابق المسمَّى...» (المزيني، د ن: 117).

وقال الشيخ ابن بليهد: «فإنَّ الأخ المكرم والأديب الأريب المحترم الشيخ الفاضل سليمان بن عطية قد عرض عليّ هذه الأرجوزة المسمّاة روضة المرتاد لنظم مهمات الزاد ...» (المزيني، د ن: 118).

وذكرها حفيده في مقدمة ديوانه فقال: «فشرح كتاب نظم زاد المستقنع للحجاوي في كتاب أسماه: (روضة المرتاد في نظم مهمات الزاد) عام 1352هـ، كما قال راجزا في أوله: (العطية، 2003: 18؛ المزيني، 2010: 15)

وبَعْدُ ذي أُرْجُـــوزَةٌ مُفِيـــــدَة
في فِقْهِهَـــا وَجِيـــزَةٌ فريـــــدة
ألفٌ وتســـــعٌ من مئاتٍ وافيـة
حافظها حـــاز العلوم الزاكيـــة
فقهيَّـــة في مذهب الْمُبَجّـــلِ
وقدوة الأعلام ذي الفضل الجلي
بحرِ العلـــوم أحمدَ بنِ حنبـــل
الصابر المحتسب الْمُفَضّـــــل»

المطلب الثالث: النسخ المخطوطة والمطبوعة للمنظومة، وفيه فرعان:

الفرع الأول: النسخ المخطوطة

النسخة الأصلية للمنظومة مفقودة مع الأسف الشديد، وهي التي قام المحقق المؤرخ عبدالرحمن الرويشد -رحمه الله- بطباعة المنظومة نقلا عنها، وقد ذكر لي الدكتور حسان الرديعان أنَّه تواصل مع الرويشد قبل وفاته، فأفاده أن النسخة سُلِّمتْ لبعض ورثة الشيخ، إلا أنه لم يُعْثَر لهذه النسخة على طريق حتى الآن. وفي أحد لقاءات معالي الشيخ الدكتور: عبد الكريم الخضير مع الجمعية الفقهية السعودية بعنوان: سيرتي الذاتية، تجارب وذكريات، قال: إنه في أواخر الثمانينيات الهجرية قام بنسخ منظومة المزيني بيده، وذكر أنَّها موجودة عنده لكنها تحتاج إلى بحث في زحمة الكتب، فلعلَّ الله أن ييسر ظهور هذه النسخة،

ولا شك أنها ستزيل كثيرًا من الإشكالات في النسخ المطبوعة (الخضير، 2020).

الفرع الثاني: النسخ المطبوعة

يوجد لمنظومة روضة المرتاد طبعتان:

- الأولى: طبعة قديمة طبعت بإشراف المؤرخ عبدالرحمن بن سليمان الرويشد، وفي آخرها تقريظ الشيخين: ابن بليهد والخليفي للمنظومة، وهي نسخة غير مشكولة، وفيها أخطاء مطبعية، كما يتَّضح في المطلب التالي (المزيني، غير معروفة).
- الثانية: طبعة مكتبة الإمام الذهبي بالكويت، طُبِعَتْ بتحقيق: ناصر بن الهاب المطيري، إلا أنها كسابقتها، فيها كثيرٌ من الأخطاء في الطباعة، وفي الأوزان، وفي ضبط الكلمات، وتحتاج لإعادة مراجعة وعناية (المزيني، 2010).

المطلب الرابع: الأعمال التي عملت على المنظومة

تصحيح روضة المرتاد في نظم مهمات الزاد للشيخ سليمان بن عطية المزيني ت 1363هـ، تأليف: عبد الرحمن بن علي العسكر، نسخة الكترونية السعودية الرياض1441هـ2019-م، وهي مسجلة في مكتبة الملك فهد الوطنية رقم الإيداع 11759/ 1440.

وقد قام مؤلف التصحيح بمراجعة المنظومة على الطبعتين الموجودتين، وهما الطبعة التي بتحقيق/ عبدالرحمن الرويشد، والطبعة الثانية بتحقيق: ناصر بن الهاب المطيري، مكتبة الأمام الذهبي، الكويت، الطبعة الأولى 1431هـ.

وقد وُجِدَ في الطبعتين أخطاءٌ مطبعية كثيرة، في ضبط الكلمات، وأحيانا في وزن الأبيات، وقد بلغ مجموع هذه الأخطاء 335، وهذه الأخطاء حتما أنها من الطابع، وليست من الأصل؛ فالشيخ سليمان العطية معروف بإجادته النظم والأوزان بشهادة العلماء الذين عاصروه (العسكر، 1441).

المطلب الخامس: منهج الشيخ المزيني في المنظومة

بعد قراءتي للمنظومة كاملة، خرجتُ بتصوَّر للمنهج الذي سار عليه الناظم، ومن ذلك:

1. يترك الناظم التفاصيل الدقيقة، ويكتفي بالمسائل الأساسية، ورؤوس المسائل؛ ومن ذلك أنه يكتفي ببعض الأمثلة، وبعض المسائل؛ لئلا تطول المنظومة؛ وليسهل حفظها، وقد ذكر في مقدّمته ذلك في قوله: (المزيني، 2010: 16)

خَدَمْتُ فيها الطالبين جُهدي
ليسهُل الحفظُ على ذي الرُّشْدِ
جمعتُ فيها جُـــلَّ مَتْنِ الزاد
فَتَصِرا فيه على المـــــراد
من أمَّهاتٍ للمسائل التي
مفروعُهـــا بكثرةٍ تجلَّتِ

2. يزيد مالا بُدَّ منه لبيان وتوضيح المعنى، وأكثر ما يأخذ ذلك من الروض المربع، وفي ذلك يقول: (المزيني، 2010: 16)

ورُبَّما يجدُ فيهـــــا الناظرُ
من غيره وهو قليـــل نادر

3. في بعض المسائل يبيّن الخلاف في المذهب، ويذكر المشهور في المذهب كما في قوله: (المزيني، 2010: 17)

كالدهُّن أو كقطع الكـافور
ونحوه اكرهْه على المشهور

وقوله: (المزيني، 2010: 19)

وميتةٍ فجلـــــدها لا يطهر
بالدبغ والقـول بهذا أشهر

4. لا ينظم الأدعية والأذكار الواردة في المتن كأدعية دخول الخلاء والخروج منه، والاستفتاح، والتشهد، والدعاء بعد الأذان، والقنوت ونحوها؛ ولعلَّ ذلك لأمور:
   - الأول: لئلا يروي الحديث بالمعنى الذي يكون بعيدا عن اللفظ بسبب الأوزان الشعرية.
   - الثاني: اكتفاء بشهرته ومعرفة الناس به.
   - الثالث: وقد يكون لطوله كالتشهد، فلو نظمه لجاء في أبيات كثيرة، وهذا مما ينافي الاختصار الذي أراده الناظم.

المطلب السادس: دراسة المنظومة، وفيه تمهيد، وخمسة فروع

تمهيد:

لقد قمتُ بقراءة المنظومة كاملة قراءة متأنية، وقارنتها بأصلها زاد المستقنع، فتبين لي أن الناظم -رحمه الله- حرص على متابعة الحجّاوي في أكثر المواضع، والتزم بالنظم على تسلسل مسائل الزاد كما هي، إلا أنَّه ربما عَدَلَ أحيانا عن هذا المنهج؛ لأسبابٍ كثيرة، قد يكون إيثارا للاختصار، وقد يكون لغير ذلك. فمن هذه المسائل ما أهمله فلم يذكره، ومنها ما اختصره، ومنها ما زاده مما ليس في أصل المتن، ومنها ما ذكره في غير موضعه، ومنها ما قدَّمه على غيرها.

الفرع الأول: المسائل التي لم يذكرها المؤلف في منظومته

من المعلوم عند أهل العلم أن الغرض من النظم هو تسهيل العبارة، واختصار الكلام الكثير من المسائل بعبارة موجزة؛ وذلك لأجل أن يسهل حفظ المسائل وإتقانها؛ ولذلك فالمنظومات لابد أن يكون فيها اختصارٌ للمسائل، واقتصارٌ على المسائل الرئيسة، والاكتفاء ببعض الفروع والأمثلة للدلالة على ما يشابهها. ومن هنا فالشيخ المزيني ترك ما يزيد عن ثلاث وأربعين مسألة مما في متن الزاد لم ينظمها المؤلف، ومن هذه المسائل التي تركها على سبيل المثال:

1. تعريف الطهارة.
2. مسائل في الطهارة: كاستعمال الجلد المدبوغ في اليابسات، وبعض المستحبات في التخلّي.
3. في باب الاستنجاء اكتفى بدعاء الخروج (غفرانك)، ولم يذكر الدعاء الآخر: «الحمد لله الذي أذهب عني الأذى وعافني»؛ لربما لضعفه عنده.
4. ترك صفة الوضوء اكتفاء بذكر فروض الوضوء.
5. الأحقُّ بالأذان، وكيفية العمل عند المشاحّة.
6. ألفاظ الأذان والإقامة، وعددها، وكيفيتها.
7. المكروهات في الصلاة.
8. حكم من صلى بثوب نجس ناسيا.
9. بطلان صلاة المأموم ببطلان صلاة إمامه، لم يتعرض لها الناظم مع أهميتها.
10. في الإمامة لم يذكر من تكره إمامته، وإمامة المفترض بالمتنفل وعكسه.
11. في صلاة الجمعة: لم يذكر من تلزمهم الجمعة، ولا صفة صلاة الجمعة، ولا حكم تعدد الجمعة في البلد الواحد.
12. في الكسوف اقتصر على الركوعين في كل ركعة.
13. في غسل الميّت اختصره اختصارا شديدا، وذكر أنه كغسل الجنابة، مع وجود فروقات بينهما لا تخفى.
14. صفة دفن الميت، ومكروهات الدفن.
15. في باب العقيقة لم يذكر الفرع والعتيرة.
16. في أول كتاب البيوع اختصر الأمثلة التي ذكرها الماتن، فصار الناظم يقتصر على بعض الأمثلة التي تدل على غيرها.
17. النشوز أشار إليه ببيت واحدٍ فقط.
18. أقسام النذر.

الفرع الثاني: الفصول أو الأبواب التي لم يذكرها المؤلف في منظومته

هناك بعض من الفصول والأبواب لم يذكرها الناظم في منظومته، ومن ذلك:

1. باب صفة الصلاة لم ينظمه؛ ربما لأنه معروف بين عامة المسلمين.
2. في كتاب الحج عَدَلَ الناظم عن نظم باب دخول مكة، وصفة العمرة، وصفة الحج كاملة، فلم ينظمها، واكتفى بنظم أربعة أبواب: أركان الحج وواجباته، وأركان العمرة وواجباتها، وباب المستحبات؛ ولعله فعل ذلك؛ لأمور:
3. خشية الإطالة.
4. أنَّ مَنْ عَرَف الأركان والواجبات والسنن صار على علم بصفة الحج.
5. ترك أبوابا عِدّة من كتاب الفرائض: ميراث المفقود، وميراث الغرقى، وتوارث أهل الملل، وميراث المطلقة، وباب الإقرار لمشارك في الميراث، وميراث القاتل والمبعّض، والولاء، وكلها أبواب مهمّة، ولا أدري لم أهملها المؤلف؟
6. ترك فصلا في باب الطلاق فيه بعض الألفاظ المهمّة، كقول: أنت عليَّ حرام، وحلفت بالطلاق، وغيرها من الألفاظ.
7. ترك فصلا في تعليق الطلاق بالمستقبل.
8. في التعليق بالشروط ترك ثمانية فصول لم ينظمها، ربما لأنَّ بينها تشابها كبيرا، وهي أمثلة على تعليق الطلاق بالشروط، فاكتفى بما يدلُّ عليها؛ خشية الإطالة.

الفرع الثالث: المسائل التي زادها المؤلف

مع أن النظم هو لمتن زاد المستقنع، إلا أنَّ الناظم اجتهد -رحمه الله – وزاد مسائل تزيد عن 30 بيتا؛ وفيها مسائل كثيرة، وأكثرها -عند تتبعها-من الروض المربع شرح زاد المستقنع للشيخ منصور البهوتي، ومن ذلك ما يلي:

1. ذكره لسنن الفطرة (المزيني، د ن: 7، 8).
2. شروط الوضوء (المزيني، د ن: 8).
3. في التيمم بين أنه يكون ضربة أو ضربتين، مع أن الماتن لم يذكر إلا ضربة واحدة (المزيني، د ن: 11).
4. إمامة الفاسق (المزيني، د ن: 21).
5. ذكر التحلُّلين الأول والثاني في الحج، وحكم من وطئ قبل التحلل الأول (المزيني، د ن: 40).
6. في الحج: بيَّن المترتّب على مَنْ ترك ركنا أو واجبا (المزيني، د ن: 43).
7. في الجهاد زاد مسألة التَّوَلِّي يومَ الزَّحْفِ إنْ كان الكُفَّارُ أكثرَ من مِثْلَيْ المسلمين (المزيني، د ن: 45).
8. ما جاز بيعُه، جاز وقفه إلا المصحف فإنه يجوز وقفه ولا يجوز بيعه على المذهب (المزيني، د ن: 66).

الفرع الرابع: القواعد والضوابط الفقهية التي ذكرها الناظم

الناظم له اهتمام بالقواعد والضوابط الفقهية، وقد تضمنت هذه المنظومة مجموعة منها، ليست بالكثيرة، وقد يذكرها أحيانا بلفظ القاعدة المشهور، وأحيانا يذكره بالمعنى يضطرُّه إلى ذلك الوزن، ومن هذه القواعد قوله: (المزيني، 2010: 18)

مَنْ شكّ في نجاسته في الماء
أو غيره وكـــــان ذا امتراء
فقل له فلْيتبع اليقينـــــــا
فاحفظ وقرَّ بالعلـــوم عينا

وكقوله: (المزيني، 2010: 24)

وكلُّ ما أوجبَ غُسْلًا أوجبا
وضوءا إلا الموت فيما كُتِبَا

وكقوله: (المزيني، 2010: 80)

كلُّ قرضٍ جَرَّ نفعـــــا يحرمُ
كما أتى النَّصَّ بهذا فاعلموا

الفرع الخامس: بعض المسائل المتفرقة

1. قد يذكر المسألة –أحيانا قليلة– في غير موضعها؛ ولعلّه نسيها، ثم استدرك ذلك، كما في قوله في زكاة المعادن: (المزيني، د ن: 30)

كُلُّ ما استُخْرِج في الأنـــام
من مَعدَن الأرض فعن إمامي
يُخْرِج ربع عشـــره إن بلغت
قيمته النصاب فافهم ما ثبت

فإنه ذكره في باب زكاة العروض، وحَقُّه أنْ يذكر مع زكاة الخارج من الأرض، كما فعل شارح المتن في الروض المربع، مع أن الماتن لم يذكرها أصلا.
2. تصرف الناظم – أحيانا –بتقديم بعض المسائل أو تأخيرها، ومن ذلك:
   - ذكر مسألة: مَنْ نوى الإفطار أفطر، في باب ما يُفسِد الصوم، مع أنَّ الماتن جعلها مع تبييت النية من الليل في مقدمة باب الصيام (المزيني، د ن: 33).
3. في الأمثلة على المسائل: أحيانا يفصّل في الأمثلة، فيذكرها كاملة، وأحيانا أخرى يذكر المسألة دون أمثلتها، وأحيانا يذكر بعض الأمثلة، فليس هناك قاعدة ثابتة يسير عليها.
4. يدمج –أحيانا – بعض المسائل في بعض الفصول مع الذي قبله، كما فعل في باب الغصب؛ ربما لأنه رأى أن المسائل التي نقلها ألصق وأقرب في معناها للفصل الذي نُقِلَتْ إليه مما هي فيه في المتن (المزيني، د ن: 61).
5. أحيانا يختصر الفصلين في فصل واحد كما في كتاب الإقرار في آخر الكتاب (المزيني، د ن: 114-116).
6. يهتم الناظم كثيرا في كل الأبواب بذكر الشروط والأركان، ومن ذلك شروط الصلاة، والزكاة، والحج، والصوم، والبيع، وشروط الشاهد، ونحوها.
7. من الأمثلة على الأخطاء في النسختين المطبوعتين للمنظومة، وهو خطأ أستبعد أن يكون من الناظم، وإنما الغالب أنه من النُّسَّاخ أو من الطباعة، وذلك كما في كلامه عن فِطْرِ الحامل والمرضع خوفا على نفسيهما؛ فقد جاء في النظم: (المزيني، 2010: 54)

إنْ حامـــــلٌ أو مُرْضِع أفطرتا
خوفا على نَفْسَيْهِمَـــا أَطْعَمَتَا
فقط، وذا خوفا على وَلَدَيْهِمَا
فليُطْعِمـــــا مع القضا عليهما

فهنا أوجب على الحامل والمرضع إذا خافتا على نفسيهما الإطعام فقط، وهذا مخالفٌ لما ذكره صاحب الزاد (الحجاوي، 1424: 81).
8. لا حظتُ أنَّ تفَسَ الناظمِ في أول المنظومة أطولُ منه في آخرها، ومن ذلك نظمه لكتاب الحدود وكتاب الأيمان في آخر المنظومة مقارنة بأولها في كتاب الطهارة وأبواب الصلاة، ولا غَرْو في ذلك فإنَّ هذا دأبُ أكثر المصنفين؛ إذِ النفسُ تكون نشيطة مقبلة، ثم تفْتَرّ في النهاية.
9. من خلال دراستي لهذه المنظومة بدا لي أنَّ الناظم –رحمه الله– اعتمد في نظمه للزاد على متن الزاد مع شرحه الروض المربع، وهذا التصوّر جاء بعد أن لا حظتُ الناظم يزيد بعض المسائل من الروض المربع، وقد تكون هذه الزيادات ليست من أصول المسائل، بينما يترك بعض الفروع المهمّة من الزاد لم يشملْها بنظمه.

النتائج:

الحمد على التمام، وبعد: فهذه أهم النتائج التي توصّلتُ لها من خلال دراستي لهذه المنظومة:
1. أن هذه المنظومة من أهم المنظومات في فقه الحنابلة؛ فهي نظمٌ لمتن زاد المستقنع، الذي هو من أشهر متون الحنابلة المتأخرين، وكذلك فإن ناظمها جمع بين كونه عالِمًا فقيهًا، وشاعرا مُتَمَكِّنًا فصيحا.
2. أن هذه المنظومة هي أقل منظومات الزاد في عدد أبياتها، مع عدم الإخلال بأصول مسائل الزاد؛ ولذا فإن هذه المنظومة هي أنسب المنظومات لحُفَّاظِ المتون.
3. أن هذه المنظومة من أبرز كتب التراث العلمي الذي خرج من منطقة حائل، وهذا يعتبر شرفًا عِلْمِيًّا.
4. أن الذين ترجموا للناظم عمدتهم في ذلك ما ترجم له (الهندي، د ن) في كتابه: (زهر الخمائل في تراجم علماء حائل).

5. أن الناظم مشى على ترتيب الزاد، إلا في مواضع قليلة، قدّم أو أخّر بعض المسائل، وربما حذف ما يمكن الاستغناء عنه، كبعض الأمثلة، أو الأدعية، أو المسائل نادرة الوقوع، كما في بعض مسائل الفرائض.
6. يترك الناظم التفاصيل الدقيقة، ويكتفي بالمسائل الأساسية، ورؤوس المسائل؛ وذلك لأجل ألا يطول النَّظْم.
7. أنّ الناظم –أحيانا – يزيد بعض المسائل من الروض المربع شرح زاد المستقنع مما يحتاجه المقام.
8. أنَّ النسخ المطبوعة للمنظومة تحتاج إلى عناية كبيرة، وفيها أخطاءٌ كثيرة، من مراجعة وتدقيق وتصحيح وطباعة بحلّة جديدة، بإشراف مجموعة من أهل العلم المتخصصين بالفقه واللغة.

التوصيات:

بعد دراسة المنظومة فإني أوصي الباحثين بأمور:

- أولا: إعادة تحقيق المنظومة بتحقيق المخطوطة، أو على أقل تقدير يُحَقَّق المطبوع، تحقيقا لائقا بهذه المنظومة، فالطبعات الموجودة فيها من الأخطاء الشيء الكثير.
- ثانيا: أوصي الباحثين من أهل اللغة والبلاغة والأدب دراسة شعر الشيخ سليمان بن عطية المزيني، ففي ديوانه الكثير من الفوائد اللغوية والبلاغية مما هو جدير بالدراسة.
- ثالثا: للناظم قصيدة جميلة في وصف النبي (ﷺ) في أسلوب شاعري جميل، وهي حَرِيَّةٌ بالدراسة اللغوية والتاريخية. (العطية، 2003: 40).
- رابعا: هناك منظومة للقواعد الفقهية للشيخ المزيني، مطبوعة مع نسخة الذهبي (المزيني، 2010)، وهي منظومة جديرة بالدراسة.
- هناك نظمٌ آخر لزاد المستقنع، وهو أول نظم له للشيخ محمد بن قاسم آل غنيم، وهو مخطوط، لم يُطْبَعْ، وله نسخة في دارة الملك عبدالعزيز، جديرٌ بالتحقيق. وأسأل الله أن أكون قد وُفِّقْتُ في هذه الدراسة، وصلى الله وسلم على نبينا محمد.

المراجع:

ابن عتيق، سعد حمد، وابن سحمان، عبدالرحمن عبدالعزيز. (1402). نيل المراد بنظم متن الزاد. الرياض: المطابع الأهلية للأوفست.

أبو زيد، بكر عبدالله. (د ن). المدخل المفصل إلى فقه الأمام أحمد بن حنبل وتخريجات الأصحاب. (الطبعة الأولى). الرياض: دار العاصمة.

آل إسماعيل، محمد عبدالرحمن. (1988). اللآلئ البهية في كيفية الاستفادة من الكتب الحنبلية. الرياض: مكتبة المعارف.

آل الشيخ، عبدالرحمن عبداللطيف. (1394). مشاهير علماء نجد وغيرهم. (الطبعة الثانية).

آل غنيم، محمد قاسم. (1343). قلادة الأجياد في نظم متن الزاد. (مخطوط). الرياض: دارة الملك عبدالعزيز.

البسام، عبدالله عبدالرحمن. (1419). علماء نجد خلال ثمانية قرون. (الطبعة الثانية). الرياض: دار العاصمة.

التركي، عبدالله عبدالمحسن. (2002). المذهب الحنبلي، دراسة في تاريخه وسماته، وأشهر أعلامه ومؤلفاته. (الطبعة الأولى). بيروت: مؤسسة الرسالة.

الحجاوي، موسى أحمد. (1424). زاد المستقنع. [تحقيق: عبدالرحمن بن علي العسكر]. الرياض: مكتبة مدار الوطن للنشر.

الخضير، عبدالكريم محمد. (2020). سيرتي الذاتية تجارب وذكريات. موقع الجمعية الفقهية السعودية في اليوتيوب. رابط اللقاء: **https://youtu.be/8fUF-suS44gg**

الرديعان، حسان إبراهيم. (1430). منبع الكرم والشمائل في ذكر أخبار وآثار من عاش من أهل العلم في حائل. (المجلد الأولى). حائل: مكتبة فهد العريفي.

الزركلي، خير الدين بن محمود. (2002). الأعلام. (الطبعة الخامسة عشر). بيروت: دار العلم للملايين.

السَّراج، محمد علي. (1983). اللباب في قواعد اللغة وآلات الأدب النحو والصرف والبلاغة والعروض واللغة والمثل. [مراجعة: خير الدين شمسي باشا]. (الطبعة الأولى). دمشق: دار الفكر.

الطريفي، يوسف عبدالعزيز. (2002). رسالتان في البيوع. حائل: النادي الأدبي بحائل.

العسكر، عبدالرحمن علي. (1441). تصحيح روضة المرتاد في نظم مهمات الزاد. (الطبعة الأولى). الرياض.

العطية، بندر عبدالله. (2003). ديوان سليمان بن عطية المزيني. [تحقيق : عبدالعزيز الشنتوف]. (الطبعة الأولى).

المري، سعيد محمد. (2013). ملح الناد في نظم الزاد. (الطبعة الأولى). قطر: شركة دراسات للبحوث والاستشارات المصرفية الإسلامية.

المزيني، سليمان بن عطية. (د ن). روضة المرتاد في نظم مهمات الزاد. [تحقيق: عبدالرحمن سليمان الرويشد]. جدة:

دار الأصفهاني.

المزيني، سليمان عطية. (2010). روضة المرتاد في نظم مهمات الزاد. [تحقيق: ناصر الهاب المطيري]. (الطبعة الأولى). الكويت: مكتبة الإمام الذهبي.

المزيني، سليمان عطية. (2013). المسائل التي خالف فيها زادُ المستقنع منهى الإرادات. [تحقيق: د. حسان إبراهيم الرديعان]. (الطبعة الأولى). بيروت: دار البشائر الإسلامية.

مصطفى، إبراهيم والزيات، أحمد وعبد القادر، حامد والنجار، محمد. (2004). المعجم الوسيط. [بإشراف: مجمع اللغة العربية]. (الطبعة الرابعة). القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.

الهندي، علي محمد. (د ن). زهر الخمائل في تراجم علماء حائل (الطبعة الأولى). الرياض: مكتبة الوراق.

Arabic references:

Abu Zaid, Bakr ʿAbdullāh. Al-Madkhal al-Mufaṣṣal ilā Fiqh Aḥmad bin Ḥanbal wa Takhrījāt al-Aṣḥāb. (1st edition). Riyadh: Dār al-ʿĀṣimah.

Āla al-Sheikh, ʿAbd al-Rahman ʿAbd al-Laṭīf. (1393). Mashāhīr ʿUlamā Najd wa Ghairuhum. (2nd edition).

Āla Ghunaim, Muhammad Qasim. (1343). Qilādat al-Ajyād fi Naẓm Matn al-Zād. (a manuscript). Riyadh: Dārat al-Malik ʿAbd al-ʿAziz.

Āla Ismail, Muhammad ʿAbd al-Rahman. (1988). Al-Laʿāli al-Bahhiyah fi Kaifiyat al-Istifādat min al-Kutub al-Ḥanbaliyyah. Riyadh: Maktabat al-Maʿārif.

Al-ʿAskarr, ʿAbd al-Rahman ʿAli. (1441). Taṣḥīḥ Rawḍat al-Murtādfi Naẓm Muhimmāt al-Zād. (1st edition). Riyadh.

Al-ʿAṭiyah, Bandar ʿAbdullāh. (2003). Diwān Sulaiman bin ʿAṭiyah al-Muzainī. [investigated by: ʿAbd al-ʿAziz al-Shantouf]. (1st edition).

Al-Bassām, ʿAbdullāh ʿAbd al-Rahman. (1419). ʿUlamā Najd Khilāla Thamāniyat Quroun. (2nd edition). Riyadh: Dār al-ʿĀṣimah.

Al-Ḥijāwī, Musa Ahmad. (1424). Zād al-Mustaqnaʿ. [investigated by: ʿAbd al-Rahman bin ʿAli al-ʿAskar]. Riyadh: Maktabat Madār al-Watan li al-Nashr.

Al-Hindī, ʿAli Muhammad. Zahr al-Khamāʾil fi Tarājum ʿUlamā Ḥail. (1st edition). Riyadh: Maktabat al-Warrāq.

Al-Khuḍair, ʿAbd al-Karim Muhammad. (2020). Sīratī al-Dhātiyah Tajārubun wa Dhikrayāt. The site of the Saudi Jurisprudence Association on YouTube. meeting link: https://youtu.be/8fUFsuS44gg

Al-Marrī, Saʿīd Muhammad. (2013). Mulah al-Nād fi Nazm al-Zād. (1st edition). Qatar: Dirasat for Islamic banking research and consultancy.

Al-Muzainī, Sulaiman bin ʿAṭiyah. (2013). Al-Masāʾil al-Latī Khālafa fīhā Zādu al-Mustaqniʿ Manhā al-Irādāt. [investigated by: Dr. Ḥassān Ibrahim al-Rudaiʿān]. 91st edition. Beirut: Dār al-Bashāʾir al-Islāmiyyah.

Al-Muzainī, Sulaiman bin ʿAṭiyah. Rawdat al-Murtād fi Naẓm Muhimmāt al-Zād. [investigated by: ʿAbd al-Rahman Sulaiman al-Ruwaishid]. Jeddah: Dār al-Aṣfahānī.

Al-Muzainī, Sulaiman bin ʿAṭiyah. Rawdat al-Murtād fi Naẓm Muhimmāt al-Zād. [Nāṣir al-Hāb al-Muṭairī]. (1st edition). Kuwait: Maktabat al-Imam al-Dhahabī.

Al-Rudaiʿān, Ḥusām Ibrahim. (1430). Manbaʿ al-Karam wa Shamāʾil fi Dhikr Akhbār wa Āthār man ʿĀsha min Ahl al-ʿIlm min Ḥail. (first volume), Hail. Maktabat Fahd al-ʿArifi.

Al-Sarrāj, Muhammad ʿAli. (1441). Al-Lubāb fi Qaqāʿid al-Lugha wa Ālāt al-Adab al-Nahw wa al-Ṣarrf wa al-Balāgha wa al-ʿUrūḍ wa al-Lugha wa al-Mathal. [reviewed by: Khair al-Dīn Shamshī Bāsha]. (1st edition). Damascus: Dār al-Fikr.

Al-Ṭuraifī, Yousuf ʿAbd al-ʿAziz. (2002). Risālatāni fi al-Buyouʿ. Hail: al-Nādī be Hail.

Al-Turkī, ʿAbdullāh ʿAbd al-Muḥsin. (2002). Al-Madhab al-Ḥanbalī, Dirāsatun fi Tārīkhihi wa Simātih, wa Ashur Aʿlāmih wa Mualafātih. (1st edition). Beirut: Muassat al-Risāla.

Al-Zriklī, Khair al-Dīn bin Mahmoud. (2002). Al-Aʿlām. (15th edition). Beirut: Dār al-ʿIlm li al-Malāyīn.

Ibn ʿAtīq, Saʿd Ḥamad, and Ibn Saḥmān, ʿAbd al-Rahman ʿAbd al-Azīz. (1402). Nail al-Murād be Naẓm Matn al-Zād. Riyadh: al-Maṭābiʿ al-Ahliyyah li al-Offcist.

Mustapha, Ibrahim, al-Zayyat, Ahmad and ʿAbd al-Qādir, Ḥāmid and al-Najār, Muhammad. (2004). Al-Muʿjam al-Wasīṭ. [under the supervision of: Arabic Language Academy]. (4th edition.). Cairo: Al-Shorouk International Library.

صفات السَّبعين ألفًا الذين يدخلون الجَنَّة بلا حِسَابٍ
دراسة تحليلية مِنْ منظورٍ عَقَدِيٍّ

Attributes of the seventy thousand who will enter Paradise without being brought to account Analytical study from a nodal perspective

د. وضيحة سردي الشمري
أستاذ العقيدة والأديان المساعد، قسم الدراسات الإسلامية
كلية الشريعة والقانون، جامعة الجوف

Dr. Wadeha Sardi Al-Shamry
Associate Professor of Creed and Religions, Department of Islamic Studies
College of Sharia and Law, Al-Jouf University

(قُدم للنشر في 2022/02/17، وقُبل للنشر في 2022/03/29)

الملخص

تبين الدراسة معرفة صفات السبعين ألفًا الذين يدخلون الجنة بلا حساب؛ وهدفت إلى التعريف بهم، مع ذكرِ روايات الحديث وتخريجها، والحكم عليها، ثم بيان أبرز صفاتهم، وتوضيح الحكم الشرعي لها، مع استقراء نصوص القرآن الكريم، والسنة النبوية في التعريف بتلكم الصفات، وبيان مدى تطبيق هذه الأحكام والمسائل في المجتمع المعاصر، وقد توصلت الدراسةُ إلى إبراز وإيضاح صفات السبعين ألفًا الذين يدخلون الجنة بلا حسابٍ، فهذه الصفات رغم أن كثيرا من البشر يشتركون فيها إلا أنها ذُكِرَتْ لهؤلاء لعلةٍ مخصوصةٍ، كما أن في الحديث دليلا على حرص الصحابة رضي الله عنهم على نَيْلِ فضائل الأعمال؛ وذلك ببحثهم وخوضهم في سبب دخول السبعين ألفًا الجنة بغير حساب ولا عذاب، وفيه عُمقُ علمهم؛ لأنهم عرفوا أنَّ ذلك لا يُنَالُ إلا بالعمل، فاجتهدوا في البحث عن سببه.

الكلمات المفتاحية: الحديث، السبعين، عذاب، جنة، نار، صفات.

Abstract

The study problem arises in knowing the characteristics of the seventy thousand who will enter Paradise without being held accountable. With these qualities, and to show the extent to which these provisions and issues are applied in contemporary societyThe study reached to highlight and clarify the characteristics of the seventy thousand who will enter Paradise without being held accountable. These characteristics, although there are people who share them, have been mentioned to them for a specific reason. Also, the hadith is evidence of the keenness of the Companions -may God be pleased with them- to attain the virtues of deeds. And that is through their struggle and their search for the reason for entering the seventy thousand without reckoning or torment, and in it is the depth of their knowledge; Because they knew that this can only be achieved by action, so they strived to search for its cause.

Keywords: Hadith, seventy, torment, heaven, fire, attributes

المقدّمة:

بسم الله الحمد لله الذي هدانا للإسلام، وما كنا لنهتديَ لولا أن هدانا الله، نحمد الله على نِعَمِهِ، ونسأله المزيدَ من فضلِهِ وكَرَمِهِ، ونعوذُ باللهِ من شرورِ أنفسنا، ومن سيئاتِ أعمالِنَا، مَنْ يهدِهِ اللهُ فلا مُضِلَّ له، ومَن يُضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، أرسلَ رسولَه محمدًا ﷺ بالهدى ودين الحق ليظهرَه على الدين كله، وأشهد أن محمدًا عبدُه ورسولُه، وخليله، وخيرته من خلقه، بعثه الله إلى الناس كافة بين يدي الساعة بشيرًا ونذيرًا، وداعيًا إلى الله بإذنه وسراجًا منيرًا. أتم الله به خيرًا وأمرًا، فأحكامه عدل، وأخباره صِدْقٌ، لا ينطق عن الهوى، إنْ هو إلا وحيٌ يوحَى، اللهم صلّ على محمدٍ، وعلى آل محمدٍ، كما صليتَ على إبراهيم، وعلى آل إبراهيم، إنك حميدٌ مجيدٌ، وبارك على محمد، وعلى آل محمد، كما باركت على إبراهيم، وعلى آل إبراهيم، إنك حميد مجيد، وبعد:

فإنَّ الجنةَ هدفُ وغايةُ كلِّ مسلمٍ، وسعي الحياة والناس دائمًا بحساب القرب من الجنة والبعد عن النار، ومن نسى ذلك الهدف ضَلَّ الطريق وابتعد عن الجادة، ولابد من محفزات دائمًا للعودة والانتباه، ومن المعروف أنَّ الجميع سيكون له نصيب من النار بقدر ذنوبهم إلا من رحم الله، وأراد له العفو والمغفرة. ومن هنا كان معرفة أن مِنَ الناسِ ناسًا يدخلون الجنة بغير حساب، وعددهم سبعون ألفًا فإن تلك المعرفة تجعل الشخص يفكر، ويحاول ويسأل ليجتهد لمعرفة صفات السبعين ألفًا الذين يدخلون الجنة بغير حساب.

راجيةً من الله أن أكون منهم، فسلعة الله غالية، سلعة الله هي الجنة، لذلك اخترتُ أن يكون موضوع بحثي بعنوان: (صفات السبعين ألفًا الذين يدخلون الجنة بغير حساب: دراسة تحليلية من منظورٍ عقديّ) وذلك للوقوف على الصفات التي خصَّ المولى عز وجل بها هؤلاء السبعين، من خلال معرفة مروياتها في السنة، وتخريجها، والجمع بين الروايات التي تحدثت عن صفاتهم، وبيان أثر ذلك على أفعال العباد، والبحث عن موجبات دخول الجنة كما بيّنها النبي ﷺ.

أهمية الموضوع، وأسباب اختياره:

ترجع أهمية الدراسة وأسباب اختيارها إلى ما يلي:

- توضيح الجوانب الموضوعية في حديث السبعين ألفًا.
- تسليط الضوء على أبرز صفات السبعين ألفًا الذين يدخلون الجنة بلا حساب في الحديث.
- حرص السلف الصالح على الوقوف على ما فيه خير وصلاح أمورهم.
- بيان الجوانب الموضوعية في حديث النبي ﷺ، وأهميتها في دراسة العقيدة، ومعرفة مضامينها المختلفة في الشريعة الإسلامية.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. بيان الفائدة الحديثية الموضوعية الواردة في أحاديث السبعين ألفا.
2. مناقشة هذه الصفات وإسقاطها على المجتمع الذي نعيش
3. استنباط الأحكام العقدية الواردة في هذه المرويات .
4. بيان مدى موافقة الأحكام العقائدية الواردة في الأحاديث مع مذهب أهل السنة والجماعة.

الدراسات السابقة:

بعد الدراسة، وسؤال بعض المختصين، والرجوع إلى فهارس مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، ومكتبة الملك فهد الوطنية، ومكتبات جامعة الإمام، وجامعة الملك سعود، وجامعة أم القُرَى، والجامعة الإسلامية، وجامعة القصيم لم أجد دراسةً علميةً مستقلة تناولت هذا الموضوع دراسةً عقدية. لكن ثمة دراسات تناولت جوانبَ من هذا الموضوع من جوانب أخرى، منها:

- بحث بعنوان: (رد الطعن عن حديث: يدخل الجنة سبعون ألفًا بغير حساب)، منشور بالمجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية، للباحثة خلود محمد سويلم، تناولت فيه الرد على الطعن في رواية البخاري.
- بحث آخر يحمل عنوان (حديث السبعين ألفًا الذين يدخلون الجنة بلا حساب، دراسة عقدية في ضوء عقيدة أهل السنة والجماعة)، للباحثة عفاف حسن الهامشي، منشورٌ في مجلة البحوث والدراسات الاسلامية، تناولت فيه الرد على بدعة رد بعض أحاديث الرسول ﷺ والإزراء من شأنها، مع بيان خطورة التنقص من شأن أحاديث الرسول ﷺ، وبيان موقف أهل الأهواء والبدع، وتوضيح موقف أهل السنة والجماعة، ومن تلك الأحاديث حديث السبعين ألفًا الذين يدخلون الجنة بلا حساب، وهي تختلف عن دراستنا الحالية التي تهتم بالصفات التي ذكرت في الحديث عن الذين يدخلون الجنة بدون حساب.
- بحث بعنوان : المباحث العقدية المستفادة من حديث السبعين ألفا» للباحث: عبدالله بن فيصل الحازمي، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية عام 1427هـ. رقم 1879، إشارت هذه الدراسة إلى بعض النقاط؛ لكنها لم تستوفي المطلوب منها، ولم يتطرق الباحث إلى الدراسة الحديثية المتعلقة بهذه المرويات .

وبالجملة فإن هذه الدراسات تختلف عن دراستنا الحالية من ناحية المضمون والكيفية، أما عن المضمون فدراستنا تهتم بمعرفة الجوانب العقدية الخاصة بالحديث، وتنزيلها منزل التطبيق في الشريعة الإسلامية، وأثرها على المجتمع، وتبين كيفية ترسيخ

هذه الصفات في حياة المسلم. ومن ناحية الكيفية فالدراسة في مجملها ترتبط بمناقشة آراء أئمة العقيدة حول الروايات، مع التركيز على الصفات التي ذُكِرَتْ فيها.

منهج الدراسة:

اتبعت في هذه الدراسة المنهج الاستقرائي وفق الخطوات الآتية:

- بيان الدراسة الموضوعية لحديث السبعين ألفًا الذين يدخلون الجنة بغير حساب.
- التركيز على الصفات التي ذُكِرَتْ لهؤلاء الناس في الرواية.
- مناقشة آراء الأئمة حول هذه الرواية.
- عزو الآيات ببيان السورة ورقم الآية.
- تخريج الأحاديث والآثار في هذه الدراسة فما كان منها في الصحيحين أو أحدهما اكتفيتُ بتخريجها منه, إذ الهدف ثبوت صحة الحديث متنًا وسندًا, وإن كان في غيرهما عزوته لمن رواه، مع ذكر ما وقفتُ عليه من كلام أهل العلم في هذا الحديث تصحيحًا أو تضعيفًا, واتباع الأصول العلمية المتعارف عليها في العزو والتخريج.
- التعريف بالأعلام غير المشهورين.
- بيان معاني الألفاظ الغريبة ما أمكن ذلك.

إشكالية الدراسة:

تمكن إشكالية الدراسة في الرد على التساؤلات التالية:

- ما صفات السبعين ألفا الذين يدخلون الجنة بدون حساب؟
- ما الروايات الصحيحة الواردة فيهم ؟
- ما الجوانب العقدية التي تخص هذه الروايات ؟
- ما يستفاد من هذه الروايات في المجتمع ؟

خطة الدراسة:

تشتمل الدراسة على مقدمة، وتمهيد، وأربعة مباحث، وخاتمة، على النحو الآتي:

- التمهيد: مفهوم الشفاعة ومرويات حديث السبعين ألفًا في كتب السنة:
  - أولاً: التعريف بالشفاعة، وأنواعها، وشروطها.
  - ثانيًا: الروايات الواردة في حديث السبعين ألفًا.
- المبحث الأول: مفهوم «الرقية» وأحكامها، وفيه أربعة مطالب:
  - المطلب الأول: المراد بالرقية لغة واصطلاحًا.
  - المطلب الثاني: حكمة مشروعيتها.
  - المطلب الثالث: الفرق بين الرقية المشروعة والمحرمة.
  - المطلب الرابع: حكم الرقية في الإسلام.
- المبحث الثاني: مفهوم «الكيّ» وأحكامه، وفيه ثلاثة مطالب:
  - المطلب الأول: المراد بالكي لغة واصطلاحًا.
  - لمطلب الثاني: حكمة النهي عن الكيّ.
  - المطلب الثالث: حُكم الكي.
- المبحث الثالث: مفهوم «التطير» وأحكامه، وفيه ثلاثة مطالب:
  - المطلب الأول: المراد بالتطير لغة واصطلاحا.
  - المطلب الثاني: حكمة تحريم التطير.
  - المطلب الثالث: حُكم التطير في الإسلام.
- المبحث الرابع: مفهوم «التوكل» وأحكامه، وفيه أربعة مطالب:
  - المطلب الأول: المراد بِالتوكل لغة واصطلاحًا.
  - المطلب الثاني: حكمة تشريع التوكل.
  - المطلب الثالث: الفرق بين التوكل المشروع، والتوكل المذموم.
  - المطلب الرابع: حُكم التوكل في الإسلام.
- وفي خاتمة بحثي أوردت أهم النتائج، والتوصيات المقترحة التي توصلت إليها.

التمهيد: مفهوم «الشفاعة» ومرويات حديث السبعين ألفًا في كتب السُّنَّة

أولاً: التعريف بالشفاعة، وبيان أنواعها، وشروطها (ابن عثيمين، 1413: 261/11):

الشفاعة لغةً: قال ابن فارس رحمه الله: «الشين والفاء والعين أصلٌ صحيحٌ، يدل على مقارنة الشيئين، والشَّفْعُ خلاف الوتر» (ابن فارس، 1979: 201/3).

وقال الزَّبِيدِيُّ رحمه الله: «الشفاعة وهي: كلامُ الشفيع للملك في حاجةٍ يسألها لغيره، وشَفَعَ إليهِ: في معنى طَلَبَ إليه. وقال الرَّاغِبُ: الشفع: ضَمُّ الشيءِ إلى مثله، والشفاعةُ: الانضمام إلى آخر ناصرًا له، وسائلا عنه، وأكثر ما يُستعمل في انضمامِ مَنْ هُوَ أعلى مرتبةً إلى مَنْ هو أدنى، ومنه الشفاعةُ في القيامة، وقال غيرُه: الشفاعةُ: التَّجَاوُزُ عن الذنوبِ والجرائمِ. وقال ابنُ القَطَّاعِ: الشفاعة: المطالبة بوسيلة أو ذمام، والشُّفْعَةُ -بضمتين-: لغة في الشفعة في الدار والأرض» (الزبيدي، 1983: 287/21).

الشفاعة اصطلاحًا: هي التوسط للغير بجلَبِ منفعةٍ أو دَفْعِ مَضَرَّةٍ (ابن عثيمين، 1987: 169).

أنواع الشفاعة:

دلت الأحاديث النبوية على أنَّ ثمة شفاعتين تقعان يوم القيامة، هما:

- الأولى: الشفاعة العظمى: وهي المقام المحمود، الذي يرغب الأولون والآخرون فيه إلى رسول الله ﷺ ليشفع إلى

ربه كي يخلِّص العباد من أهوال المحشر, وهي المقام المحمود الذي ذكره الله تعالى في سورة الإسراء إذ قال: ﴿وَمِنَ ٱلَّيۡلِ فَتَهَجَّدۡ بِهِۦ نَافِلَةً لَّكَ عَسَىٰٓ أَن يَبۡعَثَكَ رَبُّكَ مَقَامٗا مَّحۡمُودٗا﴾ [الإسراء: 79] (عواجي، 1421: 1/ 299).

- الثانية: الشفاعة في أهل الذنوب من الموحدين الذين دخلوا النار.

وهناك أنواع أخرى جاء ذكرها في الأحاديث، وهي:

- الأول، والثاني: شفاعة الرسول ﷺ في أقوامٍ تساوت حسناتهم وسيئاتهم, فيشفع فيهم ليدخلوا الجنة، وفي آخرين قد أُمِرَ بهم إلى النار أن لا يدخلوها.
- الثالث: شفاعته ﷺ في رفع درجات مَن يدخل الجنة فيها فوق ما كان يقتضيه ثوابُ أعمالهم.
- الرابع: الشفاعة في أقوامٍ يدخلون الجنة بغير حساب: ويمكن أن يستشهد لهذا بحديث عُكَّاشة بن مِحْصَن حيث دعا له رسول الله ﷺ أن يجعله من السبعين ألفًا الذين يدخلون الجنة بغير حساب، والحديث في الصحيحين، وهو موضوع بحثنا هذا.
- الخامس: شفاعة الرسول ﷺ في تخفيف عذاب عمه أبي طالب: حيث يخرجه الله به إلى ضحضاحٍ من نارٍ يغطي قدميه يغلي لهما دماغه (البخاري، 1422: 5/52).
- السادس: شفاعته في الإذن للمؤمنين بدخول الجنة.

والشفاعة في أهل الذنوب ليست خاصة بالرسول ﷺ فيشفع النبيون والشهداء والعلماء أيضا، وقد تشفع للمرء أعماله، لكن لرسولنا ﷺ النصيب الأوفى منها، ويشفع غيره أيضًا في رفع درجات المؤمنين، أما بقية الأنواع فخاصة بالرسول ﷺ.

قال تعالى: ﴿مَن ذَا ٱلَّذِي يَشۡفَعُ عِندَهُۥٓ إِلَّا بِإِذۡنِهِۦ﴾ [البقرة: 255]، وقال: ﴿وَلَا يَشۡفَعُونَ إِلَّا لِمَنِ ٱرۡتَضَىٰ﴾ [الأنبياء: 28].

ولذلك فإن والد إبراهيم (عليه السلام) لما مات كافرًا فلا يقبل الله شفاعة خليله فيه في ذلك اليوم؛ فعن أبي هريرة رضي الله عنه عن النبي ﷺ قال: «يلقى إبراهيم أباه آزر في يوم القيامة وعلى وجه آزر قَتَرَةٌ وغَبَرَةٌ، فيقول له إبراهيم: ألم أقل لك لا تعصني! فيقول له أبوه: فاليوم لا أعصيك، فيقول إبراهيم: يا ربِّ إنك وعدتني أن لا تخزني يوم يُبعثون، فأيُّ خزي أخزى من أبي الأبعد؟ فيقول الله تعالى: إني حَرَّمْتُ الجنة على الكافرين، ثم يُقال لإبراهيم: ما تحتَ قدميك؟ فينظر فإذا هو بذيخ متلطخ، فيؤخذ بقوائمه فيُلقى في النار» (البخاري، 1422: 4/139).

شروط الشفاعة:

للشفاعة شرطان، هما:

1. الإذن من الله، لقوله: «أَن يَأْذَنَ اللَّهُ».
2. رضا الله عن الشافع والمشفوع له، لقوله: «وَيَرْضَى»، وكما قال تعالى: (وَلَا يَشۡفَعُونَ إِلَّا لِمَنِ ٱرۡتَضَىٰ) [الأنبياء: 28]، فلابدَّ مِنْ إذنه تعالى ورضاه عن الشافع والمشفوع له، إلا في التخفيف عن أبي طالب (ابن عثيمين، 2011: 1/ 422).

ولعل الشفاعة كما وردت بمعناها تتضمن كل أشكال الصفات الواردة في مجمل روايات الحديث، لأن من ضمن أشكال الشفاعة الربانية، أن هناك جماعة من القوم يدخلون الجنة بلا حساب .

ثانيًا: الروايات الواردة في حديث السبعين ألفًا:

أ/ مرويات حديث السبعين ألفًا في الصحيحين:

صحيح البخاري:

حَدَّثَنَا عِمْرَانُ بْنُ مَيْسَرَةَ، حَدَّثَنَا ابْنُ فُضَيْلٍ، حَدَّثَنَا حُصَيْنٌ، عَنْ عَامِرٍ، عَنْ عِمْرَانَ بْنِ حُصَيْنٍ، رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا قَالَ: «لاَ رُقْيَةَ إِلَّا مِنْ عَيْنٍ أَوْ حُمَةٍ»، فَذَكَرْتُهُ لِسَعِيدِ بْنِ جُبَيْرٍ، فَقَالَ: حَدَّثَنَا ابْنُ عَبَّاسٍ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: «عُرِضَتْ عَلَيَّ الأُمَمُ، فَجَعَلَ النَّبِيُّ وَالنَّبِيَّانِ يَمُرُّونَ مَعَهُمُ الرَّهْطُ، وَالنَّبِيُّ لَيْسَ مَعَهُ أَحَدٌ، حَتَّى رُفِعَ لِي سَوَادٌ عَظِيمٌ، قُلْتُ: مَا هَذَا؟ أُمَّتِي هَذِهِ؟ قِيلَ: بَلْ هَذَا مُوسَى وَقَوْمُهُ، قِيلَ: انْظُرْ إِلَى الأُفُقِ، فَإِذَا سَوَادٌ يَمْلَأُ الأُفُقَ، ثُمَّ قِيلَ لِي: انْظُرْ هَا هُنَا وَهَا هُنَا فِي آفَاقِ السَّمَاءِ، فَإِذَا سَوَادٌ قَدْ مَلَأَ الأُفُقَ، قِيلَ: هَذِهِ أُمَّتُكَ، وَيَدْخُلُ الجَنَّةَ مِنْ هَؤُلاَءِ سَبْعُونَ أَلْفًا بِغَيْرِ حِسَابٍ».

ثُمَّ دَخَلَ وَلَمْ يُبَيِّنْ لَهُمْ، فَأَفَاضَ القَوْمُ، وَقَالُوا: نَحْنُ الَّذِينَ آمَنَّا بِاللَّهِ وَاتَّبَعْنَا رَسُولَهُ، فَنَحْنُ هُمْ، أَوْ أَوْلاَدُنَا الَّذِينَ وُلِدُوا فِي الإِسْلاَمِ، فَإِنَّا وُلِدْنَا فِي الجَاهِلِيَّةِ، فَبَلَغَ النَّبِيَّ ﷺفَخَرَجَ، فَقَالَ: «هُمُ الَّذِينَ لاَ يَسْتَرْقُونَ، وَلاَ يَتَطَيَّرُونَ، وَلاَ يَكْتَوُونَ، وَعَلَى رَبِّهِمْ يَتَوَكَّلُونَ». فَقَالَ عُكَّاشَةُ بْنُ مِحْصَنٍ: أَمِنْهُمْ أَنَا يَا رَسُولَ اللَّهِ؟ قَالَ: «نَعَمْ»، فَقَامَ آخَرُ فَقَالَ: أَمِنْهُمْ أَنَا؟ قَالَ: «سَبَقَكَ بِهَا عُكَّاشَةُ» (البخاري، 1422: 7/126).

صحيح مسلم:

حَدَّثَنَا يَحْيَى بْنُ حَلَفٍ الْبَاهِلِيُّ، حَدَّثَنَا الْمُعْتَمِرُ، عَنْ هِشَامِ بْنِ حَسَّانَ، عَنْ مُحَمَّدٍ، يَعْنِي ابْنَ سِيرِينَ، قَالَ: حَدَّثَنِي عِمْرَانُ، قَالَ: قَالَ نَبِيُّ اللهِ ﷺ: «يَدْخُلُ الْجَنَّةَ مِنْ أُمَّتِي سَبْعُونَ أَلْفًا بِغَيْرِ حِسَابٍ». قَالُوا: وَمَنْ هُمْ يَا رَسُولَ اللهِ؟ قَالَ: «هُمُ الَّذِينَ لَا يَكْتَوُونَ وَلَا يَسْتَرْقُونَ، وَعَلَى رَبِّهِمْ يَتَوَكَّلُونَ». فَقَامَ عُكَّاشَةُ، فَقَالَ: ادْعُ اللهَ أَنْ يَجْعَلَنِي مِنْهُمْ، قَالَ: «أَنْتَ مِنْهُمْ»، قَالَ: فَقَامَ رَجُلٌ، فَقَالَ: يَا نَبِيَّ اللهِ، ادْعُ اللهَ أَنْ يَجْعَلَنِي مِنْهُمْ، قَالَ: «سَبَقَكَ بِهَا عُكَّاشَةُ» (القشيري، 1432: 1/198).

ب/ مرويات حديث السبعين ألفًا في غير الصحيحين:

سنن ابن ماجه:

حَدَّثَنَا هِشَامُ بْنُ عَمَّارٍ قَالَ: حَدَّثَنَا إِسْمَاعِيلُ بْنُ عَيَّاشٍ قَالَ: حَدَّثَنَا مُحَمَّدُ بْنُ زِيَادٍ الْأَلْهَانِيُّ، قَالَ: سَمِعْتُ أَبَا أُمَامَةَ الْبَاهِلِيَّ، يَقُولُ: سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ، يَقُولُ: «وَعَدَنِي رَبِّي سُبْحَانَهُ أَنْ يُدْخِلَ الْجَنَّةَ مِنْ أُمَّتِي سبعين ألفًا، لَا حِسَابَ عَلَيْهِمْ وَلَا عَذَابَ، مَعَ كُلِّ أَلْفٍ سَبْعُونَ أَلْفًا، وَثَلَاثُ حَثَيَاتٍ مِنْ حَثَيَاتِ رَبِّي عَزَّ وَجَلَّ» (القزويني، 1395: 2/156).

سنن الترمذي:

حَدَّثَنَا الحَسَنُ بْنُ عَرَفَةَ قَالَ: حَدَّثَنَا إِسْمَاعِيلُ بْنُ عَيَّاشٍ، عَنْ مُحَمَّدِ بْنِ زِيَادٍ الأَلْهَانِيِّ، قَالَ: سَمِعْتُ أَبَا أُمَامَةَ، يَقُولُ: سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ يَقُولُ: «وَعَدَنِي رَبِّي أَنْ يُدْخِلَ الجَنَّةَ مِنْ أُمَّتِي سَبعِينَ أَلفًا لَا حِسَابَ عَلَيْهِمْ وَلَا عَذَابَ، مَعَ كُلِّ أَلْفٍ سَبْعُونَ أَلْفًا وَثَلَاثُ حَثَيَاتٍ مِنْ حَثَيَاتِهِ» (التِّرْمِذِيّ، 1975: 626/4).

سنن أبي داود:

دَّثَنَا أَبُو دَاوُدَ قَالَ: حَدَّثَنَا حَمَّادُ بْنُ سَلَمَةَ، عَنْ عَاصِمِ ابْنِ بَهْدَلَةَ، عَنْ زِرِّ بْنِ حُبَيْشٍ، عَنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ مَسْعُودٍ، أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ ﷺقَالَ: «أُرِيتُ الْأُمَمَ بِالْمَوْسِمِ، فَرَأَيْتُ أُمَّتِي قَدْ مَلَئُوا السَّهْلَ وَالْجَبَلَ، فَأَعْجَبَنِي كَثْرَتُهُمْ وَهَيْأَتُهُمْ، فَقِيلَ لِي: أَرَضِيتَ؟ قُلْتُ: نَعَمْ، قَالَ: وَمَعَ هَؤُلَاءِ سَبْعُونَ أَلْفًا يَدْخُلُونَ الْجَنَّةَ بِغَيْرِ حِسَابٍ؛ لَا يَكْتَوُونَ، وَلَا يَتَطَيَّرُونَ، وَلَا يَسْتَرْقُونَ، وَعَلَى رَبِّهِمْ يَتَوَكَّلُونَ». فَقَامَ عُكَّاشَةُ بْنُ مِحْصَنٍ الْأَسَدِيُّ فَقَالَ: يَا رَسُولَ اللَّهِ ادْعُ اللَّهَ أَنْ يَجْعَلَنِي مِنْهُمْ، فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: «اللَّهُمَّ اجْعَلْهُ مِنْهُمْ»، فَقَامَ آخَرُ فَقَالَ: ادْعُ اللَّهَ عَزَّ وَجَلَّ أَنْ يَجْعَلَنِي مِنْهُمْ، فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: «سَبَقَكَ بِهَا عُكَّاشَةُ» (السِّجِسْتَانِيّ، 1398: 275/1).

مسند أحمد بن حنبل:

حدثنا رَوح حدثنا شُعبة قال سمعت حُصَينًا قال: كنت عند سعيد بن جُبير فقال عن ابن عباس: إن رسول الله ﷺ قال: «يدخل الجنة من أمتي سبعون ألفًا بغير حساب»، فقلتُ: من هم؟ فقال: «هم الذين لا يَسْتَرْقون، ولا يتطيَّرون، ولا يَعْتافون، وعلى ربهم يتوكلون» (ابن حنبل، 2001: 298/2).

مسند ابن أبي شيبة:

حدثنا الْحَسَنُ بْنُ مُوسَى، عَنْ حَمَّادٍ، عَنْ شَيْبَانَ بْنِ عَبْدِ الرَّحْمَنِ، عَنْ قَتَادَةَ، عَنِ الْحَسَنِ، عَنْ عِمْرَانَ بْنِ حُصَيْنٍ، عَنِ ابْنِ مَسْعُودٍ، قَالَ:

تَحَدَّثْنَا عِنْدَ النَّبِيِّ ﷺ ذَاتَ لَيْلَةٍ حَتَّى أَكْثَرْنَا الْحَدِيثَ، ثُمَّ رَجَعْنَا إِلَى أَهْلِينَا، فَلَمَّا غَدَوْنَا عَلَى نَبِيِّ اللَّهِ ﷺ، قَالَ: «إِنَّهَا عُرِضَتْ عَلَيَّ اللَّيْلَةَ الْأَنْبِيَاءُ بِأُمَمِهَا وَاتِّبَاعِهَا مِنْ أُمَمِهَا، فَجَعَلَ النَّبِيُّ يَمُرُّ مَعَهُ الثَّلَاثَةُ مِنْ أُمَّتِهِ، وَالنَّبِيُّ يَمُرُّ مَعَهُ الْعِصَابَةُ مِنْ أُمَّتِهِ، وَالنَّبِيُّ يَمُرُّ مَعَهُ النَّفَرُ الْيَسِيرُ، وَالنَّبِيُّ يَمُرُّ مَعَهُ الرَّجُلُ الْوَاحِدُ مِنْ أُمَّتِهِ، وَالنَّبِيُّ يَمُرُّ مَا مَعَهُ مِنْ قَوْمِهِ أَحَدٌ، وَقَدْ أَنْبَأَكُمُ اللَّهُ عَنْ لُوطٍ، وَقَالَ: أَلَيْسَ مِنكُمْ رَجُل رَّشِيد [هود: 78]، قَالَ: حَتَّى أَتَى عَلَى مُوسَى فِي كَبْكَبَةٍ مِنْ بَنِي إِسْرَائِيلَ، فَلَمَّا رَأَيْتُهُمْ أَعْجَبُونِي، قَالَ: قُلْتُ: مَنْ هَؤُلَاءِ؟ قَالَ: هَذَا أَخُوكَ مُوسَى بْنُ عِمْرَانَ وَمَنْ تَبِعَهُ مِنْ بَنِي إِسْرَائِيلَ، قُلْتُ: رَبِّ فَأَيْنَ أُمَّتِي؟ قَالَ: انْظُرْ عَنْ يَمِينِكَ، فَإِذَا الظِّرَابُ -ظِرَابُ مَكَّةَ- قَدْ سُدَّتْ بِوُجُوهِ الرِّجَالِ. قَالَ: قُلْتُ: رَبِّ مَنْ هَؤُلَاءِ؟ قَالَ: هَؤُلَاءِ أُمَّتُكَ، قَالَ لِي: أَرَضِيتَ؟ قُلْتُ: نَعَمْ، قَالَ: وَإِنَّ مَعَ هَؤُلَاءِ سَبْعُونَ أَلْفًا يَدْخُلُونَ الْجَنَّةَ لَا حِسَابَ عَلَيْهِمْ». فَأَنْشَأَ عُكَّاشَةُ بْنُ مِحْصَنٍ -أَحَدُ بَنِي أَسَدِ بْنِ خُزَيْمَةَ- فَقَالَ: يَا نَبِيَّ اللَّهِ ادْعُ اللَّهَ أَنْ يَجْعَلَنِي مِنْهُمْ، فَقَالَ: «اللَّهُمَّ اجْعَلْهُ مِنْهُمْ»، فَأَنْشَأَ رَجُلٌ آخَرُ، فَقَالَ: يَا نَبِيَّ اللَّهِ ادْعُ اللَّهَ أَنْ يَجْعَلَنِي مِنْهُمْ، فَقَالَ نَبِيُّ اللَّهِ عَلَيْهِ السَّلَامُ: «لَقَدْ سَبَقَكَ بِهَا عُكَّاشَةُ».

قَالَ: فَقَالَ يَوْمَئِذٍ: «أَرْجُو أَنْ يَكُونَ مَنْ تَبِعَنِي مِنْ أُمَّتِي رُبُعَ أَهْلِ الْجَنَّةِ»، ثُمَّ قَالَ: وَكَبَّرْنَا، ثُمَّ قَالَ: «أَرْجُو أَنْ تَكُونُوا الثُّلُثَ»، قَالَ: فَكَبَّرْنَا، ثُمَّ قَالَ: «أَرْجُو أَنْ تَكُونُوا الشَّطْرَ»، ثُمَّ قَرَأَ: ثُلَّةٌ مِّنَ ٱلْأَوَّلِينَ، وَثُلَّةٌ مِّنَ ٱلْآخِرِينَ [الواقعة: 39-40].

قَالَ: فَذَكَرَ لَنَا أَنَّ رِجَالاً مِنَ الْمُؤْمِنِينَ تَرَاجَعُوا بَيْنَهُمْ فَقَالُوا: مَا تَرَوْنَ عَمَلَ هَؤُلَاءِ السَّبْعِينَ الَّذِينَ يَدْخُلُونَ الْجَنَّةَ لَا حِسَابَ عَلَيْهِمْ حَتَّى أُنَاسًا وُلِدُوا فِي الْإِسْلَامِ، لَمْ يُرَايِلُوهُ حَتَّى مَاتُوا عَلَيْهِ، قَالَ: وَنَمَا حَدِيثُهُمْ حَتَّى بَلَغَ النَّبِيَّ ﷺ، فَلَمَّا بَلَغَ نَبِيَّ اللَّهِ قَالَ: «لَيْسَ كَذَلِكَ، وَلَكِنَّهُمُ الَّذِينَ لَا يَكْتَوُونَ، وَلَا يَسْتَرْقُونَ، وَلَا يَتَطَيَّرُونَ، وَعَلَى رَبِّهِمْ يَتَوَكَّلُونَ».

قَالَ: وَقَالَ نَبِيُّ اللَّهِ ﷺ: «إِنِ اسْتَطَعْتُمْ - فِدًى لَكُمْ أَبِي وَأُمِّي - أَنْ تَكُونُوا مِنَ السَّبْعِينَ، فَإِنْ عَجَزْتُمْ وَقَصَّرْتُمْ فَكُونُوا مِنْ أَهْلِ الظِّرَابِ، فَإِنْ عَجَزْتُمْ وَقَصَّرْتُمْ فَكُونُوا مِنْ أَهْلِ الْأُفُقِ، فَإِنِّي قَدْ رَأَيْتُ عِنْدَهُ أُنَاسًا يَتَهَوَّشُونَ كَثِيرًا» (ابن أبي شيبة، 2013: 267/1).

مسند البزار:

حَدَّثَنَا عُمَرُ بْنُ حَفْصٍ الشَّيْبَانِيُّ، قَالَ: نا عَبْدُ اللَّهِ بْنُ وَهْبٍ، قَالَ: نا يَحْيَى بْنُ أَيُّوبَ، عَنْ عُبَيْدِ اللَّهِ بْنِ زَحْرٍ، عَنْ عَلِيِّ بْنِ يَزِيدَ، عَنِ الْقَاسِمِ، عَنْ أَبِي أُمَامَةَ، عَنْ خَبَّابٍ، قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: «يَدْخُلُ الْجَنَّةَ مِنْ أُمَّتِي سَبْعُونَ أَلْفًا بِغَيْرِ حِسَابٍ؛ هُمُ الَّذِينَ لَا يَكْتَوُونَ وَلَا يَسْتَرْقُونَ، -وَأَحْسِبُهُ قَالَ:- وَلَا يَتَطَيَّرُونَ، وَعَلَى رَبِّهِمْ يَتَوَكَّلُونَ» (البزار، 2003: 58/6).

ج/ طرائق الروايات الواردة في الحديث:

أولا: طرائق الرواية في الصحيحين

ورد الحديث عند البخاري في «صحيحه» من سبع طرائق، منها أربعُ طرق عن عبدالله بن عباس، وطريقان عن سهل بن سعد، وطريق واحد عن سيدنا أبي هريرة رضي الله عنهم. ويتضح من ذلك أن البخاريَّ قد يكرر الحديث ويوزعه على الأبواب لزيادة فائدة في كل باب من هذه الأبواب، فإذا روى البخاري الحديث من طرق عدة فإنه يجعل كل طريق في ما يناسبه من الأبواب، والتي تدل على استنباطاته وتقسيماته في الكتب والأبواب التي انفرد بها دون غيره من أئمة الحديث، لذلك نجد أن هذا الحديث قد رواه البخاري في كتب وأبواب مختلفة كما حددنا في تخريج الرواية، من ضمن هذه الكتب: كتاب الأنبياء، وكتاب الطب، وكتاب الرقاق، وغيرها.

أما عند مسلم في «صحيحه» فجاء الحديث من سبع طرائق، منها طريقان عن عِمران بن حُصَين، وطريقان عن أبي هريرة، وانفرد كلٌّ من جابر بن عبدالله، وسهل بن سعد، وعبدالله بن عباس، كل واحد منهم بطريقٍ واحدة، لكنها جميعا وردت في

كتابٍ واحد هو كتاب الإيمان.

ثانيا: طرائق الحديث عند أصحاب السنن

عند ابن ماجة في سننه انفرد الإمام به من طريق واحدة للرواية عن أبي أُمامة الباهلي، في كتاب الزهد. وعند الترمذي في سننه وردت عنه الرواية من طريقين: واحدة عن طريق عبدالله بن عباس، والأخرى من طريق أبي أُمامة الباهلي، في كتابٍ واحدٍ، في أبواب صفة القيامة والرقائق والورع. وعند أبي دواد في سننه وردت عنه الرواية من طريقين: إحداهما من طريق عبدالله بن مسعود، والأخرى من طريق السيدة عائشة في كتابين، الأول: أحاديث أبي بكر رضي الله عنه، والثاني: مسند السيدة عائشة رضي الله عنها. وعند أحمد بن حنبل في مسنده وردت عنه الرواية من طريقين: إحداهما من طريق عبدالله بن عباس، والأخرى من طريق سيدنا أبي هريرة. وعند ابن أبي شيبة في مسنده وردت عنه الرواية من طريقين: كليهما من طريق سيدنا عبدالله بن مسعود. وعند الإمام البزار في مسنده وردت الرواية عنه من طريقين: كلاهما من طريق أبي أبي أمامة الباهلي. ونجد أن معظم طرائق الحديث من كتب الصحاح وردت عن طريق سيدنا عبدالله بن عباس، ومعظم طرائق الحديث من كتب السنن وردت عن طريق أبي أمامة الباهلي، وأحيانا عن طريق سيدنا عبدالله بن مسعود (هذه الطرائق التي حددتها باستقراء الروايات، وتخريجها الواردة داخل الدراسة .

د/ معنى الحديث:

أولا: شرح ألفاظ الحديث

مُتَمَاسِكُونَ: آخِذٌ بَعْضُهُمْ ببَعْضٍ، قال النووي رحمه الله: «هكذا هو في معظم الأصول (مُتَمَاسِكُونَ) بالواو و(آخِذٌ) بالرفع، ووقع في بعض الأصول (متماسكين) و(آخذًا) بالياء والألف، وكلاهما صحيح، ومعنى (متماسكين): ممسكٌ بعضهم بيد بعض، ويدخلون معترضين صفًّا واحدًا بعضهم بجنب بعض» (النووي، 1392: 87/3). وقال القاضي عياض: «أي بعضهم آخذٌ بيد بعض، ممسِكٌ له، كما قال: أخذ بعضهم بعضًا، وهذا يدل على عِظم الجنة وسَعة بابها، وقد يكون معنى متماسكين بالوقار والثبات، أي: لا يخف بعضهم عن بعض، ولا يُسابقه حتى يكون دخولهم جميعًا» (البستي، 2013: 605/1).

لاَ يَدْخُلُ أَوَّلُهُمْ حَتَّى يَدْخُلَ آخِرُهُمْ: أي إن دخولهم يكون في وقتٍ واحد، أو إن دخولهم مرتبط بالسَّعَةِ في المكان وفي باب الدخول، وقد نقل العيني عن الكرماني قوله: «قَوْله: (لَا يدْخل) فَإِن قلتَ: كَيفَ يتَصَوَّر هَذَا وَهُوَ مُسْتَلْزم الدّور؛ لِأَن دُخُولَ الأول مَوْقُوف على دُخُول الآخر وَبِالْعَكْسِ؟ قلتُ: يدْخلُونَ مَعًا صفا وَاحِدًا، وَهُوَ أَيْضا دور معية وَلَا محْذُور فِيهِ، فَإِن قلتَ: فِي بعض الرِّوَايَة: (يدْخل) بِدُونِ كلمة: (لَا)، قلتُ: لَا هُوَ مُقَدّر، يدل عَلَيْهِ الْمَعْنى، أَو حَتَّى بِمَعْنى مَعَ، أَو عَن، أَو مَعْنَاهُ: اسْتِمْرَار دُخُول أَوَّلهمْ إِلَى دُخُول من هُوَ آخر الْكل» (العيني، 2001: 123/23)، والمعنى في ذلك هو تحقق دخول الجميع سواء كان دخولهم مجتمعين أو متفرقين، مع الاتساع والسعة في ولوج المكان لدخول الجميع.

وَجُوهُهُمْ عَلَى صُورَةِ الْقَمَرِ لَيْلَةَ الْبَدْرِ: أي إنهم في إشراقة وجوههم على صفة القمر ليلة تمامه، وهي ليلة اليوم الرابع عشر، قال البويطي: «كون الذين يلون الزمرة الأولى في الدخول يدخلون الجنة حالة كونهم على ضَوء أشد كوكب دري في السماء إضاءة، أي: على صورة أشد كوكب شبيه بالدر إضاءة في السماء؛ يعني: إنَّ الزُّمْرَةَ التي تَلِي الأُولَى تكون في ضوئها وجمالها؛ كأكثر كوكبٍ ضياءً في السماء» (الهرري، 2018: 327/26).

اسْتَرْقَيْتُ: أي طلبتُ مَنْ يرقيني، استرقى طلب الرقية، وهي التي تُقرأ على صاحب الآفة مثل الحُمَّى أو الصَّرَع أو الحَسَد طلبًا لشفائه، واسترقيتُ أي: طلبتُ الرقية من نفسي أو من غيري، قال الشيخ آدم الإثيوبي: «(قُلْتُ: اسْتَرْقَيْتُ) أي: طلبتُ الرُّقية من نفسي، أو من غيري، والرُّقية بالضمّ: اسم مِن رَقَيْتُهُ أَرقِيهِ رَقْيًا، من باب رَمَى: إذا عَوَّذته بالله تعالى. (قَالَ) سعيد: (فَمَا حَمَلَكَ عَلَى ذَلِكَ؟) أي: أيُّ شيءٍ دعاك إلى الاسترقاء؟ مع أنّ تركه أولى» (الإثيوبي، 1426: 514/5).

وقيل: لاَ رُقْيَةَ إِلاَّ مِنْ عَيْنٍ أَوْ حُمَةٍ: الرقية هي القراءة على المريض أو المصاب، هكذا رويت في حديث الباب موقوفة، ورويت عند أحمد وابن ماجة عن النبي ﷺمرفوعة، والعين: إصابة العائن غيره بعينه، وبعض الناس يسميها النفس، وبعضهم يسميها الحسد، والحُمَة: بضم الحاء وتخفيف الميم وفتحها، هي سم العقرب وشبهها، والمقصود: لا رقية أولى من الرقية لأجل العين، أو الرقية لأجل الحمة. وفي رواية: (هُمُ الَّذِينَ لاَ يَرْقُونَ): أي: لا يقرؤون على غيرهم بالرقية، لكن هذه اللفظة شاذة انفرد بها مسلم عن البخاري، فلا تصح لمخالفتها جملة من الأحاديث، فالرقية هدي النبي ﷺ فقد كان يرقي.

وَلاَ يَسْتَرْقُونَ: أي لا يطلبون من أحدٍ أن يرقيَهُمْ، لقوة اعتمادهم على الله، ولما في ذلك من التعلق بغير الله تعالى. وتجدر الإشارة هنا إلى أن الرقية المشار إليها في الحديث هي الرقية الشرعية، وهي ما كانت ثابتة عن النبي ﷺ من الأدعية المأثورة، والنفث في اليدين والمسح بهما ونحو ذلك مما ورد فيه النص الصحيح واشتراطوا لها شروطا –كما أوضح ذلك الإمام ابن حجر– هي:

1. أن تكون الرُّقَى بالقرآن الكريم، بكلام الله الدال على أسمائه وصفاته.
2. الرقية باللغة العربية، أي بما يُفهم معناه من غيرها من اللغات.
3. تأثير الرقية بإذن الله تعالى وليست بذاتها (ابن حجر، 1379: 206/10).

قَدْ أَحْسَنَ مَنِ انْتَهَى إِلَى مَا سَمِعَ: أي أحسَنَ مَنْ عَمِلَ بما سَمِعَ ووقف عنده؛ لأنه أدى ما وجب عليه وعمل بما بلغه.

عُرِضَتْ عَلَيَّ الأُمَمُ: العارضُ لها اللهُ سبحانه تعالى، وذلك

بتشديد الياء، والأمم بالرفع وهي: العدد الكثير، أي: عُرضت عليَّ الأمم السابقة برسلها وأقوامها لمعرفة منزلة أمتي بين هذه الأمم، وبيان أنَّ الأمةَ المحمدية هي أعظم الأمم (العيني، 2001: 180/23).

فَرَأَيْتُ النَّبِيَّ وَمَعَهُ الرُّهَيْطُ: تصغير الرَّهْط، وهم الجماعة دون العشرة، وهنا حدد مقدار العدد من كل أمة من هذه الأمم حسب إيمانهم وتقديرهم للنبي الذي بُعِثَ فيهم، وبيان صدق اتباعه في التوحيد والإيمان.

وَالنَّبِيَّ وَمَعَهُ الرَّجُلُ وَالرَّجُلاَنِ: قال شيخنا ابن عثيمين رحمه الله: «الظاهر أن الواو بمعنى (أو)، أي: ومعه الرجل أو الرجلان؛ لأنه لو كان معه الرجل والرجلان صار يغني أن يقول: ومعه الثلاثة (2001: 1/ 100).

وَالنَّبِيَّ لَيْسَ مَعَهُ أَحَدٌ: أي يُبعث ولا يكون معه أحدٌ، لكن يبعثه الله لإقامة الحُجَّة؛ ولأنَّ مِنَ الأنبياء مَنْ قُتِلَ كما قال الله تعالى: وَيَقْتُلُونَ ٱلْأَنۢبِيَآءَ بِغَيْرِ حَقٍّ [آل عمران: 112]، وربما فيمن قُتِلَ مَنْ لم يتبعه أَحَدٌ.

إِذْ رُفِعَ لِي سَوَادٌ عَظِيمٌ: السَّوَادُ العظيمُ هو العددُ الكبيرُ الذي يُرَى مِنْ بعيدٍ يكونُ سَوَادًا، و»إذ» هنا تعني المفاجأة لمن يشاهدُ هذه المنظر، وقيل: السوادُ العظيمُ، -أو سوادٌ من الناس كما في بعض الروايات- معناه: عامَّتُهُم، وهم الجمهورُ الأعظم، وفي رواية البخاري: «فَنَظَرْتُ فَإِذَا سَوَادٌ عَظِيمٌ»، أي: أعظم من السواد؛ لأنه جاء في رواية عند البخاري: «فرأيت سوادًا كثيرًا سدَّ الأُفُقَ».

انْظُرْ إِلَى الأُفُقِ: «الأفق»: الناحية، والمراد به هنا: ناحية السماء.

بِغَيْرِ حِسَابٍ وَلاَ عَذَابٍ: قال شيخنا ابنُ عثيمين رحمه الله: «أي: لا يعذبون، ولا يحاسبون، كرامةً لهم، وظاهره أنه لا في قبورهم ولا بعد قيام الساعة» (ابن عثيمين، 2001: 101/1)، قال الشيباني: «فقال بعضهم: لعلهم الذين صحبوا النبي ﷺ، وقال بعضهم: لعلهم الذين ولدوا في الإسلام ولم يُشْركوا بالله شيئًا قط، وذكروا أشياء، فخرج إليهم النبي ﷺ» (ابن حنبل، 2001: 115/3).

ثُمَّ نَهَضَ: أي قامَ.

فَخَاضَ النَّاسُ فِي أُولَئِكَ: أي: تكلموا، وتناظروا، وانتشر الحديثُ.

وَلاَ يَكْتَوُونَ: أي لا يطلبون مِنْ أحدٍ أن يكويهم؛ لأن تركه أفضل، لاسيما عند وجود غيره، أو عند عدم الحاجة. والكَيُّ هو إحراق الجلد بحديدةٍ ونحوها. واكتوى الرجل يكتوي اكتواء: استعمل الكيَّ (ابن منظور، 1388: 54).

وهو جائزٌ عند العلماء مع الكراهة لما فيه من تعذيبٍ للنفس بالنار وإيلامٍ لها، ومما يدل على ذلك ما رواه البخاري في كتاب الطب، باب: الشفاء في ثلاث، من حديث ابن عباس رضي الله عنهما أن النبي ﷺ قال: «الشفاء في ثلاثة: شربة عسل، وشرطة محجم، وكية نار، وأنهى أمتي عن الكي» (البخاري، 1422: 123/7)، فالأصل فيه النهي عن الكي إلى درجة التحريم؛ ولكن فُهِمَ النهيُ إلى الكراهة لأن النبي ﷺ أقرَّ بالكي من طرق الشفاء.

وَلاَ يَتَطَيَّرُونَ: مأخوذٌ من الطير، وأصله التشاؤم بالطير، وكان هذا التشاؤم منتشرًا في الجاهلية، لكنه يعم كل تشاؤم بمرئيٍّ أو مسموعٍ أو زمانٍ أو مكانٍ، والمعنى: لا يتطيرون بما يرونه أو يسمعونه أو غير ذلك، بل يكونون دائمًا في توكلٍ على الله (الجوهري، 1987: 728/2).

والتطيرُ يكون بأمرٍ مرئيٍّ كالتشاؤم بملاقاة الأعور، أو الأعرج، أو بأمرٍ مسموع، كالتشاؤم بسماع بعض الكلمات التي قد تكون مستقبحة ككلمة ميت أو هالك، أو التشاؤم عند سماع صوتِ الحيوانات كالبومة والغراب، أو التشاؤم بالوقت كساعةٍ معينة، أو يوم معين، أو حتى شهرٍ معين (حكمي، 1426: 990/3).

وَعَلَى رَبِّهِمْ يَتَوَكَّلُونَ: وهذا هو الأصل الجامع الذي تفرعت منه الأفعال السابقة، وهو التوكلُ على الله، وصِدْقُ اللُّجْئِ إليه. ثُمَّ قَامَ رَجُلٌ آخَرُ فَقَالَ: ادْعُ اللهَ أَنْ يَجْعَلَنِي مِنْهُمْ: قال الخطيب: هذا الرجل سعد بن عُبَادَة، وقيل: إن الرجل الثاني كان منافقًا فأراد النبي ﷺ الستر له والإبقاء عليه لعله أن يتوب فرده ردًّا جميلا، قال الكرماني: لو صح هذا بَطُلَ قولُ الخطيبِ (العيني، 2001: 179/23).

وقيل: لم يرد ذِكْر اسم الرجل، ولا حاجة للبحث عن اسمه. قال شيخنا ابن عثيمين رحمه الله: «واختلف العلماء لماذا قال الرسول ﷺ هذا الكلام؟ فقيل: إنه كان منافقًا فأراد ألا يجابهه بما يكره تأليفًا، وقيل: خاف أن ينفتح البابُ فيطلبها مَنْ ليس منهم، فقال هذه الكلمة التي أصبحت مثلاً، وهذا أقرب، في رواية البخاري قال النبي ﷺ: «اللهم اجعله منهم».

قوله «سبقك بها عكاشة»: المعنى أن سيدنا عكاشة قد سبقك في الفضل بها بجانب أصحاب الأوصاف الأربعة؛ قال العينيُّ: «اختلفوا في الحكمة في قوله ﷺ هذا القول، فقال الفراء: كان الآخر منافقًا، ورُدَّ هذا بأن الأصل في الصحابة عدم النفاق، وقيل: إن النبي ﷺ عَلِمَ بالوحي أنه يجاب في عكاشة ولم يقع ذلك في حق الآخر، وقال ابن الجوزي: يظهر لي أنَّ الأولَ سأل عن صدقِ قلبٍ فأُجيب، أما الثاني فيحتمل أن يكون أراد حسم المادة، فلو قال للثاني: نعم، فلا شك أن يقوم ثالث ورابع إلى ما لا نهاية له، وليس كل الناس يصلح لذلك، وقال القرطبي: لم يكن عند الثاني من تلك الأحوال ما كان عند عكاشة، فلذلك لم يُجَبْ، وقال السُّهَيْلِيُّ: الذي عندي في هذا أنها كانت ساعةَ إجابةٍ عَلِمَهَا ﷺ، واتفق أنَّ الرجلَ قال بعدما انقضت (العيني، 2001: 178/23).

ثانيا: المعنى الإجمالي للحديث، والدروس المستفادة منه:

يرتبط الحديث بالسبعين ألفًا الذين حافظوا على دينهم واستقاموا عليه، وهم من أهل التقوى والإيمان، وحدد صفاتهم بأنهم لا يسترقون، ولا يكتوون، ولا يتطيرون، وهم أهل طاعة؛

لكنهم لا يسترقون من طلب الرقية وخالفه رغم أن الاستقراء جائز بقول النبي ﷺ للسيدة عائشة وأمرها أن تسترقي عند إصابتها العين، كذلك أمر أم أولاد جعفر بن أبي طالب أن تسترقي لأولاد جعفر، فلا بأس إذا دعت الحاجة إلى ذلك، ولا يخرج هذا من كونه من السبعين؛ لأن السبعين هم المتقون المستقيمون على طاعة الله عز وجلَّ ولو استرقوا، وقال النبي ﷺ: «لا بأس بالرقى ما لم تكن شركًا»، وقد رقى النبي ﷺ بعض أصحابه، ورقته السيدة عائشة رضي الله عنها، ورقى الصحابة بعضهم بعضًا.

أما قوله «ولا يكتوون» فقد كان النبي ﷺ يدعو إلى الكى ولا يكتوى لقوله ﷺ: «ما أُحِبُّ أن أكتوىَ»، وقال أيضا: «الشفاء في ثلاث: شرطة محجم، وكية نارٍ، وشربة عَسَلٍ»، فجعل كيةَ النار من أسباب الشفاء، فإذا اكتوى للحاجة فلا بأس في ذلك، وقد اكتوى بعضُ الصحابة، وكوى هو ﷺ بعض الصحابة، فلا بأس بالكي، إذا دعت الحاجةُ إليه، ولا بأس بالاسترقاء إذا دعت إليه الحاجة. أما التطير فلا شكَّ عند الأئمة أنه لا يجوز مطلقا، والطيرة هي التشاؤم بالمرئيات والمسموعات، هذه الطيرة ما أمضاك أو ردك بسبب التشاؤم.

كل هؤلاء السبعين سيدخلون الجنة بأمر الله تعالى، يدل على ذلك ما رواه البخاريُّ عن طريق سهل بن سعد: «ليدخلن الجنة من أمتي سبعون ألفا»، وفي مسند أحمد صحَّ أن الله تعالى قد أعطى للنبي صلى الله عليه وسلم مع كل واحدٍ من السبعين ألفًا، وذلك فيما روى بسنده عن أبي بكر رضي الله عنه عن النبي ﷺ: «أُعطيتُ سبعين ألفًا من أمتي يدخلون الجنة بغير حساب، وجوههم كالقمر ليلة البدر، قلوبهم على قلبِ رجلٍ واحدٍ، فاستزدتُ ربي عزَّ وجلَّ فزادني مع كل واحدٍ سبعينَ ألفًا»، وزاد الترمذي وابن حبان: «مع كل ألفٍ سبعون وثلاث حثيات من حثيات الله»، وقد بينتْ بعضُ الروايات صفاتهم وأفعالهم وكيف يكونون على مقربةٍ حين يدخلون الجنة، وأثر العقيدة في ترسيخ مبدأ التصديق، هذا الأمر ستحاول الدراسة في الصفحات التالية بيانه وإيضاحه.

المبحث الأول: مفهوم الرقيــة وأحكامها

المطلب الأول: المراد بالرُّقيَة لغةً واصطلاحًا

أولاً: المعنى اللغوي للرقية

قال أحمد بن محمد بن علي المقري الفيوميُّ: «رَقَيْتُهُ أَرْقِيهِ رَقْيًا -مِن باب رَمَى-: عَوَّذْتُهُ بِاللهِ، والاسم «الرُّقيا» على (فُعْلَى)، والمرَّةُ: (رُقْيَةٌ)، والجمع (رُقًى)» (الفيومي، 1998: 236/1).

وقال الجوهري: «تقول منه: استرقيتُه فَرَقَانِي رُقْيَةً، فهو رَاقٍ» (الجوهري، 1987: 2361/6).

قال ابن سِيدَه: «الرُّقْيَةُ هِي العَوْذَةُ، قال عُرْوَةُ:

فما تركا من عــوذة يعرفانها
ولا رقية إلا بها رقيــاني

(ابن سيده، 2000: 309/6).

والرُّقْيَةُ: العَوْذَةُ، معروفةٌ، والجمعُ: رُقًى، وتقولُ: استرقَيْتُهُ فَرَقَانِي رُقْيَةً، فَهُوَ رَاقٍ، وَقَدْ رَقَاهُ رَقْيًا ورُقْيًا، ورجلٌ رَقَّاءٌ: صاحبُ رُقًى، يُقَالُ: رَقَى الرَّاقِي رُقْيَةً ورُقْيًا إِذَا عَوَّذَ ونَفَثَ في عُوْذَتِهِ (ابن منظور، 1388: 332/14).

ثانيًا: الرقية في الاصطلاح الشرعي

الرقية من الراقي هي قراءة القرآن الكريم على مَنْ وَقَعَ عليه فِعْلُ الحَسَدِ، وهي نوعان: رقية شرعية: وهي جائزة، ورقية غير شرعية: وهي محرَّمة. أما السبعون ألفًا الذين يدخلون الجنة بلا حساب فيتركون الاسترقاءَ كله حتى ما لا بأس به, وما لا يشك في حله لكمال توكلهم على الله ورغبة عن سؤال غيره, ورضاء بما قضاه (ابن القيم، 1437: 234/2). الرقية: هي العُوذة التي يرقى بها صاحب الآفة كالحُمَّى، والصَّرَع، وغير ذلك من الآفات (ابن الأثير، 1399: 254/2، ابن منظور، 1388: 332/14).

المطلب الثاني: الحكمة من مشروعيتها

الرقيةُ -كما علمنا- هي قراءة القرآن الكريم على مَنْ وَقَعَ عليه فِعْلُ الحَسَد، وقد قال النبي ﷺ: «مَنِ اسْتَطَاعَ مِنكُم أَنْ يَنْفَعَ أَخَاهُ فَلْيَنْفَعْهُ» (مسلم، 1983 ، 636/4)، وكان النبي ﷺ يَرْقِي، ويُرْقَى، لكنَّ الأمرَ المقصودَ والغرضَ المعنيَّ هُنَا ليس أنْ يَرْقِيَ شخصٌ غيرَه؛ قال شيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله: «...فمدح هؤلاء بأنهم لا يسترقون: أي لا يطلبون مِنْ أحدٍ أَنْ يَرْقِيَهُمْ، والرقية مِنْ جِنْس الدُّعَاء فلا يطلبون مِنْ أَحَدٍ ذَلِكَ» (ابن تيْمِيَّة، 2004: 1 / 182).

وأدلتها:

- **من القرآن الكريم:** قوله تعالى: ﴿وَنُنَزِّلُ مِنَ ٱلْقُرْءَانِ مَا هُوَ شِفَآءٌ وَرَحْمَةٌ لِّلْمُؤْمِنِينَ وَلَا يَزِيدُ ٱلظَّٰلِمِينَ إِلَّا خَسَارًا﴾ [الإسراء: 82].
- **ومن السنة النبوية:**

1. رقى رسول الله ﷺ نفسه: فعن عائشة رضي الله عنها أنه ﷺ كان إذا أوى إلى فراشه كل ليلة جمع كفيه ثم نفث فيهما، وقرأ: قل هو الله أحد، وقل أعوذ برب الفلق، وقل أعوذ برب الناس، ثم يمسح ما استطاع من جسده، يبدأ بهما على رأسه ووجهه وما أقبل من جسده، يفعل ذلك ثلاث مرات (البخاري، 1422: 190/6). وعن أبي سعيد الخُدْرِيّ رضي الله عنه قال: «كان رسول الله ﷺ يتعوذ من الجان وعين الإنسان، حتى نزلت المعوِّذَات فأخذ بها، وترك ما سواها» (الترمذي، 1975: 395/4).
2. ورقى رسول الله ﷺ غيره: فعن عائشة رضي الله عنها

أن رسول ﷺ كان يعوِّذُ بعض أهله، يمسحُ بيده اليُمْنَى، ويقول: «اللهم رب الناس أذهب الباس، واشف إنك الشافي، لا شفاء إلا شفاؤك، شفاءً لا يغادر سقما» (البخاري، 1422: 132/7). وعن ابن عباس قال: كان النبي ﷺ يعوِّذُ الحسن والحسين، ويقول: «إنَّ أباكما كان يعوِّذُ بها إسماعيل وإسحاق، أعوذ بكلمات الله التامة من كل شيطان، وهامة، ومن كل عينٍ لامَّة» (البخاري، 1422: 147/4).

3. وكان رسول الله ﷺ يرقيه غيرُهُ: فعن عائشة رضي الله عنها قالتْ: كان إذا اشتكى رسول الله ﷺ رقاه جبريل عليه السلام، قال: «بسم الله يبريك، ومن كل داءٍ يشفيك، ومن شر حاسدٍ إذا حسد، وشر كل ذي عَيْنٍ» (مسلم، 1432: 1718/4). وعن أبي سعيد أن جبريل عليه السلام أتى النبي ﷺ، فقال: «يا محمد اشتكيت؟ قال: نعم، قال: «بسم الله أرقيك، من كل شيء يؤذيك، من شر كل نفس أو عين حاسد، الله يشفيك، بسم الله أرقيك» (ابن حجر، 1432: 66/4).

4. وأحيانا كان الرسول ﷺ يأمر ويندب غيره، ويرخص في الرقية: فعن أم سلمة رضي الله عنها أن النبي ﷺ رأى في بيتها جارية في وجهها سفعة، فقال: «استرقوا لها فإن بها النظرة» (البخاري، 1422: 132/7). وعن عثمان بن أبي العاص الثقفي أنه شكا إلى رسول الله ﷺ فقال له: «ضَعْ يَدَكَ على الَّذِي تَأْلَمُ مِنْ جَسَدِكَ وَقُلْ: بسم الله- ثلاثًا- وقُلْ- سبع مرات: أعوذُ باللهِ وقُدْرَتِهِ مِنْ شَرِّ مَا أَجِدُ وَأُحَاذِرُ» (مسلم، 1432: 1728/4).

المطلب الثالث: الفرق بين الرقية المشروعة والمحرَّمة

اختلط الأمر عند كثير من الناس بين الرقية المشروعة والمحرمة، فالرقية المشروعة هي المتضمنة للآيات القرآنية، والأذكار، والأدعية التي ثبتت في السنة النبوية، سواء قرأها المسلم على نفسه أو على غيره، وقد أجمع العلماء على جواز هذه الرقية الشرعية، وتكون إمّا قبل وقوع الشر للوقاية منه، أو بعده للخلاص منه، على أنّه يُشترط فيها الاعتقاد جزمًا مِنْ قِبَلِ الراقي والمرقيّ أنّ التأثيرَ لا يكونُ بالرُّقْيَةِ، وإنّما بالاعتماد والتوكل على الله دون الاعتماد على الرقية فقط؛ إذ إنّها سببٌ من الأسباب فقط، كما لا تصحّ الرقية من ساحرٍ أو متهمٍ بالسحر.

أما الرقية المحرّمة فتتعدّد الأسباب التي تؤدي إلى تحريمها؛ منها أن تكون رقية شركية؛ وهي الرقية التي يكون الاعتماد عليها مع الاعتقاد بأنّها سبب الشفاء، فإنْ كانت كذلك فهي من صور الشرك الأصغر، وإن كان الاعتماد على الرقية بشكلٍ كليّ والاعتقاد بأنّها تنفع وحدها من دون الله أو كان فيها أي شكلٍ من أشكال العبادة لغير الله فتكون حينها من الشرك الأكبر، ومثالها أيضًا الرقية المتضمنة لألفاظٍ غير مفهومةٍ أو معروفةٍ، وخاصةً إنْ كانت من شخصٍ لم يُعرفْ عنه الصلاحُ في الدين، والدليل على ذلك ما رواه عوف بن مالك الأشجعي عن النبي ﷺ أنّه قال: «اعْرِضُوا عَلَيَّ رُقَاكُمْ، لا بَأْسَ بالرُّقَى ما لَمْ يَكُنْ فيه شِرْكٌ» (مسلم، 1432: 1727/4).

المطلب الرابع: حكم الرقية في الإسلام

الرقية في الإسلام جائزة في الحالة المشروعة فقط؛ قال شيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله عند رواية «لاَ يَرْقُونَ»: (وهذه الزيادة وَهْمٌ من الراوي، والراقي محسنٌ إلى أخيه، وقد قال النبي ﷺوقد سئل عن الرقى فقال: «مَن استطاع منكم أن ينفعَ أخاهُ فليفعل»، وقال ﷺ: «لابأس بالرقى ما لم تكن شركًا») (ابن تيْمِيَّة، 1418: 27/1).

قال شيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله: «...فمدح هؤلاء بأنهم لا يسترقون: أي: لا يطلبون من أحد أن يرقيهم، والرقية من جنس الدعاء، فلا يطلبون مِنْ أَحَدٍ ذلك» (ابن تيمية، 2004: 182/1).

قال النووي رحمه الله: «قال الخطابي: ومعنى الحديث: لا رقية أشفى وأولى من رقية العين وذي الحمة» (النووي، 1392: 88/3)، وقال الإمام ابن القيم رحمه الله تعالى: «فالقرآن هو الشفاء التام من جميع الأدواء القلبية والبدنية، وأدواء الدنيا والآخرة، ما كل أحد يؤهل ولا يوفق للاستشفاء به، وإذا أحسن العليل التداوي به ووضعه على دائه بصدقٍ، وإيمانٍ، وقَبولٍ تامٍّ، واعتقادٍ جازم، واستيفاءِ شروطه لم يقاومه الدواء أبدًا، فما من مرض من أمراض القلوب والأبدان إلا وفي القرآن سبيل الدلالة على دوائه وسببه والحمية منه لمن رزقه فهمًا في كتابه» (ابن القيم، 1437: 252/4).

المطلب الخامس: الفرق بين الرقية والاسترقاء

الاسترقاء الذي هو طلب الرقية فهذا جائز، وقد جاءت أحاديث كثيرة عن النبي صلى الله عليه وسلم تدل على جوازه، ومنها حديث عوف بن مالك قال: كنا نرقي في الجاهلية، فقلنا: يا رسول الله كيف ترى في ذلك؟ فقال: اعرضوا علي رقاكم، لا بأس بالرقى ما لم يكن فيه شرك. رواه مسلم. وقالت عائشة رضي الله عنها: كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يأمرني أن أسترقي من العين –رواه مسلم– إلى غير ذلك من الأحاديث.

المبحث الثاني: مفهـومُ الكيّ وأحكامه

جاء في الحديث عن النبي ﷺ: «وَلاَ يَكْتَوُونَ»: أي لا يطلبون من أحدٍ أن يكوِيَهم؛ لأن تركه أفضل، لاسيما عند وجود غيره، أو عند عدم الحاجة.

المطلب الأول: مفهوم الكي لغة، واصطلاحًا.

- الكي لغة: إحراقُ الجلدِ بحديدةٍ ونحوها، يقال: كَوَاهُ كَيًّا، وكَوَى البَيْطارُ وغيرُه الدابةَ وغيرَها بالمِكْواةِ يَكْوِي كَيًّا وكَيَّة، وقد كَوَيْتُهُ فاكْتَوَى هو، وفي المَثَلِ: «آخِرُ الطِّبِّ الكَيُّ». قال الزمخشريُّ: «آخرُ الدَّواءِ الكَيُّ، قال: ولا تَقُلْ آخرُ الداءِ الكيُّ» (1407: 88/2).
- الكي اصطلاحًا: هو إحراق الجلد بحديدةٍ أو غيرها من الأمور الصُّلْبَةِ من أجلِ التداوي.

المطلب الثاني: الحكمة من النهي عن الكيّ

صَحَّ عن النبي ﷺ أنه نهى عن الكيّ، ووَرَدَ أنَّه فَعَلَهُ، وقد وردت أحاديث كثيرة في مسألة الكيّ، وقَسَّمها أهلُ العلم إلى أربعة أقسام:

1. ما يدل على الجواز: منها حديث جابر رضي الله عنه قال: «رُمِيَ أُبَيٌّ يَوْمَ الأَحْزَابِ عَلَى أَكْحَلِهِ فَكَوَاهُ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ» (مسلم، 1432: 1730/4).
2. ما يدل على عدم محبته له: منها حديث جابر رضي الله عنه قال: سَمِعْتُ النَّبِيَّ ﷺ يَقُولُ: «إِنْ كَانَ فِي شَيْءٍ مِنْ أَدْوِيَتِكُمْ -أَوْ يَكُونُ فِي شَيْءٍ مِنْ أَدْوِيَتِكُمْ- خَيْرٌ فَفِي: شَرْطَةِ مِحْجَمٍ، أَوْ شَرْبَةِ عَسَلٍ، أَوْ لَذْعَةٍ بِنَارٍ تُوَافِقُ الدَّاءَ، وَمَا أُحِبُّ أَنْ أَكْتَوِيَ» (البخاري، 1422: 123/7).
3. ما يدل على الثناء على تاركه: منها حديث عِمْران بن حُصَين في السبعين ألفًا الذين يدخلون الجنة بغير حساب، «...الَّذِينَ لا يَكْتَوُونَ» (البخاري، 1422: 112/8). وفي حديث عمران بن حصين رضي الله عنه أنَّ الملائكةَ كانت تسلِّمُ عليه لأنه لا يكتوي، فلما اكتوَى تركت السلامَ عليه، فلما ترك الاكتواءَ عادت تسلم عليه (القشيري، 1432: 899/2).
4. ما يدل على كراهة الكي: منها حديث ابن عباس رضي الله عنه أن النبي ﷺ قال: «الشِّفَاءُ فِي ثَلاثَةٍ: فِي شَرْطَةِ مِحْجَمٍ، أَوْ شَرْبَةِ عَسَلٍ، أَوْ كَيَّةٍ بِنَارٍ، وَأَنَا أَنْهَى أُمَّتِي عَنْ الْكَيِّ» (البخاري، 1422: 123/7). وبهذا يتم الجمع بين الأحاديث، فالنهي عنه يدل على كراهته، وأحاديث فِعله تدل على جوازه إذا احتاج إليه، قال ابن عبد البر: «ما أعلم بينهم خلافًا أنهم لا يرون بأسًا بالكيّ عند الحاجة» (1387: 65/24)، ويرجع سبب كراهته لما فيه من تعذيبِ النفس وإيلامها.

المطلب الثالث: حُكْمُ الكيّ، مع التفرقة بين الكي والاكتواء

حكم الكي عن الأئمة جائزٌ مع الكراهة؛ لأن فيه تعذيبًا للنفس بالنار وايلامًا لها، ولعل الكيَّ بالنار – والله أعلم – من حكمة الله فيه لاستخدام النار التي هي عذاب أهل جهنم، المهم هنا بعيدًا عن الغرض هو أنه منهي عنه إلا للضرورة، وبعد طلب سبل العلاج الأخرى، فقد قال النبي ﷺ بتحريمه، والنبي ﷺ قال: «الشفاء في ثلاثة: شربة عسل، وشرطة محجم، وكية نار، وأنهى أمتي عن الكي»؛ لذا فإنَّ مَنْ يفعلُ ما نهى عنه النبي ﷺ متعمدًا وليس مضطرًا ومختارًا له بديل عن باقي الاختيارات سواء الواردة في حديث النبي ﷺ أو طلب العلاج الطبي فهو متعمد لمخالفة ما نهى عنه الرسول ﷺ، فلا يدخل في السبعين ألفا الذين يدخلون الجنة.

وفيه أن الاعتماد على الكي والاستشفاء به مانع من تحقيق فضل السبعين ألفا، وقد وردت في الكيّ أدلةٌ كثيرةٌ منها ما يدل على ذَمِّهِ، ومنها ما يدل على إباحته، ففي الصحيحين من حديث ابن عباس رضي الله عنه أن النبي ﷺ قال: «الشفاء في ثلاث: في شرطة محجم، أو شربة عسل، أو كيّ بنارٍ، وأنا أنهى أمتي عن الكيّ» (البخاري، 1422: 122/7)، وفي حديث جابر رضي الله عنه المتفق عليه: «...وما أحب أن أكتوي»، وفي الصحيحين أن النبي ﷺ كوى سعد بن معاذ رضي الله عنه لما رُمِيَ في أكحله، ولهذه الأحاديث اختلف العلماء في حكمه، والأظهر –والله أعلم– جوازه، لاسيما عند الحاجة، والأولى تركه، أما من فعله قبل إصابة الداء فالأظهر كراهته، وعليه يُحمل النهي. وجمع ابن القيم رحمه الله بين الأدلة بكلامٍ بديع حيث قال: «تضمنت أحاديث الكي أربعة أنواع: أحدها: بفعله، والثاني: عدم محبته له، والثالث: الثناء على مَنْ تركه، والرابع: النهي عنه، ولا تعارض بينها بحمد الله تعالى، فإنَّ فعله ﷺ يدل على جوازه، وعدم محبته لا يدل على المنع منه، وأما الثناء على تاركه فيدل على أنَّ تركه أولى وأفضل، وأما النهي عنه فعلى سبيل الاختيار والكراهة، أو عن النوع الذي لا يُحتاج إليه بل يُفعل خوفًا من الداء» (ابن القيم، 1994: 65/2).

وفيه أن الكيَّ من غير طلبٍ غير داخلٍ في حرمان الفضل؛ لأن المراد في حديث الباب طلب الاكتواء، أما مَنْ دونَ طلبٍ فلا بأس به، كأن يقول شخصٌ لآخر: أريد أن أكويك، فيفعل، فلا بأس، واختاره شيخنا ابن عثيمين رحمه الله (ابن عثيمين، 1435: 741/1).

المبحث الثالث: مفهوم التطير وأحكامه

جاء في الحديث قول النبي ﷺ: «وَلاَ يَتَطَيَّرُونَ»، وهو التفاؤل والتشاؤم بأمرٍ خارجيٍ، أو بشيءٍ مُعَيَّنٍ قُبيل الحدث الذي تقع فيه.

المطلب الأول: تعريف «التطير» لغة واصطلاحًا

- التطير لغة: أصله مأخوذ من الطَّيْر؛ لأن العرب كانوا يتشاءمون أو يتفاءلون بالطيور على الطريقة المعروفة عندهم بزَجْرِ الطير، ثم ينظر أحدهم: هل يذهب يمينًا أو شمالاً أو ما أشبه ذلك، فإن ذهبَ إلى الجهة التي فيها التيامن أَقْدَمَ، أو فيها التشاؤم أَحْجَمَ، وهذا هو التفاؤل والتشاؤم بالطير.
- التطير اصطلاحًا: هو التشاؤم بالأمر المرئيّ أو المسموع،

وكان العرب يتطيرون بالسوانح والبوارح، فينفّرون الظباء والطيور، فإن أخذت ذات اليمين تبركوا به، ومضوا في سفرهم وحوائجهم، وإن أخذت ذات الشمال رجعوا عن سفرهم وحاجتهم، وتشاءموا بها (الخطابي، 1932: 235/4).

قال ابن حجر: «وأصل التطير أنهم كانوا في الجاهلية يعتمدون على الطير، فإذا خرج أحدُهم لأمرٍ، فإن رأى الطيرَ طارَ يَمنةً تيمن به، واستمرَّ، وإن رآه طار يَسرةً تشاءم به ورجع، وربما كان أحدهم يهيج الطير ليطير، فيعتمدها، فجاء الشرعُ بالنهي عن ذلك» (1379: 212/10).

فالتطير: مأخوذٌ من الطير، وأصله التشاؤم بالطير الذي كان منتشرًا عند العرب، فإذا ذهب الطير ناحية الشمال أو رجع إلى الخلف تشاءموا، وإذا ذهب ناحية اليمين تفاءلوا، لذا سمي تطيرًا، ولا يلزم أن يكون التشاؤم بالطير، وإنما يعم كلَّ تشاؤمٍ سواء كان بمرئيٍّ كرؤية الطير، أو مسموع كأن يسمع صوتًا يكرهه فيعلّق عليه مصيره الذي صار إليه، أو ينتظره، أو بمعلومٍ كأن ينتشر عند الناس اعتقاد لا حقيقة له ويصدقونه فيتشاءمون به ،كما كانت العرب تتشاءم من شهر شوال، ويرون أن أي نكاح به لن يكون موفقًا، وكانت عائشة رضي الله عنها تقول –كما في صحيح مسلم–: «تزوجني رسول الله ﷺ في شوال، وبنى بي في شوال، فأيكن كانت أحظى عنده مني» (القشيري، 1432: 1039/2)، ومثله التشاؤم بأيام معينة، فكل تشاؤمٍ بمرئي أو مسموع أو معلوم فهو منهيٌّ عنه.

المطلب الثاني: الحكمة من تحريم التطير

والتشاؤم حُكمه التحريم، نهى عنه الإسلام، ودعا إلى ضده وهو التفاؤل، ومما يدل على تحريمه ما جاء في الصحيحين من حديث أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال النبي ﷺ: «لا عدوى ولا طِيَرَة»، وعن أنس رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: «لا عدوى، ولا طِيَرَة، ويعجبني الفألُ»، قالوا: وما الفأل؟ قال ﷺ: الكلمةُ الطيبةُ» (البخاري، 1422: 138/7).

وقد كان الناس في الجاهلية يتطيرون، فيعلقون على الطير مصائرهم، فإذا كان أحدهم يريد السفر ورأى غرابا أو بومة، كان ذلك بالنسبة له نذير شر، وكذلك أيضًا إذا رأى بومةً أو غرابًا فوق المنزل، أو بالقرب منه اعتقد حدوث المصائب لأهل هذه الدار، وغيرها من الأمور المشابهة. وكان بعضهم يربط مصير تحركاته بالطير وحركته فإذا أراد الإقدام على أمرٍ ورأى طيرًا يتجه لليمين اعتقد أن معناه أن هناك خيرا قادما من هذا العمل، أما لو اتجه الطائر شمالا تشاءم، وقد كان رجل مع ابن عباس ورأى غرابا فحاول أن يبث التفاؤل وقال: «خير .. خير» (ابن ماجه، 1987، 336/4)، على اعتبار دفع التشاؤم عن النفس، فأخبره ابن عباس أنه لا شر ولا خير، وأن لا علاقة للطير بالخير والشر سواء كان نوعه بومة أو غرابا أو ما شابههما.

وخطورة ذلك الأمر هي تعلق القلب والعقل بشيءٍ غير الله، واعتقاد الخير والشر فيها، وكونها تبعث إشارات، أو أن لها دلالات، وكأنها تعلم غيب الله، وما يعلم الغيبَ إلا الله سبحانه وتعالى، وإن أراد الله أن يُطلِعَ على غيبه أحدًا فلا يكون طيرًا بل من يستحقون حمل تلك الأمانة من الملائكة، كما أشار سبحانه وتعالى في أواخر سورة الجن أنه لا يُطلع على غيبه أحدًا إلا بشروط، وليست طيورًا أو نجومًا أو غيرها مما يتفاءل به الجاهل ويتشاءم.

إذًا: لا معنى لتشاؤمٍ أو تفاؤلٍ بشيء من كل ذلك، ولا ربط التفاؤل والتشاؤم برؤية نجم أو قمر، أو كما يفعل البعض من رؤية أعمى أو أعرج، أو إنسان خلقه الله على هيئة معينة أرادها فيه، فما أرادها سبحانه من باب التفاؤل والتشاؤم، وإنما هي قدر كتبه عليه، مثل باقي الأمراض، ولا علاقة له بشيء من ذلك، ولا يجلب خيرًا ولا يدفع شرًّا، ومن لا يجعل في قلبه وعقله ما يتفاءل أو يتشاءم به مع اعتبار باقي الحديث لم يكن من السبعين ألفًا الذين يدخلون الجنة بغير حساب.

فالتطير ينافي التوحيد من وجهين:

- الأول: أن المتطير قطع توكله على الله، واعتمد على غيره.
- الثاني: أن المتطير تعلق بأمرٍ لا حقيقة له.

المطلب الثالث: حكم التطير في الإسلام:

والتشاؤم حُكمه التحريم، نهى عنه الإسلام، ودعا إلى ضده وهو التفاؤل، ومما يدل على تحريمه ما جاء في الصحيحين من حديث أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال النبي ﷺ: «لا عدوى ولا طِيَرَة»، وعن أنس رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: «لا عدوى، ولا طِيَرَة، ويعجبني الفألُ»، قالوا: وما الفأل؟ قال ﷺ: الكلمةُ الطيبةُ» (البخاري، 1422: 138/7).

جاء في حديث عَبْدِ اللهِ بْنِ مَسْعُودٍ رضي الله عنه عَنْ رَسُولِ اللهِ ﷺ قَالَ: «الطِّيَرَةُ شِرْكٌ، الطِّيَرَةُ شِرْكٌ، ثَلَاثًا» (السِّجِسْتَانِيّ، 1411: 17/4). وقوله «الطِّيَرَةُ شِرْكٌ»: أي اعتقاد أنها تنفع أو تضر إذا عمل بمقتضاها معتقدا تأثيرها فهو شرك؛ لأنه جعل لها أثرًا في الفعل والإيجاد (النووي، 1392: 219/14).

وعَنْ عِمْرَانَ بْنِ حُصَيْنٍ رضي الله عنه قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللهِ ﷺ: «لَيْسَ مِنَّا مَنْ تَطَيَّرَ أَوْ تُطُيِّرَ لَهُ، أَوْ تَكَهَّنَ أَوْ تُكُهِّنَ لَهُ، أَوْ سَحَرَ أَوْ سُحِرَ لَهُ» (البزار، 2003: 52/9). وقوله: ليس منا: أي ليس من أخلاقنا ولا على سنتنا لأن ذلك فعل الجاهلية (ابن الأثير، 1399: 369/3)، وعن أبي هُرَيْرَةَ رضي الله عنه، قال: قَالَ رَسُولُ اللهِ ﷺ: «لَا عَدْوَى، وَلَا طِيَرَةَ، وَلَا هَامَةَ، وَلَا صَفَرَ، وَفِرَّ مِنَ المَجْذُومِ كَمَا تَفِرُّ مِنَ الأَسَدِ» (البخاري، 1422: 126/7).

«لا عدوى»: أي لا يعدي شيء شيئًا حتى يكون الضرر من قِبله، وإنما هو تقدير الله عز وجل، وسابق قضائه فيه، ولذلك قال: «فمن أعدى الأول» (الخطابي، 1932: 4/ 233).

«لا طيرة»: الطيرة: هي التشاؤم بالشيء، وهو مصدر تطير (الخطابي، 1932: 4/ 235).

«لا هامة»: الهامة هي أن العرب كانت تقول: إن عظام الموتى تصير هامة، فتطير، فأبطل النبي صلى الله عليه وسلم ذلك من قولهم، وتطيُّرُ العامة اليوم من صوت الهامة ميراث ذلك الرأي، وهو من باب الطيرة المنهي عنها (الخطابي، 1932: 4/233-234).

«لا صَفَر»: الصفر هي حية تكون في البطن تصيب الماشية والناس، وهي أعدى من الجَرَب، فأبطل النبيُّ صلى الله عليه وسلم أنها تعدي، وقيل: هو تأخيرهم المحرَّم إلى صَفَر في تحريمه (الخطابي، 1932: 4/233).

وقد يكون التطير شركا أصغر -أي ذنبا كبيرا، ولكنه لا يخرج عن الملة- وذلك إذا اعتقد المتطير أن الضار النافع إنما هو الله ولكن المتطير به سبب لذلك الضر أو النفع، وفي هذه الحالة لا يعتبر المتطير مرتدا لكنه مذنب فعليه أن يتوب إلى الله تعالى ويأتي بالدعاء المذكور أيضا إذا عرض له شيء من التشاؤم والتطير، أما إذا كان ذلك مجرد شيء يجده المرء في نفسه أو خطرة تخطر بباله ولا يعمل بمقتضاها، فهذا قلَّ من يسلم منه وليس بشرك ولا يضر، وهو الذي قال عنه ابن مسعود -رضي الله عنه-: وما منا إلا.. قال الخطابي: معناه إلا من تعتريه الطيرة ويسبق إلى قلبه الكراهة فيه ولكن الله يذهبه بالتوكل.

المبحث الرابع: مفهوم التوكل وأحكامه

المطلب الأول: مفهوم «التوكل» لغةً واصطلاحًا

- **أولًا: التوكل لغةً:**

من الفعل الثلاثي (و ك ل)، وهو إظهار العجز الكثير والاتكال على الغير، والاسم منه الوَكالَة، فيقال: وكّلت أمري إلى فلان أي: فوّضت أمري له، واعتمدت عليه فيه (ابن منظور، 1388: 734-736)، وقوله «توكّل على الله» يعني: اعتمد عليه ووَثِقْ به، واتّكل عليه في أمره (الفيومي، 1998: 670).

- **ثانيًا: التوكل اصطلاحًا:**

يُقصد بالتوكل في الشريعة الإسلامية: الثقة بالله، والإيقان بأنَّ قضاءه ماضٍ، واتباع سنة النّبي محمد ﷺ في السعي فيما لا بدَّ له من الأسباب (مجموعة من المؤلفين (1404-14027 هـ)، الموسوعة الفقهية الكويتية (الطبعة الثانية)، الكويت: دار السلاسل، صفحة 185، جزء 14. بتصرّف.

فقد كان النبي ﷺ سَيّدَ المتوَكّلين، قام بأعباء الدعوة إلى الله عز وجل، ولَمْ يلتفتْ إلى إعراض المعرضين وتولّيهم، ولا إلى جمع المشركين، ولا إلى تفلُّت المنافقين، لكنه أخذ بأسباب البلاغ والنصر والتمكين، واعتَمَد على ربّه، ووثق بوعْده ونصره، فكان النصرُ المبين، والتمكين للمؤمنين؛ ولهذا قال للصِّدّيق في الغار: «ما ظنُّك باثنين اللهُ ثالثهما لا تحزن؛ إنَّ الله معنا»؟! ﴿فَأَنزَلَ ٱللَّهُ سَكِينَتَهُۥ عَلَيْهِ وَأَيَّدَهُۥ بِجُنُودٍ لَّمْ تَرَوْهَا﴾ [التوبة: 40]، وقال بعد أُحُد: «حسبنا الله ونعم الوكيل»؛ ﴿فَٱنقَلَبُواْ بِنِعْمَةٍ مِّنَ ٱللَّهِ وَفَضْلٍ لَّمْ يَمْسَسْهُمْ سُوٓءٌ﴾ [آل عمران: 174].

وهذا هو الأصل الجامع الذي تفرعت منه الأفعال السابقة، وهو التوكل على الله، وصِدْق اللُّجْئ إليه.

المطلب الثاني: الحكمة من مشروعية التوكل

التوكل على الله خُلُقٌ عظيمٌ من أخلاق الإسلام، وهو من أعلى مقامات اليقين، وأشرف أحوال المقربين، وهو نظام التوحيد وجُمَّاعُ الأمر؛ كما أنه نصفُ الدِّين والإنابة، ومنزلته أوسع المنازل وأجمعها، وهو مفتاح كل خير؛ لأنه أعلى مقامات التوحيد، وهو عبادة من أفضل العبادات، وفريضة يجب إخلاصها لله تعالى لقوله تعالى: ﴿وَعَلَى ٱللَّهِ فَتَوَكَّلُوٓاْ إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ﴾ [المائدة: 23]، فإن تقديم المعمول يفيد الحصر؛ أي: وعلى الله فتوكلوا لا على غيره.

والتوكل شرطٌ من شروط الإيمان، ولازمٌ من لوازمه ومقتضياته، فكلما قوِي إيمانُ العبد كان توكله أكبر، وإذا ضَعُفَ الإيمانُ ضَعُفَ التوكلُ؛ قال الله عز وجل: ﴿وَعَلَى ٱللَّهِ فَلْيَتَوَكَّلِ ٱلْمُؤْمِنُونَ﴾ [آل عمران: 122]، وقال: ﴿وَقَالَ مُوسَىٰ يَٰقَوْمِ إِن كُنتُمْ ءَامَنتُم بِٱللَّهِ فَعَلَيْهِ تَوَكَّلُوٓاْ إِن كُنتُم مُّسْلِمِينَ﴾ [يونس: 84]، فجعل دليل صحة الإسلام التوكُّل، وهو من أشرف الرُّتب وأعلى المقامات من أعمال القلوب، التي هي أصل الإيمان الذي هو أجلُّ وأعظم ما تُعُبِّدَ اللهُ تعالى به. والتوكل من أجمع أنواع العبادة وأعظمها؛ لِما ينشأ عنه من الأعمال الصالحة، والتوكل مقترن بمراتب الدين الثلاث: الإيمان، والإسلام، والإحسان، وشعائره العظام، والتوكل مقام جليل القدر، عظيم الأثر، جعله الله سببًا لنيل محبَّته؛ قال تعالى: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلْمُتَوَكِّلِينَ﴾ [آل عمران: 159].

والتوكل أصلٌ من أصول العبادة التي لا يتم توحيد العبد إلا به، جاء الأمر به في كثير من الآيات؛ مثل قوله تعالى: ﴿فَٱعْبُدْهُ وَتَوَكَّلْ عَلَيْهِ﴾ [هود: 123]، وقوله عز وجل: ﴿وَتَوَكَّلْ عَلَى ٱلْحَيِّ ٱلَّذِي لَا يَمُوتُ﴾ [الفرقان: 58]. وهو من سمات المؤمنين الصادقين قال تعالى: ﴿إِنَّمَا ٱلْمُؤْمِنُونَ ٱلَّذِينَ إِذَا ذُكِرَ ٱللَّهُ وَجِلَتْ قُلُوبُهُمْ وَإِذَا تُلِيَتْ عَلَيْهِمْ ءَايَٰتُهُۥ زَادَتْهُمْ إِيمَٰنًا وَعَلَىٰ رَبِّهِمْ يَتَوَكَّلُونَ﴾ [الأنفال: 2]، (ابن القيم، 1416: 2/ 117).

المطلب الثالث: علاقة التوكل بنوعيه بالأسباب

أولاً: التوكل المشروع

دلَّ على مشروعية فعل الأسباب بعد التوكل على الله: الكتاب، والسنة، والإجماع، والعقل:

- فمن الكتاب: قول الله عز وجل ﴿فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى ٱللَّهِ﴾ [آل عمران: 159]، فالعزيمة سببٌ لابد منه مع التوكل.
- ومن السُّنَّة: أفعال النبي ﷺ تدل على فعله للسبب مع توكله، وهو إمام المتوكلين، فقد كان يُعِدُّ العدّة قبل خوضه المعارك ويهيئ أسبابها، ويرفع يديه للسماء يدعو قائلاً: «اللهم منزل الكتاب، ومجريَ السحاب، وهازمَ الأحزاب، اهزمهم، وانصرنا عليهم» (القشيري، 1432: 3/1362)، وأرشد في طلب الرزق من الله عز وجل التوكل عليه، وفعل السبب فقال ﷺ: «لَأَنْ يَأْخُذَ

أَحَدُكُمْ حَبْلَهُ، ثُمَّ يَغْدُوَ -أَحْسِبُهُ قَالَ- إِلَى الْجَبَلِ، فَيَحْتَطِبَ، فَيَبِيعَ، فَيَأْكُلَ وَيَتَصَدَّقَ، خَيْرٌ لَهُ مِنْ أَنْ يَسْأَلَ النَّاسَ» (البخاري، 1422: 132/2)، والنصوص الدالة على ذلك كثيرة.

- والإجماع: قال ابن القيم: «وَأَجْمَعَ الْقَوْمُ عَلَى أَنَّ التَّوَكُّلَ لَا يُنَافِي الْقِيَامَ بِالْأَسْبَابِ، فَلَا يَصِحُّ التَّوَكُّلُ إِلَّا مَعَ الْقِيَامِ بِهَا، وَإِلَّا فَهُوَ بَطَالَةٌ وَتَوَكُّلٌ فَاسِدٌ» (ابن القيم، 1416: 2/ 117).
- وأيضًا دلالة العقل عليها فليس من التوكل أن يترك الإنسان الأسباب في جلب الولد مثلاً كالنكاح، ويقول أريد بتوكلي على الله جل وعلا أن يرزقني ولدًا وكذا في الرزق وغيرها من الأمور، فلابد من الشرطين: حقيقة الاعتماد على الله عز وجل، مع فعل الأسباب. قال شيخ الإسلام ابن تيمية: «التوكل المأمور به هو ما اجتمع فيه مقتضى التوحيد والعقل والشرع، فالالتفات إلى الأسباب شرك في التوحيد، ومحو الأسباب أن تكون أسبابًا نقص في العقل، والإعراض عن الأسباب بالكلية قدح في الشرع» (ابن تيمية، 2004: 35/10).

وكثير من الناس يخلط في قضية فعل السبب بين مغالٍ ومفرِّط، ولبيان ذلك يقال في التوكل وفعل الأسباب عدة أمور:

- أولاً: لابُدَّ من فعل السبب مع التوكُّل: وفعل السبب لا يقدح في التوكل، فالنبي ﷺ أعظمُ المتوكلين، وكان يأخذ بالأسباب يأخذُ زاده في السَّفر، ويلبس درعه في الحرب، ويستأجر من يدُلُّه على الطريق في غزواته، ونحو ذلك.
- ثانيًا: ادِّعاء التوكل بالاعتماد على الله من دون فعل الأسباب طعنٌ في حكمة الله تعالى لأنَّ الله جعل لكل شيء سببًا، فادَّعاء ذلك لا يسمى توكلاً بل تواكلاً.
- ثالثًا: الاعتماد على الأسباب وحْدَها دون الالتفات إلى الله تعالى نوعٌ من الشرك بالأسباب.
- رابعًا: جَعْلُ أكثرِ الاعتماد على الأسباب نقصٌ في التوكُّل على الله تعالى لأنه قدح في كفاية الله تعالى.

ثانيا: التوكل على الغير محرم، وهو أنواع:

- الأول: التوكُّل على الغير فيما لا يقدر عليه إلا الله تعالى من جلب المنافع ودفع المضار، وهذا شرك أكبر، كأنْ يعتمد على ميت في جلب منفعة أو دفع مَضرة، وهذا يسمى: توكُّل السر، وهو شرك أكبر؛ لأنه يعتقد أنَّ لهذا الميت تصرفًا سريًّا في الكون.
- الثاني: التوكُّل على الغير من الأحياء فيما يقدر عليه مع الشعور بعلو مَرتبته، وهذا شرك أصغر؛ بسبب قوة تعلُّق القلب بهذا الإنسان، واعتماده عليه مع إغفاله أنَّه سببٌ من الأسباب، وأنَّ الله عز وجل أجرى على يديه هذه النِّعم، كمن يعتمد على ملك أو وزير أو مسؤول، أمَّا إذا اعتقد الإنسانُ أن هذا سبب، وأنَّ الله تعالى أقدره على هذه النعم وأجراها على يديه، فحينئذ لا بأسَ بهذا.
- الثالث: التوكُّل على الغير في فعل ما يقدر عليه نيابة عنه، وهذا لا بأس به، كأن يقول وكَّلت فلانًا بكذا، وقد دَلَّ على جواز ذلك الكتابُ، والسنة، والإجماع، فقد قال تعالى عن يعقوب (عليه السلام) لبنيه: ﴿يَٰبَنِيَّ ٱذۡهَبُواْ فَتَحَسَّسُواْ مِن يُوسُفَ وَأَخِيهِ﴾ [يوسف: 87]، ووكل النبي ﷺ أبا هريرة رضي الله عنه على الصدقة؛ كما في صحيح البخاري، ووكل النبي ﷺ عليًّا رضي الله عنه في ذبح بقية بُدنهِ، يذبُحها في حَجَّة الوداع؛ كما في صحيح مسلم (1987، 536/4)، (ابن تيمية، 2004: 169/8-177).

المطلب الرابع: حكم التوكل في الإسلام:

يختلف حكم التوكل حسب معناه، وحكمه كالتالي:

إذا كان التوكل بمعنى الثقة بالله والاعتماد عليه في الأمور كلّها واجبٌ، وأمر به الله سبحانه وتعالى في آيات كثيرة من القرآن الكريم، فأمر الله سبحانه وتعالى المؤمنين بالتوكل عليه، فقال في كتابه الكريم: ﴿وَعَلَى ٱللَّهِ فَلۡيَتَوَكَّلِ ٱلۡمُؤۡمِنُونَ﴾ [آل عمران: 122].

أما إذا كان التوكل بمعنى أن يجعل الشخصُ غيرَه وكيلاً عنه يتصرَّف في شؤونه فيما يقبل النيابة: فهو جائز، التوكل بمعنى الاعتماد على الله والثقة به والرجوع إليه في كل الأمور، لا يدخل في مباحث الفقه، وإنّما موطنه الأصلي كتب الأخلاق والتّوحيد؛ لأن التوكل هنا من الأعمال القلبية، مثل: الإيمان، والتّفكر، والصّبر، والرّضا بالقضاء والقدر، ومحبَّة الله سبحانه وتعالى ومحبّة نبيّه ﷺ، ومعرفة الله، وتطهير النَّفس من الرذائل كالحسد، والحقد، والرياء في العمل.

وإذا كان التوكل بمعنى الأخذ بالأسباب ذهب بعض الفقهاء وبعض محققو الصوفية إلى أنَّ التوكل لا يتنافى مع السّعيّ، وأن الأخذ بالأسباب من مطعم، ومشرب، والتحرز من الأعداء، واستخدام ما تقتضيه سنّة الله المعتادة، مع العلم والاعتقاد بأنَّ السنّة وحدها لا يمكن أن تجلب نفعًا ولا أن تدفع ضرًا، بل يكون السّبب العلاج، والمسبب الشّفاء بفعل الله تعالى ومشيئته، وقد فسَّر الرازي قوله تعالى: ﴿وَشَاوِرۡهُمۡ فِي ٱلۡأَمۡرِۖ فَإِذَا عَزَمۡتَ فَتَوَكَّلۡ عَلَى ٱللَّهِۚ﴾ [آل عمران: 159] بمعنى التوكل في الأخذ بالأسباب في الأفعال، وأن يكون التوكل هو سبب لحدوث لخير للإنسان، (الرازي، 1420: 151/6).

الخاتمة:

وإلى هنا نكون قد وصلنا الى نهاية البحث آملة أن أكون قد وُفقت في سردي للأحداث وعرضي للأفكار التي تناولتها دون تقصير، وأن أكون قد أوضحت الآثار الإيجابية والسلبية لموضوعي هذا راجية أن ينال القبول ويلقى الاستحسان، وما

هذا إلا جهد مقل، ولا أدعي فيه الكمال؛ وعذري أني بذلت فيه قصارى جهدي فإن أصبتُ فمن الله زادي، وإن أخطأتُ فمني ومن الشيطان، وأستعيذ بالله من الشيطان.

وفي خاتمة بحثي أورد أهم النتائج التي توصلت إليها:

1. أعظم الناس توحيدًا واعتمادًا على الله هم أعظم الناس فوزًا بدخول الجنة بلا حساب ولا عذاب.
2. ذكرت الدراسة صفات السبعين ألفًا الذين يدخلون الجنة بلا حساب، بأنهم لا يتواكلون، ولا يسترقون، ولا يتشاؤمون.
3. في الحديث بيان ما كان عليه السلف من حبِّ العلم وتبليغه.
4. الحديث دليل على فضيلة هذه الأمة كمًّا وكيفًا.
5. الحديث دليل على أن كل أمة تحشر وحدها مع نبيها، لقوله ﷺ: «رأيت النبي ومعه الرجل والرجلان»، ويشهد لذلك قوله تعالى: ﴿وَتَرَىٰ كُلَّ أُمَّةٍ جَاثِيَةً كُلُّ أُمَّةٍ تُدْعَىٰٓ إِلَىٰ كِتَٰبِهَا﴾ [الجاثية: 28].
6. الحديث دليل على حرص الصحابة رضي الله عنهم على نيل فضائل الأعمال؛ وذلك بخوضهم وبحثهم عن سبب دخول السبعين ألفا بغير حساب ولا عذاب، وفيه عمق علمهم لأنهم عرفوا أن ذلك لا يُنال إلا بالعمل فاجتهدوا في البحث عن سببه.

توصي الباحثة في نهاية المطاف بضرورة مناقشة الأحاديث الواردة في صفات المؤمنين، وموجبات الجنة، وأحاديث البعد النار، لأن الجوانب الموضوعية في مثل هذه الأحاديث، تخدم الإنسان وتصلح أفعاله كثيرا داخل المجتمع.

قائمة المصادر والمراجع:

ابن أبي شيبة، أبو بكر عبد الله بن محمد. (2013). مسند ابن أبي شيبة. [تحقيق: عادل بن يوسف العزازي، وأحمد بن فريد المزيدي]. (الطبعة الأولى). الرياض: دار الوطن.

ابن الأثير، عز الدين. (1399). النهاية في غريب الحديث والأثر. (الطبعة الأولى). بيروت: المكتبة العلمية.

ابن القيم، محمد بن أبي بكر. (1416). مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين. [تحقيق: محمد المعتصم بالله البغدادي]. (الطبعة الثالثة). بيروت: دار الكتاب العربي.

ابن القيم، محمد بن أبي بكر. (1437). مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية أهل العلم والإرادة. (الطبعة الأولى). مكة المكرمة: دار عالم الفوائد.

ابن القيم، محمد بن أبي بكر. (1994). زاد المعاد في هدي خير العباد. (الطبعة السابعة والعشرون). بيروت: مؤسسة الرسالة.

ابن تيْمِيَّة، أحمد بن عبد الحليم. (1418). المستدرك على مجموع فتاوى شيخ الإسلام. [جمع وترتيب وطبع: محمد بن عبد الرحمن بن قاسم]. (الطبعة الأولى). المملكة العربية السعودية.

ابن تيْمِيَّة، أحمد بن عبد الحليم. (2004). مجموع فتاوى شيخ الإسلام أحمد ابن تيْمِيَّة. (الطبعة الأولى). الرياض: وزارة الشؤون الإسلامية والدعوة والإرشاد السعودية. مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

ابن حجر، أحمد بن علي. (1379). فتح الباري شرح صحيح البخاري. (الطبعة الأولى). بيروت: دار المعرفة.

ابن حجر، أحمد بن علي. (1432). الفتوحات الربانية على الأذكار النواوية. (الطبعة الأولى). القاهرة: المكتبة الأزهرية.

ابن حنبل، أحمد بن محمد. (2001). مسند الإمام أحمد بن حنبل. [تحقيق: شعيب الأرنؤوط، وعادل مرشد، وآخرين]. (الطبعة الأولى). بيروت: مؤسسة الرسالة.

ابن سيده، علي بن إسماعيل. (2000). المحكم والمحيط الأعظم. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن عبد البر، يوسف بن عبد الله. (1387). التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد. [تحقيق: مصطفى بن أحمد العلوي، ومحمد عبد الكبير البكري]. الرباط: وزارة عموم الأوقاف والشؤون الإسلامية.

ابن عثيمين، محمد الصالح. (1413). مجموع فتاوى ورسائل فضيلة الشيخ محمد بن صالح العثيمين. [جمع وترتيب: فهد بن ناصر بن إبراهيم السليمان]. (الطبعة الأولى). الرياض: دار الوطن.

ابن عثيمين، محمد الصالح. (1435). التعليق على صحيح مسلم. الرياض: مكتبة الرشد.

ابن عثيمين، محمد الصالح. (1987). شرح العقيدة الواسطية لابن تيْمِيَّة. (الطبعة السادسة). الدمام: دار ابن الجوزي.

ابن عثيمين، محمد الصالح. (2011). القول المفيد على كتاب التوحيد. (الطبعة الأولى). الرياض: دار العاصمة.

ابن فارس، أحمد. (1979). مقاييس اللغة. [تحقيق: عبد السلام محمد هارون]. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الفكر.

ابن منظور، محمد بن مكرم. (1388). لسان العرب. (الطبعة الأولى). بيروت: دار صادر.

الإثيوبي، محمد بن علي. (1426). البحر المحيط الثجاج في

شرح صحيح الإمام مسلم بن الحجاج. (الطبعة الأولى). الدمام: دار ابن الجوزي.

البخاري، محمد بن إسماعيل. (1422). صحيح البخاري. [عناية: د. محمد زهير الناصر] (الطبعة الأولى). بيروت: دار طوق النجاة.

البزار، أبو بكر. (2003). مسند البزار المنشور باسم البحر الزخار. [تحقيق: محفوظ الرحمن زين الله]. (الطبعة الأولى). المدينة المنورة: دار المدينة المنورة.

البستي، عِيَاض القاضي. (2013). إكمال المعلم بشرح فوائد مسلم. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية.

التِّرْمِذِيّ، محمد بن عيسى. (1975). سنن التِّرْمِذِيّ. [تحقيق: أحمد محمد شاكر، وآخرين]. (الطبعة الثانية). القاهرة: مكتبة مصطفى البابي الحلبي.

الجوهري، إسماعيل بن حماد. (1987). الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية. [تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار. (الطبعة الرابعة). بيروت: دار العلم للملايين.

حكمي، حافظ. (1426). معارج القَبول بشرح سُلَّم الوصول إلى علم الأصول. (الطبعة الثالثة). الدمام: دار ابن الجوزي.

الخطابي، حمد بن سليمان. (1932). معالم السنن. (الطبعة الأولى). حلب: المطبعة العلمية.

الرازي، محمد بن عمر. (1420). مفاتيح الغيب، التفسير الكبير. (الطبعة الثالثة). بيروت: دار إحياء التراث العربي.

الزبيدي، محمد مرتضى. (1983). تاج العروس من جواهر القاموس. (الطبعة الثانية). الكويت: دار المجد.

الزمخشري، محمود بن عمر. (1407). الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل. (الطبعة الثالثة). بيروت: دار الكتاب العربي.

السِّجِسْتَانِيّ، أبو داود. (1398). سنن أبي داود. (الطبعة الأولى). صيدا: المكتبة العصرية.

السِّجِسْتَانِيّ، أبو داود. (1411). سنن أبي داود. (الطبعة الثانية). بيروت: دار الفكر.

عواجي، غالب. (1421). الحياة الآخرة ما بين البعث إلى دخول الجنة أو النار. (الطبعة الثنية). جدة: المكتبة العصرية الذهبية.

العيني، بدر الدين. (2001). عمدة القاري شرح صحيح البخاري. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية.

الفيومي، أحمد بن محمد. (1998). المصباح المنير في غريب الشرح الكبير. (الطبعة الأولى). بيروت: المكتبة العلمية.

القزويني، ابن ماجه. (1395). سنن ابن ماجه. [تحقيق: محمد فؤاد عبدالباقي]. (الطبعة الأولى). القاهرة: دار إحياء التراث العربي.

القشيري، مسلم بن الحجاج. (1432). صحيح مسلم. (الطبعة الأولى). بيروت: دار إحياء التراث العربي.

مجموعة من المؤلفين. (1404). الموسوعة الفقهية. (الطبعة الثانية). الكويت: دار السلاسل.

النووي، يحيى بن شرف. (1392). المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج. (الطبعة الأولى). بيروت: دار إحياء التراث العربي.

الهرري، محمد الأمين. (2018). شرح سنن ابن ماجة المسمى مرشد ذوي الحجا والحاجة إلى سنن ابن ماجه والقول المكتفى على سنن المصطفى. (الطبعة الأولى). جدة: دار المنهاج.

Arabic references:

Al-Aini, Badr Al-Din. (2001). Mayor of the continental explanation of Sahih Al-Bukhari. (First ed.). Beirut: Scientific Books House.

Al-Basti, Iyad Al-Qadi. (2013). Complete the teacher by explaining the benefits of a Muslim. (First ed.). Beirut: Scientific Books House.

Al-Bazzar, Abu Bakr. (2003). Musnad al-Bazzar published in the name of al-Bahr al-Zakhkhar. [Investigated by: Mahfouz Ar-Rahman Zain Allah]. (First ed.). Medina House.

Al-Bukhari, Muhammad bin Ismail. (1422). Sahih Bukhari. [Attention: Dr. Muhammad Zuhair Al-Nasir] (1st ed.). Beirut: Dar Touq Al Najat.

Al-Harari, Muhammad Al-Amin. (2018). Explanation of Sunan Ibn Majah, who is called the guide of Dhul-Hijjah, the need for Sunan Ibn Majah, and the sufficiency of sayings on Sunan al-Mustafa. (First ed.). Jeddah: Dar Al-Minhaj

Al-Khattabi, Hamad bin Suleiman. (1932). Sunan landmarks. (First ed.). Aleppo: Sci-

sil.

Ibn Abdul-Bar, Yusuf bin Abdullah. (1387). Prelude to what is in Al-Muwatta of meanings and evidence. [Investigated by: Mustafa bin Ahmed Al-Alawi and Muhammad Abdul-Kabir Al-Bakri]. Rabat: Ministry of All Awqaf and Islamic Affairs.

Ibn Abi Shaybah, Abu Bakr Abdullah bin Muhammad. (2013). Musnad Ibn Abi Shaybah. [Investigated by: Adel bin Youssef Al-Azzazi and Ahmed bin Farid Al-Mazidi]. (First ed.). Riyadh: Dar Al-Watan.

Ibn al-Atheer, Izz al-Din. (1399). Finally in a strange and modern effect. (First ed.). Beirut: Scientific Library.

Ibn al-Qayyim, Muhammad ibn Abi Bakr. (1416). The runways of those who walk between the houses, You we worship, and You we seek help. [Investigated by: Muhammad al-Mu›tasim Billah al-Baghdadi]. (Third ed.). Beirut: Arab Book House.

Ibn al-Qayyim, Muhammad ibn Abi Bakr. (1437). The key to the house of happiness and the publication of the mandate of the people of knowledge and will. (First ed.). Makkah Al-Mukarramah: House of the world of benefits.

Ibn al-Qayyim, Muhammad ibn Abi Bakr. (1994). The resurrection increased in the guidance of the best of servants. (27th ed.). Beirut: Al-Resala Foundation.

Ibn Faris, Ahmed. (1979). language standards. [Investigated by: Abd al-Salam Muhammad Harun]. (First ed.). Beirut: Dar Al-Fikr.

Ibn Hajar, Ahmed bin Ali. (1379). Fath Al-Bari Explanation of Sahih Al-Bukhari. (First ed.). Beirut: House of Knowledge.

Ibn Hajar, Ahmed bin Ali. (1432). Lord conquests on the nuclear dhikr. (First ed.). Cairo: Al-Azhar Library.

Ibn Hanbal, Ahmed bin Muhammad. (2001). The predicate of Imam Ahmad bin Hanbal. [Investigated by: Shuaib Al-Arnaout, Adel Murshid, and others]. (First ed.). Beirut: Al-Resala Foundation.

Ibn Manzur, Muhammad bin Makram. (1388). entific Press.

Al-Nawawi, Yahya bin Sharaf. (1392). The curriculum explained Sahih Muslim bin Al-Hajjaj. (First ed.). Beirut: Arab Heritage Revival House.

Al-Qazwini, Ibn Majah. (1395). Sunan Ibn Majah. [Investigated by: Muhammad Fouad Abd al-Baqi]. (First ed.). Cairo: Arab Heritage Revival House.

Al-Qushayri, Muslim bin Al-Hajjaj. (1432). Sahih Muslim. (First ed.). Beirut: Arab Heritage Revival House.

Al-Razi, Muhammad bin Omar. (1420). Unseen keys, the great explanation. (Third ed.). Beirut: Arab Heritage Revival House.

Al-Sijistani, Abu Dawud. (1398). Sunan Abi Dawood. (First ed.). Sidon: Modern Library.

Al-Sijistani, Abu Dawud. (1411). Sunan Abi Dawood. (Second Edition). Beirut: Dar Al-Fikr.

Al-Tirmidhi, Muhammad bin Issa. (1975). Sunan al-Tirmidhi. [Investigation: Ahmed Muhammad Shakir, and others]. (Second Edition). Cairo: Mustafa Al-Babi Al-Halabi Library.

Al-Zamakhshari, Mahmoud bin Omar. (1407). Uncover the facts of the mysteries download. (Third ed.). Beirut: Arab Book House.

Al-Zubaidi, Muhammad Mortada. (1983). Bride›s crown of jewels dictionary. (Second Edition). Kuwait: Dar Al-Majd.

Awaji, Ghalib. (1421). The afterlife is between resurrection and entry to heaven or hell. (Two ed.). Jeddah: Golden Modern Library.

El-Gohary, Ismail bin Hammad. (1987). Asahah crown Arabic language and sanitation. [Investigated by: Ahmed Abdel Ghafour Attar. (Fourth ed.). Beirut: House of Science for Millions.

Fayoumi, Ahmed bin Mohammed. (1998). The luminous lamp in the strange explanation of the great. (First ed.). Beirut: Scientific Library.

group of authors. (1404). Fiqh Encyclopedia. (Second Edition). Kuwait: Dar Al Sala-

Arabes Tong. (First ed.). Beirut: Dar Sader.

Ibn Taymiyyah, Ahmad Ibn Abd al-Halim. (1418). Mustadrak on the total fatwas of Sheikh al-Islam. [Collection, arrangement and printing: Muhammad bin Abdul Rahman bin Qasim]. (First ed.). Saudi Arabia.

Ibn Taymiyyah, Ahmad Ibn Abd al-Halim. (2004). Total fatwas of Sheikh Al-Islam Ahmed Ibn Taymiyyah. (First ed.). Riyadh: Saudi Ministry of Islamic Affairs, Call and Guidance. King Fahd Complex for the Printing of the Holy Qur›an.

Ibn Uthaymeen, Muhammad Al-Saleh. (1413). Total fatwas and messages of Sheikh Muhammad bin Saleh Al-Uthaymeen. [Collection and arrangement: Fahd bin Nasser bin Ibrahim Al-Sulaiman]. (First ed.). Riyadh: Dar Al-Watan.

Ibn Uthaymeen, Muhammad Al-Saleh. (1435). Commentary on Sahih Muslim. Riyadh: Al-Rushd Library.

Ibn Uthaymeen, Muhammad Al-Saleh. (1987). Explanation of the Wasitiyyah Creed by Ibn Taymiyyah. (Sixth ed.). Dammam: Ibn al-Jawzi House.

Ibn Uthaymeen, Muhammad Al-Saleh. (2011). Useful saying on the book of monotheism. (First ed.). Riyadh: Capital House.

My judgment, Hafez. (1426). The Ascents of Acceptance with an explanation of the ladder of access to the science of assets. (Third ed.). Dammam: Ibn al-Jawzi House.

The Ethiopian, Muhammad bin Ali. (1426). Al-Muhit Al-Thajaj Sea in the Sahih Explanation of Imam Muslim bin Al-Hajjaj. (First ed.). Dammam: Ibn al-Jawzi House.

The son of his master, Ali bin Ismail. (2000). The Hermetic and the Great Ocean. (First ed.). Beirut: Scientific Books House.

مقاربة سيميائية لقصيدة (الزنبقة السوداء) للشاعر محمد سليمان الشبل

A Semiotic Approach to the Poem the Black Lily (Al zanbaqah Al Sawdaa) by the Poet Muhammad Suleiman Al-Shibl

د. فهد فريح الرشيدي

أستاذ اللغة العربية وآدابها المساعد، قسم اللغة العربية، كلية التربية، جامعة المجمعة

Dr. Fahad Fueay Al reshidi

Assistant Professor in Arabic Language and Literature, Department of Arabic Language
Faculty of Education in Majmaah, Majmaah University

(قُدم للنشر في 2022/03/03، وقُبل للنشر في 2022/04/09)

الملخص

يتناول هذا البحث نصا شعريا وهو قصيدة الزنبقة السوداء للشاعر محمد سليمان الشبل، ويحاول مقاربته مقاربة سيميائية وفق المنهج السيميائي، من خلال الكشف عن الدلالات العميقة، انطلاقا من دراسة العلامات اللغوية التي نلج من خلالها إلى عالم النص وفك شفراته. وسيقوم البحث بإجراء تحليل يتضمن سيميائية العنوان والتوازي النصي، إضافة إلى بنى النص المختلفة (السطحية والعميقة، الصوتية، المعجمية).

الكلمات المفتاحية: الشعر السعودي، محمد سليمان الشبل، التوازي، المنهج السيميائي.

Abstract

This research deals with a poetic text, which is the poem of the black lily (ALZABGA AL SAWDAA) by the poet Muhammad Suleiman Al-Shibl. He tries to approach it according to the semiotic approach, by revealing deep connotations and hidden meanings, based on the study of linguistic signs, which are considered the first entrance to get into the world of the text and decipher it. The research will conduct an analysis that includes title semiotics and textual parallelism, in addition to the different text structures (surface and deep, phonetic, lexical).

Keywords: Saudi Poetry, Muhammad Suleiman Al-Shibl, Semiotic Approach, parallelism

المقدمة:

لقد شهدت الساحة النقدية العربية ما بعد البنيوية مرحلة جديدة حيث أصبحت قراءة الخطاب الشعري من منظور الدراسات المعاصرة قراءة إنتاجية، وذلك على خلاف سابقتها التي أغفلت طرفي (النص، والقارئ)، إذ أولت الاهتمام بالمؤلف والسياق الذي يرد فيه النص، واكتفى القارئ فيها –آنذاك– بدور المستهلك. لتأتي المقاربة ما بعد البنيوية فتمنح القارئ مشروعية الإبداع وتعطيه سلطة تمكنه من قول ما لم يقله المؤلف، فاتجهت القراءة إلى التركيز على الأنساق الداخلية للنصوص وعلاقاتها.

ويعد المنهج السيميائي من أهم المناهج النقدية التي لعبت دورا في تفكيك النصوص الأدبية ومحاولة فك شفراتها، كما يتيح للقارئ إنتاج دلالات جديدة من خلال قراءته، غير أن إنتاج هذه الدلالات لا يعني الانطلاق من تخمينات غير ممنهجة، إنما هو بناء يحرر القراءة لاسكتشاف خبايا العمل الأدبي وخلفياته، دون أن يتجاوز حدود المعطيات الدلالية والسياقات النصية والمبادئ اللسانية، وإلا انزلق خلف حدود المعاني واستحال تهويمات خيالية تلغي المقصديات المبررة. وهذا البحث (مقاربة سيميائية لقصيدة الزنبقة السوداء لمحمد سليمان الشبل)، جاء لإبراز ذلك من خلال مقاربتها مقاربة سيميائية. وقد كان انصراف الباحث تجاه هذا الموضوع تنبعث أهميته من الفعالية التي تتميز بها القصيدة ومضامينها الدلالية المختلفة. ولم أجد من الدراسات ما يتناول هذه القصيدة بالدراسة والتحليل، وهذا هو محور إشكالية البحث، فنحتاج إلى دراسة هذه القصيدة والكشف عن مدلولاتها وما يكمن وراء صياغتها. فالبحث يهدف إلى محاورة نص شعري ومقاربته مقاربة سيميائية من خلال المنهج السيميائي. وقد اخترنا هذا المنهج لنبين مدى فاعليته في تحليل النص الأدبي ودوره في البحث عن المعنى، بوصفه أحد المناهج الجديدة التي قاربت النص الأدبي مقاربة معرفية ترمي إلى بناء نمط ثقافي لقراءة النصوص، حيث يقوم بتتبع مسار الدلالات والرموز وفق قراءة تتخذ من العلامة نقطة البداية في الولوج إلى عالم النص، كما تجعل من معنى المعنى القاعدة التي تنطلق منها الدراسة السيميائية لتحقيق الدلالات العميقة. كما استعان الباحث بمعطيات التحليل الأسلوبي فيما يسهم في فهم النص واستنطاق دلالاته. لنقف بذلك على الإشكالية التالية:

كيف يتم تطبيق المنهج السيمائي؟ وما هي الإجراءات المتبعة للوصول إلى دلالات النص؟ وللإجابة على هذه الأسئلة سنقوم بدراسة تتناول بداية الأمر التعريف بالسيمائية، ثم القيام بمقاربة تتضمن تحليل سيميائية العنوان، والتوازي النصي، ثم البنية السطحية والعميقة والبنية الصوتية والمعجمية، إضافة إلى سيمياء الخاتمة النصية، وأخيرا خاتمة البحث التي حوت مجموعة من النتائج التي توصل إليها، ثم قائمة بالمصادر والمراجع.

تمهـــيد:

1.التعريف بالسيميائية:

يعد المنهج السيميائي من أهم المناهج الحديثة التي استعان بها النقاد للولوج إلى عالم النص والبحث في المعاني العميقة، حيث ظهرت في العقود الأخيرة من القرن العشرين الكثير من الدراسات النقدية، وكان مصطلح السيمياء جزءا من عنوانها إذ يعد وسيلة من وسائل استكناه المعنى والوقوف على سر الجمال في النص الأدبي.

لقد بدأ ظهور مصطلح السيميائية في نهاية القرن التاسع عشر الميلادي، ويعود الفضل في ذلك إلى عالمين كبيرين هما: فرديناند دي سوسير (DesaussurFerdinan), وشارل بيرس (Charles Peirs), وهو ما طرح في البداية إشكالية تحديد المصطلح, فقد اختار دي سوسير مفهوم السيمولوجيا (Semiologie, في حين اختار بيرس علم السيموطيقيا (Semiotique). أما النقاد العرب الذين عادوا إلى التراث العربي فيستعملون مصطلح السيمياء ويشتق منها السيميائية (فضل، 97.2002).

والحقيقة أن السيمياء لم يتشكل علما قائما بذاته إلا بعد أطروحات الفيلسوف الأمريكي (بيرس)، الذي أسس نظرية خاصة للإشارة، معتقدا أنها مسألة تجمع العلوم الإنسانية والطبيعية، فهو القائل: «ليس باستطاعتي أن أدرس كل شيء بهذا الكون كالرياضيات والأخلاق والميتافيزيقيا والتشريح المقارن وعلم الفلك ... إلا على أساس أنه نظام سيمولوجي» (حلام، 2001: 20).

هذا وقد قدمت مجموعة من التعاريف لهذا المصطلح بحسب اختلاف ثقافة كل ناقد واتجاهاته، فهي عند دي سوسير «علم يدرس حياة العلاقات في وسط الحياة الاجتماعية» (قدور، 2006: 67)، أما بيرس فله مقولته المشهورة: «أعني بالسيمياء مذهب الطبيعة الجوهرية والتنوعات الأساسية للدلالات الممكنة» (عبابنة، 2004: 308).

وهناك من يرى أن السيميائية «علم خاص بالعلاقات هدفها دراسة المعنى الخفي لكل نظام علاماتي فهي تدرس لغة الإنسان والحيوان وغيرها من العلاقات اللسانية باعتبارها نسقا من العلاقات مثل علاقة المرور وأساليب العرض في واجهة المحلات التجارية والرسوم والخرائط البيانية والعدد وغيرها» (عبابنه، 2008: 67)، وعليه فإن السيميائيات لا تبحث عن الدلالة بقدر ما تبحث عن كيفية تجلي هذه الدلالة في الخطاب.

وقد أسهم في وجود هذا العلم مجموعة من النقاد والعلماء والفلاسفة, فإذا بحثنا عن السيميائية بوصفها علما نشير إلى مقولات دي سوسير وشارل بيرس، وإذا بحثنا عنها بوصفها منهجا نقديا يتصدى لقراءة الخطابات قراءة سيميائية نجد ذلك عند

رولان بارت ((وجوليا كرستيفيا (Julia Kristeva), وإذا بحثنا عنها في الفلسفة نجدها عند إرنست كاسير (Ernst Csserera) في رمزية الأشكال, أما بوصفها مفهوما فإننا سنجد سيميائيات/ سمولوجيا دي سوسير, وسيموطيقيا بيرس, وسيمياء التواصل لدى بريطو (Prieto) وجورج مونان (George Mounin), وسيمياء الدلالة لدى رولان بارت (Roland Barthes), وسيمياء الثقافة عند موري لوتمان (Yuri Lotman وإمبرتو إيكو (Umberto Eco) (قطوس، 2001: 188).

أما على مستوى الوطن العربي فنجد أن محمد السرغيني يقسم السيميائية إلى ثلاثة اتجاهات: الاتجاه الأمريكي، والاتجاه الفرنسي، والاتجاه الروسي، ولكل اتجاه مناهجه وأدواته الإجرائية في التحليل، وهناك من يرى أن السيميائية ثلاثة أنواع: سيمياء التواصل، سيمياء الثقافة، سيمياء الدلالة، كما نجد عند مبارك حنون.

إن المقاربة السيميائية تقوم على مستوى سمات النص اللغوية عبر عدة مستويات بغية الكشف عن الدلالات العميقة والخفية، انطلاقا من دراسة العلامات اللغوية والتي تعتبر المدخل الأول للولوج إلى عالم النص وفك شفراته. ويلعب القارئ دورا مهما في هذه العملية، حيث يقوم بقراءة أولية استكشافية تليها قراءة استرجاعية نقوم من خلالها بتأويل الرموز وبيان دلالاتها.

ولتحقيق هذه المقاربة سنتبع مجموعة من الخطوات الإجرائية تتمثل في دراسة سيميائية العنوان، والتوازي النصي، يليها الوقوف على البنية السطحية والعميقة للنص، والبنية الصوتية، والبنية المعجمية، وأخيرا الخاتمة النصية.

2.التعريف بالشاعر:

محمد بن سليمان بن محمد الشِّبْل، من الأدباء والشعراء البارزين في المملكة العربية السعودية، ولد عام 1929م في مدينة عنيزة التابعة لمنطقة القصيم، وفيها نشأ وأكمل تعليمه الابتدائي، وفي عام 1944م، انتقل مع والده إلى مكة المكرمة والتحق في المعهد العلمي السعودي في مكة وتخرج منه عام 1949م. ثم التحق بعد ذلك بكليّة الشريعة, وفيها أتم حفظ القران الكريم كاملا ودرس العلوم الشرعية واللغوية حتى تخرج منها في أول دفعة عام 1953م (الروق، 2013: 13).

وقد عمل الشبل في وزارة التعليم معلما من عام 1953م، حتى أحيل للتقاعد عام 1988م. وبعد تقاعده عاد إلى مسقط رأسه مدينة عنيزة بمنطقة القصيم، حتى توفي في 18 أكتوبر 2019 (يعقوب، 2004: 54).

ظهرت موهبته الشعرية في سن مبكرة، فكانت أولى محاولاته الشعرية عندما كان عمره خمس عشرة سنة في عام 1944م. حيث نشر أول قصيدة له في صحيفة الندوة بعنوان: (القمر والنخلة)، والتحق بعد ذلك في مؤسسة مكة للطباعة والنشر، ونشر فيها معظم قصائده في آواخر الثمانينات وبداية التسعينات الهجرية من القرن الماضي (نوفل، 1982:20)

قال عنه عبد الله ابن إدريس في شعراء نجد المعاصرون: «أُغرِم منذ صغره بمطالعة الكتب الأدبية شعرًا ونثرًا، والقديم منها بصفة خاصة، ثم أخذ يتجه نحو الجديد المعاصر وعلى وجه التحديد صوت الأدب المهجري ومدرسة جبران منه بالذات» (ابن إدريس، 1960: 126).

لقد كان الشبل شاعرا غزير القراءة والاطلاع الواسع على الأدب وفنونه خاصة، وعلى العلم والثقافة عامة، وكثيرا ما يظهر أثر هذه الثقافة في شعره، فكان يتابع باهتمام ما ينشر في الصحف العربية من شعر ونثر ودراسات نقدية (ابن إدريس، 1960: 126).

ومن آثار اطلاعه على التطورات الحديثة في الأدب العربي توظيفه للرمز، والاهتمام بالصورة الشعرية، واستشعار قيمتها الفنية، وكذلك الاستخدام الفني للألوان والذهاب بها إلى أبعد من معناها المجرد، فكل هذه المظاهر تدل على أثر القراءة الذاتية والثقافة الحرة والاطلاع الواسع (الروق ،2013 : 20).

أما عن آثاره الشعرية فله ديوانان شعريان، الأول منهما ديوان (نداء السحر) الذي صدر عام 1979م، ويضم أربعين قصيدة سبق نشرها في الصحف والمجلات إلى جانب قصائد قليلة لم تنشر من قبل. أما ديوانه الثاني (أزهار وأشواك) فصدر عام 2009م، ويضم إحدى وثلاثين قصيدة، جمع معظمها أحد الباحثين وأهداها للشاعر.

مقاربة القصيدة سيميائيا

أولا/ سيميائية العنوان:

إن أول ما يستوقفنا عند قراءة القصيدة هو عنوانها، وما يتوفر عليه من طاقات إيحائية تعبيرية كامنة تربط عنوان النص بالبنية النصية ومستوياتها، فهو العتبة الأولى التي يبدأ منها الشاعر إطلالته على الفضاء الإبداعي لنصه، كما أنه يقدم إضاءات للمعاني التي يلاقي المتلقي/ القارئ داخل النص, لذا لا يأتي اختيار العنوان اعتباطيا أو تعسفيا، بل يأتي نتيجة اختيار واع يمكنه أن يربط مستويات النص ليجعلها متناغمة ومتوافقة، ويستطيع أن يمدنا في تحليل النص, وهو المفتاح الأساسي للولوج إلى أغوار النص العميقة قصد استنطاقها وتأويلها (المرتجي، 1987: 3). فللعنوان له دور مهم في تسيير الدلالات واستكشاف المعاني الخفية، وهو الأداة التي من خلالها يتحقق الاتساق العام للنص والانسجام بين مقروئية النص ومقاصده المباشرة وغير المباشرة.

وقد أولت السيمياء العنوان أهمية كبيرة عند معالجة النص ولم تغفله في المقاربة الدلالية والعلاماتية، فالعنوان خير ممثل للإشارات والرموز والإيقونات التي هي محور الدرس السيميائي في التعاطي

مع النص الأدبي.

أ–البنية التركيبية والدلالية للعنوان:

في قصيدة (الزنبقة السوداء) لمحمد سليمان الشبل، جاء العنوان مركبا من كلمتين معرفتين بأل التعريف للدلالة على تخصيصهما وتحديدهما. ومن حيث التركيب النحوي فإن موقعهما الرفع فكلمة (الزنبقة) وقعت خبرا لمبتدأ تقديره محذوف، وكلمة (السوداء) مرفوعة على التبعية النعتية.

والزنبقة أو الزنبق «نبات من فصيلة الزنبقات، له زهر جميل زكي الرائحة أوراقه مستطيلة ورمحية، منه أنواع عديدة مختلفة الألوان» (المعجم الوسيط، 2004: 402/1).

فكلمة (الزنبقة) إذن جاءت في موقع الصدارة من العنوان لتنطق بأهميتها، كما جاءت معرفة لتزيد من هذه الأهمية.

لتأتي كلمة (السوداء)، فتقيد الخبر وتخصصه وتحدد لون هذه الزنبقة وتضعها في إطارها الدلالي، وفي هذا التركيب يتحول الخبر إلى تابع للصفة التي تلحقه فتطغى عليه، وهو ما تجلى في هذا العنوان (الزنبقة السوداء)، حيث طغى معنى السواد على الخبر (الزنبقة).

ويمكننا أن نطرح سؤالا هنا، لماذا اختار الشاعر اللون الأسود لزنبقته؟، ولم يختر على سبيل المثال (الزنبقة الحمراء، أو الزنبقة البيضاء، أو الزنبقة الصفراء ...).

ذلك أن كل هذه الألوان ترمز إلى الجمال والصفاء والنقاء، أما اللون الأسود فهو مرتبط بفكرة الحزن والظلام والشقاء والتعاسة. لذلك فقد اعتمد الشاعر اختيار عنوان قصيدته على مشهدية رمزية لزنبقته عندما حددها باللون الأسود لتعطي دلالات الوداع والنهايات وغياب النور والحزن، وهذا ما نجده حاضرا في كثير من ألفاظ القصيدة (سأبكي، يندب، أسى، آهات، الردى، سأسكب، الممات، أطلالها...).

ب–التناص العنواني:

يسوقنا اعتقادنا بأن صياغة العناوين الشعرية الحديثة ناتجة عن تأثر الأدب العربي بنظيره الأدب الغربي، إذ أننا نجد تناصا يكاد يكون امتصاصيا في بعضه واجترارا في بعضه الآخر.

ولما كان الخطاب الأدبي والشعري منه على وجه التحديد، وليد مخاض التجربة الإنسانية بما في ذلك تجربة ذات الشاعر نفسها. فإنه بالضرورة سيحمل في ثناياه ما ترسب فيها، ولهذا نجد الكثير من النقاد يؤمنون بعدم وجود نص بكر خال من آثار الملامسات النصية.

لقد اشتق مصطلح التناص من النص ليوحي بوجود علاقة رابطة بين نص حاضر ونص أو نصوص أخرى غائبة، وهو ما تركز عليه جل التعاريف إذ تعرفه بأنه: «تفاعل بين عدة نصوص»، ويرى جيرار جينيت(Gerard Genette) أن التناص «علاقة حضور مشترك بين نصين أو نصوص كثيرة» (الطالب، 2000: 186)، أما ريفاتيير (Riffatere) فيرى بأنه «إدراك المتلقي للعلاقات بين عمل أدبي وأعمال أدبية أخرى سبقته أو تلته» (المرتجي، 1987: 3).

فالتناص تقنية من تقنيات الكتابة التي يلجأ إليها المؤلف، «إما لإكمال نقص، أو عجز فكري، أو لغوي، وإما بهدف مقصود هو نقل القارئ من زمن إلى آخر ومن مكان إلى آخر، بغية زيادة لهفته وتعطشه لاستيفاء المعنى الذي يريد، ويتعدد بفعل الانتقال» (كرستيفا، 1997: 137). فالتناص يسمح بانفتاح النص وتعدد دلالاته كما يُبرز قدرات الكاتب والمتلقي الثقافية والتاريخية.

إن عنوان قصيدة (الزنبقة السوداء) يتناص مباشرة مع عنوان رواية (الزنبقة السوداء) للأديب الفرنسي الشهير إلسكندر دوما، والتي صدرت عام 1885م. وهي رواية تدور أحداثها في هولندا في القرن السابع عشر الميلادي، حيث كانت الاضطرابات السياسية والاجتماعية على أشدها، وفي خضم هذه الصراعات تنشأ قصة حب بين (كورنيليوس) وبين (روز)، وينشأ بينهما السر الكبير لاكتشاف نوع نادر من الزنابق ذات اللون الأسود. حيث نتابع فيها سيرة حياة الشاب (كورنيليوس) المسجون عن طريق الخطأ والذي كان على وشك النجاح في زرع بصيلات الزنبقة السوداء والفوز بالجائزة المعلن عنها، فيتهم بالخيانة ويودع في السجن (دوما، 2017).

وفي السجن يتعرف (كورنيليوس) على ابنة مدير السجن (روز)، حيث يرسمان معا خطة لزراعة بصيلات الزنبقة السوداء بالسر، ويطلب منها الاعتناء بزنبقاته السوداء، إذا قامت (روز) بزراعتهما في حجرتها والاعتناء بهما حتى تفتحت وبدأت رائحة الزنابق تفوح في تلك الحجرة، فتحقق حلم زراعة الزنبقة السوداء (دوما، 2017).

إن القارئ لتلك الرواية يجد أن تناص الشاعر تناص تضميني، فقصيدته أقيمت عليها عنوانا وحاكت مضمونها، فلم يقف تناص الشاعر عند حدود العنوان فحسب، بل تجاوزه إلى متن النص، فكثير من أبياته الشعرية تفاعلت مع أحداث النص الروائي وفكرته، ومن ذلك قوله: (الشبل، 1979: 49).

على ربوة رف في وكرها
شباب تفتح في حجـــرها
وافى الليالي على ظهرها
ليستنشق الحسن من عطرها

لقد وجد الشاعر في قصة (كورنيليوس، وروز) الحب العذري الذي يسمو فوق كل مدنس، إلا أن حب الشاعر كان متشحا بالعذاب ما يجسد الألم الذي يسكن الشاعر، إذ يعيش صراعا

بين الماضي والحاضر بين الأمل واليأس، لكن الأمل في قصة حب الشاعر خيوطه هشة بمجرد أن يتحسسها تتلاشى فيعود إلى حالة الضياع بين حلم العودة إلى الماضي زمن الوصل وبين الواقع الذي يؤرقه ويعزله كالسجين.

ثانيا/ التوازي النصي (المناص):

يراد بالتوازي النصي تلك النصوص المصاحبة للنص الأدبي، وذلك مثل النصوص والمقدمات النثرية وكلمات الناشر والصور والعناوين الفرعية. وقد بدأ الاهتمام بدراسة تلك النصوص يشغل أهمية بالغة في الدراسات النقدية الحديثة، فأخذ النقاد يهتمون بمداخل النص بعدما كانوا يصبون جل اهتمامهم على النص وحده، لما تمنحه للنص الأصلي من معاني ودلالات متجددة.

فهذه النصوص الموازية هي التي تقوم بتوجيه القارئ قراءة معينة «إذ تعد عنصرا لا يمكن الاستغناء عنه في تشكيل الدلالة وتفكيك الدوال والرموز، وإيضاح الخارج قصد إضاءة الداخل» (حمداوي، 1997: 100). وتأخذ هذه النصوص على عاتقها «ترتيب العلامة بين القارئ والنص وذلك بقصد ميثاق قرائي يزيد من حساسية المتلقي على النحو الذي يخدم النص» (الحجمري، 1996: 9)، بحيث يغوص القارئ في أعماق النص محللا وناقدا.

ويعد جيرار جينت من أبرز النقاد الذين اهتموا بدراسة النص الموازي، فقد حاول توسيع هذا المفهوم ليشمل كل النصوص الموازية للنص، والتي تعد نوعا من النظير النصي أو المرادفة النصية. والنظير النصي عند جيرار جينت هو التعالي النصي بالمعنى التام « فالنظير النصي بمثابة العتبات والمداخل التي تربط النص الأدبي بكل ما تحيط به من نصوص» (جينيت، 1986: 19).

وفي قصيدة (الزنبقة السوداء) نجد أن الشاعر مهد بمدخل نثري عبارة عن مقدمة وجيزة تحمل الكثير من الدلالات والإشارات الموحية، يقول فيها: «إلى ذلك الحي المهجور إلى حي الجناح في عنيزة باقة من قلب يسبح في آفاقه» (الشبل، 1979: 49). فالشاعر من خلال هذا المدخل النثري يعطينا مفاتيح أولية لقراءة النص الشعري.

1. الحدث: الشوق والحنين لذلك الحي المهجور.
2. المكان: حي الجناح في عنيزة.
3. الزمان: وقع في الزمن الحاضر بدلالة الفعل المضارع (يسبح)، الذي يدل على الزمن الحاضر.
4. النتيجة: استمرارية الشوق والحنين، فما زال قلب الشاعر يسبح شوقا وحنينا لذلك الحي المهجور.

ومن خلال القراءة السيميائية لمفاتيح المدخل النثري للقصيدة، يمكننا أن نستشف ما تحتوي عليه من مشاعر وأحاسيس، إذا يرسم لنا الشاعر عظم عشقه وحنينه لهذا المكان (الحي المهجور) الذي مازال قلبه يسبح في آفاقه. كما نجد أن الشاعر يرسم لنا في هذه المقدمة مفارقات لغوية عن طريق إيجاد ثنائيات من تكرار وتشاكل وتباين:

- التكرار: إلى ذلك الحي، إلى حي.
- التشاكل: الحي المهجور، حي الجناح، في عنيزة.
- التباين: الحي (حياة) – المهجور (لا حياة).

فنجد أن الألفاظ والكلمات اللغوية الموظفة جميعها ذات دلالات عاطفية تبعث في النفس العشق والحنين وعذابات الفراق: (المهجور، باقة، قلب، يسبح، أفاقه).

لقد أراد الشاعر من خلال هذه المقدمة النثرية التي توسطت العنوان والنص الشعري، أن يوجه ذهن المتلقي إلى مكان محدد هو (حي الجناح في عنيزة)، بقصد أن ما يحمله مضمون النص من أشواق وحنين ا وعذابات الحب وألم الفراق، إنما مبعثه ذلك المكان المهجور الذي عاش فيه الشاعر طفولته ونشأ وترعرع فيه أيام صباه، وهذا أمر قد سار عليه معظم الشعراء منذ العصر الجاهلي وما زال حتى يومنا هذا.

غير أننا عند قراءة النص قراءة سيميائية متأنية تتكشف المعنى وتبحث في خفاياه، لا نجد حضورا لذلك الحي (حي الجناح)، إلا من خلال هذه المقدمة النثرية. مما يعني أن ما يحمله مضمون النص من عشق وحنين قد لا يكون مرتبطا بالمكان. يقودنا إلى هذا الاعتقاد أمران:

- أولهما / أن النص لا يشير إلى المكان (حي الجناح) ولا إلى أشيائه ولا إلى ذكريات الشاعر في هذا الحي، بقدر ما يشير إلى ساكن المكان. وهذا ما سوف نبينه عند الوقوف على البنية العميقة للنص.
- ثانيهما/ أن التكرار الموظف في المقدمة جعل باب التأويل مشرعا على مصراعيه، فالتشاكل الصوتي بين المفردات يمكننا أن نعتبره تكثيفا لإيحاءاتها وترسيخا للغاية التي يصبو إليها الشاعر ونفيا للسطحية للولوج إلى أعماق النص.

وذلك عندما كرر الشاعر عبارتي (إلى ذلك الحي المهجور، إلى حي الجناح في عنيزة). فكلمة (الحي) جاءت معرفة بأل التعريف في المرة الأولى، بينما جاءت نكرة في المرة الثانية (حي).

ومن جانب دلالي فإن كلمة (الحي) تدل على المكان الذي يستوطنه مجموعة من البشر، كما أنها تدل على الإنسان ذاته بما أنه كائن حي، إضافة إلى أن كلمة (المهجور) قد أكدت هذا المعنى، فقد يكون المهجور مكانا، وقد يكون المهجور إنسانا، ما يجعل تصور المرأة/المحبوبة وحضورها موجود في النص.

أما كلمة (حي) التي جاءت مضافة إلى (الجناح) فإن دلالتها هنا أصبحت مقيدة بالمكان الذي حدده الشاعر، وهو حي الجناح في عنيزة.

إن دراسة المستوى الداخلي لهذا المناص قادتنا إلى الفضاء النصي للعمل الأدبي، إذ أن العلاقة بينهما علاقة تكاملية، فأحدهما مختزل والآخر طويل. وكل مناص يعطي انطباعا معينا ويحمل نظاما سيميائيا وأبعادا دلالية وأخرى رمزية، ولهذا يعد المناص من أحد مفاتيح استنطاق النص الشعري والبوح بخفاياه.

ثالثا/ البنية السطحية والبنية العميقة للنص:

بنية النص السطحية هي ما يتبادر إلى ذهن القارئ المتلقي من مفاهيم ودلالات خلال قراءته الأولية في النص وما أمكن فهمه، أما البنية العميقة فهي ما يستشفه الناقد من وراء السطور بعد طول تفكير وإعمال فكر وليس أيا كان يمكنه التوصل إلى بنية النص العميقة، ذلك أن أي نص كان لا شك يرتكز على علاقات دلالية ويقوم غليها في بنائه فتبرز وتتجلى بين متوالياته وتتلاحم في بناء منطقي. سواء كان ذلك على مستوى البنية السطحية أو البنية العميقة. وهنا السؤال الذي يطرح نفسه حول الآليات المناسبة لمقاربة النص الأدبي، والتي من خلالها يستطيع الناقد أو المتلقي أن يلج عالمه ويفتح مغاليقه (عيسى، 1997: 10).

ومن خلال بنية النص السطحية يتبين لنا أن الشاعر كان يعبر عن عشقه وحنينه لمسقط رأسه ومهد صباه (حي الجناح) في عنيزة، وما أحاط به من ذكريات، التي ظلت عالقة في ذهنه، فيحمل له أجمل الأوقات وأسعد الأيام، إذا هو مكان الشوق والذكريات، ومغنى الأحبة والأمسيات الجميلة التي عاشها الشاعر في أيامه الخالية، أما الآن فلم تعد كذلك فقد أصبح ذلك الحي مهجورا، وهو ما أجج مشاعر الحزن والألم والفقد في نفس الشاعر.

أما فيما يخص بنية النص العميقة، فإننا نعتقد أن ما يحمله مضمون النص من عذابات الوجد والاشتياق والحنين لم يكن متصلا بـ(حي الجناح)، بقدر ما كان متصلا بساكن الحي / المحبوبة. فالشاعر يُعبر من خلال هذا النص عن حنينه وشوقه وتلهفه لمحبوبته، متحسرا على زمن الوصل في الماضي، شاكيا عذابات البعد والفراق والفقد في الزمن الحاضر. فالحديث ظاهريا يتجه نحو المكان لكن يراد به المرأة/ المحبوبة.

فنحسب أن هذه القصيدة تشكل معادلا موضوعيا للمرأة/ المحبوبة، ففي تجربة حب المكان كثيرا ما يمزج الشعراء بين المكان والمحبوبة، وهذا التمازج ممتد في التراث الإنساني لما بينهما من نقاط التقاء وتشابه.

وعلى الرغم من أن النص لم يعلن (المرأة/المحبوبة) صراحة، فإنه كذلك لم يعلن المكان (حي الجناح)، إلا من خلال المقدمة النثرية، حيث ظل (حي الجناح)، حبيسا في هذه المقدمة ولا أثر له في النص ولا في عنوانه. أما المرأة/المحبوبة فقد قاربها النص في أكثر من موضع، سواء من خلال ذكر علامة من علاماتها كعطرها وبكائها، وسؤالها، أو من خلال التلويح باسمها الصريح (حياة)، الذي ورد في هذا النص ثلاث مرات، وورد في الديوان أكثر من أربعين مرة، يقول: (الشبل، 1979: 50).

ستبكي حيـــاة بها ما بيه
حياة بتلك الربى الباليـــة

أو من خلال تكرار ضمائر المخاطبة الدالة على المؤنث التي هيمنت على النص: (عليك، هل تسمعين الندا، عليك سأسكب، لأنساك، كأني بأرضك...). كما أن توظيف الأطلال في القصيدة يعزز من حضور المرأة/المحبوبة، فالطلل رمز للمرأة وتكون موجوداته كلها دالة عليها ومعززة لوجودها رمزيا. فظاهرة الأطلال بحد ذاتها ظاهرة معبرة عن قضايا وجدانية، تمثل وجدان الشاعر وموقفه النفسي، وهي ضرب من الذكريات والحنين إلى الماضي والنزوع إليه، الأمر الذي يدفع الشاعر إلى أن يصور انفعاله ويصف استثاره العاطفي بسبب رؤيته لمكان الحبيبة، وهي مشاعر ترتبط دائما بالوداع والرحيل. يقول: (الشبل، 1979: 50)

سأبقى عليها هنا أرقب
شبـــابا بأطلالها يندب
شبـابا بآفاقهـــا يضرب
عليه بكى الظل والملعب

لقد شكلت القصيدة رمزيتها من خلال المعادل الموضوعي الذي وظفه الشاعر ليعبر عن أشواقه وحنينه، فالبعد الوجداني يكاد يكون قد تجلى بوضوح في مطلع النص، يقول: (الشبل، 1979: 49).

على ربوة الشوق والذكريات
ومغنى الأحبة والأمسيات
نسيم يرقرق لحن الحيـــــاة
ليشدو بقلبي حتى الممات
ليشدو بقلبي صدى كلما
ترعرع فيها الهوى غمغما
وأشعل قلبي أسى مضرما
يُوقـع آهـــاته أنغـــما

يمثل السطر الأول العلامة الدالة في النص، إذ جعل من هذه الربوة متنفسا له، عندما أراد أن يُقيم من خلالها جسر عبور ليسقط عليها مشاعره وأحاسيسه تجاه محبوبته، ويتخذها وسيلة للتخلص من الضغوطات في واقعه الاجتماعي المحيط.

فإذا تتبعنا الكلمات والألفاظ اللغوية الموظفة سنجد عددا من الإشارات المتعلقة بالحالة الشعورية والنفسية للشاعر، تلك الحالة الباحثة عن الاطمئنان ورضا النفس والإحساس بالاستقرار، بمجرد أن تتصل الذات بزمن الوصل واللقاءات واجتماع الأحبة

بالزمن الماضي.

فالنص يتحرك ضمن رؤية عاطفية اتخذت من ثنائية (الماضي/ الحاضر) مرتكزا لها، الماضي المتمثل في زمن الوصل، والحاضر المتمثل في زمن الانقطاع والفقد واليأس من حلم العودة للماضي.

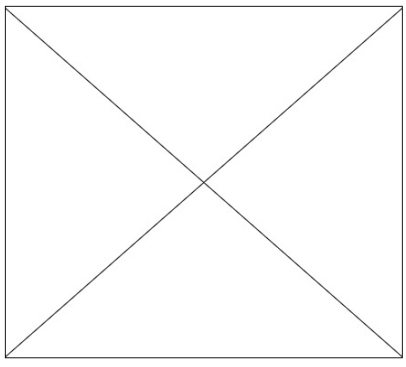
فعلى وفق نظرة الشاعر المنبثقة من عشقه للماضي الذي جاء مقترنا بالدلالات الإيجابية، فقد أضفى عليه ملامح السعادة والهناءة والصفاء والقوة، (الشوق، الذكريات، مغنى، الأحبة، الأمسيات، نسيم، يرقرق، الحياة، ليشدو، الهوى، ليشدو، أنغما، رف، تفتح، يستنشق، عطرها).

وفي المقابل سيطرت الدلالات السلبية على الزمن الحاضر، فهو زمن الفقد والحزن والشقاء والانكسار (حسرى، ستبكي، البالية، الردى، أطلالها، يندب، بكى، سأسكب، كهفي، الضيق).

وهذا التحول من الزمن الماضي للزمن الحاضر، انعكس على الحالة الشعورية والنفسية للشاعر، فأخذ يبث ما يعانيه من ألم وحسرة وانكسار، لعلمه أن ذلك الماضي لن يعود.

ذلك أن الإخفاق في استعادة الوصل (الماضي) يوازي الإخفاق في استعادة السعادة والصفاء في الزمن (الحاضر) الذي أصبح محتوما عليه بالشقاء.

ولعل المربع السيميائي يوضح هذا التناقض:



الإيقاع الشعري ينقسم بدوره إلى قسمين داخلي وخارجي، أما الإيقاع الخارجي فيتصل بالوزن وهو خاضع للحالة الانفعالية والشعورية. أما الإيقاع الداخلي فيتصل بما يراعيه الشاعر من التكرار (أصوات، كلمات، تراكيب).

وهذا الإيقاع الداخلي أو ما يعرف بالموسيقى الداخلية لا يتحقق من وراء المحسنات اللفظية فحسب، بل يتحقق أيضا من خلال المحسنات المعنوية التي تعد مظهرا من مظاهر إبراز القدرة على التعرف في المعاني وحسن تنظيمها في النص الشعري.

وله وظائف وقيم قد تكون تقابلية أو تخالفية، كما أن له محتويات تسهم في تنويع الإيقاع وتلوينه على مستويات ثلاث: الأصوات، والكلمات، والتراكيب. وهذه المستويات تتجلى بصورة أكبر في التكرار بأشكاله المختلفة، والذي يرد في النص الشعري بصيغ مختلفة، وهذه العملية من شأنها أن تخلق توازنا بين البنية الإيقاعية والبنية الدلالية.

وفي قصيدة (الزنبقة السوداء)، ورد التكرار بصور مختلفة، حيث كان على ثلاثة مستويات: الأصوات، الكلمات، التراكيب.

تشاكل الأصوات:

إن قيمة الصوت التعبيرية قد لفتت اهتمام الباحثين منذ القدم، انطلاقا من أن الأصوات في تجاورها وتشاكلها تحمل أبعادا ودلالات مختلفة، قد لا يفصح عنها النص مباشرة لكنه يتضمنها، حيث يكرر الشاعر صوتا أو أكثر في نصه ليعكس حالة نفسية أو رغبة في إيصال رسالة ما.

سنركز في هذه المقاربة على الحروف المهيمنة التي ستساعدنا في الولوج إلى أعماق النص. فنلاحظ هيمنة الحروف الصوائت على القصيدة وهي: (الألف، والياء، والواو)، فأبيات القصيدة تحمل (52) صوتا حلقيا، تفتح المجال في تنويع الأصوات وترتفع معها النغمة الموسيقية، وذلك بسبب مرونتها، كما أنها تحمل دلالات حزن الشاعر نتيجة الفقد والعزلة التي تعانيها الذات.

وقد شكل حرف الألف بؤرة تلك الأصوات إذ حاز على أكبر نسبة فقد ورد في النص أكثر من (37) مرة، ويدلنا على حالة الشاعر الانفعالية، تلك الحالة التي تحاول الهروب من الواقع، بحثا عن الطمأنينة والاستقرار في العودة إلى زمن الماضي، فكان تكرار هذا الحرف من أنسب الأصوات، فهو بمثابة متنفسا للذات الحالمة التي تحاول الخلاص من واقعها الأليم. يقول: (الشبل، 1979: 49).

ليشدو بقلبي صدى كلما
تشعشع فيه الهوى غمغما

وأشعل فيه أسى مضرما
يوقع آهاته أنغما

كما نجد تكرار حرف الباء في مختلف أجزاء القصيدة، حيث ورد (32 مرة)، وقد حمل مسحة حزن بين انفعال وحركية وبين أنين وحزن (ربوة، الأحبة، بقلبي، شباب، ربوتي، ستبكي، بها، ما بيه، بتلك، الربى، البالية، سأبقى، ربوتي، أرقب، شبابا، بأطلالها، يندب، بآفاقها، يضرب، بكى، الملعب، سأسكب، ما قد بقي، بأرضك).

وهذا التكرار له دلالة على حجم المعاناة التي تعانيها الذات وعجزها في استعادة الماضي. إضافة إلى كثرة حركة الكسرة التي

تدل على انكسار نفسية الشاعر وعجزه أيضا.

تكرار الكلمات:

تكرار الكلمة يؤدي إلى وظائف رمزية تقوي مضمون الخطاب، فالكلمة هي البنيان الذي يكون الأطر البلاغية، وهي التي تراكم الدلالات العميقة وتولد الخطاب البليغ «فكلما تشابهت البنية اللغوية فإنما تمثل بنية نفسية متشابهة منسجمة تهدف إلى تبليغ الرسالة عن طريق التكرار والإعادة» (مفتاح، 2001: 93). ومن أمثلة هذا التشاكل تكرار كلمة (شبابا)، لأكثر من مرة في القصيدة. يقول: (الشبل، 1979: 50)

شبابا بأطلالها يندب...
شبابا بآفاقها يضرب...

فنلاحظ أن تكرار كلمة (شبابا) قد ساهم في إنتاج دلالة عميقة تحمل دلالة المعاناة والحزن والبكاء والألم الذي يتناسب مع ما يعانيه الشاعر من واقعه الحاضر وفقده الأمل في العودة لزمن الوصل في الماضي، كما أن هذا التكرار اكسب الأبيات إيقاعا موسيقيا واستطاع ملء الفراغات لصالح الأفكار التي عمل الشاعر على تحقيقها.

كما نجد أيضا في هذا النص أن الشاعر قد لجأ إلى التكرار المنفصل لعدة كلمات (الشوق، الهوى، الوجد، قلبي)، وهو ذو بعد دلالي غايته تأكيد الحالة لتي يعيشها الشاعر شوقا وحنينا للزمن الماضي.

ونجد كذلك التكرار العمودي بالتوازي والذي يأتي من تتابع الأفعال عموديا على مدار النص وذلك مثل: (أبقى، أردد، أرتل، أرقب، أسكب، أخلق، ...)، فهذا التكرار قد أحدث جوا حماسيا تطبعه الحركة والانفعال. لأن ذات الشاعر تعيش صراعا، فهي تبحث عن الاستقرار والطمأنينة تبحث في الماضي ويتحرك النص في هذا المجال، فالأفعال بأنواعها المختلفة ذات إشارات للماضي حتى المستقبلية منها، يقول: (الشبل، 1979: 51).

عليك سأسكب ما قد بقي
من الوجد من ذكرك الشيق
لأنساك في كهفي الضيق
كأني بأرضك لم أخلق

تكرار التراكيب:

التكرار ظاهرة أسلوبية وظيفتها تكثيف الإيقاع، والبنية الصوتية من أبرز البنيات التي يقوم عليها الخطاب الشعري، فإن تكرار التراكيب في الجملة الشعرية يكسبها نبرة موسيقية متميزة.

وقد تصدرت قصيدة (الزنبقة السوداء)، وحدة موسيقية تكررت جملة (على ربوة) لأكثر من مرة، ما أعطاها حسا موسيقيا داخليا عبر الشحنات التي أراد الشاعر إيصالها بواسطة نغمات متكررة.

وقد جاء هذا التكرار بصورتين، أما التكرار الأول وهو في عبارة (على ربوة) تكرار حرف الجر +الاسم المجرور (على+ ربوة) يقول: (الشبل، 1979: 49).

على ربوة الشوق والذكريات...
على ربوة رف في وكرها ...

لقد لجأ الشاعر إلى هذا التكرار لبيان الأثر الانفعالي والوجداني في نفسه بعدما استحال وحيدا لا أنيس له، ولم يعد اتصاله بمن أحب إلا عن طريق الكتابة والذكريات التي عاشها في الزمن الماضي. ويظهر الحيز المكاني (ربوة) الذي اتخذ منه الشاعر وسيلة لإسقاط مشاعره وأحاسيسه، وهو ما دفعه للتعبير عن تفاعله العاطفي مع من أحب عن طريق تلك الربوة التي أصبحت شيئا من الذكريات الجميلة الباعثة على الشوق والحنين.

وهذا يعطي دلالة جمالية تتلخص في استغراق الحالة الشعورية لدى الشاعر مما يجعله يبحث عن التكرار المفضي إلى الخروج من حالة الاندماج العاطفي والتضييق النفسي الذي بعث في داخله الألم والحزن.

وأما الصورة الأخرى لهذا التكرار، فهو تكرار الربوة مقترنة بضمير المتكلم كمضافا إليه، بالإضافة إلى حرف الجر الذي سبق هذا التركيب. يقول: (الشبل، 1979: 50).

عليك أيا ربوتي الغالية...
سأبقى على ربوتي منشدا...

وقد جاء الخطاب الموجه لهذه الربوة ندائيا في حالته الأولى، وعلامة على العلاقة الوطيدة بين العاشق والمعشوق على أرض الذكريات ومغنى الأحبة والأمسيات الجامعة لهما. فجاء هذا التكرار انسجاما مع حالة الارتباط العاطفي الذي أظهره الشاعر من خلال أيقونة التكرار لترسيخ دلالة البعد الوجداني فكان بمثابة النافذة التي أطل منها الشاعر على الذكريات الماضية. كما منحها إيحاء يحمل دلالة الشوق والحنين في سياق التعبير عن الاشتياق المكاني للربوة.

الإيقاع الخارجي:

لقد امتازت القصيدة بخصائص الشعر التقليدي عموما، حيث نظم الشاعر قصيدته وفق نظام القصيدة العربية القديمة مستعملا البحر المتقارب, وهو من البحور الصافية ذي التفعيلة الواحدة (فعولن)، وقد اعتمد الشاعر على المزاوجة في القافية فلكل أربعة أشطر قافية موحدة، وهذه المزاوجة في القافية لها قيم جمالية وظيفتها التأثير في السامع وإشباع حاجته النفسية، كما أنها تركت مساحة واسعة للشاعر لبث أحزانه، وهو ما تلاءم مع الحالة الشعورية التي لازمت الشاعر وحالة الألم والحسرة التي يعيشها الشاعر في الحاضر بسبب فقدان الأمل في العودة للزمن الماضي.

خامسا: البنية المعجمية

إن المستوى المعجمي كما يذهب إليه يوري لوتمان هو الأساس الذي يبنى عليه النص، باعتبار أن الشاعر في نسج قصيدته يحدد معجما خاصا يضم مجموعة من الكلمات الدالة عليه أو تحيل إليه، وهي المفاتيح التي يمكن بواسطتها الولوج إلى عالم النص من خلال تأويلها ومعرفة دلالة كل منها (مفتاح، 2001: 42).

وفي قصيدة (الزنبقة السوداء) نوع الشاعر من حقوله المعجمية وفق ما يتوافق مع انفعالاته ومع المرحلة التي يعيشها. فقد وظف الشاعر محاور أساسية هي: (السعادة، الشقاء)، هذه الحقول تتوزع بين الأمل واليأس بين الفرح والحزن، وهي في مجملها تحمل دلالات اقتضاها المقام الذي جسد قوة التلاحم بين تجربة الذات والموقف الشعري.

وسنقوم برصد مجموعة من الحقول الدلالية التي وظفها الشاعر والغنية بالشفرات السيميائية والعلامات الدلالية:

معجم الأمل والحياة:

(يشدو، أنغما، منشدا، نسيم، يرقرق، رف، تفتح، يستنشق، الساقية، عطرها، تشعشع، الحياة).

معجم الشقاء والحزن:

(أسى، مضرما، آهاته، البالية، ستبكي، الردى، يندب، أسكب، كهفي، الضيق).

معجم الأشواق:

(الشوق، الذكريات، مغنى، الأحبة، قلبي، الأمسيات، الهوى، الوجد).

معجم الأمكنة:

(ربوة، وكرها، حجاها، الساقية، الربى، ربوتي، هنا، بأطلالها، الظل، الملعب، كهفي، بأرضك).

إضافة إلى دلالة هذه الألفاظ فنجد الكثير من الإشارات قد انزاحت عن دلالاتها العرفية التقليدية، مثل: (كهفي، البالية)، لتكتسب دلالات جمالية أخرى منحها السياق العام للنص.

فمفردة (البالية) ما هي إلا رمز للانكسار واليأس وفقدان الأمل في عودة الحياة الماضية.

ومفردة (الكهف)، ما هي إلا رمز للعزلة والغربة النفسية.

وهذه الألفاظ مجتمعة تجسد لنا ثنائية الشقاء والسعادة، فحقل السعادة مرتبط بالماضي (زمن الوصل)، وحقل الشقاء مرتبط بالحاضر (زمن الانقطاع والفقد).

سادسا/ الخاتمة النصية:

إن الخاتمة النصية هي آخر ما يختم بها الشاعر قصيدته، بمقابل الفاتحة النصية التي أول ما يفتتح بها قصيدته. وإذا تأملنا الخاتمة النصية لقصيدة (الزنبقة السوداء)، للشاعر محمد سليمان الشبل، وجدناها تتلخص في المقطع التالي. يقول: (الشبل، 1979: 50).

سأبقى عليها هنا أرقب
شبـــــابا بأطـلالها ينـــدب
شبابا بآفاقها يضرب
عليه بكى الظـل والملـــــعب
عليك سأسكب ما قد بقي
من الوجد من ذكرك الشيق
لأنساك في كهفي الضيق
كأني بأرضـــــك لم أخلق

وإذا تأملنا الخاتمة أدركنا بدون عناء مدى توشحها باليأس والإحباط وجو الحزن الذي اتسمت به، على عكس ما كان في الفاتحة النصية التي كانت حافلة بالمعاني الإيجابية من سعادة وصفاء وأمل وقوة.

فنجد الشاعر في نهاية هذه القصيدة يرتد ببصره إلى ماضي ذكرياته وأحلامه الضائعة في زمن قد انقضى من حياته، فيرقب أيامه التي قضاها بين أطلال الحبيبة ويندب شبابه الذي بكى عليه الظل والملعب، ليسكب دموع الألم والحسرة في زمنه الحاضر كل ما مرت في خياله هذه الذكريات.

إن الخاتمة النصية هنا لا تمثل وجدان الشاعر وموقفه النفسي فحسب؛ بل إنها تكشف أيضا عن المعاني العميقة التي تستتر خلف دلالات الألفاظ التي وظفها الشاعر، لتحمل الذكريات والماضي والحاضر واللوعة والبكاء والزوال والفناء (أطلالها، يندب، بكى، أسكب، كهفي، الضيق، لم أخلق).

إن رمزية (الأطلال) التي وظفها الشاعر في نهاية القصيدة ليست إلا نفسية، تحمل وراءها معاني الصراع بين الماضي والحاضر، الماضي الجميل بمكان المحبوبة والأمل والسعادة والذكريات الجميلة، والحاضر الممثل لمكان الحزن والزوال والفناء. ولهذا نجد الشاعر يعود في آخر القصيدة إلى رمز من الرموز الأكثر دلالة على المعاني السلبية، وهو رمز (الكهف)، للدلالة على العزلة والضيق والغربة النفسية والظلام من جهة، وعلى عجز الشاعر وإحباطه من جهة ثانية.

فالشاعر يعود في آخر القصيدة لهذين الرمزين (الأطلال، الكهف)، ليجسد لنا حجم الألم والمعاناة التي تعيشها الذات في الزمن الحاضر، (فالأطلال) تمثل النهايات والرحيل والوداع، (والكهف) يمثل اللاوجود، والظلام، والعزلة، والضيق. وهذه نتيجة حتمية للحالة النفسية التي تعانيها الذات من هذا الحاضر بعد فقدان الأمل في استعادة الماضي.

الخاتمة:

لقد تناول هذا البحث قصيدة (الزنبقة السوداء) للشاعر محمد سليمان الشبل، فقرأها قراءة سيميائية محاولا التسلح مقومات التحليل السيميائي، وقد توصل البحث إلى النتائج التالية:

1. أهمية القراءة السيميائية للنصوص حيث البحث عن المعاني الخفية والدلالات العميقة.
2. كشف البحث قدرة الشاعر على استغلال الطاقة الإيحائية والرمزية للعنوان، الذي جاء منسجما مع النص.
3. أوضحت القراءة السيميائية أن الشاعر جعل من المكان معادلا موضوعيا يعبر من خلاله عن مشاعره وأحاسيسه تجاه ساكن المكان.
4. أسهمت استراتيجية التناص العنواني في توجيه القراءة بشكل متميز، مما يؤكد أهميتها في التحليل السيميائي للنص الإبداعي.
5. مثلت مقاربة التوازي النصي خطوة أولية تُكمل القراءة السيميائية للخطاب الشعري، مما يؤكد أهميتها في توجيه القراءة النقدية، وبناء تصور شبه مكتمل لدى القارئ أثناء المقاربة والتأويل.
6. تميزت لغة النص بالبساطة والمباشرة في بعض المواضع، وارتفعت إلى فضاء اللغة غير المباشرة مستعملة العلامة وقدرتها على حمل الدلالات العميقة التي تكشف عن جماليات اللغة وقدرتها على التعبير عن الأفكار وخلجات النفس.
7. أسهم التحليل السيميائي للبنى السطحية والعميقة في معرفة العلاقات بينها وفي الربط الدلالي بين العلاقات والكشف عن المعاني العميقة من خلال تضافر البنى الصوتية والمعجمية والدلالية.

ملحق يضم القصيدة:

(الزنبقة السوداء)

على ربوة الشوق والذكريات
ومغنى الأحبـــة والأمسيات
نسيم يرقرق لحن الحيـــاة
ليشـــدو بقلبي حتى الممات
ليشدو بقلبي صدى كلما
تشعشع فيه الهـــوى غمغما
وأشعل فيه أسى مضرمـــا
يوقـــع آهـــــاته أنغمـــا
على ربوة رف في وكرهـــا
شبـــاب تفتح في حجرهـــا
وافنى الليالي على ظهرهـــا
ليستنشق الحسن من عطرها
عليك أيا ربوتي الغاليـــة
وحسرى ... والساقيـــــة
ستبكي حياة بها ما بيه
حياة بتلك الربى الباليـــة
عليك وهل تسمعين الندا
سأبقى أردد هذا الصـــدى
سأبقى على ربوتي منشـــــدا
أرتـــل للكون لحن الـــردى
سأبقى عليهـــــا هنـــا أرقب
شبابا بأطلالهـــا ينـــدب
أشبابا بآفاقهـــا يضـــرب
عليه بكى الظـــل والملعب
عليك سأسكب ما قد بقي
من الوجد من ذكرك الشيق
لأنســـاك في كهفي الضيق
كأني بأرضـــك لم أخلـــق

المراجع:

ابن إدريس، عبد الله. (1960). شعراء نجد المعاصرون. (الطبعة الأولى). القاهرة: دار الكتب العربي.

جينيت، جيرار. (1986). مدخل إلى مجامع النص. (الطبعة الأولى). الدار البيضاء: دار توبقال.

الحجمري، عبد الفتاح. (1996). عتبات النص: البنية والدلالة. (الطبعة الأولى). الدار البيضاء: شركة الرابطة.

حلام، جيلاني. (2001). المنهج السيميائي وتحليل البنية العميقة. *مجلة الموقف الأدبي*. اتحاد الكتاب العرب. دمشق. العدد (365). 18-47.

حمداوي، جميل. (1997). السيموطيقي أو العنونة. *مجلة عالم الفكر*. الكويت. المجلد (25). العدد (3). 73-135.

دوما، إلسكندر. (2017). رواية: (الزنبقة السوداء). (الطبعة الأولى).]ترجمة: فاطمة عابدين[. دمشق: دار مؤسسة رسلان للطباعة والنشر والتوزيع.

الروق، بندر بن محمد. (2013). محمد سليمان الشبل دراسة فنية. رسالة ماجستير غير منشورة. مقدمة لكلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية. جامعة القصيم.

الشبل، محمد بن سليمان. (1979). ديوان: (نداء السحر). (الطبعة الأولى). منشورات النادي الأدبي بالرياض.

الطالب، عمر محمد. (2000). عزف على وتر النص الشعري. دراسة في تحليل النصوص الشعرية. (الطبعة الأولى). المنامة: دار المنامة.

عبابنة، سامي. (2004). اتجاهات النقاد العرب في قراءة النص الشعري الحديث. (الطبعة الأولى). المنامة: دار المنامة.

عيسى، فوزي. (1997). النص الشعري وآليات القراءة. الإسكندرية: منشآت المعارف.

فضل، صلاح. (2002). مناهج النقد المعاصر ومصطلحاته. (الطبعة الأولى). القاهرة: ميريت للنشر والمعلومات.

قدور، عبد الله ثاني. (2006). سيميائية الصورة. مغامرة سيميائية في أشهر الأساليب البصرية في العالم. (الطبعة الأولى). المنامة: دار المنامة.

قطوس، بسام. (2001). سيمياء العنوان. (الطبعة الأولى). عمان: طبع بدعم من وزارة الثقافة.

كرستيفيا، جوليا. (1970). علم النص. (الطبعة الثانية). (ترجمة: فريد الزاهي، مراجعة: عبد الجليل ناظم). الدار البيضاء: دار توبقال.

المرتجي، أنور. (1987). سيمياء النص الأدبي. (الطبعة الأولى). الدار البيضاء: دار إفريقيا الشرق.

المعجم الوسيط. (2004). مجمع اللغة العربية. (الطبعة الأولى). القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.

مفتاح، محمد. (2001). سيمياء الشعر العربي القديم. دراسة نظرية تطبيقية. (الطبعة الأولى). الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.

نوفل، يوسف حسن. (1982). أدباء من السعودية. (الطبعة الأولى). الرياض: دار العلوم للطباعة والنشر.

يعقوب، إيميل. (2004). معجم الشعراء منذ بدء عصر النهضة. (الطبعة الأولى). بيروت: دار صادر.

Arab References:

‘Abābnih, Sāmy. (2004). The Trends of Arab Critics in Reading the Modern Poetic Text (in Arabic: Ittijāhāt al-Nuqqād al-‘Arab fi Qirā’at al-Naṣṣ al-Shi‘rī). Bahrain, Dār al-Manamah Publishers, 1st ed.

‘Īsa, Fawzī. (1997). Poetic Text and Reading Mechanisms (in Arabic: Al-Naṣṣ al-Shi‘rīwa ’Āliyyāt al-Qirā’ah), Egypt, Al Maarif Printing, Publishing & Distribution.

14th International Criticism Conference, The Reality of Recent Critical Studies (in Arabic: Wāqi‘ al-Dirāsāt al-Naqdiyyah), Yarmouk University, Jordan, 2013.

Al-Ḥajmarī, ‘Abd Al-Fattāḥ. (1996), Text Thresholds: Structure and Semantics (In Arabic: ‘Atabāt al-Naṣṣ: al-Bunyahwal-Dalālah), Casablanca, al-Rābiṭah Company, 1st Ed.

Al-Mu‘jam al-Wasīṭ. (2004), Academy of the Arabic Language in Cairo, Shorouk International Publisher, 1st Ed.

Al-Murtajy, Anwar. (1987). Semiotics of the Literary Text (in Arabic: Sīmyā’ al-Naṣṣ al-’Adaby), Africa Orient Publishing House, 1st Ed.

Al-Shibl, MuḥammadibnSulaymān. (1979). Poetry Collection: Magic Call (In Arabic: Nidā’ al-Siḥr), Literary Club in Riyadh, 1st Ed.

Al-Ṭālib, ‘Umar Muḥammad. (2000). Playing the Chord of the Poetic Text, a Study in the Analysis of Poetic Texts (in Arabic: ‘Azf ‘AlāWatar al-Naṣṣ al-Shi‘rī: Dirāsah fi Taḥlīl al-Nuṣūṣal-Shi‘ryyah), Bahrain, Dār al-Manamah Publishers, 1st ed.

Ar-Rūq, Bandar Ibn Muḥammad. (2013). Mohammad Suleiman Al-Shibl: His life and poetry (In Arabic: MuḥammadSulaymān al-Shibl: ḤayatuhwaShi’reh). Unpublished Master Thesis, College of Arabic Language and Social Studies, Qassim University, KSA.

Dumas, Alexandre. (2017). The Black Tulip (in Arabic: Al-Zanbaqah al-Sawdā’). Translator: Fāṭimah‘Ābdīn, DārRislān for Printing, Publishing and Distribution, Damascus, 1st Ed.

Faḍil, Ṣalāḥ (2002). Contemporary Criticism Methods and Terminology (in Arabic: Manāhij al-Naqd al-Mu‘āṣirwaMuṣṭalaḥātih), Cairo, Merit Publishing House, 1st Ed.

Genette, Gérard. (1986), The Architext: An Introduction (In Arabic: Madkhal li-Jami‘ al-Naṣṣ). Translator: ‘Abd Al-RaḥmānAyyūb, Morocco, DārTūbqāl, 1st Ed.

Ḥallām, Jīlānī. (2001), The Semiotic Method and Deep Structure Analysis (in Arabic: Al-Manhaj al-Sīnamā’īwaTaḥlīl *al-Bunyah al-‘Amīqah. Al-Mawqif al-’Adabī Journal*, The Arab Writers Union, Damascus, Vol. 365.

Ḥamdāwī, Jamīl. (1997). Semiotics or Addressing (in Arabic: Al-Sīmuṭīqya aw al-‘Anwanah. ‘Ālam al-Fikr Journal, vol. 25, no. 3, Kuwait.

IbnIdrīs, ‘Abd Allah. (1960), Contemporary poets of Najd (In Arabic: Shu‘arā’ Najd al-Mu‘āsirūn), Egypt, Dār al-Kitāb al-‘Arabī, 1st Ed.

Kristeva, Julia. (1970). The Science of Text (in Arabic: ‘Ilm al-Naṣṣ), Translator: Farīd al-Zāhy, Editor: ‘Abd al-JalīlNaẓim, Casablanca, DārTūbqāl, 2nd Ed.

Lectures of the First National Conference: Semiotics and the Literary Text (in Arabic: Al-Sīmyā' wal-Naṣṣ al-'Adaby, The University of Mohamed Khider, Algeria, 2000.

Muftaḥ, Muḥammad. (N.D.). The Semiotics of Ancient Arabic Poetry, an Applied Theoretical Study (in Arabic: Sīmyā' al-Shi'ral-'Arabī al-Qadīm, DirāsahNaẓariyyahTaṭbīqyyah), Modern Al-Najah Printing, Casablanca, 1st Ed.

Nūfal, YūsifḤasan. (1982). Writers from Saudi Arabia (In Arabic: 'Udabā' min al-Su'ūdiyyah), Riyadh, Dār al-'Ulūm printing and distribution, 1st Ed.

Qaddūr, 'Abd Allah Thānī (2006). The Semiotics of the Picture, a Semiotic Adventure in the Most Famous Visual Methods in the World (in Arabic: Sīmyā'yyat al-Ṣūrah, MughāmarahSīmyā'yyah fi Ashhar Al-Asālīb al-Baṣariyyahfil-'ālam, Bahrain, Dār al-Manamah Publishers, 1st ed.

Qaṭṭūs, Bassām. (2001). Semiotic of Title (in Arabic: Sīmyā' al-'Inwān, Ministry of Culture, Amman/ Jordan, 1st Ed.

Ya'qūb, Emile. (2004). Dictionary of Poets Since the Beginning of the Renaissance (in Arabic: Mu'jam al-Shu'arā' munthu Bede' 'Aṣr al-Nahḍah, Beirut, DārṢādir Publishers, 1st Ed.

مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التفكير السابر في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظرهم

The extent to which faculty members practice the prober thinking strategies in the College of Education at the University of Hail from their point of view

د. الخامسة صالح سليمان العيد
أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك، جامعة حائل

Dr. Alkhamsah Saleh Suleiman AL Eid
Associate Professor of Curriculum and Instruction, University of Hail

(قُدم للنشر في 2022/01/10، وقُبل للنشر في 2022/03/21)

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التفكير السابر في جامعة حائل من وجهة نظرهم، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، على عينة مكونة من (261) عضواً من أعضاء هيئة التدريس، وتم استخدام استبانة مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التفكير السابر في جامعة حائل من وجهة نظرهم، وأسفرت النتائج عن أن ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التفكير السابر في جامعة حائل من وجهة نظرهم، جاءت بدرجة كبيرة جداً في الاستراتيجيتين (تحديد العلاقات بين الأشياء، واكتشاف العلاقات الجديدة)، بينما الأقل درجة حظيت بها الاستراتيجيتين (شرح الفرضيات والتنبؤات، والتأكد منها)، حيث جاءت بدرجة قليلة جداً، كما أسفرت النتائج عن أن أعضاء هيئة التدريس من حملة درجة أستاذ مساعد ومن تخصص علم النفس والمناهج وذوات سنوات الخبرة الأقدم هن الأكثر ممارسة لاستراتيجيات التفكير السابر. وقد أوصت الباحثة بضرورة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التفكير السابر في العملية التعليمية التعلمية، وإعداد برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس عن كيفية استخدام استراتيجيات التفكير السابر ذات درجة الممارسة القليلة والقليلة جداً.

الكلمات المفتاحية: التفكير السابر، أعضاء هيئة التدريس، استراتيجيات التفكير السابر.

Abstract

The aim of the study is to reveal the extent to which faculty members practice probing strategies at the University of Hail from their point of view. Probe thinking at the University of Hail from their point of view .The results revealed that the practice of probing thinking strategies by faculty members at the University of Hail, from their point of view, came to a very large degree in the two strategies (determining the relationships between things, and discovering new relationships), while the least degree enjoyed by the two strategies (explaining hypotheses and predictions, and verifying them) where they came To a very small degree, the results also revealed that faculty members who hold a doctorate degree, specialization in Psychology and Curriculum, and those with older years of experience are the most likely to practice Prober Thinking strategies.The researcher recommended the necessity for faculty members to practice the prober thinking strategies in the educational learning process, and to prepare training programs for faculty members on how to use the probing strategies with very few and very few degrees of practice.

Keywords: Proper thinking, faculty members, Proper thinking strategies.s.

المقدمة:

يشهد العالم الحالي تغيرات وتحولات جذرية مهمة، شملت العملية التعليمية، وما يتعلق بها من: (أهداف، محتوى، طرائق التدريس، وأساليب التقويم)؛ لأن التربية الحديثة تحتاج إلى وضع استراتيجيات، وأساليب جديدة تساعد المتعلمين على التحول في التعلم من التلقين والحفظ، إلى إطلاق العنان لأفكارهم لمجابهة التحديات، والسماح لهم بطرح الأسئلة، وفرض الفرضيات والبدائل، واختيار الأنسب، الأمر الذي يسهم في اتخاذ القرار المناسب بشأنها؛ حتى يبني الفرد بنفسه المعلومات والمعرفة، بتكثيف الخبرات التي يمر بها، بواسطة بيئته التي يعيش فيها، بحيث يتفاعل معها، ويؤثر ويتأثر بها.

ويؤكد كولينز (Collins, 2020) أن التفكير الفعال، يسهم في مواجهة الفرد للتحديات، وحل المشكلات والتحسين من نمط الحياة، وتطويرها؛ من خلال إيجاد حلول ابتكارية وإبداعية غير اعتيادية؛ لتيسير الحياة بصورة عامة، وتيسير التعلم بصورة خاصة، وأن التفكير الفعال يؤدي بالمتعلمين إلى الحل الابتكاري، والإبداعي للمشكلات.

ومن أنواع التفكير التي ساهمت في تنامي وتطور الحركة التعليمية، وجعلها عملية إيجابية، هو التفكير السابر؛ فهذا النوع من التفكير ذو مستوى عال من العمليات الذهنية؛ فهو ليس كالتفكير السطحي، أو التفكير البسيط، الذي لا يحتاج إلى مستوى مركب ومعقد من العمليات الذهنية، أو إلى مستوى ذهني معرفي معقد وعميق، وباختصار فإن التفكير السابر يستدعي عمليات ذهنية معقدة وعميقة، كالانتباه، والادراك، والتنظيم، واستدعاء الخبرات المخزونة، وإنشاء روابط تربط قديمها بجديدها، وترميز خبرة المتعلم، وتسجيلها في الدماغ، ثم استيعابها مع اضفاء الطابع الشخصي عليها، ودمجها في بنية المتعلم المعرفية، وتخزينها، واستدعائها عند الضرورة، أو نقلها عند مواجهة خبرات جديدة (Yeo, 2010).

ويعد التفكير السابر تفكيراً ذهنياً معقداً، وعميقاً، ومركباً؛ حيث يتطلب الانتباه، والإدراك، والتنظيم، وجلب الخبرات المخزونة مع ربط قديمها بجديدها، وتسجيلها في الدماغ، ووضع رموز (Coding) لتلك الخبرات؛ من أجل استيعابها مع إضافة الطابع الشخصي للمتعلم، وإدماجها في معرفته، وتخزينها، واستدعاءها في المواقف التعليمية الجديدة (محمد،2020).

كما أن التفكير السابر أسلوب فكري، وعملية معرفية، ومدخل جديد لحل المشكلات، المعقدة المتمحورة حول الفرد، بوصفه مدخلا ابداعيا لتنوع الأفكار، وإيجاد الحلول، واختيار الأفضل منها، من منطلق ربط الخبرات السابقة للفرد مع الخبرات الجديدة، وتوليد وإنشاء فكرة ابداعية تساهم في حل المواقف الجديدة (Brown, 2020).

وفي هذا الإطار فقد تعددت الدراسات، التي تناولت استخدام المعلمين لاستراتيجيات التفكير السابر، ومنها: دراسة (حميض، 2020)، التي أكدت على فعالية استراتيجية التفكير السابر، في تنمية دافعية الإنجاز، والتحصيل الدراسي لدى الطالبات، ودراسة (الشمري والكناني،2018)، التي أظهرت نتائجها أن طلبة الجامعة، يتمتعون بمستوى عالٍ من التفكير السابر مع وجود فروق في التفكير السابر لصالح الذكور، ولصالح التخصصات الإنسانية، ودراسة (حسن ومحمد، 2020)، التي أشارت نتائجها إلى الأثر الايجابي لأسئلة التفكير العليا، في تنمية مهارات التفكير السابر لدى طلبة كلية التربية، الذين أظهروا تفوقاً ملحوظاً فيها، ودراسة (الرشيدي،2018)، التي أكدت نتائجها على الأثر الإيجابي، لاستراتيجية التعليم من أجل الفهم على التفكير السابر، للطلبة من الجنسين، في المملكة العربية السعودية، ودراسة (جياد، 2019)، التي أكدت نتائجها على فاعلية برنامج تعليمي قائم على نموذج بيركنز وبلايث، في تنمية التحصيل الدراسي، والتفكير السابر، لطلبة كليات التربية، في قسم العلوم التربوية، والنفسية.

وقد ظهر التأكيد في العديد من المؤتمرات، التي عقدت في هذا المجال، على أهمية التفكير السابر، وتنمية مهاراته لدى الطلبة، لتهيئتهم للدراسة الجامعية، وهذا ما أكد عليه المؤتمر السابع لوزراء التربية والتعليم العرب عام (2010)، في مسقط، تحت شعار التعليم ما بعد الأساسي: تطويره، وتنويع مساراته، حيث جاء في توصيات المؤتمر ضرورة تنويع مسارات التعليم الثانوي، بما يهيئ الطلبة للدراسة الجامعية، (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،2010)، لذا فإنه من الضرورة تطوير الاستراتيجيات التدريسية، لمواكبة التطورات في التعليم والتعلم.

ومن الملاحظ أن هذه الدراسات والمؤتمرات، أكدت على أهمية تنمية استراتيجيات التفكير السابر، لدى الطلبة بوجه عام، وطلبة الجامعات على وجه الخصوص، كما أكدت على فاعلية استراتيجيات التفكير السابر، في تنمية التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز، وكشفت عن أهمية تنمية التفكير السابر لدى طلبة الجامعات، من خلال أسئلة التفكير العليا، واستراتيجية التعليم من أجل الفهم، وبعض البرامج التعليمية، كما كشفت بعض الدراسات، عن تفوق الطلبة الذكور في التفكير السابر، وبعضها الآخر لم يُظهر فرقاً في التفكير السابر بين الطلبة الذكور والإناث.

كما نلحظ حدوث تراجع في مخرجات التعليم العام، والتعليم الجامعي، من حيث المستوى، وأن مهارات الخريجين في مستوى ضعيف ومتدنٍ، لا يتماشى مع احتياجات سوق العمل، ولا يحقق خطط التنمية الحديثة، إذ أن نظرة فاحصة ودقيقة لما يجري داخل قاعات التدريس، تبين لنا أن الاهتمام والتركيز فيها ينصب على الجوانب المعرفية للعلم، من حفظ للمبادئ والقوانين (حسن ومحمد، 2020).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن من أهم أهداف التعليم حرصها على إعداد أجيال مستقبلية، قادرة على التفكير الصحيح، ويتفق الكثير من التربويين على وجود قصور، وضعف في إعداد، ووضع البرامج التعليمية والتربوية، إذ تتجاهل المؤسسات التربوية الرفع من درجة العمليات العقلية، وتطويرها، مستندة في تدريب الطلاب على حفظ المعارف والمعلومات، واستدعائها غيباً، وتجاوز الاختبارات التي لا تعد أسلوبا فاعلا في تحقيق الأهداف المعرفية، والاستفادة من المادة العلمية، وتطبيقها في حياتهم العملية، وإهمال عمليات التركيب، والتحليل، والنقد، والتقويم، مما جعل الطلاب يتشكلون في قالب جامد في تفكيرهم، يستمر معهم إلى مستويات تدرجهم الدراسي، دون اختلاف في الطريقة، أو الأسلوب، ويصبحون متلقين للمعلومات، والتعليمات من دون مناقشة، أو تفكير (الكناني، والشمري، 2018).

كما أكدت نتائج الدراسات والبحوث العلمية، كدراسة (حسن ومحمد،2020) أن استخدام أعضاء هيئة التدريس لطرائق تدريسية اعتيادية، لا تواكب طرائق التدريس الحديثة للمقررات الجامعية المتقدمة؛ سببه ضعف اطلاع أعضاء هيئة التدريس على الطرق التدريسية المثيرة للتفكير، وصعوبة المقررات، وقلة الدورات التأهيلية لأساتذة الجامعات، وأسباب أخرى تتعلق بوضع الجامعات، وأعداد الطلبة الكبير داخل القاعة التدريسية الواحدة، مما أدى إلى انخفاض مستوى ممارسة أساتذة الجامعات لطرائق التدريس الحديثة، التي تثير التفكير لدى الطلبة.

ويرى ستيقلين (Stigliani, 2018)، أن هناك توجها نحو توعية المعلمين بالتفكير السابر، عن طريق إدخال تدريس التفكير السابر في التعليم العالي؛ وذلك من منطلق أن معرفة العمليات، والأساليب، والطرائق التي يستعين بها المعلمون في التدريس، وفهم طريقة مواجهة الطلاب للمشاكل، ومحاولة حلها، وكيفية امتلاك المعلومات، وإعادة استخدامها بصورة خلاقة، سيعزز قدرة الطلاب على الاستعانة بعملياتهم العقلية الابتكارية، وتنشيطها، والرقي بمستوى تفكيرهم إلى مستويات أعلى من التفكير.

ونظراً لكون الباحثة أكاديمية، حيث تجاوزت خبرتها (23) عاماً في التدريس، فقد ظهر جلياً الحاجة إلى استخدام الاستراتيجيات التدريسية الحديثة، التي تسهم في جودة المنتج التعليمي، المتمثل في الطالب الجامعي، على عكس الطريقة الاعتيادية في التدريس، التي تعتمد على الحفظ والتلقين، الأمر الذي يؤدي إلى ضعف القدرات العقلية للطلبة، ويؤثر على درجة إعمالها في عملية التعلم والتعليم. كما لاحظت الباحثة من خلال خبرتها التدريسية، زيادة تفاعل الطلبة الجامعيين في المحاضرات عند استخدام الاستراتيجيات التدريسية الحديثة، التي بدورها تسهم في زيادة إعمال العقل، وتنمية مهارات التفكير للمتعلمين. كما ترى الباحثة أن من مبررات إجراء الدراسة الحالية، هو أهمية القيام بتجريب أساليب تدريسية، بإدخال استراتيجيات لتنمية مهارات التفكير العليا؛ حيث لوحظ من خلال تدريس الباحثة للطلبة الجامعيين، أن الطلبة بحاجة إلى استراتيجيات تنمية التفكير من خلال التدريس، والذي سوف تنعكس نتائجه مستقبلا في نموهم المهني، وانخراطهم في المجتمع.

وتعد الجامعة إحدى المؤسسات التربوية، التي ساهمت في النهوض بواقع التعليم الجامعي، ورفع الكفايات، والقدرات العقلية للطالب، لذلك يجب أن يبدأ الاهتمام بالاستراتيجيات التدريسية الحديثة، التي تسهم في ذلك، الأمر الذي يدعو أعضاء هيئة التدريس إلى استخدامها لرفع مستويات التفكير لدى الطلبة؛ من خلال توجيه نشاطاتهم التدريسية نحو تنمية مهارات التفكير لطلبتهم، وبناء على ذلك كان من الضروري التعرف على مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التفكير السابر، في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظرهم. وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي: ما مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التفكير السابر، في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظرهم؟ ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما استراتيجيات التفكير السابر، التي يجب ممارستها من أعضاء هيئة التدريس، في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظرهم؟
- هل يختلف مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التفكير السابر، في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظرهم باختلاف (الدرجة العلمية)؟
- هل يختلف مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التفكير السابر، في كلية التربية بجامعة حائل وجهة نظرهم باختلاف (التخصص)؟
- هل يختلف مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التفكير السابر، في كلية التربية بجامعة حائل وجهة نظرهم باختلاف (سنوات الخبرة)؟

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التفكير السابر، في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظرهم، من خلال التعرف على الآتي:

1. استراتيجيات التفكير السابر التي يجب ممارستها من أعضاء هيئة التدريس، في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظرهم.

2. الاختلافات في مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التفكير السابر، في جامعة حائل من وجهة نظرهن باختلاف الدرجة العلمية.
3. الاختلافات في مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التفكير السابر، في جامعة حائل من وجهة نظرهن باختلاف التخصص.
4. الاختلافات في مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التفكير السابر، في جامعة حائل من وجهة نظرهن باختلاف سنوات الخبرة.

أهمية الدراسة:

تتلخص أهمية الدراسة الحالية فيما يأتي:

الأهمية النظرية:

- تتماشى مع رؤية المملكة (2030) في رفع كفاءة العملية التعليمية التعلمية، من خلال تركيزها على ممارسة الاستراتيجيات الحديثة مثل استراتيجيات التفكير السابر.
- تقدم قائمة باستراتيجيات التفكير السابر، وأداة في تقييم أداء الهيئة التدريسية، فيما يتعلق باستخدامهم التفكير السابر، أثناء تدريسهم طالبات الجامعة، داخل القاعات الدراسية.
- تكشف عن مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التفكير السابر، في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظرهم.
- تسهم في تعريف أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل باستراتيجيات التفكير السابر، لتعديل ممارساتهم التدريسية، وفق الاستراتيجيات التدريسية الحديثة.

الأهمية التطبيقية:

- قد تسهم الدراسة في إجراء بحوث ودراسات تلقي الضوء على أنماط أخرى من التفكير.
- لفت الانتباه إلى أهمية تدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام استراتيجيات التفكير السابر؛ حيث يُعد من أهم الاستراتيجيات، التي تتلاءم مع التوجهات الحديثة.
- قد تفيد الدراسة في تطوير ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التفكير السابر، في كلية التربية بجامعة حائل، من خلال وضع خطط، وبرامج مستقبلية لتدريب أعضاء الهيئة التدريسية.
- توجيه أنظار المسئولين في الجامعات إلى مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التفكير السابر، في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظرهم؛ من أجل تسليط الضوء على المستوى العام، ومحاولة التغلب على جوانب القصور، والضعف.

مصطلحات الدراسة:

التفكير السابر: هو عملية عقلية متطورة، توظف في مجالات متعددة، تمكن المتعلم من الاستفادة من المحتوى الدراسي، لتحسين وتطوير معارفه، وخبراته، وأفكاره؛ من أجل أن يصبح قادرا على توليد، وابتكار أفكار جديدة، لم تكن معروفة سابقا، عن طريق ربطها بخبراته السابقة، فيخضعها للتحليل، والمحاكمة؛ من أجل تطوير وتحسين الأداء (رزوقي ومحمد، 2019).

التعريف الإجرائي للتفكير السابر: هو الدرجة الكلية، التي تحصل عليها المستجيبة، على مقياس التفكير السابر، المعدّ من الباحثة.

استراتيجية تحديد العلاقات بين الأشياء الموجودة: هي الأسئلة التي يطرحها المعلم، والتي تقود طلابه إلى إدراك معالم، وخصائص محددة في المعلومات المستهدفة (قطامي، 2004).

استراتيجية اكتشاف العلاقات الجديدة: هي الاستراتيجية التي ترتكز على الفرضية، التي تفيد أن الأشياء الموجودة ترتبط بعلاقات، وتتضمن مهام اكتشاف العلاقات، وتحديدها، وإطلاق مسميات عليها، بالإضافة الى اكتشاف طبيعة العلاقات بينها (الصيفي، 2009).

استراتيجية الوصول إلى استدلالات: تعتمد هذه الاستراتيجية على فرضية، تفيد أن المتعلم بما يوجد لديه من معارف، وخبرات مرتبطة بالأشياء التي يلاحظها، أو متفاعلة معها، حيث يميل إلى تطوير، وانشاء استدلالات مختلفة المستوى، بغرض الوصول إلى حالة من الاتزان المعرفي (الصيفي،2009).

استراتيجية صياغة الفرضيات والتنبؤات: تتضمن هذه الاستراتيجية: قيام المتعلم بإنشاء مسمى، أو مصطلح على الأمور التي لاحظها، وصياغة الفرضيات وفق تمكنه من المهارات، ذات العلاقة بتحديد الارتباطات، والعلاقات بين الأشياء، والتعرف على العلاقات الجديدة، واستخلاص استدلالات ذهنية، مستنداً على الأدلة (قطامي، 2004).

استراتيجية شرح التنبؤات والفرضيات: هي الاستراتيجية التي تهدف إلى دعم الطلبة، بخبرات مختلفة التنبؤات، وإتاحة الفرصة أمام الطلبة لاستعمال التعميمات، التي تم تحسينها، وتطويرها في مواقف جديدة (الصيفي،2009).

استراتيجية التأكد من التنبؤات والفرضيات: تسعى هذه الاستراتيجية، لتشجيع الطلبة على التأكد من التنبؤات،

والفرضيات، بواسطة التجريب، والاختبار، وفق المقررات، للتأكد من مدى صحتها (قطامي،2004).

التعريف الاجرائي لاستراتيجيات التفكير السابر الستة: هو الدرجة الجزئية التي تحصل عليها المستجيبة، على مقياس التفكير السابر، الخاص بمحور الاستراتيجية، والمعدّ من الباحثة.

حدود الدراسة:

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الأول، من العام الجامعي 1442.

الحدود المكانية: كلية التربية بجامعة حائل.

الحدود الموضوعية: اقتصرت نتائج الدراسة على صدق وثبات أداة الدراسة، التي تهدف إلى تحديد مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس، لاستراتيجيات التفكير السابر، في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظرهم؛ والمكونة من (23) فقرة، موزعة على ستة استراتيجيات للتفكير السابر وهي: (تحديد العلاقات بين الأشياء الموجودة، اكتشاف العلاقات الجديدة، الوصول الى استدلالات، صياغة الفرضيات التنبؤات، شرح الفرضيات والتنبؤات، التأكد من الفرضيات والتنبؤات).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري

نبذة عن التفكير السابر:

أن مفهوم التفكير السابر أصله مشتق من الأسئلة السابرة، وهي من أعمق وأعرق استراتيجيات تعليم التفكير السابر، وتعود في منبعها إلى الطريقة السقراطية، وهي طريقة ابتكرها وتوصل إليها سقراط، وتشكل النسخة الأم للأدبيات التربوية الحديثة، ذات العلاقة بالأسئلة السابرة، وترتكز الطريقة السقراطية على قيام المعلم بطرح أسئلة عميقة ومتتابعة، تتطلب من الطلاب استجابات منطقية، ويقوم فيها المعلم بإرشاد الطلبة إلى الحقيقة، لاعبا دور المرشد الصامت، وكان الداعي لابتكارها هو قناعة سقراط بالحرية الفكرية؛ التي تعطي كل فرد حرية نقد، أو محاكمة أي فكرة، قبل اتخاذ قرار بشأن رفضها، أو قبولها، وتطورت الطريقة السقراطية، حيث أصبح لها أشكال مختلفة، وتوصف حاليا على أنها من استراتيجيات طريقة المناقشة، هدفها تحقيق التفكير السابر (محمد، 2020 ؛ مختار، 2016).

مفهوم الأسئلة السابرة:

يعتبر بياجيه هو من توصل إلى مفهوم مصطلح السؤال السابر؛ ليستطيع تمييز المرحلة العمرية التي يمر بها الطفل، حيث كانت أسئلته عميقة، وسابرة لأعماق الطفل؛ حتى يحدد بشكل دقيق المرحلة التي يكون فيها، ومميزات المرحلة الذهنية، وخصائص طريقة تفكير الأطفال، من بداية الولادة إلى عمر الخامسة والسادسة عشرة، ووفق هذا النوع من أنواع الأسئلة يكوّن المعلم مشكلة جديدة أمام الطلاب، تشكل مرتكزاً تدور حوله الأسئلة المتعددة الأهداف، فتوقظ فيهم هذه الأسئلة خبرات، ومعلومات سبق لهم أن اكتسبوها، وتحفّز ملاحظتهم وخبرتهم الحيوية، ويوازي الطلاب بين الحقائق المتعددة التي توصلوا إليها، حتى إذا صارت معروفة وواضحة لديهم، يبدأون في التوصل إلى القوانين، والقواعد، وتعميم النتائج، وهكذا يتعرفون على عناصر الاختلاف والتشابه، ويكتشفون أوجه الترابط وأسباب العلاقات، ويستنتجون إجابات الأسئلة المطروحة بواسطة الاستدلال المنطقي، وبهذا يدركون المعارف، والمعلومات بأنفسهم دون الاستعانة بأحد (الصيفي،2009).

استراتيجيات التفكير السابر:

للتفكير السابر مجموعة متعددة من المهارات، تم ذكرها في الأدب التربوي، منها دراسة (مختار، 2016) وهي كالتالي:

- استيعاب المفهوم: وتهدف هذه المهارة الى تنمية مفاهيم المتعلمين، وترقية مستواها من المفاهيم المحسوسة إلى المفاهيم المجردة؛ بواسطة تنظيم المعلومات، واكتشاف العلاقات بين المفاهيم، وتتضمن تعداد المتعلم لما هو موجود أمامه، أو ما يشاهده، وتصنيف الأشياء وفق خاصية معينة، ومن ثم تسميتها باسم مناسب لها، ومعبر عنها.
- تفسير المعلومات: تهدف هذه المهارة إلى تطوير وتحسين مفهوم عام لظاهرة ما، وتفسير مسبباتها الظاهرة، واثارها، واكتشاف علاقات جديدة غامضة لدى الاخرين.
- الوصول الى استدلالات: تمكّن هذه المهارة المتعلم من التوصل إلى قاعدة عامة من الأجزاء المعطاة له، أو الموجودة لديه سابقا.
- تطبيق المبادئ: تهدف هذه المهارة إلى تنمية مهارات، وقدرات المتعلم على التنبؤ، وتحديد المشكلة، وصياغة الفرضيات، واقتراح عدد من الحلول المناسبة، واختبارها، وصولا للحل الأنسب.

كما يصنف التفكير السابر إلى أربعة أصناف، هي:

1. التفكير السابر التذكري (Prompting)، ويعني أن الإجابة الأولية، أو الأصلية للمتعلم عن سؤال المعلم خاطئة، أو أنه يفتقر إليها، فيطرح المعلم سؤالاً يذكره بالإجابة الصحيحة، أو يعطي للمتعلم تلميحاً، أو إشارة صغيرة بالإجابة.
2. التفكير السابر التوضيحي (Clarification)، ويعني أن إجابة المتعلم غامضة، أو أن فهم المتعلم لمفهوم السؤال غير محدد.

3. التفكير السابر التأملي، ويعني أن المعلم يريد أن يثري فهم المتعلم للموضوع، كما يقصد به أنه وسيلة تساعد المتعلم، على اكتشاف الشيء المعقد في موضوع المناقشة، فهو أداة مساعدة في اكتشاف الافتراض غير الدقيق، الذي يفترضه المتعلم؛ من أجل ذلك أطلق عليه بالتأملي.
4. التفكير السابر بإعادة التركيز (Rc- Focuse))، ويعني أن المعلم يسأل المتعلم ليربط اجابته بفكرة، أو موضوع آخر، ويتطلب هذا النوع من السبر، أن ينظر المتعلم إلى المشكلة من وجهة نظر أخرى، أو وجهات نظر مختلفة، أو يلفت انتباه المتعلم إلى رؤية الأشياء، وفقاً لعلاقاتها الصحيحة، أو يربط بين عنصرين غير مت رابطين.

ثانياً: الدراسات السابقة

لأهمية الكشف عن مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس، لاستراتيجيات التفكير السابر من وجهة نظرهم؛ فقد تم الاطلاع على الدراسات ذات العلاقة، وتم ترتيبها زمنياً من الأحدث إلى الأقدم.

أجرت محمد (2021) دراسة، الهدف منها تحديد فاعلية برنامج تدريبي قائم على مراكز التعلم لتنمية الممارسات العلمية، المتعلقة بمعايير العلوم للجيل القادم(NGSS) ، والتفكير السابر لدى الطلاب معلمي العلوم بكلية التربية، وتم استخدام المنهج التجريبي، كما تمثلت أدوات الدراسة في اختبار الجانب المعرفي للممارسات العلمية، وبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي للممارسات العلمية، ومقياس التفكير السابر، وتم تطبيقها على عينة من الطلاب المعلمين بكلية التربية بالغردقة، وبلغ عددهم (28) طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة تخصص علوم، وكشفت النتائج أن هناك فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.01) بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين، بالفرقة الرابعة (تخصص علوم) بكلية التربية بالغردقة، في التطبيق القبلي والبعدي في الأداء، على اختبار وبطاقة ملاحظة الممارسات العلمية ككل، لصالح التطبيق البعدي، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس التفكير السابر ككل، لصالح القياس البعدي، ومن توصيات الدراسة: تقويم برامج إعداد المعلم في كليات التربية، في ضوء الممارسات العلمية ذات العلاقة بمعايير تعلم العلوم، للجيل القادم NGSS ، وتدريب أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعات، على استخدام مراكز التعلم، وفقا لنظام التعلم الهجين، والاهتمام بتنمية التفكير السابر لدى الطلاب معلمي العلوم.

وأجرت عبد النظير 2019)) دراسة، هدفها الكشف عن فاعلية نموذج تدريسي قائم على التعلم المنظم ذاتياً، في تنمية مهارات التفكير السابر في الرياضيات، وقوة السيطرة المعرفية (الرتبة الثانية). وتم استخدام المنهج التجريبي، وإعداد المواد التعليمية لمحتوى وحدة المتجهات بكتاب رياضيات الصف الأول الثانوي، واشتملت على (دليل المعلم، كتيب الطالب باستخدام النموذج المقترح)، وتمثلت الأدوات في (اختبار التفكير السابر في الرياضيات، ومقياس قوة السيطرة المعرفية)، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية وعددها (28) طالبة، ومجموعة ضابطة وعددها (27) طالبة، وأسفرت النتائج عن وجود فرق دال إحصائياً، بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي، على اختبار التفكير السابر، على مستوى المهارات (تفسير المعلومات، استدعاء المفاهيم، تطبيق المبادئ، والمهارات ككل)، لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية، على مقياس قوة السيطرة المعرفية (الرتبة الثانية)، لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يثبت نقل الطلاب من الرتبة الأولى إلى الرتبة الثانية من قوة السيطرة المعرفية، ووجود علاقة ارتباطية بين مهارات التفكير السابر وقوة السيطرة المعرفي (الرتبة الثانية)، لطلاب المجموعة التجريبية.

وأجرت كريم (2019) دراسة، هدفها الكشف عن فاعلية استراتيجية التدريس الوسيط (MIT) في التفكير السابر، لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، وتمثلت عينة البحث في طالبات الصف الثاني المتوسط في المدارس الحكومية النهارية، التابعة للمديرية العامة لتربية القادسية، ومادة علم الأحياء للفصول الثلاثة (9,8,7) من المقرر، وتم استخدام المنهج التجريبي ذي الضبط الجزئي (المجموعة الضابطة الواحدة ذات الاختبار البعدي)، وقد بلغت عينة البحث (68) طالبة، بواقع (34) طالبة للمجموعة الضابطة، و(34) طالبة للمجموعة التجريبية، وكوفئت مجموعتا البحث في متغيرات: (والذكاء ، العمر، والتحصيل السابق، والمعلومات السابقة). وقد أعد اختبار التفكير السابر، الذي احتوى على ثلاث مهارات رئيسة، هي: مهارة استيعاب المفهوم، ومهارة تطبيق المبادئ، ومهارة تفسير المعلومات، وتوصلت النتائج إلى تفوق طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التفكير السابر، وخرج البحث بمجموعة من التوصيات والمقترحات.

كما أجرت جياد (2019) دراسة، هدفها بناء برنامج تعليمي قائم على نموذج بيركنز وبلايث (Perkins & Blythe)، لطلبة المرحلة الرابعة في قسم العلوم التربوية والنفسية، والتعرف على فاعلية البرنامج التعليمي، في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير السابر، لطلبة كليات التربية في قسم العلوم التربوية والنفسية، وتم استخدام المنهج التجريبي، وبناء البرنامج التعليمي وفقا لأسس المنهج، وتمثلت أدوات البحث في اختبار التفكير السابر، الذي تضمن (40) فقرة، والاختبار التحصيلي الذي تضمن (80) فقرة، وبلغ عدد العينة (70) طالبا وطالبة، من طلبة كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية، من طلبة قسم العلوم التربوية والنفسية للمرحلة الرابعة، كما تم تقسيمهم إلى مجموعتين (التجريبية والضابطة)، وبشكل متساو في كل مجموعة، وكشفت

النتائج عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية، لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، بين الاختبارين البعدي والمرجئ.

كما أجرى الدليمي (2018) دراسة، هدفها التعرف على مستوى ممارسة معلمي المواد الإسلامية في إربد، لاستراتيجيات التفكير السابر، وفق متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي، تم تطبيق المنهج المسحي الوصفي، وشملت أداة الدراسة على استبانة تضمنت استراتيجيات التفكير السابر، وبلغ عدد فقراتها (37) فقرة، وطُبّقت على أفراد عينة بلغ عددها (150) معلماً ومعلمة، في المرحلتين الأساسية والثانوية في مدارس قصبة إربد، وكشفت النتائج عن أن مستوى ممارسة معلمي المواد الإسلامية في إربد، لاستراتيجيات التفكير السابر، جاءت بدرجة متوسطة، وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية حسب لمتغير الجنس، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية، حسب متغير المؤهل العلمي، لصالح الدراسات العليا، وكذلك وجود فرق ذي دلالة إحصائية لمتغير الخبرة، لصالح (10 سنوات فأكثر)، وأوصت الدراسة بتشجيع معلمي التربية الإسلامية، للمرحلتين الأساسية العليا والثانوية، على ممارسة مهارات التفكير السابر في التدريس.

وأجرى الشمري (2018) دراسة، هدفت إلى التعرف على التفكير السابر، لدى عينة البحث، والكشف عن دلالة الفروق الإحصائية في التفكير السابر لدى طلبة الجامعة، وفق التخصص (إنساني، علمي)، الجنس (ذكور، إناث)، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وشملت العينة (400) طالب وطالبة، من طلبة جامعة البصرة موزعين على (8) كليات، من التخصصات (العلمية، الإنسانية)، وقام الباحثان ببناء أداة لقياس التفكير السابر، بواسطة اعتماد نظرية (تجهيز ومعالجة المعلومات في التفكير)، كأساس نظري لبناء المقياس وبلغ عدد فقرات المقياس (46) فقرة، وأسفرت النتائج عن أن عينة البحث، تتمتع بمستوى عالي من التفكير السابر، ووجود فروق في التفكير السابر، وفق التخصص الدراسي لصالح الإنساني، ووفق الجنس لصالح الذكور.

وأجرت سبيشت (Specht, 2015) دراسة، للكشف عن أثر استراتيجية التفكير السابر، على زيادة الدافعية، وعلى تنمية مهارات التفكير الناقد، لدى طلبة المرحلة الثانوية، واستعانت الباحثة بالمنهج النوعي في دراستها، عن طريق تطبيقها للمقابلات على (17) طالباً، وقد تم تحليل البيانات باستخدام التحليل الوصفي، وتحليل المحتوى، من خلال الترميز المفتوح، وأسفرت النتائج عن أن استراتيجية التفكير السابر، كان لها أثر إيجابي على زيادة الدافعية لدى الطلاب، وعلى الرفع من مستوى قدراتهم في استخدام التفكير الناقد، ومن توصيات الدراسة توظيف استراتيجية التفكير السابر، من قبل المعلمين عند التدريس لطلاب المرحلة الثانوية، ودراسة أثرها على متغيرات أخرى مثل متغيري التواصل وحل المشكلات.

كما أجرى ساهين (Sahin, 2007) دراسة، كشفت عن تأثيرات أنواع وكمية وجودة الأسئلة السابرة، في تحسين فهم الطلاب، واستعمل الباحث لذلك الخلط بين الطرق الكمية والكيفية في جمع البيانات، من (33) معلما، من ولايتين مختلفتين، هما: ديلاوير وتكساس، كما تم التوصل إلى (103) شريط فيديو، مكونة من (1-5) محتوى دروس لكل معلم، واستخدم كل معلم نصاً واحداً من النصوص المختارة، وهي: الحسابات الرياضية، والرياضيات الخصوصية، والرياضيات المرتبطة، وارتباطات جلينكو للجبر، والرياضيات التطبيقية، وأسفرت النتائج عن أن جودة استخدام المعلمين للأسئلة السابرة، قد أثرت على إنجازات الطلاب ايجابيا، وتمت السيطرة على المتغيرات الأخرى، كالكتب المدرسية، إعداد المعلمين للرياضيات، وخبرة المعلمين في التدريس، كما أسفرت النتائج عن ارتباط كل من جودة وكمية الأسئلة الموجهة، والأسئلة السابرة، بشكل ملحوظ ببعضها البعض، ودلت النتائج على وعي المعلمين بدور الأسئلة التي يطرحونها على الطلاب.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أولاً: أوجه الاتفاق والاختلاف مع الدراسات السابقة:

- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أن بعضها بحث في أثر استخدام استراتيجيات التفكير السابر، بشكل مباشر على عدة متغيرات: كالتفكير الناقد، والدافعية، والتحصيل، وغيرها.
- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أن بعضها بحث في أثر متغيرات مستقلة، على تنمية مهارات التفكير السابر لدى الطلبة، كالتدريس الوسيط، ودوره في تنمية التفكير السابر لدى الطلبة، وكذلك فاعلية برنامج تعليمي على تنمية مهارات التفكير السابر لدى الطلبة.
- تتفق الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة في المنهج المتبع، وهو المنهج الوصفي، في حين تختلف مع الدراسات التي استخدمت المنهج التجريبي، ذو التصميم شبه التجريبي.

ثانياً: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

- الاستفادة من الإطار النظري، من خلال التوصل إلى خلفية نظرية، حول التفكير السابر واستراتيجياته.
- الاستفادة منها في إعداد أداة الدراسة المتمثلة في (استبانة مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس، لاستراتيجيات التفكير السابر، في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظرهم).
- الاستفادة منها في التعرف على الأسس العلمية، لاستراتيجيات التفكير السابر.

منهجية الدراسة واجراءاتها:

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي كونه يتناسب وأهداف الدراسة الحالية في تحديد مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التفكير السابر في كلية التربية بجامعة حائل وجهة نظرهم.

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: استراتيجيات التفكير السابر الستة وهي: تحديد العلاقات بين الأشياء الموجودة، اكتشاف العلاقات الجديدة، الوصول الى استدلالات، صياغة الفرضيات والتنبؤات، شرح التنبؤات والفرضيات، التأكد من التنبؤات والفرضيات.

المتغيرات التابعة: الدرجة العلمية: معيدة، محاضرة، أستاذ مساعد. والتخصص: (الصفوف الأولية، الثقافة الإسلامية، علم النفس، المناهج وطرق التدريس، تقنيات التعليم، والتربية الخاصة). وسنوات الخبرة: (من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

عينة الدراسة:

تكون أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل في جميع أقسام الكلية للطالبات وهي: (الصفوف الأولية، الثقافة الإسلامية، علم النفس، المناهج وطرق التدريس، تقنيات التعليم، والتربية الخاصة) والبالغ عددهن (162) عضوة من أعضاء هيئة التدريس في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1442، وقد تم توزيع العينة حسب المتغيرات وفق الجدول التالي:

جدول رقم (1) توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

المتغير		العدد	النسبة
الدرجة العلمية	معيدة	37	%22.6
	محاضرة	47	%29.0
	أستاذ مساعد	78	%48.1
	المجموع	162	%100
التخصص	الصفوف الأولية	32	%19.7
	الثقافة الإسلامية	47	%29.0
	علم النفس	46	%28.3
	المناهج وطرق التدريس	13	%8.0
	تقنيات التعليم	7	%4.3
	التربية الخاصة	17	%10.4
	المجموع	162	%100
سنوات الخبرة	من 5 سنوات إلى أقل من10 سنوات	60	%37.0
	10سنوات فأكثر	102	%63.0
	المجموع	162	%100

أداة الدراسة: :

استخدمت الباحثة الاستبانة والتي تهدف الى تحديد مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التفكير السابر في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظرهم، وتم تحديد فقراتها على نحو ينسجم مع هدف الدراسة، وتكونت الاستبانة من جزأين الأول منهما خاص بدرجة أهمية استراتيجيات التفكير السابر التي يجب ممارستها من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظرهم، ويجيب عنها أفراد العينة وفق سلم ثلاثي وفق الآتي (درجة أهمية مرتفعة، متوسطة، منخفضة)، والجزء الآخر من الاستبانة خاص بمدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التفكير السابر في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظرهم، واحتوت على عدد من الفقرات التي يجيب عنها أفراد العينة وفق سلم خماسي وفق الآتي (كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدا)، وفقرات الاستبانة تغطي استراتيجيات التفكير السابر وهي (تحديد العلاقات بين الأشياء الموجودة، اكتشاف العلاقات الجديدة، الوصول الى استدلالات، صياغة الفرضيات والتنبؤات، شرح التنبؤات والفرضيات، التأكد من التنبؤات والفرضيات).

صدق أداة الدراسة:

لتأكد من صدق أداة الدراسة تم عرضهما على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس، ومتخصصين في اللغة العربية، وفي ضوء آراء المحكمين تم إجراء التعديلات اللازمة لتظهر الأداة في صورتها النهائية حيث تكونت من (23) فقرة مقسمة على ست استراتيجيات وهي: (تحديد العلاقات بين الأشياء الموجودة، اكتشاف العلاقات الجديدة، الوصول الى استدلالات، صياغة الفرضيات والتنبؤات، شرح التنبؤات والفرضيات، التأكد من التنبؤات والفرضيات).

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات الاستبانة قامت الباحثة بإيجاد معامل الثبات من خلال حساب معامل كرونباخ الفا؛ كما يبينه الجدول التالي:

جدول (2) معامل الثبات لمحاور الاستبانة الفا كرونباخ

ت	المحور	قيمة معامل الثبات الفا كرونباخ
1	استراتيجية تحديد العلاقات بين الأشياء الموجودة	0.843
2	استراتيجية اكتشاف العلاقات الجديدة	0.713
3	استراتيجية الوصول الى استدلالات	0.766
4	استراتيجية صياغة الفرضيات والتنبؤات	0.867
5	استراتيجية شرح التنبؤات والفرضيات	0.894
6	التأكد من التنبؤات والفرضيات	0.783

يوضح الجدول أعلاه معامل الثبات الفا كرونباخ لمحاور الاستبانة لقياس مدى إمكانية الاعتماد على نتائجها حيث يمكن الاعتماد على ثبات أي محور من محاور الاستبانة عندما يكون معامل الفا كرونباخ أكثر من 7.0، ويتضح من خلال نتائج الجدول أعلاه أن جميع محاور الاستبانة ذات درجة ثبات عالية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

فيما يلي عرضاً للنتائج التي تم التوصل اليها عن طريق الإجابة عن أسئلة الدراسة، وللإجابة عن السؤال الرئيس والذي ينص على: ما مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التفكير السابر في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظرهم؟

تم ذكر تدرج ليكرت الخماسي المستخدم في قياس استبانة مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التفكير السابر في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظرهم، وتم حساب المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية ومعامل الثبات وتبينها الجداول التالية:

جدول رقم (3) مقياس ليكرت الخماسي

درجة المقياس	درجة الموافقة	الوزن النسبي	المتوسط المرجح	الاتجاه العام
قليلة جدا	1	%20- 0	1.8 -1	قليلة جدا
قليلة	2	%40-21	2.6 – 1.81	قليلة
متوسطة	3	%60-41	3.4 – 2.61	متوسطة
كبيرة	4	%80-61	4.2 – 3.41	كبيرة
كبيرة جدا	5	%100-81	5 – 4.21	كبيرة جدا

يوضح الجدول أعلاه درجات الموافقة على مقياس ليكرت الخماسي وفترات حدوثها بالمتوسط المرجح والوزن النسبي لها بالنسبة المئوية وذلك لاستخدامها في تحديد الاتجاه العام لإجابات كل فقرة وكل محور.

التحليل الديموغرافي لعينة الدراسة:

جدول رقم (4) نسب وتكرارات الدرجة العلمية لعينة الدراسة

الدرجة العلمية	التكرار	النسبة المئوية
معيدة	37	%22.6
محاضرة	47	%29.0
أستاذ مساعد	78	%48.1

يوضح الجدول أعلاه الاعداد والنسب المئوية لمتغير الدرجة العلمية في عينة الدراسة وكانت فئة «استاذ مساعد» هي الأعلى بعدد 78 ونسبة مئوية بلغت 48.1%. وفئة «معيدة» هي الأقل بعدد 37 ونسبة مئوية 22.6 %.

يوضح الجدول (5) الأعداد والنسب المئوية لمتغير التخصص

جدول رقم (5) نسب وتكرارات التخصص لعينة الدراسة

التخصص	التكرار	النسبة المئوية
الصفوف الأولية	32	%19.7
الثقافة الإسلامية	47	%29.0
علم النفس	46	%28.3
المناهج وطرق التدريس	13	%8.0
تقنيات التعليم	7	%4.3
التربية الخاصة	17	%10.4

في عينة الدراسة وكان تخصص «الثقافة الإسلامية» هي الأعلى بعدد 47 ونسبة مئوية بلغت 29.0%. وتخصص «تقنيات التعليم» هي الأقل بعدد 7 ونسبة مئوية 4.3 %.

جدول رقم (6) نسب وتكرارات سنوات الخبرة لعينة الدراسة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
من5سنوات الى أقل من10 سنوات	60	%37.0
10 سنوات فأكثر	102	%63.0

يوضح الجدول أعلاه نسب وتكرارات سنوات الخبرة لعينة الدراسة وكانت فئة سنوات الخبرة «10 سنوات فأكثر» هي الأعلى بعدد 102 ونسبة مئوية 36%.

تحليل نتائج إجابات العينة:

جدول رقم (7) تحليل إجابات المحور الأول للاستبانة

م	العبارة		استراتيجية تحديد العلاقات بين الاشياء								
			كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	الاتجاه العام
1	اشجع الطالبة على تفسير العلاقات الظاهرة بين المفاهيم	ع	129	21	11	0	0	4.73	0.578	4	كبيرة جدا
		%	79.6	13.0	6.8	0	0				
2	اساعد الطالبة لإعطاء الأدلة المرتبطة بالعلاقات بين المفاهيم	ع	140	20	2	0	0	4.85	0.396	1	كبيرة جدا
		%	86.4	12.3	1.2	0	0				
3	أعزز الطالبة ان تحدد العلاقة بالنتيجة	ع	126	29	6	0	0	4.73	0.575	3	كبيرة جدا
		%	77.8	17.9	3.7	0	0				
4	احفز الطالبة ان تجرب لاكتشاف علاقات جديدة	ع	137	23	2	0	0	4.82	0.471	2	كبيرة جدا
		%	84.6	14.2	1.2	0	0				
	المتوسط الكلي							4.78			
	الاتجاه الكلي للأداة							كبيرة جدا			
	قيمة كرونباخ الفا للثبات							0.843			

يوضح الجدول (7) الأعداد والنسب المئوية لدرجات الموافقة لفقرات المحور الأول (استراتيجية تحديد العلاقات بين الأشياء)، والمتوسط لإجابات كل فقرة والانحراف المعياري وترتيب الفقرات من حيث قوة الموافقة والاتجاه العام لإجابات كل فقرة بناءاً على قيمة المتوسط لها وكذلك المتوسط الكلي للمحور، والاتجاه العام للمحور بناءاً على المتوسط العام للمحور، وقيمة معامل الثبات كرونباخ الفا، وكانت اعلى فقرة في الترتيب هي فقرة «اساعد الطالبة لإعطاء الأدلة المرتبطة بالعلاقات بين المفاهيم» حيث حصلت على متوسط حسابي بلغ 4.85، وانحراف معياري بلغ 0.396، وأضعف فقرة من حيث درجة الموافقة في هذا المحور هي فقرة «اشجع الطالبة على تفسير العلاقات الظاهرة بين المفاهيم حيث حصلت على متوسط حسابي بلغ 4.73 وانحراف معياري 0.578، وبلغت قيمة المتوسط الكلي للمحور 4.78 وعليه يكون الاتجاه العام لإجابات المحور هو «كبيرة جدا «، وبلغت قيمة معامل الثبات الفاكرونباخ 0.843 وهي قيمة ممتازة مما يعني ثبات فقرات المحور وإمكانية الاعتماد على نتائجها بنسبة 84%؛ وقد يعزى ذلك إلى استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التفكير السابر في محورها (استراتيجية تحديد العلاقات بين الأشياء) حيث استخدمت عضو هيئة التدريس هذه الاستراتيجية من خلال طرح الأسئلة السابرة التي تساعد الطالبات على الاستكشاف ومعرفة التفاصيل وتحديد العلاقات بين المفاهيم والمصطلحات سواء بالتضاد أو التشابه أو الترادف، أو قد تكون المفاهيم بينهما أوجه تشابه وأوجه اختلاف والتي تساعد أسئلة أعضاء هيئة التدريس المستخدمة إلى الكشف عنها وتحديدها وإيجاد علاقات بين الأشياء، كما أن نوعية الأسئلة التي يستخدمنها العضوات في الهيئة التدريسية أسئلة منظمة ومتدرجة تنتقل للمتعلم خطوة بخطوة نحو الإجابة الصحيحة، ويتطلب من الطالبة ربط الإجابة بما تعلمته سابقا أو تحليلها لتحديد العلاقات وايجادها، والطلاب في المرحلة الجامعية يبدون أكثر نشاطاً في معالجة المعلومات وإيجاد العلاقات وتحديدها.

جدول رقم (8) تحليل إجابات المحور الثاني للاستبانة

م	العبارة		استراتيجية اكتشاف العلاقات الجديدة							
			كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	الاتجاه العام
1	أشجع الطالب ان يكتشف علاقات جديدة	ع	121	40	0	1	0	4.74	0.483	2	كبيرة جدا
		%	74.7	24.7	0	0.6	0				
2	اساعد الطالبة ان تجمع معلومات حول المفهوم الجديد	ع	123	38	1	0	0	4.75	0.447	1	كبيرة جدا
		%	75.9	23.5	0.6	0	0				
3	ابين للطالبة كيفية تفسير المفاهيم التي تربطها علاقات ببعضها	ع	119	43	0	0	0	4.73	0.442	3	كبيرة جدا
		%	73.5	26.5	0	0	0				
	المتوسط الكلي							4.74			
	الاتجاه الكلي للأداة							كبيرة جدا			
	قيمة كرونباخ الفا للثبات							0.713			

يوضح الجدول أعلاه الأعداد والنسب المئوية لدرجات الموافقة لفقرات المحور الثاني (استراتيجية اكتشاف العلاقات الجديدة) والمتوسط لإجابات كل فقرة والانحراف المعياري وترتيب الفقرات من حيث قوة الموافقة والاتجاه العام لإجابات كل فقرة بناءا على قيمة المتوسط لها وكذلك المتوسط الكلي للمحور والاتجاه العام للمحور بناءا على المتوسط العام للمحور وقيمة معامل الثبات كرونباخ الفا، وكانت أعلى فقرة في الترتيب هي فقرة «اساعد الطالبة ان تجمع معلومات حول المفهوم الجديد» حيث حصلت على متوسط حسابي بلغ 4.75، وانحراف معياري 0.447، وأضعف فقرة من حيث درجة الموافقة في هذا المحور هي فقرة « أبين للطالبة كيفية تفسير المفاهيم التي تربطها علاقات ببعضها البعض» حيث حصلت على متوسط حسابي 4.73 وانحراف معياري 0.442، وبلغت قيمة المتوسط الكلي للمحور 4.74 وعليه يكون الاتجاه العام لإجابات المحور هو « كبيرة جدا». وبلغت قيمة معامل الثبات الفاكرونباخ 0.713 وهي قيمة جيدة مما يعني ثبات فقرات المحور وإمكانية الاعتماد على نتائجها بنسبة 71%؛ وقد يعزى ذلك إلى استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التفكير السابر في محورها (استراتيجية اكتشاف العلاقات الجديدة)، من خلال طرح عضو هيئة التدريس لأسئلة تسهم في تنمية مهارة الاكتشاف العلاقات الجديدة بين الأشياء لدى الطالبات، واستخدام أسئلة تشجع الطالبات على السبر في العلاقات لإيجاد علاقات جديدة بين الأشياء، وقد يساعد على ذلك مساهمة الأستاذ في زرع الثقة في نفوس الطالبات، من خلال تحفيزهم على التفكير والمشاركة بطرح أفكارهم الجديدة، واستقبال افكارهن بطريقة جيدة وقبولها، الأمر الذي يحدث جو من الاشتعال وعدم الانطفاء في طرح الأفكار وإيجاد واكتشاف

العلاقات الجديدة بين الأشياء دون الرهبة من الوقوع في الخطأ، والطلاب في المرحلة الجامعية بشكل عام لديهم القدرة على التمييز والتفكير واضافة أفكار جديدة واكتشاف علاقات لم تكن واضحة في الأصل، فالطلاب ودعن مرحلة التعليم العام المعتمد على التلقين إلى مرحلة التعليم العالي الذي يسمح بإبداء الرأي والاكتشاف والمشاركة في عملية التعلم والتعليم.

جدول رقم (9) تحليل إجابات المحور الثالث للاستبانة

م	العبارة		استراتيجية الوصول الى استدلالات: كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	الاتجاه العام
1	اعزز الطالبة للوصول الى استدلالات من خلال استقراء المفاهيم التي تلاحظها	ع	0	0	162	0	0	3.00	0.000	1	متوسطة
		%	0	0	100	0	0				
2	اشجع الطالبة التي تربط بين الأشياء التي تلاحظها لتستدل بها على أشياء جديدة	ع	0	0	162	0	0	3.00	0.000	2	متوسطة
		%	0	0	100	0	0				
3	أوجه الطالبة الى ان تلاحظ ملاحظة معمقة للوصول الى ربط العلاقات بين المفاهيم	ع	0	0	159	3	0	2.98	0.135	2	متوسطة
		%	0	0	98.1	1.9	0				
4	اطلب من الطالبة ان تبين ما يستدل عليه من أهمية المفاهيم	ع	0	0	79	83	1	2.48	0.513	3	قليلة
		%	0	0	48.8	50.6	0.6				
	المتوسط الكلي									2.87	
	الاتجاه الكلي للأداة									متوسطة	
	قيمة كرونباخ الفا للثبات									0,766	

يوضح الجدول أعلاه الأعداد والنسب المئوية لدرجات الموافقة لفقرات المحور الثالث (استراتيجية الوصول الى استدلالات) والمتوسط لإجابات كل فقرة والانحراف المعياري وترتيب الفقرات من حيث قوة الموافقة والاتجاه العام لإجابات كل فقرة بناءً على قيمة المتوسط لها وكذلك المتوسط الكلي للمحور والاتجاه العام للمحور بناءً على المتوسط العام للمحور وقيمة معامل الثبات كرونباخ الفا. وكانت أعلى فقرة في الترتيب هي فقرة «اعزز الطالبة للوصول الى استدلالات من خلال استقراء المفاهيم التي تلاحظها»، حيث حصلت على متوسط حسابي بلغ 3.00، وانحراف معياري بلغ 0.000، وأضعف فقرة من حيث درجة الموافقة في هذا المحور هي فقرة «اطلب من الطالبة ان تبين ما يستدل عليه من أهمية المفاهيم»، حيث حصلت على متوسط

جدول رقم (10) تحليل إجابات المحور الرابع للاستبانة

م	العبارة		استراتيجية صياغة الفرضيات و التنبؤات: كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	الاتجاه العام
1	احفز الطالبة ان تجد علاقات مشتركة بين المفاهيم	ع	0	0	12	150	0	2.07	0.263	3	قليلة
		%	0	0	7.4	92.6	0				
2	اشجع الطالبة ان توضح خصائص المفاهيم ذهنيا	ع	0	0	8	154	0	2.04	0.217	4	قليلة
		%	0	0	4.9	95.1	0				
	اساعد الطالبة ان تفسر الفرضيات التي تم صياغتها	ع	0	0	120	42	0	2.74	0.439	1	متوسطة
		%	0	0	74.1	25.9	0				
4	اعزز الطالبة ان تبدي رايها بالتنبؤات التي تم التوصل اليها	ع	0	0	93	69	0	2.57	0.496	2	قليلة
		%	0	0	57.4	42.6	0				
	المتوسط الكلي									2.35	
	الاتجاه الكلي للأداة									قليلة	
	قيمة كرونباخ الفا للثبات									0.867	

حسابي بلغ 2.48، وانحراف معياري بلغ 0.513، وبلغت قيمة المتوسط الكلي للمحور 2.72، وعليه يكون الاتجاه العام لإجابات المحور هو «متوسطة»، وبلغت قيمة معامل الثبات الفا كرونباخ 0.766 وهي قيمة جيدة مما يعني ثبات فقرات المحور وإمكانية الاعتماد على نتائجها بنسبة 76%؛ وقد يعزى ذلك إلى استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التفكير السابر في محورها (استراتيجية الوصول إلى استدلالات) بدرجة متوسطة حسب نوعية الموضوعات المعطاة وطبيعة المقرر الدراسي، حيث أن ممارسة التفكير السابر أثناء التدريس يساعد في اكساب الطالبات المتمكنة والمشاركة الفاعلة داخل القاعة التدريسية، ومهارة الوصول الى استدلالات تحتاج أن يكون لدى الطالبات مخزون معرفي سابق يتوصلون عن طريقه إلى استدلالات صائبة، الأمر الذي قد لا يوجد لديهن بسبب المرحلة التعليمية السابقة في التعليم العام، والتي في الأغلب يتم التدريس وفق الطريقة الاعتيادية التي تركز على المهارات العقلية الدنيا أكثر من تركيزها على المهارات العقلية العليا، ورغم ذلك الا أن أعضاء هيئة التدريس يمارسون هذه الاستراتيجية نظرا لأنها تتيح تقبل وجهات النظر للطالبات حول القضية أو الموضوع المناقش، وقد لا يتم الاكتفاء بوجهة نظر واحدة بل تتوسع عضو هيئة التدريس في استقبال وجهات نظر أكثر الأمر الذي يسهم في الوصول الى الاستدلالات المطلوبة والمستهدفة.

يوضح الجدول (10) الأعداد والنسب المئوية لدرجات الموافقة لفقرات المحور الرابع (استراتيجية صياغة الفرضيات والتنبؤات) والمتوسط لإجابات كل فقرة والانحراف المعياري وترتيب الفقرات من حيث قوة الموافقة والاتجاه العام لإجابات كل فقرة بناءا على قيمة المتوسط لها وكذلك المتوسط الكلي للمحور والاتجاه العام للمحور بناءا على المتوسط العام للمحور وقيمة معامل الثبات كرونباخ الفا. وكانت أعلى فقرة في الترتيب هي فقرة «اساعد الطالبة ان تفسر الفرضيات التي تم صياغتها» حيث حصلت على متوسط حسابي بلغ 2.74، وانحراف معياري بلغ 0.439، واضعف فقرة من حيث درجة الموافقة في هذا المحور هي فقرة «اشجع الطالبة ان توضح خصائص المفاهيم ذهنيا» حيث حصلت على متوسط حسابي بلغ 2.04، وانحراف معياري بلغ 0.217 وبلغت قيمة المتوسط الكلي للمحور 2.87، وعليه يكون الاتجاه العام لإجابات المحور هو «متوسطة»، وبلغت قيمة معامل الثبات الفا كرونباخ 0.766، وهي قيمة جيدة مما يعني ثبات فقرات المحور و إمكانية الاعتماد على نتائجها بنسبة 87 % ؛ وقد يعزى ذلك إلى استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التفكير السابر في محورها (استراتيجية صياغة الفرضيات والتنبؤات) بدرجة قليلة، بسبب قلة الاستخدام لهذه النوع من الاستراتيجيات في التدريس والذي يحتاج إلى مهارات عقلية عليا لم يعتدن الطالبات استخدامها ولم يعتد المعلم على اثارتها، كما أن استراتيجيات التفكير السابر تؤثر وتتأثر ببعضها حيث كانت ممارسة الأعضاء لاستراتيجية الوصول الى استدلالات متوسطة لذلك كانت ممارسة الأعضاء لاستراتيجية صياغة الفرضيات والتنبؤات قليلة، كما أنه تم التركيز على تنمية المهارات الأساسية لدى الطالبات المتمثلة في تحديد العلاقات واكتشافها ثم الوصول الى استدلالات على حساب المهارات الأعلى والتي تنميها استراتيجية صياغة الفرضيات والتنبؤات وشرحها والتأكد منها.

يوضح الجدول (11) الأعداد والنسب المئوية لدرجات الموافقة لفقرات المحور الخامس (استراتيجية شرح الفرضيات والتنبؤات)

جدول رقم (11) تحليل إجابات المحور الخامس للاستبانة

م	العبارة		استراتيجية شرح الفرضيات والتنبؤات					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	الاتجاه العام
			كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا				
1	أشجع الطالبة ان تبين ذهنيا الخبرات التي تتجمع للوصول الى فرضية	ع	0	0	0	14	148	1.09	0.281	2	قليلة جدا
		%	0	0	0	8.6	91.4				
2	اساعد الطالبة ان تشرح ذهنيا الخبرات التي تتجمع للتوصل الى تنبؤات	ع	0	0	0	8	154	1.05	0.217	3	قليلة جدا
		%	0	0	0	4.9	95.1				
3	أوضح للطالبة ان تفسر ذهنيا الخبرات التي تتجمع للتوصل الى علاقات بين الفرضيات	ع	0	0	0	14	148	1.09	0.281	2	قليلة جدا
		%	0	0	0	8.6	91.4				
4	اطلب من الطالبة ان تشرح الخبرات التي تتجمع للتوصل الى فرضيات	ع	0	0	0	27	135	1.16	0.374	1	قليلة جدا
		%	0	0	0	16.7	83.8				
	المتوسط الكلي							1.09			
	الاتجاه الكلي للأداة							قليلة جدا			
	قيمة كرونباخ الفا للثبات							0.894			

والمتوسط لإجابات كل فقرة والانحراف المعياري وترتيب الفقرات من حيث قوة الموافقة والاتجاه العام لإجابات كل فقرة بناءا على قيمة المتوسط لها وكذلك المتوسط الكلي للمحور والاتجاه العام للمحور بناءا على المتوسط العام للمحور وقيمة معامل الثبات كرونباخ الفا. وكانت اعلى فقرة في الترتيب هي فقرة «اطلب من الطالبة ان تشرح الخبرات التي تتجمع للتوصل الى فرضيات» حيث حصلت على متوسط حسابي بلغ 1.16، وانحراف معياري بلغ 0.374، واضعف فقرة من حيث درجة الموافقة في هذا المحور هي فقرة «اساعد الطالبة ان تشرح ذهنيا الخبرات التي تتجمع للتوصل الى تنبؤات» حيث حصلت على متوسط حسابي بلغ 1.05، وانحراف معياري بلغ 0.217، وبلغت قيمة المتوسط الكلي للمحور 1.09 وعليه يكون الاتجاه العام لإجابات المحور هو «قليلة جدا»، وبلغت قيمة معامل الثبات الفا كرونباخ 0.894 وهي قيمة جيدة مما يعني ثبات فقرات المحور و إمكانية الاعتماد على نتائجها بنسبة 89%، وقد يعزى ذلك إلى استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التفكير السابر في محورها (استراتيجية شرح الفرضيات والتنبؤات) بدرجة قلية جدا وذلك بناء على نتيجة سابقتها والتي جاءت بدرجة قليلة، وهذا يوكد على أن الممارسات التدريسية تراكمية وتتابعية ومتسلسلة، فإذا مارسن أعضاء الهيئة التدريسية الاستراتيجية السابقة وهي صياغة الفرضيات والتنبؤات بدرجة قليلة فمن الطبيعي أن تصبح ممارستهن للاستراتيجية التالية وهي شرح الفرضيات والتنبؤات قليلة جداً.

يوضح الجدول (12) الأعداد والنسب المئوية لدرجات الموافقة لفقرات المحور الخامس (التأكد من التنبؤات والفرضيات) والمتوسط لإجابات كل فقرة والانحراف المعياري وترتيب الفقرات من حيث قوة الموافقة والاتجاه العام لإجابات كل فقرة بناءا على قيمة المتوسط لها وكذلك المتوسط الكلي للمحور والاتجاه العام للمحور بناءا على المتوسط العام للمحور وقيمة معامل الثبات كرونباخ الفا. وكانت أعلى فقرة في الترتيب هي فقرة «اساعد الطالبة ان تفكر بالعلاقة المنطقية فيما توصلت اليه من فرضيات وتنبؤات»، حيث حصلت على متوسط حسابي بلغ 1.04، وانحراف معياري بلغ 0.189، وجاءت بقية الفقرات الثلاث في المرتبة الثانية مشترك من حيث ضعف درجة الموافقة في هذا المحور؛ حيث حصلت الفقرات الثلاث على متوسط حسابي بلغ 1.00، وانحراف معياري بلغ 0.000، وبلغت قيمة المتوسط الكلي للمحور 1.01وعليه يكون الاتجاه العام لإجابات المحور هو «قليلة جدا». وبلغت قيمة معامل الثبات الفا كرونباخ 0.783 وهي قيمة جيدة مما يعني ثبات فقرات المحور وإمكانية الاعتماد على نتائجها بنسبة 78%، وقد يعزى ذلك إلى استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التفكير السابر في محورها (استراتيجية التأكد من الفرضيات والتنبؤات) بدرجة قليلة جدا كون هذه الاستراتيجية تحتاج إلى اتباع منهجية علمية محددة وواضحة ومتتابعة تستند إلى أسس منهجية في الدراسة العلمي؛ والتي تبدأ من تحديد المشكلة وتنتهي بالتأكد من صحة الفروض والتنبؤات واختيار الحل الأنسب والذي لا يتحقق الا من خلال الاختبار والتجريب والمحاكمة.

وللإجابة عن السؤال الفرعي الأول من أسئلة الدراسة والذي ينص على: «**ما استراتيجيات التفكير السابر التي يجب ممارستها من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية**

جدول رقم (12) تحليل إجابات المحور السادس للاستبانة

م	العبارة		التأكد من التنبؤات والفرضيات							
			كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	الاتجاه العام
1	اساعد الطالبة ان تفكر بالعلاقة المنطقية فيما توصلت اليه من فرضيات و تنبؤات	ع	0	0	0	6	156	1.0	0.189	1	قليلة جدا
		%	0	0	0	3.7	96.3	4			
2	اعزز الطالبة ان تفسر الخبرات المرتبطة بالحقائق التي توصلت اليها	ع	0	0	0	0	162	1.0	0.000	2	قليلة جدا
		%	0	0	0	0	100	0			
3	اساعد الطالبة ان تجرب التنبؤات و الفرضيات التي توصلت اليها	ع	0	0	0	0	162	1.0	0.000	2	قليلة جدا
		%	0	0	0	0	100	0			
4	اعزز الطالبة ان تبدي رايها من التجريب	ع	0	0	0	0	162	1.0	0.000	2	قليلة جدا
		%	0	0	0	0	100	0			
	المتوسط الكلي									1.01	
	الاتجاه الكلي للأداة									قليلة جدا	
	قيمة كرونباخ الفا للثبات									0.783	

بجامعة حائل من وجهة نظرهم»؟ تم الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية والاطلاع على استراتيجيات التفكير السابر التي يجب ممارستها من أعضاء هيئة التدريس وبناء على ذلك تم إعداد استبانة استراتيجيات التفكير السابر التي يجب ممارستها من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظرهم، وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على محاور الاستبانة، كما يبينها الجدول التالي:

جدول رقم (13) استراتيجيات التفكير السابر التي يجب ممارستها من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظرهم

الرتبة	الرقم	الاستراتيجيات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة أهمية الممارسة
1	1	تحديد العلاقات بين الاشياء	3.41	0.62	مرتفعة
2	2	اكتشاف العلاقات الجديدة	3.33	0.48	متوسطة
3	3	الوصول الى استدلالات	3.27	0.42	متوسطة
4	4	صياغة الفرضيات و التنبؤات	3.24	0.40	متوسطة
5	5	شرح الفرضيات و التنبؤات	3.21	0.55	متوسطة
6	6	التأكد من التنبؤات و الفرضيات	3.21	0.55	متوسطة
		محاور الاستبانة ككل	3.31	0.37	متوسطة

من النتائج أعلاه يتبين أن هنالك اختلاف و تباين في درجة أهمية الممارسة لاستراتيجيات التفكير السابر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل؛ حيث جاءت استراتيجية (تحديد العلاقات بين الأشياء) بدرجة أهمية مرتفعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل، بمتوسط حسابي 3.41، وانحراف معياري 0.62، بينما جاءت بقية الاستراتيجيات بدرجة أهمية متوسطة وهي على التوالي: (استراتيجية اكتشاف العلاقات الجديدة، واستراتيجية الوصول إلى استدلالات، واستراتيجية صياغة الفروض والتنبؤات، واستراتيجية شرح الفرضيات والتنبؤات، واستراتيجية التأكد من التنبؤات والفرضيات)، وحصلت هذه الاستراتيجيات على المتوسطات الحسابية الآتية على التوالي: 3.33, 3.27, 3.24, 3.21,3.21، والانحرافات المعيارية الآتية على التوالي: 0.48, 042, 0.40, 0.55, 0.55، وجاءت بدرجة أهمية متوسطة على محاور الاستبانة ككل، حيث بلغ المتوسط الحسابي 3.31، بينما بلغ الانحراف المعياري 0.37.

وللإجابة عن السؤال الفرعي الثاني من أسئلة الدراسة والذي ينص على: «**هل يختلف مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التفكير السابر في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظرهم باختلاف (الدرجة العلمية)**»؟ تم توضيح مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التفكير السابر بحسب الدرجة العلمية، وتم ذكر متوسط درجات الممارسة ويبينها الجدول التالي:

جدول رقم (14) توضيح مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التفكير السابر بحسب الدرجة العلمية

م	الدرجة العلمية	متوسط درجات الممارسة	الترتيب
1	معيدة	2.67	3
2	محاضرة	2.73	2
3	أستاذ مساعد	2.75	1

من النتائج أعلاه يتبين أن هنالك اختلاف وتباين في مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التفكير السابر بحسب الدرجة العلمية؛ حيث يتبين أن من يحملن درجة أستاذ مساعد هن الأكثر ممارسة لاستراتيجيات التفكير السابر بمتوسط درجات ممارسة بلغت 2.75 تليها من هن في درجة محاضرة بمتوسط درجات ممارسة بلغت 2.73 وأخيرا من هن في درجة معيدة بمتوسطة درجات ممارسة بلغت 2.67، ويعزى ذلك إلى إن أعضاء هيئة التدريس من بدرجة أستاذ مساعد قد اكتسبن معارف أكثر خلال دراستهن في برنامج الدكتوراه في تخصص المناهج وطرق التدريس، والذي يُعنى باستراتيجيات التدريس الحديثة والتي تعد ضمنها استراتيجيات التفكير السابر، كما ترى الباحثة أن هذه النتيجة تتماشى مع المنطق حيث أنه كلما ارتقى عضو هيئة التدريس في الدرجات العلمية كلما أصبحت ممارساته التدريسية أقرب للحداثة مراعياً فيها كل ما يستجد في العملية التعليمية التعلمية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الدليمي (2018) التي كشفت عن وجود فرق ذو دلالة إحصائية لممارسة معلمي

المواد الإسلامية في إربد لاستراتيجيات التفكير السابر حسب متغير المؤهل العلمي ولصالح الدراسات العليا. وللإجابة عن السؤال الفرعي الثالث من أسئلة الدراسة والذي ينص على:«**هل يختلف مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التفكير السابر في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظرهم باختلاف (التخصص)**»؟ تم توضيح مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التفكير السابر بحسب التخصص، وتم ذكر متوسط درجات الممارسة ويبينها الجدول التالي:

جدول رقم (15) توضيح مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التفكير السابر بحسب التخصص

م	التخصص	متوسط درجات الممارسة	الترتيب
1	التربية الخاصة	2.72	3
2	الثقافة الإسلامية	2.72	3
3	الصفوف الأولية	2.67	4
4	المناهج	2.74	2
5	تقنيات التعليم	2.74	2
6	علم النفس	2.76	1

من النتائج أعلاه يتبين أن هنالك اختلاف وتباين في مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التفكير السابر بحسب التخصص؛ حيث يتبين أن من هن في تخصص علم النفس هن الأكثر ممارسة لاستراتيجيات التفكير السابر بمتوسط درجات ممارسة 2.76 تليها من هن في تخصص المناهج وتقنيات التعليم بمتوسط درجات ممارسة بلغت 2.74، تليها من هن بتخصص الثقافة الإسلامية والتربية الخاصة بمتوسط درجات ممارسة بلغت2.72 ، وأخيرا من هن بتخصص الصفوف الأولية بمتوسط درجات ممارسة بلغت 2.67؛ ويُعزى ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس في تخصص علم النفس هن الأكثر دراية بحاجات الطالبات الجامعيات وطبيعة التفكير العقلي لديهن ويدركن القدرات العقلية التي باستطاعتهن تنميتها لدى الطالبات الجامعيات، حيث أن تخصص علم النفس يعد المنبع الأصلي لاستراتيجيات التفكير السابر، والذي انبثقت منه النظريات التي يقوم عليها التفكير السابر وذلك ما أشرت إليه في نشأة التفكير السابر من خلال الاطار النظري لهذا الدراسة، كما أن أعضاء هيئة التدريس في تخصص المناهج والذي احتل الدرجة الثانية في الممارسة بعد تخصص علم النفس وبحكم التخصص هن الأكثر قدرة على ممارسة الاستراتيجيات التدريسية في العملية التعليمية والحريصات على استعمالها فهن مدربات بالقدر الكافي على مثل تلك الاستراتيجيات؛ نظراً للدورات التدريبية التي يلتحقن بها في القسم والتي تهدف إلى تنمية القدرات المهنية لأعضاء هيئة التدريس في القسم، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشمري (2018) التي كشفت عن وجود فروق في التفكير السابر وفق التخصص لصالح الكليات الإنسانية.

وللإجابة عن السؤال الفرعي الرابع من أسئلة الدراسة والذي ينص على: «**هل يختلف مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التفكير السابر في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظرهم باختلاف (سنوات الخبرة)**»؟ تم توضيح مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التفكير السابر بحسب سنوات الخبرة، وتم ذكر متوسط درجات الممارسة ويبينها الجدول التالي:

جدول رقم (16) توضيح مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التفكير السابر بحسب سنوات الخبرة

م	التخصص	متوسط درجات الممارسة	الترتيب
1	من 5سنوات الى أقل من10 سنوات	2.69	2
2	10 سنوات فأكثر	2.75	1

من من النتائج أعلاه يتبين أن هنالك اختلاف وتباين في مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التفكير السابر بحسب سنوات الخبرة حيث يتبين أن من لهن 10 سنوات فأكثر خبرة في التدريس هن الأكثر ممارسة لاستراتيجيات التفكير السابر بمتوسط درجات ممارسة بلغت 2.75، ثم من لهن خبرة من 5سنوات الى أقل من 10 سنوات بمتوسط درجات ممارسة

بلغت 2.69، ويعزى ذلك إلى تراكم الخبرات والمهارات نتيجة تزايد سنوات العمل في التخصص والقسم، الأمر الذي يؤدي إلى تطوّر مهارات أعضاء هيئة التدريس في الاستراتيجيات التدريسية، كما أن إدارة الجامعات تسعى جاهدة بناء على رؤيتها ورسالتها إلى تطوير أعضاء هيئة التدريس وتنمية المهارات لديهن باستمرار وفق خطط متبعة ومدروسة من عمادة الجودة والتطوير تتحقق من خلالها رؤية المملكة 2030، والتي تهدف إلى تطوير وتنمية القدرات العقلية لدى الطلاب ولا شك أن استراتيجيات التفكير السابر على تعددّها تتماشى مع توجهات المملكة العربية السعودية في خطتها التعليمية التعلمية، ونظرا لذلك يتم عقد دورات تدريبية وورش عمل تطويرية والتي يكون فيها رصيد أعضاء هيئة التدريس عالية؛ وخاصة من لديهن سنوات خبرة أكثر، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الدليمي (2018) التي كشفت عن وجود فرق ذو دلالة إحصائية في مستوى ممارسة معلمي المواد الإسلامية لاستراتيجيات التفكير السابر حسب متغير الخبرة ولصالح (10 سنوات فأكثر).

ملخص النتائج:

تتلخص النتائج التي توصلت إليها الدراسة فيما يتعلق بالإجابة على تساؤلاتها كما يلي:

- النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الذي نصه «ما مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التفكير السابر في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظرهم»؟ تبين أن هنالك اختلاف وتباين في درجة الممارسة؛ حيث جاءت بدرجة كبيرة جدا في الاستراتيجيتين (تحديد العلاقات بين الأشياء، واكتشاف العلاقات الجديدة)، وجاءت بدرجة متوسطة في استراتيجية (الوصول إلى استدلالات)، كما جاءت بدرجة قليلة في استراتيجية (صياغة الفرضيات والتنبؤات)، بينما الأقل درجة حظيت بها الاستراتيجيتين (شرح الفرضيات والتنبؤات، والتأكد منها) حيث جاءت بدرجة قليلة جدا.

- النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول من أسئلة الدراسة الذي نصه «ما استراتيجيات التفكير السابر التي يجب ممارستها من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظرهم»؟ تبين أن هنالك اختلاف وتباين في درجة أهمية الممارسة لاستراتيجيات التفكير السابر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل؛ حيث جاءت استراتيجية (تحديد العلاقات بين الأشياء) بدرجة أهمية مرتفعة، بمتوسط حسابي 3.41، وانحراف معياري 0.62، بينما جاءت بقية الاستراتيجيات بدرجة أهمية متوسطة وهي على التوالي: (استراتيجية اكتشاف العلاقات الجديدة، واستراتيجية الوصول إلى استدلالات، واستراتيجية صياغة الفروض والتنبؤات، واستراتيجية شرح الفرضيات والتنبؤات، واستراتيجية التأكد من التنبؤات والفرضيات) وحصلت هذه الاستراتيجيات على المتوسطات الحسابية الآتية على التوالي: 3.33, 3.27, 3.24, 3.21,3.21، والانحرافات المعيارية الآتية على التوالي: 0.48, 042, 0.40, 0.55, 0.55، وجاءت بدرجة أهمية متوسطة على محاور الاستبانة ككل، حيث بلغ المتوسط الحسابي 3.31، بينما بلغ الانحراف المعياري 0.37.

- النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني من أسئلة الدراسة والذي نصه «هل يختلف مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التفكير السابر في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظرهم باختلاف (الدرجة العلمية)»؟ تبين أن هنالك اختلاف وتباين في مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التفكير السابر بحسب الدرجة العلمية؛ حيث تبين أن من يحملن درجة أستاذ مساعد هن الأكثر ممارسة لاستراتيجيات التفكير السابر بمتوسط درجات ممارسة بلغت 2.75 تليها من هن في درجة محاضرة بمتوسط درجات ممارسة بلغت 2.73 وأخيرا من هن في درجة معيدة بمتوسطة درجات ممارسة بلغت 2.67.

- النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث من أسئلة الدراسة والذي نصه: «هل يختلف مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التفكير السابر في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظرهم باختلاف (التخصص)»؟ تبين أن هنالك اختلاف وتباين في مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التفكير السابر بحسب التخصص؛ حيث تبين أن من هن في تخصص علم النفس هن الأكثر ممارسة لاستراتيجيات التفكير السابر بمتوسط درجات ممارسة 2.76، تليها من هن في تخصص المناهج وتقنيات التعليم بمتوسط درجات ممارسة بلغت 2.74، تليها من هن بتخصص الثقافة الإسلامية والتربية الخاصة بمتوسط درجات ممارسة بلغت 2.72، وأخيرا من هن بتخصص الصفوف الأولية بمتوسط درجات ممارسة بلغت 2.67.

- النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الرابع الذي نصه» هل يختلف مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التفكير السابر في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظرهم باختلاف (سنوات الخبرة)»؟ تبين أن هنالك اختلاف وتباين في مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التفكير السابر بحسب سنوات الخبرة حيث تبين ان من لهن 10 سنوات فأكثر خبرة في التدريس هن الأكثر ممارسة لاستراتيجيات التفكير السابر بمتوسط درجات ممارسة بلغت 2.75 ثم من لهن خبرة

من 5سنوات الى أقل من 10 سنوات بمتوسط درجات ممارسة بلغت 2.69.

التوصيات:

على ضوء نتائج الدراسة فإنه يُوصى بما يلي:

- حث أعضاء الهيئة التدريسية على اعتماد استراتيجيات التفكير السابر في العملية التدريسية التي تساعد الطلبة على استعمال مهارات التفكير في عملية تعلمهم.
- ضرورة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التفكير السابر كإحدى الاستراتيجيات الفاعلة في العملية التعليمية التعلمية.
- إعداد برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس عن كيفية استخدام استراتيجيات التفكير السابر ذات درجة الممارسة القليلة والقليلة جدا.
- حث أعضاء هيئة التدريس على تضمين الاختبارات أسئلة تستثير التفكير لدى الطلبة والتي تنمي التفكير السابر لديهم.
- العمل على إعداد دليل خاص لتدريب أعضاء هيئة التدريس في الجامعات على استراتيجيات التفكير السابر في التدريس، وتوفير فرص متكافئة للتدريب على الدليل.

المقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة تقترح الباحثة إجراء الأبحاث والدراسات الآتية:

- اجراء أبحاث ودراسات تتناول التفكير السابر وعلاقته بالتفكير الإبداعي والتفكير الناقد لدى طلاب الجامعة.
- إجراء أبحاث ودراسات تتناول استراتيجيات التفكير السابر ودورها في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلاب الجامعة.
- الإفادة من استبانة مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التفكير السابر المعدّة في الدراسة الحالية لقياس مدى ممارستهم لهذه الاستراتيجيات في كليات أخرى داخل الجامعة.
- إجراء دراسات مشابهة لعينة البحث الحالي تتناول التفكير السابر والتخيل العقلي لدى طلاب الجامعة.
- بناء برامج تدريبية قائمة على استراتيجيات التفكير السابر لتنمية عادات العقل.
- دراسة أثر استراتيجيات التفكير السابر في تنمية التحصيل لدى طلاب الجامعة.

المراجع:

أولاً– المراجع العربية

جياد، زينب هاني والسندي، ناز بدرخان. (2019). فاعلية برنامج تعليمي قائم على أنموذج بيركنز وبلايث في تحصيل طلبة كليات التربية وتنمية تفكيرهم السابر. جامعة عين شمس. *مجلة بحوث الشرق الأوسط*. 19(52). 401-422.

حسن، أريج خضر ومحمد، أريج صلاح. (2020). أثر أسئلة مستويات التفكير العليا في مهارات التفكير السابر والتحصيل الرياضي لدى طلبة كلية التربية للعلوم الصرفة ابن الهيثم. جامعة كربلاء. كلية التربية للعلوم الصرفة. *مجلة دراسات تربوية* . 7(49). 367-342.

حميض، أسماء خليل إبراهيم. (2020). أثر تدريس وحدتي فيزياء من خلال استراتيجية التفكير السابر بالمجموعات الإلكترونية في تنمية دافعية الإنجاز والتحصيل لدى طالبات المرحلة الثانوية. وزارة التربية والتعليم. الأردن. المجلة العربية للتربية النوعية. 4(13). 233-205.

الدليمي، وليد مؤيد حمزة. (2018). درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في محافظة إربد لمهارات التفكير السابر. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية. جامعة آل البيت.

رزوقي، رعد مهدي ومحمد، نبيل رفيق. (2019). التفكير وأنماطه. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية.

الرشيدي، سعود عبد العزيز غازي. (2018). فاعلية استراتيجية التعليم من أجل الفهم في تنمية التفكير السابر في مادة الرياضيات لدى الطلبة الموهوبين للصف الخامس الابتدائي بمدينة حائل في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا. جامعة البلقاء التطبيقية.

الشمري، نبيل كاظم نهير والكناني، إحسان عبد علي عبد الرضا. (2018). التفكير السابر لدى طلبة الجامعة. جامعة البصرة. كلية التربية للعلوم الإنسانية. *مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية* . 9(13). 402-374.

الصيفي، عاطف. (2009). المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث.)الطبعة الأولى). عمان: دار أسامة.

عبد النظير، هبة محمد. (2019). فاعلية نموذج تدريسي قائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات التفكير السابر وقوة السيطرة المعرفية في الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية. جامعة بورسعيد. كلية التربية. *مجلة كلية التربية* . 22(25). 303-275.

قطامي، نايفة. (2004). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية. (الطبعة الثانية). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

كريم، زهراء جواد. (2019). فاعلية استراتيجية التدريس الوسيط في التفكير السابر لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. جامعة الكوفة. كلية التربية للبنات. *مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية*. 31(24). 211-188.

الكناني، إحسان عبد علي عبد الرضا والشمري، نبيل كاظم نهير. (2018). التفكير السابر لدى طلبة الجامعة. جامعة البصرة. كلية التربية. *مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية*. 43(3). 429-403.

محمد، إسراء عادل زكي. (2020). برنامج تدريبي مقترح مستند إلى التفكير السابر والرسوم المتحركة لتنمية التفكير الناقد والابتكاري للطالب/ المعلم. جامعة بنها. كلية التربية. *المجلة العلمية للدراسات والبحوث التربوية والنوعية*. المجلد (24) العدد (11). 348-325.

محمد، كريمة عبد اللاه محمود. (2021). برنامج تعليمي قائم على مراكز التعلم لتنمية الممارسات العلمية المتعلقة بمعايير العلوم للجيل القادم والتفكير السابر لدى الطلاب معلمي العلوم بكلية التربية. جامعة سوهاج. كلية التربية. *المجلة التربوية*. 87(34). 298-275.

مختار، إيهاب أحمد محمد. (2016). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير السابر وعادات الاستذكار لدى الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالمرحلة الثانوية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس* (75) ASEP. 67 .318-342

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (2010). التقرير النهائي للمؤتمر السابع لوزراء التربية العرب. مسقط. 225-214.

Arabic reference:

Abdel Nazeer, Heba Mohamed. (2019). The effectiveness of a teaching model based on self-organized learning in developing probing thinking skills and the strength of cognitive control in mathematics among secondary school students. Port Said University. College of Education. *Journal of the College of Education* (in Arabic), Vol. 22, No. 25.

Al-Dulaimi, Walid Muayyad Hamza. (2018). The degree of practicing probing thinking skills by Islamic education teachers in Irbid Governorate, Master's thesis. Al al-Bayt University, College of Educational Science. *Journal of Educational Sciences*. (in Arabic), Vol. 8, No.17.

Al-Kinani, Ihsan Abd Ali Abd Al-Ridha, Al-Shammari, Nabil Kazem Nahir. (2018). Proper thinking among university students, University of Basra. College of Education. Basra Research Journal for Human Sciences (in Arabic), Vol.43, No. 3.

Al-Sabawi, Fatima, and Al-Jarjari, Khashman. (2012). Proper thinking and its relationship to cognitive beliefs among Mosul University students, *Tikrit University Journal of Science*. (in Arabic), Vol. 19, No. 11.

Al-Saifi, Atef. (2009). The Teacher and Strategies of Modern Education. 1st Edition. Amman. Dar Osama. (in Arabic).

Al-Shammari, Nabil Kazem Nahir. (2018). Proper Thinking among University Students. University of Basra. College of Education for Human Sciences, Basra Research Journal for Human Sciences (in Arabic), Vol. 9, No. 11.

Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization. (2010). The final report of the Seventh Conference of Arab Ministers of Education. Muscat.

Hassan, Areej Khader, Muhammad, Areej Salah. (2020). The impact of higher-level thinking questions on the probing thinking skills and mathematical achievement of students of the College of Education for Pure Sciences Ibn al-Haytham. University of Karbala. College of Education for Pure Sciences, *Journal of Educational Studies* (in Arabic), Vol. 7, No. 49.

Jiyad, Zainab Hani, Al-Sindi, Naz Badrakhan. (2019). The effectiveness of an educational program based on the Perkins and Blythe model in the achievement of students of faculties of education and the development of their probing thinking, Ain Shams University. *Middle East Research Journal* (in Arabic), Vol. 19, No.52.

Karim, Zahra Jawad. (2019). The Effectiveness of the Intermediate Teaching Strategy in Proper Thinking for Second Year Intermediate Students, University of

in improving students understanding. Doctoral Dissertation, Texas A&M University.

Specht, D. (2015). Probe Method,s Impact on Students Motivation and Critical Thinking Skills Dissertations for Doctoral Studies, Walden University

Stigliani, Iieana. (2018). Design Thinking is The Key to Successful Innovation? Retrieved March 7, 2019.

Yeo, Shu, Mei. (2010). Higher- order Thinking In Singapore Mathematics Classrooms, Center For Research and pedagogy and Practice.

Kufa,College of Education for Girls, Journal of the College of Education for Girls for Human Sciences. Volume (in Arabic), Vol. 31, No. 24.

Mohamed, Esraa Adel Zaki. (2020). A proposed training program based on probing and animation to develop critical and innovative thinking for the student/teacher. Benha University. Faculty of Education, Scientific *Journal of Educational and Quality Studies and Research* (in Arabic), Vol. 24, No. 11.

Mohammad, Karima Abdel-Lah Mahmoud. (2021). An educational program based on learning centers to develop scientific practices related to science standards for the next generation and the probing thinking of student›s science teachers. Faculty of Education. Sohag University. Faculty of Education. Educational Journal (in Arabic), Vol. 87, No. 34.

Mokhtar, Ihab Ahmed Mohamed. (2016). The Effectiveness of a Program Based on Metacognitive Strategies in Developing Proper Thinking Skills and Recollection Habits for Outstanding Students with Learning Difficulties in Physics at the Secondary Stage. ASEP Journal of Arab Studies in Education and Psychology (in Arabic), Vol. 67, No. 75.

Qatami, Nayfeh. (2004). Teaching Thinking for the Basic Stage. 2nd Edition. Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution. Amman. Jordan (in Arabic)

Razouki, Raad Mahdi, Muhammad, Nabil Rafiq. (2019). Thinking and its Patterns. 1st Edition. Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya, Beirut. (in Arabic)

ثانياً– المراجع الانجليزية

Brown, Michael. (2020). Design Thinking and Creativity. Modern Lebanon House for Publishing and Distribution.

Collins, M. (2020). Design Thinking and Creativ problem solving for student. Retrieved August 23,20200, from https://www.edsurge.com/news/2019-07-31-design-thinking-is-a-challengeto-teachand-that-s-a-good-thing.

Sahin, Alpaslan. (2007). The effects of types, quantity, and quality of questioning

درجة توفر كفايات التعليم المدمج في ضوء المدخل البنائي لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية

The Degree to which Secondary School Islamic Education Teachers Possess Blended Education Competencies of the Constructivist Approach

د. بدر بن عبدالله الحربي
أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك
كلية التربية، جامعة حائل

Dr. Badr Abdullah Alharbi
Associate Professor of Curriculum and Instruction
College of Education, Hai'l Uneversity

(قُدم للنشر في 2022/01/10، وقُبل للنشر في 2022/03/23)

الملخص

هدفت هدفت الدراسة إلى تعرف درجة توفر كفايات التعليم المدمج وفقاً للمدخل البنائي لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة حائل من وجهة نظرهم، بالإضافة إلى الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة التي يمكن عزوها إلى (الجنس، الخبرة، عدد الدورات التدريبية)، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، معتمدًا على استبانة قام بإعدادها تتكون من (4) محاور، طبقت على عينة تكونت من (312) معلم ومعلمة من معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بمنطقة حائل، وقد اسفرت نتائج الدراسة إلى أن درجة توفر كفايات التعليم المدمج وفقاً للمدخل البنائي لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في منطقة حائل كان مرتفعاً؛ حيث توفرت كفايات الإلمام بثقافة التعليم المدمج بدرجة عالية، وتوفرت الكفايات الشخصية للتعليم المدمج بدرجة عالية، بالإضافة إلى توفر الكفايات التكيفية والتقنية بدرجة عالية، وقد بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في استجابات عينة الدراسة تعزى إلى متغير (الجنس، عدد سنوات الخبرة، الدورات التدريبية) في درجة توفر كفايات التعليم المدمج في ضوء المدخل البنائي، وبناء على ذلك قدمت الدراسة توصيات منها ضرورة تبني وزارة التعليم السعودية مشروعاً وطنياً يشجع المعلمين والطلاب والمشرفين التربويين على استخدام التعليم المدمج وفقاً للمدخل البنائي، كما أقترحت عددًا من الدراسات والبحوث المستقبلية المرتبطة بذلك.

الكلمات المفتاحية: كفايات التعليم المدمج، المدخل البنائي، معلمي المرحلة الثانوية.

Abstract

The study aimed at identifying the degree to which secondary school teachers in Hail Region possessed blended education competencies of the constructivist approach. It also sought to identify the differences between the responses of the study sample members which could be attributed to the following variables: (gender, experience, and number of training courses). The descriptive survey method was used. To achieve the objectives of the study, a questionnaire of (4) parts was applied to a sample of (312) male and female secondary school Islamic education teachers in Hail Region. The results of the study revealed that the degree to which secondary school Islamic education teachers in Hail Region possessed blended education competencies of the constructivist approach was high. There are also no statistically significant differences in the responses of the study sample due to the variables (gender, number of years of experience, training courses). The study concludes with some recommendations including the necessity for the Saudi Ministry of Education to adopt a national project that encourages teachers, students, and educational supervisors to use blended learning according to the constructivist approach.

Keywords: Blended learning competencies, constructivist approach, secondary school teachers.

المقدمة:

يشهد التعليم في جميع مؤسساته تطورات سريعة ومتلاحقة في جمع عناصر المنظومة التعليمية، نتيجة لتقدم واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT)، حيث أصبح استخدام تكنولوجيا التعليم في منظومتها المتكاملة في بيئة التعلم مطلباً هاماً وأمراً ضرورياً، مما دعى إلى الحاجة لتطوير وتحسين محتوى المقررات والمناهج الدراسية ووسائل التعليم لزيادة فاعلية المنظومة التعليمية من خلال إثرائها بمعطيات وأساليب وتقنيات ضرورية، حيث تم تعزيز طرق تقديم المحتوى في كافة المستويات الدراسية بتقنيات حديثة، وأصبح التعليم الإلكتروني وأساليبه ووسائطه جزئاً منها وذلك بهدف الاستفادة من المميزات التي يتمتع بها التعليم الإلكتروني، وذلك بهدف تحسين وتطوير العملية التعليمية ورفع جودة نواتج التعلم.

ونظراً لأن استخدام التكنولوجيا واعتمادها يعتبر ظاهرة معقدة تنطوي على تفاعل معقد، سواء مع العوامل الداخلية أو الخارجية، فقد أظهر العديد من الباحثين الحاجة إلى تطوير نماذج لفحص العوامل التي تحدد الاستخدام الناجح للتكنولوجيا (Fathema, Shannon, & Ross 2015 ; Lwoga, & Komba, 2015) ، لتحسين تجربة التعليم والتعلم، الأمر الذي أوجب على صانعي السياسات التعليمية فهم العوامل التي قد تسهل أو تعوق تبني أنظمة التعلم الإلكتروني.

على الرغم من المزايا المكتسبة من التعلم الإلكتروني، إلا أن هناك بعض العيوب، التي تحد من تأثيره على مستوى جودة وفاعلية التعليم الإلكتروني حيث أشار كلا من جاريسون وفوجان (Garrison & Vaughan , 2008) إلى بعض أوجه القصور منها غياب الاتصال الاجتماعي المباشر بين أطراف العملية التعليمية مما يؤثر سلباً على مهارات الاتصال الاجتماعي لدى المتعلمين، وعدم مناسبة نظم التعليم الإلكتروني حيث ركز على الجانب المعرفي دون الاهتمام بالجانب الوجداني، والمهارات العملية، ويزيد من الانطوائية لدى بعض الطلاب لعدم تواجدهم في موقف تعليمي حقيقي تحدث فيه المواجهة الفعلية، وضعف الرقابة الحقيقية من المعلم، وصعوبة تطبيق أساليب التقويم، حيث يصعب إجراء عمليات التقويم التكويني والنهائي وضمان مصداقيتها، وبخاصة عندما يتضمن المقرر مهارات عملية أدائية.

من جملة هذه المشكلات وغيرها حاول علماء التربية التفكير في أسلوب تعليمي يوظف إمكانيات التعليم الإلكتروني وفي الوقت نفسه يتغلب على جوانب القصور الناتجة عنه، منها المناداة بالتعليم المدمج Blended Learning الذي يعتمد على الجمع بين أساليب التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي داخل القاعات الدراسية والمعامل بالمؤسسات التعليمية؛ حيث يجمع هذا الأسلوب بين مميزات كل من التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي الحي المباشر.

ويتفق كلا من (Eldrandaly & AL-Amari , 2014)، (Meulenbroeks, 2020) على تنامي التعليم المدمج وتزايد فعاليته في التعليم حيث أصبح بإمكانه التغلب على القيود المختلفة المتعلقة بالتعلم عبر الإنترنت والتعليم التقليدي وجهاً لوجه، وأنه أصبح يشكل إحدى الروافد الداعمة للنظام التعليمي الشامل، إلا أن الانتقادات الموجهة إلى التعليم المدمج أشارت إلى أنه يركز على المعلم لبناء المعرفة، وليس على الطالب، وللتغلب على هذا القيد، فإن تطبيق المدخل البنائي في بيئة التعلم المدمج، قد يزيد من تفاعل الطلاب حيث أنَّه يمكن الطالب من بناء معرفة جديدة بناءً على خبرته السابقة.

في هذا السياق يوضح (Çimer & Coşkun, 2018) أن المدخل البنائي في التعليم حظي باهتمام العديد من العلماء للتعامل مع احتياجات المتعلمين، ووفقاً لـ (Brown, 2014; Bryant & Bates, 2015; Holzweiss, Joyner, Fuller, Henderson, & Young, 2014; Mbati & Minnaar, 2015; Symeonides & Childs, 2015) أن البنائية الاجتماعية في التعليم عن بعد تركز على انعكاسات الطلاب وتفاعلاتهم مع الاعتقاد بأن مثل هذه الانعكاسات والتفاعلات تحسن تعلمهم. من خلال استخدام التقنيات التفاعلية، يمكن للطلاب تلقي الدوافع من البيئة ومعالجتها وممارستها والتفاعل معها بطرق أكثر استقلالية وإبداعاً ونشاطاً، ويمكن تحقيق هذه النتيجة من خلال تصميم الدروس التي تشرك الطلاب في الاستيعاب والتفكير الذاتي وحل مشكلات الحياة الواقعية، وتصميم وتطوير المواد التعليمية باستخدام المدخل البنائي مما يولد التعلم المنتج ((Bada & Olusegun, 2015؛ حيث تضع نظرية التعلم البنائية الطلاب ليكونوا أكثر نشاطًا في بناء المعرفة وتكوينها، فردياً، واجتماعياً، بناءً على تجاربهم وتفسيراتهم (Bada & Olusegun, 2015). وباعتبار أنَّ المعلم الركيزة الأساسية في النظام التعليمي، وبمقدار صلاحه يكون صلاح التعليم كله، أصبح من المقرر أن كفاية التعليم بوظائفه المتعددة في مجتمع يريد التجديد لنفسه لا يكون إلا بكفاية القائمين على توجيهه وفي مقدمتهم المعلمين (سويلم، 2011).

لقد أدى انتشار التعليم المدمج وسهوله التعامل معه الى تنافس المؤسسات التعليمية فى العمل على توظيفه واستخدامه فى التعليم، نظرا لمزاياه المتعددة وزيادة اعداد المقررات الالكترونية المطروحة عبر الانترنت فى مختلف التخصصات العلمية، ونتيجة لذلك سعت المؤسسات التعليمية والمراكز التعليمية والتدريبية للتحول من التعليم التقليدى الى التعليم المدمج –دمج التعلم الالكترونى بنظام التعليم التقليدي– ومن مقتضيات ذلك التحول ضرورة اكتساب المعلم مهارات جديدة تتناسب مع التطور المعرفى والتكنولوجى

الذى تشهده الأنظمة التعليمية (أبو خطوة، 2019).

ويشير لينج ووينج (Leung & ying, 2005) أن على المعلم أن يدرك عدة مهارات وكفايات في عملية التدريس، ومن أبرزها الاعتبارات المفاهيمية المتعلقة بالمنهج والتدريس، والاعتبارات النفعية عند تصميم المنهج، علاوة على شخصية المعلم ومدى إدراكه لأخلاقيات المهنة، والتعامل مع الطلبة، ومهارات الأداء التدريسي تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً، واقترح الباحثون أن على الاستراتيجيات البنائية أن تستغل التقنيات لتحقيق أكبر تأثير على التعلم (Duffy & Cunningham, 1996). حيث يبدو أن هناك علاقة تكاملية بين التكنولوجيا والمدخل البنائي – تنفيذ كل منهما يفيد الآخر– فالبنائية تشير إلى أن التعلم يحدث في سياقات، بينما تشير التكنولوجيا إلى التصميمات والبيئات التي تشرك المتعلمين، وفي هذا السياق يؤكد جراهام وآخرون (Graham, et al., 2021) على أهمية كفايات التعليم المدمج للتدريس باستخدام أساليب مختلطة وفعالة، وكيف يمكن الجمع بين أنشطة التعلم عبر الإنترنت والشخصية بشكل إستراتيجي؛لأن كلتا الطريقتين في التدريس لديهما نقاط قوة وضعف مختلفة، لذا فإن تحديد كيفية الجمع الفعال بين الخبرات عبر الإنترنت والأنشطة القائمة في الفصول الدراسية لإيجابية تعلم الطلاب تعتبر من الأمور التي يجب تنميتها لدى المعلمين، ولفهم إمكانات التعليم المدمج في تعزيز عملية التعليم والتعلم، يجب دراسة محاولات دمج التكنولوجيا في الفصل الدراسي في سياق المدخل البنائي، حيث تشمل الاستراتيجيات البنائية أساليب التعلم التعاوني، والانخراط في التفكير النقدي والانعكاس (Nanjappa & Grant, 2003).

مشكلة الدراسة:

يعد الاتجاه القائم على أساس الكفايات من الاتجاهات الحديثة فى إعداد المعلم وتدريبه؛ لأنه يمثل تحولا مهما فى فلسفة إعداد المعلمين فهي تعكس أهدافا تربوية محددة، وتعكس واقع ما يفعله المعلم وما ينبغى أن يفعله طبقا لأعلى المستويات فى مجاله، وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى ضرورة الاهتمام بالكفايات التدريسية اللازمة للمعلم مثل دراسة (الحشاني، 2016)، ودراسة (يوسف وبن غيث والدوخي، 2018)، ودراسة (عقل، 2017)، ودراسة (الخمشي، 2017) التي أكدت على ضرورة الاهتمام بالكفايات والبرامج التكنولوجية الحديثة في إعداد المعلمين لإكسابهم المعارف والمهارات وتعديل أدائهم فيما يرتبط بالكفايات والمهارات المتنوعة؛ حيث لم يعد يكفي أن يتقن المعلم مادته التعليمية فحسب، بل أصبح من الضروري أن يمتلك كفايات شخصية، وقدرات إبداعية، ومعداً إعداداً جيداً علمياً وثقافياً ومهنياً وتكنولوجياً، وقادراً على فهم حاجات طلابه وعلى توجيههم وإرشادهم لتيسير مشاركتهم الفعالة وحفز تعلمهم، وقادراً كذلك على استخدام أفضل الوسائل والأساليب لتقديم مادته، بالإضافة إلى قدرته على تنمية ذاته وتحديث معلوماته باستمرار (المومني، 2019).

ويعتمد نجاح التعليم المدمج في ضوء المدخل البنائي –بدرجة كبيرة– على امتلاك المعلمين للكفايات الخاصة بهذا النوع الحديث من التعليم، وقدرتهم على تقديمه للطلبة، وقد تمت مقابلة عدد لا بأس به من معلمي المرحلة الثانوية بمدارس منطقة حائل من خلال عمل الباحث بالتربية الميدانية على الطلبة المعلمين أثناء فترة تدريبهم بالمدارس، وكذلك من خلال النقاش مع المشرفين التربويين، والاستفسار منهم حول التعليم المدمج كمستحدث تكنولوجي، ومدى امتلاكهم لمهاراته في ضوء المدخل البنائي، وقد أبدوا اهتماماً بالموضوع، وأكد معظمهم بأهمية هذا المدخل، والتي تمكنهم من توظيف التعليم المدمج في التدريس؛ كما تمت مراجعة الجهات المشرفة على التعليم الالكتروني في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة حائل حول الدورات التدريبية التي تلقاها المعلمين في مجال التعلم الالكتروني، فكانت الإجابة تلقيهم دورات في هذا المجال، نظرًا لأهميته، فقد بينت نتائج دراسة (Maddison & Kumaran, 2016) أهمية تطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية كطريقة تقديم تعليمية، تساعد بشكل عام في ابتكار بيئات صفية تركز على الطلبة، وتعزز التعليم الذي يسهله المعلم، ويعزز مشاركة الطلاب الفاعلة في العملية التعليمية. وأكدت بعض الدراسات (سيد، 2011؛ الحسن، 2011؛ أبو موسى والصوص، 2014) فاعلية استخدام التعليم المدمج في مرحلة التعليم الثانوي في حل كثير من المشكلات التي تواجه الطلاب في العملية التعليمية، كما أنه أدى إلى تحسين مستوى تحصيل الطلبة.

وعلى الرغم من أهميته إلا أن الأدبيات التربوية أشارت إلى العديد من المشكلات في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية التي تحول دون فاعليته، نظراً لاعتماد التعليم العام على الطريقة التقليدية في أنظمته التعليمية من خلال التركيز على الحفظ والاستظهار والتلقين، فقد أشار شينان (2017) في دراسته بأن الاعتماد على الطريقة التقليدية في التعليم العام لا يحقق تنمية التفكير وتؤدي إلى تدني مستوى تحصيل الطلاب وذلك من خلال عدم القدرة على توصيل المعلومات العلمية التي تتسم بالمهنية وعرض التجارب العملية، كما أكدت السويلم (2016) أن النظم التقليدية غير قادرة على تلبية احتياجات الطلاب في القرن الحادي والعشرين الذي يتسم بالتطور المعرفي والتقني، مما يستدعي تغيير النظرة التقليدية للعملية التعليمية والأخذ بالاتجاهات والمداخل الحديثة في تطوير التعليم الذي يركز على دور المتعلم.

ورغم أهمية توافر هذه الكفايات لدى المعلمين والتي حظيت بقدر كبير من الاهتمام يرجع إلى أهمية الدور الذي يقوم به المعلم، فقد حرصت المؤسسات التعليمية على الإرتقاء بمستوى المعلمين لديها، وقامت جامعة لاند جريت (Land Gyeat)

بولاية أيوا الأمريكية بإطلاق مشروع تطوير كفايات أعضاء هيئة التدريس وفقاً لأربعة أدوار متوقعة منهم عند استخدام التعليم المدمج: عضو هيئة التدريس كمستشار ومساعد ومدرس ومصمم، ووضع أسس للكفايات المطلوبة في استاذ التعليم المدمج (Roblyer, 2015).كما أكدت اللجنة الدولية للتربية في القرن الحادي والعشرين على أن تحسن جودة أعضاء هيئة التدريس والمعلمين يتوقف على مدى امتلاكهم للأنماط الجديدة في التعليم، ولكي يحقق التعليم المدمج أهدافه لابد من النظر إلى مدى جاهزية المعلمين لهذه الإستراتيجية وامتلاكهم للكفايات اللازمة للتعلم.

وبإستعراض الدراسات التي تطرقت لكفايات التعليم المدمج وفق المدخل البنائي وأهميتها فقد كانت قليلة -إلى حد علم الباحث- حيث أشارت إلى تمكن المعلم من كفايات التعليم المدمج وفق المدخل البنائي يوفر فرصة للتعلم من خلال المشاركة والتعاون في بيئة تعاونية، والتي تتوافق مع الثقافة والروح السعودية ومضمنة في سياقها الاجتماعي وهو ما أكدته توجهات المملكة من خلال رؤيتها (2030) التي تهدف إلى ضرورة استخدام التقنية في التعليم.

وباعتبار أن تحديد كفايات التعليم المدمج تلقى اهتماماً متزايداً في المؤسسات التعليمية، لذا جاءت الحاجة لإجراء المزيد من الدراسات والبحوث عن درجة توفر كفايات التعليم المدمج وفق المدخل البنائي من وجهة نظر المعلمين في المرحلة الثانوية، وهو ما يتفق مع توجهات للمملكة من خلال رؤية المملكة (2030) والتي تهدف إلى ضرورة استخدام التقنية في يالتعليم، ومن خلال إطلاع الباحث على الدراسات المتصلة بكفايات التعليم المدمج اتضح أن هذه الدراسات لم تتناول الكفايات الخاصة بالمعلمين في ضوء المدخل البنائي—في حدود علم الباحث- رغم حاجة المجال التربوي لمثل هذه الدراسات، من هنا تمثلت مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤال التالي:

السؤال الرئيس: **ما درجة توفر كفايات التعليم المدمج في ضوء المدخل البنائي لمعلمي المرحلة الثانوية في منطقة حائل من وجهة نظرهم؟**

ويتفرع من السؤال الرئيس الاسئلة الفرعية الآتية:

- ما درجة توفر كفايات الإلمام بثقافة التعليم المدمج في ضوء المدخل البنائي لمعلمي المرحلة الثانوية في منطقة حائل من وجهة نظرهم؟
- ما درجة توفر الكفايات الشخصية للمعلم في بيئة التعليم المدمج في ضوء المدخل البنائي لمعلمي المرحلة الثانوية في منطقة حائل من وجهة نظرهم؟
- ما درجة توفر كفايات المهارات التكيفية للمعلم في التعليم المدمج في ضوء المدخل البنائي لمعلمي المرحلة الثانوية في منطقة حائل من وجهة نظرهم؟
- ما درجة توفر الكفايات التقنية للمعلم في التعليم المدمج في ضوء المدخل البنائي لمعلمي المرحلة الثانوية في منطقة حائل من وجهة نظرهم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في استجابات عينة الدراسة على استبانة كفايات معلمي المرحلة الثانوية في بيئات التعليم المدمج في ضوء المدخل البنائي من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير (الجنس، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية في التعليم المدمج)؟

أهداف الدراسة:

1. التعرف على درجة توفر كفايات التعليم المدمج في ضوء المدخل البنائي لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة حائل.
2. تحديد فروق التمكن من كفايات التعليم المدمج في ضوء المدخل البنائي لدى معلمي المرحلة الثانوية وفقاً لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية في التعليم المدمج).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- تتضح الأهمية النظرية لهذه الدراسة من خلال أهمية موضوعها ومشكلتها البحثية، فهي تعد استجابة للتوجيهات الحديثة في مجال مناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم والتي تنادي بضرورة الأخذ بمبادئ ومداخل التعليم المدمج في التدريس الصفي (Gharacheh, Mal & Adhya, 2020)، (Esmaeili, Farajollahi, & Jamaizadeh, 2016)، وتناولها معلمي المرحلة الثانوية التي تعد من أهم المراحل التعليمية قبل التعليم الجامعي، ليكونوا ذا تأهيل عال من الكفاءة والقدرة على تنمية المهارات والقدرات الفنية والإبداع لدى المتعلمين، وإعدادهم وتأهيلهم لسوق العمل بعد تخرجهم.

الأهمية التطبيقية:

- يمكن أن تسهم نتائج الدراسة في إفادة معلمي المرحلة الثانوية، من خلال تزويدهم بآليات تطبيق التعليم المدمج في العملية التعليمية وفقاً للمدخل البنائي.
- يؤمل أن تقدم هذه الدراسة تغذية راجعة للمسؤولين بوزارة التعليم ممثلة بالإدارة العامة للإشراف التربوي فيما يتعلق بدرجة إمتلاك معلمي المرحلة الثانوية لكفايات التعليم المدمج في ضوء المدخل البنائي يسترشد به القائمين على جهاز الإشراف التربوي في تضمينها برامج إعداد وتأهيل المعلمين.
- يمكن أن تسهم نتائج الدراسة في مساعدة الباحثين والمختصين في مجال التعليم المدمج، وتطوير العملية التعليمية بالمرحلة الثانوية.
- دعم التوجه القائم على تخطيط وتطوير برامج الإعداد

المهني للمعلمين في ضوء الكفايات المتطلبة لهم، وكذلك عند التخطيط لإعداد الدورات التدريبية لتطوير وتحسين مكامن القوة البشرية لدى معلمي المرحلة الثانوية.

حدود الدراسة:

تقتصر حدود الدراسة على الآتي:

- **الحدود الزمنية:** طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني الفترة 1442/1441.
- **الحدود المكانية:** طبقت هذه الدراسة في إدارة التعليم في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية على عينة من معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية.
- **الحدود الموضوعية** : يعتمد تعميم نتائج الدراسة على مدى صدق أداة الدراسة وثباتها، كما تقتصر الدراسة على تقديرات معلمي المرحلة الثانوية في إدارة التعليم بمنطقة حائل لمدى توفر كفايات التعليم المدمج وفق المدخل البنائي من وجهة نظرهم ، وقد تم تحديد أبعاد كفايات التعليم المدمج من خلال تحليل الأبعاد التي وردت في البحوث والدراسات السابقة، واختار الباحث من بينها أكثر الأبعاد تكراراً والتي تتناسب مع عينة الدراسة وهي: (1) كفايات الإلمام بثقافة التعليم المدمج، (2) الكفايات الشخصية للمعلم في التعليم المدمج، (3) كفايات المهارات التكيفية، (4) الكفايات التدريسية والتقنية.
- **الحدود البشرية:** تكونت عينة الدراسة من معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في إدارة التعليم بمنطقة حائل.

مصطلحات الدراسة:

في ضوء إطلاع الباحث على الأدبيات المرتبطة بالدراسة الحالية، وعلى العديد من البحوث والدراسات السابقة، تم تحديد مصطلحات الدراسة في صورة إجرائية على النحو التالي:

التعليم المدمج: يعرف جراهام ووودفيلد وهاريسون (Graham, Woodfield, & Harrison, 2013: 4) التعلم المدمج على أنه: «مزيج من التعليم التقليدي وجهاً لوجه والتعليم بوساطة التكنولوجيا».

كفايات التعلم المدمج: يعرفها باول ورابيت وكينيدي (Powell, Rabbitt, & Kennedy, 2014: 7) بأنها: «معايير ومؤشرات للكفاءات الأكثر أهمية والدوافع والسمات والمفاهيم الذاتية والقيم والمعرفة والمهارات الدائمة المحددة للقياس التي يمكن ملاحظتها وتقييمها وتمييزها وتمكن المعلم من أن يكون فعالاً في بيئة التعليم المدمج بشكل مبسط وقابل للتنفيذ».

المدخل البنائي في بيئة التعلم المدمج: يعرفه الباحث إجرائياً في هذه الدراسة بأنه نموذج يقوم فيه المعلم بمساعدة المتعلم وتوجيه لبناء المعرفة وليس استقبالها فقط حيث يعتمد الطالب على خبراته السابقة في تكوين مفاهيم جديدة للمعرفة والتفاعل الايجابي مع أقرانه، وحل المشكلات وتطوير القدرات الذهنية والتحليلية للطالب. كما يعتمد هذا النموذج التعليمي على نظريات الاتصال الحديثة التي تعرف العملية التعليمية بأنها عبارة عن التقاء مجموعة من النقاط المعرفية (بشرية مثل الطلاب والمدربين والخبراء، أوغير بشرية مثل الكتب والمصادر الإلكترونية وقواعد البيانات وغيرها) وتترابط هذه النقاط بواسطة روابط متعددة (واقعية أو افتراضية) وينتج عن هذا الترابط تفاعل اجتماعي وتشاركي بناًء.

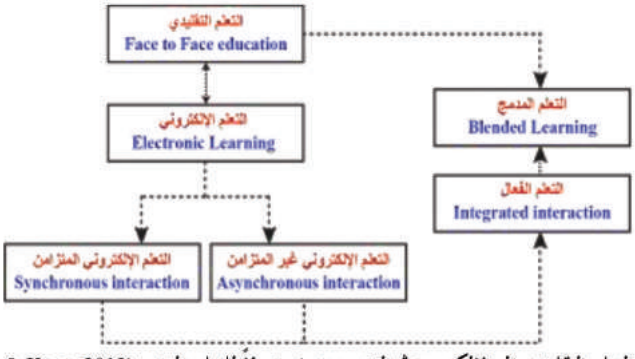
درجة توفر كفايات التعليم المدمج في ضوء المدخل البنائي لدى معلمي المرحلة الثانوية: يعرفها الباحث إجرائياً في هذه الدراسة: بأنها مجموعة من القدرات والمهارات التي يمتلكها معلم المرحلة الثانوية وتمكنه من أداء مهام الدمج بين التعليم التقليدي والإلكتروني في ضوء المدخل البنائي بطريقة مرضية ووفق متطلبات الموقف التعليمي، بهدف تحسين المخرجات التعليمية، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها المعلم من خلال الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الأول: كفايات التعليم المدمج لمعلمي المرحلة الثانوية:

مفهوم التعليم المدمج: Blended Learning

ظهر مفهوم التعليم المدمج كتطور للتعلم الإلكتروني والذي



شكل (1) تطور التعلم التقليدي إلى الإلكتروني ثم الدمج بينهما وصولاً للتعلم المدمج (Deperlioglu, & Kose, 2013)

يجمع بين التعلم الإلكتروني والتعلم التقليدي الصفي العادي، فهو تعلم لا يلغي التعلم الإلكتروني ولا التعلم التقليدي، بل هو مزيج من الاثنين للتغلب على ما للتعلم الإلكتروني من سلبيات.

وقد تناول عدد من الباحثين في مجال استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم مفهوم التعليم المدمج Blended Learning والذي يسمى أحياناً بالمزيج أو المختلط أو الهجين أوالمولف أو التمازجي أو المتعدد المداخل باللغة العربية، و«Multi-method learnin» و«hybrid learning» و«integrated learning» باللغة الإنجليزية بالتعريف والتحليل كما يأتي:

يشير عبد السلام وفرهود (2011) إلى أن التعدد في هذه الأسماء جاء بسبب الاختلاف في وجهات النظر حول تعريف وطبيعة التعليم المدمج، فهناك العديد من التعريفات فيما يتعلق بالتعليم المدمج، لكنها تشترك جميعها النظر للتعليم المدمج بأنه ناتج للدمج بين التعليم الإلكتروني مع التعلم الصفي التقليدي، ولكن الاختلاف يعود إلى نوعية وطبيعة العناصر التي تدمج وتتكامل مع بعضها البعض. فيعرفه لورنزي (Lorenzetti, 2011) على أنه استراتيجية يتم بها دمج التعلم الشبكي مع أنشطة التعلم في القاعات الدراسية لتقليل الوقت المستغرق في الجلوس في بيئة التعلم وجهاً لوجه.

وأطلق عليه أبو الروس (2015) مصطلح المدخل التكاملي؛ حيث عرفه بأنه «نظام تعليمي متكامل يجمع بين التعليم الإلكتروني والأسلوب التقليدي في التعليم؛ بحيث لا يرتبط بالزمان والمكان، ويوظف التقنيات الحديثة ووسائل الاتصال وبرامج الحاسوب في خدمة العملية التعليمية ويراعي الأهداف التعليمية، وخصائص الدارسين النفسية، وحاجاتهم التعليمية. كما تتنوع فيه الاستراتيجيات التعليمية وطرق التدريس المحددة مسبقا ووسائل التقويم والتغذية الراجعة بين المعلم والمتعلم» (5).

أهمية التعليم المدمج:

أكدت نتائج عديد من الدراسات على أهمية توظيف التعليم المدمج في البيئات التعليمية نظراً لفاعليته مثل دراسة (سيد، 2014؛ الحسن، 2011؛ أبو موسى والصوص، 2014؛ Maddison, 2016) فقد أشارت إلى أهمية تطبيقه في المرحلة الثانوية؛ حيث تساعد بشكل عام في ابتكار بيئات صفية تركز على الطلبة، وتعزز التعليم الذي يسهله المعلم، ويعزز مشاركة الطلاب الفاعلة في العملية التعليمية، كما أنه يوفر فرص الكفاءة والفاعلية والاجتماعية في حجرة الصف مع توافر الإمكانات المدعمة بالتكنولوجيا للبيئة المباشرة؛ لأن استراتيجيات التعلم يمكن أن تكون نابعة من كل بيئات التعلم التقليدي/ الإلكتروني، لذا فإن التعليم المدمج يوفر قاعدة أوسع من الطرق التوجيهية ويلبي حاجات المتعلمين، ويسمح للمعلم بأن يصل بمميزات كل بيئة إلى الدرجة القصوى، وأشار تارنوبولسكي (Tarnopolsky, 2012) إلى ضرورة استخدام التعليم المدمج للأسباب التالية:

- التغلب على مشكلة التغيير الدائم في محتوى المواد التعليمية، والتي تتبدل باستمرار، مما يجعل التعليم المدمج مساعداً في البحث عن المعلومة بوقت سريع، وإمكانية العودة لها في أي وقت.
- تمكن المتعلم من استخدام البرمجيات التعاونية متعددة الوسائط والبريد الإلكتروني، والمكتبات الافتراضية، وجميع معطيات شبكة الإنترنت
- ويضيف بأن التعليم المدمج يقلل من الكُلفة، حيث يوفر التدريب في بيئة العمل أو الدراسة، ويستخدم حد أدنى من الجهد والأموال، وفي المقابل يعطي قدر أكبر من النتائج. ويضيف كل من (عبدالعاطي والسيد، 2008) عدداً أخر من فوائد التعليم المدمج منها:
- تدعيم طرق التدريس التقليدية التي يستخدمها المعلمون وأعضاء هيئة التدريس بالوسائط التكنولوجية المختلفة.
- تحقيق نسب استيعاب أعلى من التعلم التقليدي، حيث يقلل من فترة تواجد الطلاب في قاعات التدريس، مما يتيح الفرصة لطلاب آخرين بالتواجد داخل هذه القاعات.
- يعمل على تكامل نظام التقويم التكويني والنهائي للمتعلم والمعلم.
- يؤدي إلى الاستخدام الأمثل للموارد المالية والافتراضية.
- الانتقال من التعلم المتمركز حول المعلم إلى التعلم المتمركز حول الطالب، وفيه يصير الطلاب نشيطين، وتضيف هيام الحايك إلى هذه الفوائد ما يلي:
- اكتساب المتعلمين للمهارات الاجتماعية، ذلك لأن التعليم المدمج يعمل على تعزيز الجوانب الإنسانية، وتدعيم العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين وبعضهم البعض، وبين معلميهم، كما يتمكن المتعلمين من خلاله من التعامل مع معلميهم وزملائهم وجهاً لوجه.
- يقابل الفروق الفردية، حيث يتسم بالمرونة الكافية وفقاً لاحتياجات وقدرات وأنماط تعلم المتعلمين.

مكونات التعليم المدمج:

يشير سانشو وكارال (Sancho et al., 2006) إلى أن التعليم المدمج يتكون من مكونين رئيسين هما:

- المكون الأول: غير متصل بالإنترنت ويتضمن الخبرة

المباشرة والتي تعني المكان الذي تحدث به معظم أحداث التعلم الحقيقي والتي منها المشاريع والزيارات الميدانية، كما يتضمن الإرشاد والتوجيه وجهاً لوجه، وقاعات التدريب التقليدية والتي تتمثل في الإلقاء والعروض، البحوث وورش العمل، الحلقات الدراسية، لعب الأدوار، المحاكاة، والمؤتمرات الفصلية، ويمثل هذا ركناً أساسيا للتعليم والتدريب، كذلك يتضمن المكون المادة العلمية المطبوعة التي توزع على المتدربين وتلك من المكونات المهمة للتعلم المدمج، حيث تصنف على أنها مصادر تعلم أولية والمواد الإعلامية الإلكترونية،

- المكون الثاني: متصل بالإنترنت ويتضمن محتوى إلكتروني عبر الخط، والإرشاد والتوجيه والتدريب الإلكتروني، والتعلم التعاوني المباشر عبر الإنترنت من خلال البريد الإلكتروني ومجلس النقاش، وأنظمة إدارة المعرفة على الخط ومنها استخدام محركات البحث المتنوعة، ومصادر الإنترنت وروابطه التي تزود المتدربين بالحث والدخول السريع للمصادر القابلة للطباعة والنسخ لاستخدامها في التدريب، كما يشتمل على أجهزة التعلم النقال وهي أجهزة متنوعة منها الحاسوب المحمول، وأنظمة التحميل الرقمية، والتليفون الجوال.

إستراتيجيات التعليم المدمج:

هناك العديد من الإستراتيجيات التي تساهم في توضيح كيفية الاستفادة من تطبيقات التعليم الإلكتروني، والتعليم المدمج وقد قدم بونك وجراهام (Ireland, et al., 2009) أساليب للتعلم

جدول (1) يوضح خيارات الدمج في التعليم المدمج لبونك وجراهام

الذاتي المباشر	التعاون الافتراضي المتزامن	التعاون الافتراضي غير المتزامن	الذاتي غير المتزامن
– التدريب داخل حجرات الدراسة بقيادة المعلم. – التدريب في مواقع العمل.	– المؤتمرات الصوتية. – مؤتمرات الفيديو. – الدردشة الشبكية.	– حلقات المناقشة عبر الشبكة. – البريد الإلكتروني. – مجموعات الأخبار.	– دروس خاصة عبر الشبكة. – محاكاة. – التقويم الذاتي عبر الشبكة. – الأقراص المدمجة.

- **المدخل البنائي للتعليم**

على عكس الفصول الدراسية التقليدية؛ حيث استخدم المعلمون نموذجاً خطياً وتواصلاً أحادي الاتجاه، أصبح التعليم الحديث أكثر تخصيصاً ومتمحوراً حول الطالب وغير خطي وموجهاً للمتعلم (Cagiltay et al., 2006)، حيث يسهل المعلمون إستراتيجيات التدريس المبتكرة ليس فقط لتعزيز استقلالية المتعلمين واستقلاليتهم في التعليم، ولكن لتشجيعهم على العمل بشكل تعاوني وتعاوني، وتدعم هذه الطريقة الجديدة في التعليم والتعلم نظرية المعرفة الجديدة (أي نظرية المعرفة)؛ حيث ترى النظرية البنائية أن المتعلمين ليس كلهم صفحات بيضاء يمكن أن يخط المعلم عليهم ما يشاء، إنما يمتلكون أفكاراً ومعارف يمكن الربط بينها وبين المعارف الجديدة فتندمج وتتوافق في البناء المعرفي لهم، وقد تختلف عنها مما يجعلها في احتياج إلى إضفاء تعديلات ليرتبط التعلم الجديد بالتعلم السابق.

ويشير قطامي (2013) إلى أن النظرية البنائية تنطلق من قاعدة أساسها أن الفرد يبني أو يبتكر فهمه الخاص او معرفته بالاعتماد على خبرته الذاتية ويستعمل هذه الخبرات في كشف غموض البيئة المحيطة به او حل المشكلات التي تواجهه.

المدخل البنائي في بيئة التعليم المدمج:

في بيئة التعليم المدمج، يجب على المعلمين استخدام مجموعة متنوعة من أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مثل تقنيات التعلم المتزامن وغير المتزامن لتسهيل وتشجيع التعاون والتفاعل والتواصل وبناء المعرفة والمشاركة بين الطلاب، في هذا السياق يشير الهنيدي وشريورز (Al-Huneidi & Schreurs, 2012) أن بيئة التعليم المدمج تتميز بخصائص التكيف، والدعم، ويحسن استخدام المدخل البنائي في عملية التعلم وعمليات بناء المعرفة حيث يعطي قيمة بارزة لتنمية الأفكار الشخصية للمتعلمين ويتم تشجيعهم على استخدام أساليبهم الخاصة لحل المشكلات. يُطلب منهم عدم تبني تفكير شخص آخر، ولكن يتم تشجيعهم على صقل تفكيرهم من خلال التفاعل مع الأقران والمعلمين، ويصبح التفكير الحدسي للمتعلم تدريجياً أكثر تجريداً وقوة (Lalima & Dangwal, 2017).

كما يوضح باي وآخرون (Bay, et al., 2012) أن المدخل البنائي يفترض أن التعلم يحدث في السياقات التعليمية، وأن المتعلمين يشكلون أو يبنون الكثير مما يتعلمونه ويفهمونه نتيجة لخبراتهم في الموقف ضمن سياقات وتفاعلات ذات مغزى، وتشير التكنولوجيا وفقًا لجوناسن وآخرون (Jonassen, et al., 1999)، إلى التصاميم والبيئات التي تشرك المتعلمين، ومن ثم فإن تركيز كل من البنائية والتكنولوجيا على إنشاء بيئات التعلم تخلق خبرات جذابة وذات صلة بالمحتوى من خلال استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والموارد لدعم أهداف التعلم الفريدة وبناء المعرفة (Young, 2003).

إن التحركات نحو البنائية في التعليم العالي بدأت بعد ظهور التوصيلية الشاملة من خلال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (Wims & Lawler، 2007)، التي مكنت المتعلمين من

التواصل على الصعيد العالمي والأهم من ذلك الوصول إلى موارد المعرفة العالمية، بالنظر إلى الوصول إلى مصادر المعرفة الأوسع، وتشير الأبحاث إلى أن التعلم التعاوني هو أكثر الوسائل فعالية لتسهيل التدريس والتعلم (Phillips et al., 2008)؛ حيث أوضحت دراسات عديدة أن المدخل البنائي بما يقدم من أفكار ومبادئ ذات مضامين مهمة حول التعليم، يوفر بيئة ملائمة لتطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية، وهذا ما كشفت عنه نتائج دراسة مازن (2020) التي أوضحت أن تطوير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات قد ساهم في الاهتمام بالمدخل البنائي حيث يعد مطلباً أساسياً مؤخراً لتصميم خبرات التعلم والمواقف التعليمية؛ حيث تطور دور المعلم ليؤدي عدداً من الأدوار الهامة تشمل توظيف خبرات المتعلمين السابقة في المواقف التعليمية وربطها بالتعلم الجديد لمساعدتهم على استخدام المعلومات التي اكتسبوها بطرق حقيقية وتحويلها إلى معرفة، وتقديم مواقف وخبرات ومشكلات حقيقية وغير حقيقية تساعد المتعلمين على التفكير الإيجابي وتقويم تقدم التعلم تقويماً بنائياً.

ويشير اوسجوثورب وجراهام (Osguthorpe & Graham, 2003) إلى أن الوصول إلى المعرفة والتفاعل الاجتماعي والوكالة الشخصية على أنها بعض الدوافع الرئيسية التي يمتلكها المعلمون لتوظيف بيئة التعليم المدمج، وتتضح إمكانية التعليم المدمج لتوفير الوصول إلى المعرفة في استخدامه لبناء فرص التعلم القائم على الاستفسار؛ حيث يصبح استخدام التعليم المدمج لإنشاء تفاعلات اجتماعية بارزاً في استخدام المناقشات عبر الإنترنت، ويمكن تحقيق الوكالة الشخصية من خلال إنشاء أنظمة التعلم البنائية عبر الإنترنت التي يمكن تقديمها في بيئة اللتعلم المدمج (Pensinger, 2016).

إن النمو السريع لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات أدى إلى تسهيل الوصول إلى المعرفة من أي مكان وفي أي وقت ومع ذلك يجب أن يتمتع المتعلمون بمهارات التفكير النقدي حتى يتمكنوا من تحليل المعلومات ومقارنتها، وبناء الحجج، واحترام وجهات النظر المتنوعة، وبناء المعرفة الجديدة (MacKnight, 2000). علاوة على ذلك، يتطلب حل مشاكل الحياة الواقعية المعقدة مجموعة متنوعة من المعرفة من أشخاص مختلفين لديهم تجارب مختلفة. وهذا مايميز بيئة التعليم المدمج القائمة على البنائية؛ حيث تتميز بخصائص تحسين التفكير النقدي لدى الطلاب، والتحليل، ومهارات حل المشكلات، وبناء المعرفة، والعمل التعاوني، من خلال مجموعة متنوعة من إستراتيجيات التعلم وأدوات دعم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ويمثل تشجيع الطلاب على بناء المعرفة الجديدة ومشاركتها بنشاط أحد الأهداف الرئيسية لتصميم نموذج التعليم المدمج القائم على البنائية (Koohang et al., 2009).

إن العمل على إنشاء بيئة تعليمية مدمجة بنائية يحتاج التركيز إلى التحول من التقدم الخطي الذي يحركه المعلم من خلال منهج محدد، إلى استكشاف الموارد المحتملة بقيادة المتعلم، وتستخدم المناهج القائمة على الاستقصاء دراسات الحالة والتجريب والبحث وتحليل البيانات لتشجيع المتعلمين على حل المشكلات الحقيقية أو تطوير حلول لأسئلة ذات مغزى (Avsec and Kocijancic, 2016)؛ حيث يسمح الترتيب الذي يحركه المعلم للطلاب باختيار الموارد المناسبة لاحتياجاتهم التعليمية وتفضيلاتهم. يعكس المنتج النهائي – المشروع أو الإجابة التي تم تطويرها من خلال الاستفسار – الفهم الذي طوره المتعلمون لأنفسهم، عندما يعمل المتعلمون بشكل مستقل، يميل هذا النموذج إلى عكس البنائية المعرفية؛ وعندما يعمل المتعلمون معاً لتطوير منتجهم النهائي، فإنهم يواجهون بيئة بنائية اجتماعية (Pensinger, 2016).

جدول (2) خصائص التعليم المدمج القائم على المدخل البنائي (Gharacheh et al., 2016)

خصائص التعلم المدمج	المدخل البنائي
التعلم	الاكتشاف الشخصي القائم على الحدس، وخلق المعنى من التجربة الاجتماعية، والتفكير في بيئة F2F المتوامنة والتعلم عبر الإنترنت واستخدام التفاعلات الاجتماعية لكلتا الطريقتين
العوامل المؤثرة في التعلم	العوامل الفردية والبيئية والعوامل الاجتماعية والتفاعلات متعددة الأطراف بين الأفراد.
دور المتعلم	سيطرة المتعلمين المتمحور حول الطالب في عملية التعلم والمعلومات.
دور المعلم	مدير وميسر، مزود ولكن ليس محاضرًا، تعاون المعلم كمحلل لاستراتيجيات حل المشكلات، ومراقب، ومنظم بيئة البحث، والبيئة الاجتماعية لاكتساب الخبرة وإنتاج المعرفة، وتنظيم المناقشات الجماعية والتفاعلات الطلابية.
أنشطة الطلاب	التفاعل مع المحتوى المكتوب عبر الإنترنت، والتفاعل متعدد الأطراف مع مجموعات الطلاب والأساتذة، والتفكير في الموضوعات فيما يتعلق بالسياق الاجتماعي، وحل المشكلات الحقيقية والقيام بالمشاريع ذات الصلة في مجموعة ومن خلال التعاون، والتركيز على أنشطة التعلم الجماعي بدلاً من عملية التدريس فقط.
استراتيجيات التدريس	التركيز على استراتيجيات التدريس النشطة والتي تركز على الطالب، والتركيز على طرق التدريس التعاونية والتفاعلية، والتركيز على تقديم وجهات نظر مختلفة، والتركيز على بيئات التعلم الاجتماعي، وعلى مجموعة متنوعة من التفاعل بين الطلاب
أنشطة المجموعات	التأكيد على التقييم الذاتي وتقييم الأقران، والتقييم هو جزء من التدريس، وتقييم النتائج الحقيقية للتعلم، والتقييم القائم على مستويات أعلى من المراحل المعرفية، والتقييم النوعي والديناميكي، وتقييم العمل الجماعي للطلاب والمواقف التعاونية.

خصائص التعليم المدمج القائم على المدخل البنائي:

يشير (غراشة وآخرون Gharacheh et al., 2016) إلى خصائص التعليم المدمج القائم على المدخل البنائي، حيث أوضح أن التركيز ينصب على التعلم من خلال التعاون، والتعلم التفاعلي، والتفكير النقدي، والتفكير والتعلم الموجه نحو الهدف والأداء في المجموعة، والتفاعل متعدد الأطراف بين أعضاء المجموعة.

مما سبق يتضح أن تركيز كل من المدخل البنائي والتكنولوجيا على إنشاء بيئات التعلم. تخلق هذه البيئات خبرات جذابة وذات صلة بالمحتوى من خلال استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والموارد لدعم أهداف التعلم الفريدة وبناء المعرفة (Young, 2003).

كفايات التعليم المدمج في ضوء المدخل البنائي:

حدد باول ورابيت وكينيدي (Powell, Rabbitt, & Kennedy, 2014) الإطار العام لكفايات التعليم المدمج في ضوء المدخل البنائي، والتي تم تنظيمها في 4 مجالات رئيسية هي: الإلمام بثقافة التعليم المدمج والصفات الشخصية، مهارات التكيف، والمهارات الفنية. تتميز هذه المجالات ليس فقط في المحتوى (نوع الكفاءة وكيف يتم التعبير عنها) ولكن أيضاً في كيفية تطورها لدى الأفراد.

- كفايات الإلمام بثقافة التعليم المدمج: وتشمل الكفاءات العقلية القيم الأساسية أو المعتقدات التي توجه تفكير الفرد، السلوكيات والأفعال التي تتوافق مع أهداف التغيير التربوي والرسالة في التعليم المدمج، يحتاج الممارسون إلى فهم، وتبني، والالتزام بالتوجهات التي تساعدهم على التحول نحو أشكال جديدة من التعليم والتعلم.
- الكفايات الشخصية: وتشمل كفاءات الجودة فهي تلك الخصائص الشخصية وأنماط السلوك التي تساعد ينتقل أعضاء هيئة التدريس إلى طرق جديدة للتعليم والتعلم. هذه الصفات، مثل الجرأة والمرونة، والشفافية، بحاجة إلى التدريب والتعزيز والتطوير بمرور الوقت.
- الكفايات التكيفية: وتشمل مهارات التكيف فهي مهارات قابلة للتعميم تنطبق عبر الأدوار والمجالات. هذه المهارات – التي تتضمن أشياء مثل التعاون وحل المشكلات – معقدة؛ يساعدون الممارسين معالجة مهام جديدة أو تطوير حلول في المواقف التي تتطلب التعلم التنظيمي والابتكار. ويتم إتقانها من خلال النمذجة والتدريب والممارسة العاكسة.
- الكفايات الفنية: وتشمل المهارات الفنية فهي «معرفة» وخبرة خاصة بمجال معين كان المعلمون يستخدمونها تنفيذ المهام المعلومة في وظائفهم. يتم اكتسابها وإتقانها من خلال التعليم والتدريب والممارسة

المحور الثاني: الدراسات السابقة

اهتمت دراسة جلاد وقشوع وأبو حمد وجعيدي (2021) بمعرفة واقع التعليم المدمج من وجهة نظر المعلمين بمديرية تربية قلقيلية في ضوء بعض المتغيرات، والتعرف على تحديات التعليم المدمج من خلال وجه نظر مشرفي التربية والتعليم وأساليب مواجهتها، فقد استخدمت الباحثة المنهج المختلط كمنهج للدراسة جمع بين الكيفي والكمي، وقد تكونت مجموعة الدراسة من (143) معلمة استخدمت فيها استبانة مكونة من (33) فقرة موزعة على (4) محاور صممت لهذا الغرض، وأجرت مقابلات نوعية من (5) معلمين من مشرفي التربية التربية والتعليم، وقد كشفت نتائج الدراسة أن واقع التعليم المدمج من وجهة نظر المعلمين كان كبيراً من وجهة نظرهم، كما جاء متوسط استجابات المعلمين في مجال تحديات التعليم المدمج في المرتبة الأولى، ومجال متطلبات التعليم المدمج في المرتبة الثانية، أعقبه مجال المعرفة بمفهوم التعليم المدمج، وأخير في المرتبة الرابعة جاء مجال أهمية تطبيق التعليم المدمج، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً لواقع التعليم المدمج من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الذكور، والمؤهل العلمي، ولصالح الماجستير، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخدمة، أو مجال التخصص، وبينت نتائج المقابلات مع المشرفين التربويين أن (80%) من التحديات التي تواجه تطبيق التعليم المدمج تكمن في عدم توفر البيئة التقنية الملائمة والتي تتمثل في عدم توفر أجهزة الحاسب لدى كل من المعلمين والطلاب، وأن (80%) من أساليب المواجهة تتعلق بتزويدهم بأجهزة الحاسوب والتابلت.

كما أجرت المهدي (2021) دراسة هدفت إلى توظيف البنائية الاجتماعية في إعداد تصور للتعليم المدمج كمدخل لتعليم الفن في المرحلة الثانوية وتحديد المعوقات التي تحول دون تطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية، وتحديد المهارات المطلوبة لتوظيف التعليم المدمج لدى معلمي التربية الفنية بالتعليم الثانوي، وتضمنت أدوات البحث استبانتين الأولى موجهة لأعضاء هيئة التدريس ومعلمي التربية الفنية ومستشاريها، والثاني على عينة من طلاب المرحلة الثانوية في مدارس التعليم العام بالقاهرة، وخلصت الباحثة إلى وضع تصور مقترح للتعليم المدمج قائم على النظرية البنائية الاجتماعية في تعليم الفن لطلاب الصف الأول الثانوي بالتعليم العام بمصر.

وفي نفس الإطار فقد هدفت دراسة دويندارا ومصباح وواتي (Dewantara, Misbah, & Wati, 2020) إلى التعرف على جودة تطبيق التعليم المدمج في تعلم الإلكترونيات التناظرية في جامعة (FKIP Lambung Mangkurat) ودرجة

تفاعل الطلاب واستجابتهم لهذا النوع من التعليم. استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار قبلي وبعدي على عينة من الطلاب بلغت عددها (44) طالب مسجل في مقرر الفيزياء لمعرفة فاعلية التعليم المدمج على التحصيل المعرفي للطلاب، كذلك تم استخدام الاستبانة للكشف عن استجاباتهم، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين الاختبار القبلي والبعدي لصالح البعدي، وكانت استجابات الطلاب للتعليم المدمج ممتازة، مما يدل على فعالية التعلم المدمج في تحسين نتائج الطلاب.

وفي الكويت فقد هدفت دراسة العنزي (2019) إلى التعرف على واقع استخدام معلمي المرحلة الثانوية للتعليم المدمج من وجهات نظر المعلمين والمديرين، استخدم الباحث لمنهج الوصفي المسحي، وتمثلت أدوات الدراسة في استبانة طبقت على عينة عددها (217) معلماً من معلمي المرحلة الثانوية ومدراءها في محافظة الجهراء، وبينت نتائج الدراسة إلى أن توظيف المعلمين للتعليم المدمج كان بدرجة متوسطة، كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المؤهل العلمي الأعلى (دراسات عليا).

هدفت دراسة Dalsgaard & Godsk ,2007) التعرف على فعالية الانتقال من تجربة الفصول الدراسية التقليدية القائمة على المحاضرات إلى تجربة التعليم المدمج القائم على المدخل البنائي. في هذه الحالة، أعد المعلم مجموعة محددة من الموارد: نصوص المناهج الأساسية المطبوعة، وعروض PowerPoint التقديمية من المحاضرات، والمواد الرقمية التكميلية. أشار الاختبار القبلي والبعدي إلى أن هذه الطريقة كانت فعالة في زيادة فهم الطلاب لمفهوم ما، وتقليل كمية المحاضرة في الدورة التدريبية، والسماح للطلاب بمراجعة المواد كلما رغبوا في ذلك، وخلق بعض التمايز لدعم المتعلمين المتنوعين في إتقان المفاهيم الصعبة.

كما أجرت دراسة بولمانز وويسا (Poelmans & Wessa, 2015) هدفت إلى التعرف على تقييم الطلاب لبيئة التعليم المدمج القائمة على المدخل البنائي، حيث قام الباحث ببناء بيئة التعليم المدمج في مقرر الاحصاء، من خلال ورش عمل تفاعلية ومهام جماعية، على عينة من (607) من طلاب إدارة الأعمال، تشير النتائج إلى أن جودة النظام ودعم المعلم من أهم عوامل النجاح، حيث يساهم بشكل مباشر أو غير مباشر في درجة أعلى من الميزة النسبية والرضا، وكلاهما يحدد بقوة النية المستمرة للاستخدام. تؤكد النتائج إمكانية تعزيز النهجح البنائي من خلال التعليم المدمج في تدريس الإحصاء.

هدفت دراسة العجلان (2019) تحديد كفايات تطبيق التعليم المدمج لمعلمي المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، كما هدفت إلى التعرف على مدى توفر متطلباتها وتحديد المعوقات التي تحد من تطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر عينة الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت أدوات الدراسة في استبانة تم توزيعها بشكل إلكتروني، وبلغت العينة (377) معلماً، وأظهرت النتائج عن عدم توفر البيئة التقنية المناسبة في المدارس وأن المعوقات التي تحد من تطبيق التعليم المدمج تؤثر بدرجة كبيرة في تطبيقه بالمرحلة الثانوية، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً في درجة توفر المتطلبات الخاصة بتطبيق التعليم المدمج وأن أعلى المتطلبات توفرت في الرياض العاصمة ثم مدينة الدمام وأن أقل المدن توفراً هي جازان كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو (المتطلبات الخاصة بالبيئة التقنية و المحتوى التعليمي) تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وأجرت الهنيدي وشريور (Al-Huneidi & Schreurs, 2012) دراسة هدفت إلى التعرف على كيفية تطبيق البنائية ونظريات المحادثة في بيئة التعليم المدمج من أجل زيادة نتائج التعلم وجودته. حيث قدمت بعض السيناريوهات لأنشطة التعليم المدمج القائم على البنائية واقترحت نموذج التعليم المدمج القائم على البنائية لدورة «إدارة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات»، وهي دورة إلزامية في برنامج ماجستير نظم المعلومات الإدارية في جامعة هاسيلت. يطبق النموذج المقترح ويجمع بين البنائية ونظريات المحادثة في بيئة التعلم المدمج، حيث يكون الطالب صانعًا نشطًا للمعرفة. في النموذج المقترح، يتم تطبيق مجموعة متنوعة من الأنشطة والسيناريوهات التعليمية، متباينة للطلاب العاملين والطلاب العاديين، مدعومة بأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المبتكرة، والتي تسهل تطبيق نظريات البنائية والمحادثة وتزيد من مستوى الاتصال والتفاعل بين الطلاب؛ نتيجة لذلك، يتم زيادة جودة التعلم والخبرة والنتائج بشكل فعال.

دراسة واجد (Waghid, 2017) التي هدفت إلى التعرف على أثر التدريس من خلال بيئة تعلم مدمج قائم على المدخل البنائي في فصل تعليمي لريادة الأعمال في السنة الثالثة يعتمد على التعلم التعاوني. اعتمدت الدراسة على النموذج التواصلي للتعلم التعاوني وسمات المعلم لكلية التربية بجامعة كيب بينينسولا للتكنولوجيا. يفترض المؤلف أنه في تعليم ريادة الأعمال الاجتماعية، قد تكتسب البيئات وجهًا لوجه فوائد كبيرة من استخدام منتديات المناقشة الجماعية غير المتزامنة –وهي شكل من أشكال الاتصال عبر الإنترنت خارج قيود الزمان والمكان– إلى جانب الفيلم. أشارت نتائج الدراسة إلى أن التوجه السائد للمعلمين قبل الخدمة كان نحو «التعلم»، بدلاً من «تحقيق الغايات» و/ أو «التمثيل الذاتي والترويج»؛ وكانت سمات المعلم المطلوبة من المعلم المتميز سائدة في المناقشات الجماعية عبر الإنترنت.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال إستقراء نتائج الدراسات السابقة مايلي:

- تنوعت أهداف الدراسات السابقة ما بين التعرف على درجة استخدام التعليم المدمج ومعوقات استخدامه وتحديد الاحتياجات التدريبية، حيث توافقت الدراسات السابقة مع أهداف الدراسة الحالية في أهمية استخدام التعليم المدمج في المراحل التعليمية سواء الجامعية أو المرحلة الثانوية بشكل خاص.
- وافقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في استخدام المنهج الوصفي المسحي كدراسة العنزي (2019)، ودراسة دوينداررا ومصباح وواتي(Dewantara, Misbah, & Wati, 2020) ، ودراسة جلاد وآخرون (2021).
- أكدت جميع الدراسات السابقة في فاعلية استخدام التعليم المدمج على مخرجات التعلم.
- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة.
- اختلفت الدراسة الحالية في تناولها كفايات التعليم المدمج في ضوء المدخل البنائي لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة حائل حيث لم يعثر على دراسة قد تناولت هذا المدخل –في حدود علم الباحث– مما يستدعي التعرف على توفر هذه الكفايات لدى معلمي المرحلة الثانوية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

- منهج الدراسة: إنطلاقاً من أهداف الدراسة اعتمد الباحث على المنهج الوصفي المسحي ويعني تجميع البيانات حول ظاهرة معينة وتحليل تلك البيانات للوصول إلى النتيجة النهائية للدراسة التي استخدم المسح فيها؛ حيث يدرس المنهج المسحي المتغيرات كما وجدت في الطبيعة.
- مجتمع الدراسة وعينته: تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (552) معلم ومعلمة، وتم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة بلغ عددهم (312) معلم ومعلمة وموزعة كما في الجدول (3).

جدول (3) وصف تفصيلي لمتغيرات أفراد عينة الدراسة

م	المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
–	الجنس	ذكور	160	% 51.3
		إناث	152	% 48.7
		الإجمالي	312	% 100
–	عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	40	% 12.8
		من 5 – 10 سنوات	82	% 26.3
		أكثر من 10 سنوات	190	% 60.9
		الإجمالي	312	% 100
–	الدورات التدريبية في التعليم المدمج	لم يحضر أي دورة	110	% 35.3
		دورتان فأكثر	74	% 23.7
		أكثر من ثلاث دورات تدريبية	128	% 41
		الإجمالي	312	% 100

تنوعت يتضح من الجدول (3) أنه بالنسبة لمتغير الجنس، فإن فئة الذكور هي الأكبر بنسبة بلغت (51.3 %) بينما بلغت نسبة الإناث (48.7 %)، وبالنسبة لمتغير عدد سنوات الخبرة فقد بلغت نسبة أكثر من (10 سنوات) (60.9 %)، ومن (5–10 سنوات) (26.3%)، و(أقل من 5 سنوات) بنسبة (12.8 %)، وبالنسبة لمتغير الدورات التدريبية في التعليم المدمج، فإن فئة أكثر من ثلاث دورات تدريبية هي الأكبر بنسبة (41 %)، يليها لم يحض بأي دورة بنسبة بلغت (35.3 %)، ثم دورتان فأكثر بنسبة بلغت (23.7 %).

أداة الدراسة: بناء وإعداد الاستبانة الإلكترونية:

- **تحديد الغرض العام للأداة:**

في سبيل التوصل إلى تحديد أبعاد الاستبانة التي يعتمدها الباحث كأداة لجمع المعلومات اللازمة للدراسة للتعرف على درجة توفر كفايات التعليم المدمج في ضوء المدخل البنائي لمعلمي المرحلة الثانوية كمحاور للاستبانة، قام الباحث بمسح الدراسات والأدبيات السابقة المرتبطة والاستفادة بمقاييس واستمارات الاستبيان المرتبطة بموضوع الدراسة، وذلك لتحديد العبارات التي ترتبط بأبعاد الدراسة ومنها دراسة كلاً من: Mal & Adhya, 2020) (Bansal, 2014)، (Koohang, Riley, Smith, & Schreurs, 2009)، (Gharacheh, Esmaeili, Farajollahi, & Jamaizadeh, 2016)، (جلاد وآخرون، 2021)، (العجلان، 2019).

وبناء عليه فقد اتجهت الدراسة الحالية إلى حصر وتحديد مجموعة من المحاور التي يمكن اعتبارها محاور لكفايات التعليم المدمج في ضوء المدخل البنائي لمعلمي المرحلة الثانوية، وتم تحديدها من خلال تحليل الأبعاد التي وردت في البحوث والدراسات السابقة، واختار الباحث من بينها أكثر الأبعاد تكراراً والتي تتناسب مع عينة الدراسة وهي: (1) كفايات الإلمام بثقافة التعليم المدمج، (2) الكفايات الشخصية للمعلم في التعليم المدمج، (3) كفايات المهارات التكيفية، (4) الكفايات التدريسية والتقنية.

وفي ضوء ما سبق صاغ الباحث (44) عبارة موزعة على المحاور الأربعة على النحو التالي:

- المحور الأول: كفايات الإلمام بثقافة التعليم المدمج وتكونت من (13) عبارة.
- المحور الثاني: الكفايات الشخصية للمعلم في التعليم المدمج وتكونت من (7) عبارات.
- المحور الثالث: كفايات المهارات التكيفية وتكونت من (9) عبارات.
- المحور الرابع: الكفايات التدريسية والتقنية وتكونت من (15) عبارة.

إجراءات تصحيح الأداة:

اعتمدت الاستبانة على التدريج الخماسي بحيث تكون الاستجابة لكل عبارة (متوفر بشدة، متوفر، متوسط، منخفض، منخفض جدا) وأعطيت لكل استجابة من هذه الاستجابات (درجة)، فالاستجابات تأخذ الأوزان التالية: متوفر بشدة (خمس درجات)، متوفر (أربع درجات)، متوسط (ثلاث درجات)، منخفض (درجتان)، منخفض جدا (درجة واحدة)، وتم حساب طول الفئة على النحو الآتي:

جدول (4) قيم معاملات الارتباط بين فقرات الأداة والبعد الذي تنتمي له من جهة وبين العلامة الكلية على الأداة

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المحور الأول	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	تابع معامل الارتباط مع المحور الثالث	معامل الارتباط مع الأداة
1	0.53	0.49	5	0.59	0.54
2	0.54	0.63	6	0.63	0.65
3	0.64	0.84	7	0.71	0.58
4	0.72	0.46	8	0.68	0.64
5	0.62	0.76	9	0.71	0.58
6	0.65	0.80	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المحور الرابع	معامل الارتباط مع الأداة
7	0.54	0.56	1	0.62	0.76
8	0.61	0.87	2	0.65	0.80
9	0.59	0.54	3	0.54	0.56
10	0.63	0.65	4	0.74	0.59
11	0.71	0.58	5	0.69	0.75
12	0.56	0.65	6	0.58	0.65
13	0.72	0.58	7	0.64	0.84
رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المحور الثاني	معامل الارتباط مع الأداة	8	0.72	0.46
1	0.62	0.76	9	0.59	0.54
2	0.65	0.80	10	0.63	0.65
3	0.54	0.56	11	0.71	0.58
4	0.64	0.64	12	0.64	0.72
5	0.74	0.59	13	0.76	0.76
6	0.69	0.75	14	0.61	0.87
7	0.58	0.65	15	0.59	0.54
رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المحور الثالث	معامل الارتباط مع الأداة	16	0.63	0.65
1	0.54	0.54	17	0.64	0.72
2	0.64	0.72			
3	0.76	0.76			
4	0.74	0.59			

حساب المدى وذلك بطرح أكبر قيمة في الاستبانة من أصغر قيمة (5-1=4)، حساب طول الفئة وذلك بتقسيم المدى وهو (4) على عدد الفئات (5) 4÷5=0.8 (طول الفئة)، إضافة طول الفئة وهو (0.08) إلى أصغر قيمة في الاستبانة وهي (1) وذلك للحصول على الفئة الأولى، ثم أضافة طول الفئة إلى الحد الأعلى من الفئة الأولى وذلك للحصول على الفئة الثانية وهكذا وصولاً للفئة الأخيرة، واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي يمكن التعامل مع قيمة المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة على النحو التالي:

إذا كان الوسط الحسابي للفقرة (من1 1.80-) تكون درجة التوفر منخفضة جداً، وإذا كانت (أكبر من 1.80-2.60) تكون درجة التوفر منخفضة، وإذا كانت (أكبر من 2.60-3.4) تكون درجة التوفر متوسطة، وإذا كانت (أكبر من 3.40-4.2) تكون درجة التوفر مرتفعة، وإذا كانت (أكبر من 4.2-5) تكون درجة التوفر (متوفر بشدة).

أ-الصدق الظاهري للأداة:

بعد إعداد الاستبانة بصورتها الأولية تم عرضها على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال الدراسة لإبداء آرائهم حول مدى وضوح العبارات وسلامتها، ومدى ارتباطها بالمحور، حيث بلغ عدد المحكمين (11) محكماً ومحكمة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، وقد أجمع (80%) من المحكمين على سلامة العبارات ووضوحها وإنتمائها للمحور، وتم تعديل بعض العبارات الأخرى، وحذف عبارات وإضافة عبارات أخرى.

ب-صدق الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدراسة:

للتحقق من دلالات صدق البناء للاستبانة تم توزيعها على عينة استطلاعية قوامها (30) معلم ومعلمة للمرحلة الثانوية من مجتمع الدراسة، وتم استبعادهم من عينة الدراسة الأساسية، واستخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية، حيث تم تحليل فقرات الأستبانة وحساب معامل تمييز كل فقرة من الفقرات، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع المحور ما بين (0.53-0.76)، ومع الأداة ككل (0.46-0.87) والجدول (4) يبين أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، وذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات، أما بالنسبة لمعاملات الارتباط بين الأبعاد ببعضها والأداة ككل فكانت كما في الجدول رقم (5).

جدول (5) قيم معاملات الإرتباط بين محاور أداة الدراسة لبعضها البعض والأداة ككل

المحور	المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث	المحور الرابع	الأداة ككل
المحور الأول	1.0	0.81**	0.83**	0.80**	0.82**
المحور الثاني		1.0	0.75**	0.76**	0.75**
المحور الثالث			1.0	0.82**	0.80**
المحور الرابع				1.0	0.79**
الأداة ككل					1.0

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

الثبات:

بعد تحكيم الأداة والوصول لصورتها النهائية قام الباحث بالتأكد من ثبات الأداة، وذلك بطريقة الاختبار- إعادة الاختبار بتوزيعها على عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية خارج عينة الدراسة الأساسية، مكونة من (30) معلم ومعلمة للمرحلة الثانوية، لمرتين يفصل بينهما أسبوعان، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، وكذلك تم حساب ثبات (الاتساق الداخلي) بين الفقرات باستخدام (كرونباخ ألفا)، حيث بلغ ثبات الاستقرار الكلي (0.86)، حيث بلغ معامل الثبات الكلي (0.84)، واعتبرت هذه القيم مقبولة لأغراض إجراء هذه الدراسة والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6) معامل الاتساق الداخلي وكرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمحاور والدرجة الكلية

المحور	ثبات الإعادة (معامل ارتباط بيرسون)	الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)
المحور الأول	0.82	0.88
المحور الثاني	0.80	0.84
المحور الثالث	0.84	0.86
المحور الرابع	0.86	0.86
الأداة ككل	0.84	0.86

أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية لمعالجة البيانات التي تم جمعها من خلال أداة الدراسة كما يأتي:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن أسئلة الدراسة.
2. لحساب ثبات الأداة باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cornpach) وطريقة ثبات الاستقرار (التطبيق وإعادة التطبيق).
3. معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق التجانس الداخلي للأداة.
4. اختبار (ت) لعينتين مستقلتين.
5. اختبار شيفيه Scheffe› Test لتحديد إتجاهات الفروق.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً– الإجابة عن أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما درجة توفر كفايات الإلمام بثقافة التعليم المدمج في ضوء المدخل البنائي لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في منطقة حائل من وجهة نظرهم؟ وللإجابة عن سؤال الدراسة الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على استبانة كفايات معلمي المرحلة الثانوية في بيئات التعليم المدمج في ضوء المدخل البنائي من وجهة نظرهم، في المحور الأول: كفايات الإلمام بثقافة التعليم المدمج، والجدول رقم (7) يوضح هذه النتائج.

جدول (7) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لفقرات استبانة كفايات معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في بيئات التعليم المدمج في ضوء المدخل البنائي من وجهة نظرهم، في المحور الأول: كفايات الإلمام بثقافة التعليم المدمج

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة التوفر
8	1	تدعيم أداء الطلاب بتوظيف المستحدثات التكنولوجية.	4.44	.711	متوفر بشدة
12	2	التحول من التدريس القائم على المعلم إلى التدريس المتمركز حول الطالب	4.05	.900	متوفر
5	3	ترسيخ ثقافة الثقة في بيئة التعلم بين الطلاب وبعضهم البعض وبين المعلم والطلاب.	4.48	.766	متوفر بشدة
1	4	تعزيز مشاركة الطلاب وتحفيزهم.	4.62	.605	متوفر بشدة
2	5	تنمية قيم التعاون مع مختلف أصحاب المصلحة لتعزيز تعلم الطلاب.	4.60	.630	متوفر بشدة
6	6	إنشاء بيئات تعليمية (صفية/ إلكترونية) تتسم بالمرونة وتعتمد على الملاحظة المباشرة والتفاعل والتغذية الراجعة.	4.47	.731	متوفر بشدة
4	7	منح الطلاب الاحترام والثقة بأنفسهم لتلبية توقعات معلميهم وأولياء أمورهم.	4.49	.815	متوفر بشدة
11	8	تبني التغيير بشكل استباقي استجابة لاحتياجات الطلاب وتقدمهم التعليمي	4.36	.762	متوفر بشدة
10	9	تشجيع الطلاب على التعلم الذاتي وتمكينهم من العمل بشكل مستقل.	4.37	.852	متوفر بشدة
4	10	تشجيع الطالب لبناء معرفة جديدة بناءً على خبرته السابقة.	4.49	.657	متوفر بشدة
9	11	العمل على تنمية مهارات الطلاب في بناء المعرفة وصنعها، فرديا واجتماعيا، بناءً على تجاربهم وتفسيراتهم.	4.38	.806	متوفر بشدة
7	12	توجيه الطلاب ومساعدتهم على تحسين فهمهم وتفسيراتهم لتصحيح أي سوء فهم ينشأ في مرحلة مبكرة.	4.46	.703	متوفر بشدة
3	13	تحسين جودة المعرفة المكتسبة لدى الطلاب.	4.53	.686	متوفر بشدة
		المحور الأول: كفايات الإلمام بثقافة التعليم المدمج	4.44	.524	متوفر بشدة

يبين جدول (7) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن فقرات كفايات الإلمام بثقافة التعليم المدمج تراوحت ما بين (4.62-4.05)، بدرجة توفر بشدة، حيث جاءت الفقرة «تعزيز مشاركة الطلاب وتحفيزهم»، بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.62)، في حين جاءت الفقرة «التحول من التدريس القائم على المعلم إلى التدريس المتمركز حول الطالب» بأدنى متوسط حسابي بلغ (4.05)، ودرجة توفر (متوفر)، كما تشير النتائج إلى أن بقية الفقرات لهذا المحور قد جاءت بدرجة توفر (متوفر بشدة).

وبلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (4.44)، بدرجة توفر بشدة وقيمة الإنحراف المعياري للمتوسط الحسابي ككل (0.524)، وهي قيمة ومؤشر على التجانس الكبير بين

استجابات عينة الدراسة.

يتضح من خلال النتائج السابقة أن توفر كفايات ثقافة الإلمام بثقافة التعليم المدمج وفقاً للمدخل البنائي لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظرهم كانت عالية، ويعود السبب في ذلك إلى اهتمام إدارة التعليم بمنطقة حائل في توفير البرامج التدريبية اللازمة في التعليم المدمج؛ حيث أظهر معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في منطقة حائل الإلمام بثقافة التعليم المدمج في ضوء المدخل البنائي، رغم أن الكفايات التي تم استعراضها وهي ليست جديدة، فغالبية هذه المهارات والأساليب التي يحتاجها المعلمون في بيئة التعليم المدمج هي نفسها تلك المرتبطة بالتعليم التقليدي الفعال، ومع ذلك فإن شعور المعلمين بوتيرة التغيير التكنولوجي، وحاجاتهم إلى دمج مناهج جديدة، وفرصة التمايز بشكل أعمق عن ملفات تعريف تعلم الطلاب التي لا تعد ولا تحصى تكون أعلى بشكل ملحوظ في البيئات المدمجة وفقاً للمدخل البنائي، وهو ما أظهر توقعاتهم العالية وإلتزامهم بتحقيق نتائج عادلة؛ حيث يتبنى المعلمون التخطيط لبيئات صارمة ولكنها داعمة يتم فيها تحميل الطلاب توقعات عالية أكاديمياً وسلوكياً، يبحثون عن دليل على تحقيق الأهداف، علاوة على ذلك فمن أجل مساعدة جميع الطلاب على تلبية هذه التوقعات العالية، يتخطى المعلمون الفكرة التقليدية المتمثلة في تزويد كل طالب بنفس المدخلات والمتساوية نحو التركيز على الإنصاف في كل من المدخلات والنتائج، لذا فإنهم مستعدون وقادرون على تطبيق المزيد من الموارد المختلفة على بعض المتعلمين الذين يحتاجون إليها لتحقيق ذلك.

ويمكن أن يعزى الباحث ذلك إلى رغبة المعلمين في التحرك نحو التعلم القائم على الكفاءة؛ حيث يدرك المعلمون أنه ليس كل الطلاب يتعلمون بنفس الوتيرة، وأن إتقان المعرفة والمهارات هو مقياس للتعلم أفضل من الوقت في المهمة، وفي ضوء ذلك يقيس المعلمون التقدم مقابل تحصيل الكفاءات ويجدون طرقاً لمقابلة الطلاب أينما كانوا على طول مسار التعلم بدلاً من الالتزام بجداول أو تسلسل الأحداث التعليمية ذات الحجم الواحد الذي يناسب الجميع وهو ما عبر عنه المعلمون بموافقتهم بدرجة مرتفعة في عبارة «تعزيز مشاركة الطلاب وتحفيزهم»، التي جاءت بأعلى متوسط حسابي.

وتتفق النتيجة السابقة مع نتائج دراسة المهدي (2021)، ودراسة (Poelmans & Wessa, 2015)، ودراسة (Waghid, 2017) ودراسة دويندارا ومصباح وواتي (Dewantara, Misbah, & Wati, 2020)، ودراسة جلاد وآخرون (2021) التي أشارت إلى أن توفر كفايات التعليم المدمج لدى المعلمين تعد من أهم عوامل النجاح؛ حيث يساهم بشكل مباشر أو غير مباشر في درجة أعلى من الميزة النسبية والرضا، وكلاهما يحدد بقوة النية المستمرة للمعلمين للاستخدام كما أكدت النتائج إمكانية استخدام وقبول النهج البنائي في التعليم المدمج.

السؤال الثاني: ما درجة توفر الكفايات الشخصية بالتعليم المدمج في ضوء المدخل البنائي لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في منطقة حائل من وجهة نظرهم؟ وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على استبانة كفايات معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في بيئات التعليم المدمج في ضوء المدخل البنائي من وجهة نظرهم، في المحور الثاني: الكفايات الشخصية بالتعليم المدمج، والجدول رقم (8) يوضح هذه النتائج.

جدول (8) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لفقرات استبانة كفايات معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في بيئات التعليم المدمج في ضوء المدخل البنائي من وجهة نظرهم، في المحور الثاني: الكفايات الشخصية بالتعليم المدمج

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة التوفر
4	1	الإنخراط في ممارسة مدروسة والمثابرة نحو الطموح المهني	4.44	.674	متوفر بشدة
4	2	تبني سياق التعليم المستمر لتحقيق الأهداف المهنية	4.44	.781	متوفر بشدة
1	3	القدرة على حل المشكلات	4.52	.766	متوفر بشدة
2	4	الموازنة بين المبادرة الفردية والعمل الجماعي لتحقيق الأهداف التنظيمية	4.49	.705	متوفر بشدة
3	5	السعي بشكل استباقي للتعلم ومع الخبراء الآخرين في المجال	4.46	.685	متوفر بشدة
4	6	إظهار المسؤولية المهنية للمساهمة في الفعالية والابتكار والتجديد الذاتي لمهنة التدريس وللمدرسة وللمجتمع.	4.44	.764	متوفر بشدة
5	7	يمتلك الإبداع والخيال والقيادة، ويتمتع بروح ريادة الأعمال.	4.43	.701	متوفر بشدة
		المحور الثاني: الكفايات الشخصية بالتعليم المدمج	4.46	0.579	متوفر بشدة

يبين جدول (8) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن فقرات الكفايات الشخصية بالتعليم المدمج تراوحت ما بين (4.52-4.43)، بدرجة توفر بشدة حيث جاءت الفقرة «القدرة على حل المشكلات»، بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.52)، في حين جاءت الفقرة «يمتلك الإبداع والخيال والقيادة، ويتمتع بروح ريادة الأعمال» بأدنى متوسط حسابي بلغ

(4.43)، ودرجة توفر (متوفر بشدة)، كما تشير النتائج إلى أن بقية الفقرات لهذا المحور قد جاءت بدرجة توفر (متوفر بشدة).

وبلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (4.46)، بدرجة توفر بشدة وقيمة الإنحراف المعياري للمتوسط الحسابي ككل (0.579)، وهي قيمة ومؤشر على التجانس الكبير بين استجابات عينة الدراسة.

تشير النتائج السابقة إلى أن معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية يتمتعون بالكفايات الشخصية اللازمة لاستخدام التعليم المدمج في ضوء المدخل البنائي بدرجة مرتفعة من وجهة نظرهم، ويعزى الباحث تلك النتيجة إلى أن معلمي المرحلة الثانوية يشكلون واقعهم بالتفاعل مع الآخرين، فالسياق الثقافي والممارسات الاجتماعية أثرت في الأداء الكفء، ويتضح ذلك عندما توظف السمات الشخصية للإنجاز في المهن المبنية على علاقات تنظيمية ومجتمعية، ومنها القدرة على التواصل الفعال؛ حيث أشارت (Roblyer, 2015) إلى ضرورة توفر الأبعاد الرئيسية لهذه الكفاية وهي الكفاءة التي تعني الانخراط في ممارسة مدروسة والمثابرة نحو تحقيق أهداف تعليمية ومهنية طموحة وطويلة الأجل، كما يمكن أن تعزى النتائج السابقة إلى الارتباط بين مفهوم الكفاية عملية تطويرية وبين فكرة التعليم مدى الحياة التي يتعامل فيها مع الأفراد بوصفهم عناصر فاعلة في عملية التدريس/ تعلم دائم، وهو الأمر الذي يؤكد اهتمام معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية بضرورة امتلاكهم للسمات الشخصية التي هي جزأ لا يتجزأ من صفات المعلم كالمراقبة الذاتية واستشعارهم للمسؤولية وعظم رسالتهم.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (جلاد وآخرون، 2021)، ودراسة (Waghid, 2017)، ودراسة (Poelmans & Wessa, 2015) في أن ممارسة التعليم المدمج من وجهة نظر المعلمين كانت كبيرة، وأن دعم المعلم من أهم عوامل نجاح التعليم المدمج، واختلفت مع دراسة (العنزي، 2019) التي كشفت نتائجها أن واقع استخدام معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت للتعلم المدمج من وجهات نظر المعلمين والمديرين جاءت بدرجة متوسطة.

السؤال الثالث: ما درجة توفر الكفايات التكيفية بالتعليم المدمج في ضوء المدخل البنائي لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في منطقة حائل من وجهة نظرهم؟ وللإجابة عن سؤال الدراسة الثالث تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على استبانة كفايات معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في بيئات التعليم المدمج في ضوء المدخل البنائي من وجهة نظرهم، في المحور الثالث: الكفايات التكيفية بالتعليم المدمج، والجدول رقم (9) يوضح هذه النتائج.

جدول (9) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لفقرات استبانة كفايات معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في بيئات التعليم المدمج في ضوء المدخل البنائي من وجهة نظرهم، في المحور الثالث: الكفايات التكيفية بالتعليم المدمج

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة التوفر
2	1	تحديد خطة العمل ووضع خطة لدراسة الوحدات التي يشملها المقرر وتوضحها للمتعلمين	4.47	.722	متوفر بشدة
3	2	يقود ويشارك ويضبط المناقشات والنشاطات ويوجهها في الطريق الذي يحقق أهدافها	4.43	.692	متوفر بشدة
6	3	السعي بشكل استباقي للحصول على تغذية راجعة من الطلاب وأولياء الأمور والزملاء لتحسين ممارسات التعليم المدمج بشكل مستمر.	4.35	.742	متوفر بشدة
5	4	يمتلك المهارات اللازمة لتحليل نتائج تقييم الطلاب وتقديم بدائل لتحسين تقدم المتأخرين منهم.	4.37	.754	متوفر بشدة
4	5	التحسين المستمر نحو الابتكار والإبداع	4.42	.811	متوفر بشدة
4	6	الإنخراط في حل المشكلات من خلال التخطيط المستمر والتصميم والاختبار والتقييم	4.42	.778	متوفر بشدة
1	7	استخدام التكنولوجيا وتوظيفها بشكل خلاق وهادف للعمل بفعالية وكفاءة	4.50	.783	متوفر بشدة
2	8	ربط المتعلمين بمصادر المعلومات خارج المدرسة والكتاب المدرسي	4.47	.815	متوفر بشدة
7	9	إنشاء قنوات اتصال مفتوحة مع الطلاب، والمعلمين الزملاء، وأولياء الأمور لدعم تعلم الطلاب.	4.33	.806	متوفر بشدة
		المحور الثالث: الكفايات التكيفية بالتعليم المدمج	4.42	.599	متوفر بشدة

يبين جدول (9) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن فقرات الكفايات التكيفية بالتعليم المدمج تراوحت ما بين (4.52-4.43)، بدرجة توفر بشدة حيث جاءت الفقرة «استخدام التكنولوجيا وتوظيفها بشكل خلاق وهادف للعمل بفعالية وكفاءة»، بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.50)، ودرجة توفر (متوفر بشدة)، في حين جاءت الفقرة «إنشاء قنوات اتصال

مفتوحة مع الطلاب، والمعلمين الزملاء، وأولياء الأمور لدعم تعلم الطلاب» بأدنى متوسط حسابي بلغ (4.33)، ودرجة توفر (متوفر بشدة)، كما تشير النتائج إلى أن بقية الفقرات لهذا المحور قد جاءت بدرجة توفر (متوفر بشدة).

وبلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (4.42)، بدرجة توفر بشدة وقيمة الإنحراف المعياري للمتوسط الحسابي ككل (0.599)، وهي قيمة ومؤشر على التجانس الكبير بين استجابات عينة الدراسة.

ويمكن أن يعزى الباحث النتيجة السابقة إلى ارتفاع معرفة المعلمين بنماذج التعلم التكيفي وسبل التغلب على الصعوبات التي يمكن أن تواجههم أثناء تنفيذ التعليم المدمج وإدارته، كما أن معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية يرون أن تشخيص الشروط المسبقة لتعلم الطلاب فيما يتعلق بموضوع المناهج والتشخيص المستمر في مراقبة عمليات التعلم، واتخاذ القرارات المنهجية فيما يتعلق بأهداف التعلم من الأمور الهامة وفقاً للمدخل البنائي وتتفق النتائج السابقة مع ما ذكره (Vogt & Rogalla, 2009) بأن اختيار ترتيبات التدريس والتعلم التي تأخذ في الاعتبار من شروط التعلم المسبقة وعملية التعلم الفردية وهدف التعلم تعزز التعلم النشط تنجح في إدارة الفصول الدراسية التي تدعم تحقيق المتطلبات المذكورة أعلاه.

السؤال الرابع: ما درجة توفر الكفايات التقنية بالتعليم المدمج في ضوء المدخل البنائي لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في منطقة حائل من وجهة نظرهم؟ وللإجابة عن سؤال الدراسة الرابع تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على استبانة كفايات معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في بيئات التعليم المدمج في ضوء المدخل البنائي من وجهة نظرهم، في المحور الرابع: الكفايات التقنية بالتعليم المدمج، والجدول رقم (10) يوضح هذه النتائج.

جدول (10) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لفقرات استبانة كفايات معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في بيئات التعليم المدمج في ضوء المدخل البنائي من وجهة نظرهم، في المحور الرابع: الكفايات التقنية بالتعليم المدمج

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة التوفر
1	1	تحديد إستراتيجيات التدريس الفاعلة لتحقيق الأهداف التعليمية.	4.46	.712	متوفر بشدة
5	2	استخدام البيانات النوعية والكمية لفهم المهارات الفردية، والفجوات، ونقاط القوة والضعف، وتطلعات كل طالب، لتخصيص خبرات التعلم.	4.39	.792	متوفر بشدة
3	3	التقييم المستمر للتقنيات والأدوات والإستراتيجيات التعليمية لضمان فعاليتها.	4.42	.727	متوفر بشدة
2	4	إعطاء تعليمات واضحة ومتسلسلة عن طبيعة المهام المطلوبة من المتعلمين	4.44	.711	متوفر بشدة
7	5	توفير الموارد للطلاب لتعلم المحتوى وتمكينهم من العمل في مجموعات تعاونية.	4.37	.820	متوفر بشدة
9	6	يقدم لطلابه نموذجاً للتواصل الراقي في الكيفية والتوقيت والموضوع، ويحفظ بسجلات الاتصال.	4.33	.782	متوفر بشدة
3	7	يقدم لطلابه التوجيهات والدعم المستمر الذي ينمي لديهم الاستقلالية والقدرة على حل المشكلات.	4.42	.819	متوفر بشدة
4	8	تخصيص المحتوى والاستراتيجيات التعليمية لأهداف التعلم الفردية واحتياجاته واهتماماته.	4.40	.817	متوفر بشدة
8	9	تصميم دروس وخبرات تعليمية تعزز حل المشكلات القائمة على المحتوى والتعاون عبر الإنترنت.	4.35	.832	متوفر بشدة
6	10	تطوير وتقديم تقييمات ومشاريع تلبي تحقيق الطلاب لأهداف التعلم.	4.38	.791	متوفر بشدة
7	11	فهم وإدارة المكونات المباشرة وجهاً لوجه وعبر الإنترنت لتخطيط الدروس وتنظيمها.	4.37	.720	متوفر بشدة
7	12	توفير فرص متوازنة للطلاب للمشاركة عند التدريس وجهاً لوجه أو عبر الانترنت.	4.37	.738	متوفر بشدة
6	13	تطوير وممارسة ونمذجة وتجسيد السلوكيات الإيجابية في كل من بيئات التعلم وجهاً لوجه وعبر الإنترنت.	4.38	.790	متوفر بشدة

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة التوفر
10	14	إظهار مهارات استكشاف الأخطاء وإصلاحها أثناء مكون التعلم عبر الإنترنت (على سبيل المثال، تغيير كلمات المرور وتنزيل المكونات الإضافية وما إلى ذلك).	4.32	.803	متوفر بشدة
7	15	استخدم نظام إدارة التعلم عبر الإنترنت لتنظيم وإدارة بيئة التعلم المدمجة.	4.37	.746	متوفر بشدة
11	16	إظهار المهارات في تقييم واختيار واستخدام المواد والأدوات والاستراتيجيات والموارد التعليمية الفعالة للطلاب.	4.29	.821	متوفر بشدة
7	17	استخدام مجموعة متنوعة من أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتسهيل وتشجيع التعاون والتفاعل والتواصل وبناء المعرفة والمشاركة بين الطلاب	4.37	.720	متوفر بشدة
		المحور الرابع: الكفايات التقنية بالتعليم المدمج	4.38	.620	متوفر بشدة

يبين جدول (10) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن فقرات الكفايات التقنية بالتعليم المدمج قد تراوحت ما بين (4.52-4.43)، بدرجة توفر بشدة حيث جاءت الفقرة «تحديد إستراتيجيات التدريس الفاعلة لتحقيق الأهداف التعليمية»، بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.46)، ودرجة توفر (متوفر بشدة)، في حين جاءت الفقرة «إظهار المهارات في تقييم واختيار واستخدام المواد والأدوات والاستراتيجيات والموارد التعليمية الفعالة للطلاب» بأدنى متوسط حسابي بلغ (4.29)، ودرجة توفر (متوفر بشدة)، كما تشير النتائج إلى أن بقية الفقرات لهذا المحور قد جاءت بدرجة توفر (متوفر بشدة).

وبلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (4.38)، بدرجة توفر بشدة وقيمة الإنحراف المعياري للمتوسط الحسابي ككل (0.620)، وهي قيمة ومؤشر على التجانس الكبير بين استجابات عينة الدراسة.

ويمكن أن يعزى الباحث ذلك إلى قناعة معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية أن امتلاكهم وتمتعهم بالكفايات التقنية ستنعكس إيجاباً على أدائهم وبالتالي إثراء خبراتهم ومهارات تعلمهم خاصة في ظل تعدد أنظمة إدارة التعلم القائمة على التعليم المدمج، وأن استخدام التقنيات الحديثة أصبح من الأدوار الهامة للمعلم والمعلمة وبالتالي يقع على عاتقه مسؤولية كبيرة في الإلمام بكل ما هو حديث في مجال التعليم المدمج وطرق توظيفه وأساليب التقييم وكيفية عرض التعليم بطريقة ممتعة ومناسبة لمستوى المتعلم لإثارة الدافعية لديهم وتعزيز المواقف التعلمية، وأن الكفاية التكنولوجية ترتقي بمهارات المعلمين والطلبة ويوفر الوقت والجهد والتعامل مع الأنشطة التعلمية بمرونة وبالتالي تحسين المهارات الخاصة بالتعلم الذاتي والمهارات الاتصالية الأمر الذي يدفع كل من المعلمين والطلبة لإنجاز واجباتهم وأنشطتهم.

كما يمكن أن يعزى الباحث ذلك إلى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية يتمتعون بخبرة كافية في مجال الحاسب الآلي كما أن هناك اهتمام من قبل إدارة التعليم في توفير البرامج التدريبية على الحاسب الآلي وتوظيفه، كما تشير إلى إدراك معلمي المرحلة الثانوية لأهمية بناء مجتمع المعرفة الذي يطمحون إليه وأن تكوين اتجاهات إيجابية نحو الثورة المعرفية الحديثة وتقنية المعلومات هي من المتطلبات الرئيسية لهذا المجتمع وبناء نظام تعليمي متطور يحقق الجودة.

وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (العجلان، 2019) التي كشفت عن عدم توفر البيئة التقنية المناسبة في المدارس وأن المعوقات التقنية التي تحد من تطبيق التعليم المدمج تؤثر بدرجة كبيرة في تطبيقه بالمرحلة الثانوية.

وفي ضوء النتائج السابقة، يلاحظ أن ترتيب توفر الكفايات جاء على النحو الآتي:

جدول (11) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لكفايات معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في بيئات التعليم المدمج في ضوء المدخل البنائي من وجهة نظرهم

الرتبة	رقم الكفاية	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة التوفر
2	1	كفايات الإلمام بثقافة التعليم المدمج	4.44	.524	متوفر بشدة
1	2	الكفايات الشخصية بالتعليم المدمج	4.46	.579	متوفر بشدة
3	3	الكفايات التكيفية بالتعليم المدمج	4.42	.599	متوفر بشدة
4	4	الكفايات التقنية بالتعليم المدمج	4.38	.620	متوفر بشدة
		المتوسط الحسابي للكفايات ككل	4.42	.526	متوفر بشدة

يبين جدول (11) أن المتوسطات الحسابية لكفايات معلمي المرحلة الثانوية في بيئات التعليم المدمج في ضوء المدخل البنائي من وجهة نظرهم قد تراوحت ما بين (4.46-4.38)، حيث جاءت الكفاية «الكفايات الشخصية بالتعليم المدمج»، بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.46)، ودرجة توفر (متوفر بشدة)، في حين جاءت «الكفايات التقنية بالتعليم المدمج» بأدنى متوسط حسابي بلغ (4.38)، ودرجة توفر (متوفر بشدة)، كما تشير النتائج إلى أن بقية الكفايات قد جاءت بدرجة توفر (متوفر بشدة)

وبلغ المتوسط الحسابي ككل (4.42)، بدرجة توفر بشدة وقيمة الإنحراف المعياري للمتوسط الحسابي ككل (0.526)، وهي قيمة ومؤشر على التجانس الكبير بين استجابات عينة الدراسة.

ويشير الباحث إلى حصول الكفايات الشخصية بالتعليم المدمج لدى أفراد عينة بأعلى متوسط، وأن أقل كفاية كانت التي تتعلق بالكفايات التقنية بالتعليم المدمج رغم توفرها بدرجة مرتفعة وهو ما يعكس أن سلوكهم مؤثر في حياتهم المهنية وأنه قادر على إحداث فرق فيما يقوم به من عمل داخل بيئة التعليم المدمج بدرجة مرتفعة باعتبار أن الكفايات الشخصية تعبر عن معتقدات الفرد حول قدراتهم على القيام بمهمة ما بشكل جيد فالكفايات الشخصية وسيلة لتشجيع الأفراد على اتخاذ القرارات وإثراء الخبرة في الأعمال التي يقومون بها، وهو ما يتفق مع الإتجاهات المعاصرة التي توصي بقدرات تتعدى المعارف والمهارات إلى القدرة على مواجهة الحاجات المتغيرة بتميز لتمكين الأفراد من التفاعل مع معطيات العصر.

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في استجابات عينة الدراسة على استبانة كفايات معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في بيئات التعليم المدمج في ضوء المدخل البنائي من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير (الجنس، عدد سنوات الخبرة، الدورات التدريبية في التعليم المدمج)؟

أولاً- المقارنة حسب الجنس:

استخدم الباحث اختبار (ت) للمقارنة بين استجابات عينة الدراسة على استبانة كفايات معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في بيئات التعليم المدمج في ضوء المدخل البنائي من وجهة نظرهم وفقاً لمتغير الجنس، وفيما يلي عرض النتائج:

جدول (12) نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على استبانة كفايات معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في بيئات التعليم المدمج في ضوء المدخل البنائي من وجهة نظرهم حسب متغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
المحور الأول	ذكور	160	4.41	.535	0.668	0.505
	إناث	152	4.47	.513		
المحور الثاني	ذكور	160	3.83	.460	0.986	0.326
	إناث	152	3.90	.451		
المحور الثالث	ذكور	160	4.41	.560	0.207	0.836
	إناث	152	4.43	.642		
المحور الرابع	ذكور	160	4.34	.631	0.756	0.451
	إناث	152	4.42	.610		
الإستبانة ككل	ذكور	160	4.25	.493	0.704	0.483
	إناث	152	4.30	.497		

المحور الأول- كفايات الإلمام بثقافة التعليم المدمج:

يبين الجدول (12) أن قيمة «ت» للفروق بين الذكور والإناث في كفايات معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في بيئات التعليم المدمج والمحاور المكونة له في ضوء المدخل البنائي من وجهة نظرهم بلغت على الترتيب (0.668)، (0.986)، (0.207)، (0.759)، والدرجة الكلية (0.704) وجميعها قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، يتبين من ذلك أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المحاور الأربعة والاستبانة ككل تعزى لمتغير الجنس، مما يشير إلى أن كلا من المعلمين والمعلمات يظهرون اتفاقاً متساوياً في مدى توفر كفايات التعليم المدمج وفقاً للمدخل البنائي، كما أظهرت اتفاقهم حول الإلمام بثقافة التعليم المدمج، والسمات الشخصية، والكفايات التكيفية والتقنية، ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى أن المعلمين والمعلمات يعيشون ظروف وظيفية واحدة بشكل عام، ويقعون

جميعاً تحت التأثير العام نفسه، كما وأنهم يعملون في بيئة تعليمية تتشابه في وظائفها لذلك لا يوجد تمايز بين الذكور والإناث، وهذه نتيجة منطقية تتفق مع الاتجاه الإيجابي لأفراد عينة الدراسة على مدى توفر كفايات التعليم المدكج وفقاً للمدخل البنائي بغض النظر عن جنسهم.

وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية عن دراسة (جلاد وآخرون، 2021) التي كشفت نتائجها عن فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور.

ثانياً– المقارنة حسب سنوات الخبرة:

تم استخدام اختبار تحليل التباين الآحادي (ف) للمقارنة بين استجابات عينة الدراسة على استبانة كفايات معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في بيئات التعليم المدمج في ضوء المدخل البنائي من وجهة نظرهم حسب متغير سنوات الخبرة، وفيما يلي عرض للنتائج:

جدول (13) نتائج اختبار (ف) للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على استبانة كفايات معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في بيئات التعليم المدمج في ضوء المدخل البنائي من وجهة نظرهم حسب متغير سنوات الخبرة

المحور	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المحور الأول	بين المجموعات	.026	2	.013	.047	.954
	داخل المجموعات	42.492	309	.278		
	الكلي	42.518	311			
المحور الثاني	بين المجموعات	.006	2	.003	.015	.986
	داخل المجموعات	32.126	309	.210		
	الكلي	32.132	311			
المحور الثالث	بين المجموعات	.327	2	.163	.452	.637
	داخل المجموعات	55.343	309	.362		
	الكلي	55.670	311			
المحور الرابع	بين المجموعات	.090	2	.045	.116	.891
	داخل المجموعات	59.523	309	.389		
	الكلي	59.613	311			
الإستبانة ككل	بين المجموعات	.042	2	.021	.084	.919
	داخل المجموعات	37.821	309	.247		
	الكلي	37.863	311			

بين الجدول (13) أن قيمة «ف» حسب متغير (عدد سنوات الخبرة) في كفايات معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في بيئات التعليم المدمج والمحاور المكونة له في ضوء المدخل البنائي من وجهة نظرهم بلغت على الترتيب (0.047)، (0.015)، (0.452)، (0.116)، وفي الاستبانة ككل (0.084)، وجميعها قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، يتبين من ذلك أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المحاور الأربعة والاستبانة ككل تعزى لمتغير (عدد سنوات الخبرة).

وقد يرجع ذلك إلى أن النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة كانوا من أصحاب الخبرة العالية أكثر من عشر سنوات بنسبة (60.9%) وأكثر من خمس سنوات بنسبة (26.3%)، وهو ما يشير إلى توفر كفايات التعليم المدمج بين المعلمين، فكفايات التعليم المدمج هي مهارات أساسية أولية يجب أن يتمتع بها جميع المعلمين ضمن هذا المجال، وهي مؤشر أساسي لنجاح لمعلم، بغض النظر عن الخبرة، وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة الدخيل (2014)، ودراسة مخلص (2018) حيث لا تظهر فروق في توفر كفايات التعليم المدمج تبعاً لعدد سنوات الخبرة، وتختلف الدراسة الحالية مع دراسة سوناوا (2014)، حيث كشفت نتائجه عن تفوق قدرات المعلمين وأعضاء هيئة التدريس الجدد عن القدامى والذين لا يفضلون التعليم المدمج ويفضلون التعليم التقليدي.

ثالثاً– المقارنة حسب الدورات التدريبية:

تم استخدام اختبار تحليل التباين الآحادي (ف) للمقارنة بين استجابات عينة الدراسة على استبانة كفايات معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في بيئات التعليم المدمج في ضوء المدخل البنائي من وجهة نظرهم حسب متغير عدد الدورات التدريبية، وفيما يلي عرض للنتائج:

جدول (14) نتائج اختبار (ف) للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على استبانة كفايات معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في بيئات التعليم المدمج في ضوء المدخل البنائي من وجهة نظرهم حسب متغير عدد الدورات التدريبية

المحور	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المحور الأول	بين المجموعات	.296	2	.148	.537	.585
	داخل المجموعات	42.222	309	.276		
	الكلي	42.518	311			
المحور الثاني	بين المجموعات	.369	2	.184	.888	.413
	داخل المجموعات	31.763	309	.208		
	الكلي	32.132	311			
المحور الثالث	بين المجموعات	.195	2	.097	.269	.765
	داخل المجموعات	55.475	309	.363		
	الكلي	55.670	311			
المحور الرابع	بين المجموعات	.491	2	.246	.636	.531
	داخل المجموعات	59.121	309	.386		
	الكلي	59.613	311			
الإستبانة ككل	بين المجموعات	.242	2	.121	.491	.613
	داخل المجموعات	37.621	309	.246		
	الكلي	37.863	311			

يبين الجدول (14) أن قيمة «ف» حسب متغير (متغير عدد الدورات التدريبية) لكفايات معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في بيئات التعليم المدمج والمحاور المكونة له في ضوء المدخل البنائي من وجهة نظرهم بلغت على الترتيب (0.537)، (0.888)، (0.269)، (0.636)، وفي الاستبانة ككل (0.491)، وجميعها قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، يتبين من ذلك أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المحاور الأربعة والاستبانة ككل تعزى لمتغير (عدد ستوات الخبرة).

وربما يعود ذلك إلى تماثل وتشابه إدراك معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية لكفايات التعليم المدمج في ضوء المدخل البنائي بغض النظر عن المشاركة في الدورات بمجالات كفايات التعليم المدمج حيث اختلفت مع نتائج دراسة سوناوا (2014)، والتي أشارت إلى وجود فروق في المعرفة السابقة والتي ربما كانت من خلال الدورات التدريبية.

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج تبرز التوصيات التالية:

1. تبني وزارة التعليم السعودية مشروعاً وطنياً يشجع المعلمين والطلاب والمشرفين التربويين على استخدام التعليم المدمج.
2. مراعاة مصممي المناهج الدراسية والبرامج التعليمية التكامل بين التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي عند صياغة المحتوى التعليمي وتقديمها للمتعلمين.
3. تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية بالمراحل التعليمية في مجال كفايات التعليم المدمج
4. توفير البنية التحتية، والكوادر الفنية الداعمة للتعليم المدمج في مدارس المملكة العربية السعودية.
5. الدمج بين الأساليب الإلكترونية الحديثة، وبين الأساليب التقليدية في التعليم للحصول على أكبر فاعلية للعملية التعليمية.

المقترحات:

- إجراء مزيد من الدراسات للتعرف على أثر استخدام التعليم المدمج على تطور مهارات معلمين التربية الإسلامية وتحسين مخرجات ونواتج التعلم.
- إجراء دراسة مقارنة في مجال تطبيق التعليم المدمج في مراحل التعليم المختلفة.
- إجراء دراسة للتعرف على اتجاهات معلمين التربية الإسلامية نحو استخدام التعليم المدمج في الفصول الدراسية.
- إجراء مزيد من الدراسات للتعرف على الصعوبات التي تواجه توظيف التعليم المدمج في العملية التعليمية لمختلف المراحل.

المراجع:

أولاً– المراجع العربية

أبو الروس، عادل منير. (2015). فاعلية التعليم المدمج في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدارسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*. 4(7). 1-22.

أبو خطوة، السيد عبد المولى. (2019). المعايير الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE وإنعكاساتها على إعداد المعلم الرقمي في كليات التربية. المؤتمر العلمي الثالث لقسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية- جامعة الإسكندرية بعنوان» المعلم الرقمي ومهارات القرن الحادي والعشرين. 2 مارس.

أبو موسى، مفيد أحمد والصوص، سمير عبد السالم. (2014). التعليم المدمج بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني. عمان: دار الأكاديميون للنشر والتوزيع.

جلاد، سها وقشوع، عبير وأبو حمد، لينا وجعيدي، براءة. (2021). واقع التعليم المدمج من وجهة نظر المعلمين بمديرية تربية قلقيلية في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*. 9(3). 731-747.

الحسن، عصام إدريسكمتور. (2011). فاعلية استخدام التعليم المدمج على التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثاني بالمدارس الثانوية الخاصة بمحلية أم درمان واتجاهاتهم نحوه، المؤتمر السنوي للدراسات العليا والبحث العلمي. *مجلة البحوث النفسية والتربوية*. جامعة بغداد. العدد (36). 58-85.

الحشاني، علي محمد. (2016). الكفايات التدريسية ودرجة توفرها لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة مصراتة. *المجلة العلمية لكلية التربية*. جامعة مصراتة. ليبيا. 2(6). 194-220.

الخمشي، عبد العزيز بن عبد الله سالم. (2017). درجة توفر الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي العلوم الشرعية في المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجودة. *مجلة البحث العلمي في التربية*. 18(2). 203-241.

السويلم، حنان سليمان. (2016). أثر استخدام التعليم المدمج في تدريس اللغة الإنجليزية على تحصيل الطالبات الصف الثالث الثانوي بالرياض. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*. 5(8). 38-71.

سيد، عصام عبد القادر. (2011). فاعلية التعليم الخليط في تنمية المفاهيم الكيميائية ومهارات التفكير السابر وحب الاستطلاع لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية. مجلة البحوث النفسية والتربوية. كلية التربية جامعة المنوفية. 26(3). 498-564.

شينان، علي سعود. (2017). أثر دمج التعليم الإلكتروني في تدريس الأحياء على تنمية التفكير العلمي والإتجاه نحو مجتمع المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة الملك سعود. الرياض.

عبد السلام، أسامة وفرهود، منى. (2011). نموذج مقترح للتعليم المدمج لتطوير برامج التعلم الذاتي، المؤتمر العلمي السابع للجمعية المصرية لتكنولوجيا التربية « نحو تربية علمية أفضل». القاهرة. 27-28 يوليو.

عبد العاطي، حسن، والسيد، عبدالمولى. (2008). أثر استخدام كل من التعلم الإلكتروني والتعليم المدمج في تنمية مهارات وتصميم وإنتاج مواقع الويب التعليمية لدى طلاب الدبلوم المهنية واتجاهاتهم نحو تكنولوجيا التعلم الإلكتروني. تكنولوجيا التربية: دراسات وبحوث. 149-224.

العجلان، عبد الرحمن بن عبد العزيز. (2019). الكفايات المتطلب توافرها لمعلمي المرحلة الثانوية لتطبيق التعليم المدمج في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة البحث العلمي في التربية*. 19(20). 318-361.

عقل، عبد الفتاح المرغني. (2017). جودة الكفايات التدريسية لدى معلمي التربية البدنية لمرحلة التعليم الاساسي ببلدية جنزور. *مجلة الاجتهاد للأبحاث العلمية*. كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة. جامعة الزيتونة بترهونة. ليبيا. (2). 43-66.

العنزي، عبد الله شطيط عايد. (2019). واقع استخدام معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت للتعلم المدمج من وجهة نظر المعلمين والمدراء. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة آل البيت. كلية العلوم التربوية. الأردن.

سويلم، محمد. (2011). الترخيص المهني للمعلم في مصر: رؤية مقترحة في ضوء بعض الخبرات العالمية. التربية. مصر. المجلد (14). العدد (34). 63-133

قطامي، يوسف. (2013). النظرية المعرفية في التعلم. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

مازن، حسام الدين محمد. (2020). فاعلية بيئة تعلم إفتراضية قائمة على النظرية البنائية الاجتماعية في تدريس العلوم على تنمية المفاهيم العلمية والحس العلمي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*. جامعة سوهاج. كلية التربية. العدد (5)، 1814-1846.

المهدي، لمياء. (2021). التعليم المدمج كمدخل لتطبيق النظريه البنائيه الاجتماعيه في تعليم الفن لطلاب الصف الاول الثانوى. *مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية*. 5 (22). 691-725.

المومني، محمد عمر عيد. (2019). الكفايات التدريسية لدى معلمي التربية المهنية من وجهة نظرهم: دراسة ميدانية بمحافظة عجلون في الأردن. *مجلة رؤى*. 3(1). 116-140.

يوسف، أحمد خضر وبن غيث، عمر أحمد والدوخي، فوزي عبد الطيف. (2018). الكفايات التدريسية لدى معلمي التربية الرياضية في مدارس التربية الخاصة بدولة الكويت. *مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية*. 46(1). 138-162.

Arabic references:

Abdel Atti, H., & AL-sayed, A. (2008). The effect of using both E-learning and blended learning in developing skills, design and production of Educational Websites for Professional diploma students and their attitudes towards E-learning technology, the third scientific conference of the Arab Society for Educational Technology in partnership with the Institute of Educational Studies, Cairo University.

Abdel Salam, O., & Farhoud, M. (2011). A proposed model for blended learning to develop self-learning Programs, the seventh scientific conference of the Egyptian Society for Educational Technology «Towards a better scientific education», Cairo, 27-28 July.

Abdullah, M., Badawy, S., & Jahin, A. (2015). The effect of a developmental program for the development of professional competencies for faculty members in the College of Education and Science in Khurma according to international quality standards. The Educational *Journal of the College of Education in Sohag*, 42 (42), 1076-1047

Abu Al-Rus, Adel Munir. (2015). The effectiveness of education in developing creative reading skills for Arabic language learners who are speakers of other languages. *Specialized International Educational Journal*. 4 (7), 1–22.

Abu Khatwa, A. (2019). International Standards for Technology in Education (ISTE) and its Implications for the Preparation of the Digital Teacher in Faculties of Education. The third scientific conference of the Department of Educational Technology, Faculty of Education - Alexandria University, «The digital teacher and skills of the twenty-first century», March 2, 2019.

Abu Musa, M., & Al-Sous, S. (2014). Blended learning between traditional education and E-learning. Academic House for Publishing and Distribution.

Akl, A. (2017). The quality of teaching competencies among physical education teachers for the basic education stage in the municipality of Janzour. *Journal of Ijtihad for Scientific Research - Faculty of Physical Education and Sports Sciences* - Al-Zaytoonah University, Tarhuna - Libya, (2), 43-66.

AL- Gharib, Z. (2009). E-learning from application to professionalism and quality. The world of books: Cairo.

Al Thiabat, B. (2013). The effectiveness of programmed education based on the use of blended learning and the traditional method in the achievement of Tafila Technical University students in teaching methods for the first grades and their attitudes towards it, An-Najah University, *Journal for Research, Humanities*, 27 (1), 181-200.

Al-Ajlan, A. (2019). The competencies required for secondary school teachers to implement blended Learning in the Kingdom of Saudi Arabia from their point of view in the light of some variables. *Journal of Scientific Research in Education*, 19(20), 318-361.

Al-Anazi, A. (2019). The reality of secondary school teachers in Kuwait using blended learning from the point of view of teachers and principals.. Unpublished Master›s Thesis, Al al-Bayt University, College of Educational Sciences, Jor-

riences. Journal of Education, Vol. (14), p.34, Egypt.

Mazen, H. (2020). The effectiveness of a virtual learning environment based on social constructivism theory in science teaching on developing scientific concepts and scientific sense among second year preparatory students. Journal of Young Researchers in Educational Sciences, Sohag University - College of Education, No. (5), 1814-1846.

Momani, M. (2019). Teaching Competencies of vocational education teachers from their point of view: A field study in Ajloun Governorate in Jordan. Rawafed Magazine, 3(1), 116-140.

Qatami, Y. (2013). Cognitive theory in learning. Dar Al Masirah for Printing and Publishing, Amman, Jordan.

Sheenan, A. (2017). The effect of integrating E-learning in the teaching of biology on the development of scientific thinking and the Attitude towards a knowledge society among secondary school students. Unpublished Ph.D. thesis, College of Education. King Saud University, Riyadh.

Syed, E. (2011). The effectiveness of mixed education in developing chemical concepts, probing thinking skills, and curiosity among Al-Azhar secondary school students. Journal of Psychological and Educational Research, Faculty of Education, Menoufia University, 26 (3).

Youssef, A., Bin Ghaith, O., & Al-Doukhi, F. (2018). Teaching competencies of physical education teachers in special education schools in the State of Kuwait. Assiut Journal of Physical Education Sciences and Arts, 46(1), 138-162.

ثالثاً– المراجع الإنجليزية

Avsec, S., & Kocijancic, S. (2016). A path model of effective technology-intensive inquiry-based learning. Journal of Educational Technology & Society. 19(1). 308-320.

Bada, S. O., & Olusegun, S. (2015). Constructivism learning theory: A paradigm for teaching and learning. Journal of Research in Education and Science, 5(6), 66-70.

Al-Fatlawi, S. (2003). Teaching competencies «concept, training, performance». Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution, 1st floor, Amman, Jordan.

Al-Hashani, A. (2016). Teaching competencies and the degree of their availability among kindergarten teachers in the city of Misurata. The Scientific Journal of the College of Education, University of Misurata, Libya, 2(6), 194-220.

Al-Hassan, E. (2011). The effectiveness of using blended learning on the academic achievement of second grade students in private secondary schools in Omdurman locality and their attitudes towards it, the annual conference for postgraduate studies and scientific research. Journal of Psychological and Educational Research. University of Baghdad: Iraq. p.36.

Al-Huneidi, A., & Schreurs, J. (2012). Constructivism based blended learning in higher education. International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET). 7(1). 4-9.

AL-Khamshi, A. (2017). The degree of availability of the necessary teaching competencies for teachers of jurisprudence sciences in the primary stage in the light of quality standards. Journal of Scientific Research in Education, 18(2), 203-241.

Al-Mahdi, L. (2021). Blended learning as an approach to applying social constructivist theory in art education for first year secondary students. Journal of Architecture, Arts and Humanities, 5 (22), 691-725.

Al-Suwailem, H. (2015). The effect of using blended learning in teaching English on the achievement of female students in the third year of secondary school in Riyadh. Master›s Thesis in Curriculum and Instruction. Imam Muhammad bin Saud Islamic University: Riyadh.

Bondarouk, T. V. (2006). Action-oriented group learning in the implementation of information technologies: results from three case studies. European Journal of Information Systems, 15(1), 42-53.

Ghoneim, M. (2011). Professional licensing of teachers in Egypt: a suggested vision in the light of some international expe-

An expert GIS-based ANP-OWA decision making framework for tourism development site selection. International *Journal of Intelligent Systems and Applications*. 6(7). 1.

Fathema, N., Shannon, D., & Ross, M. (2015). Expanding the Technology Acceptance Model (TAM) to examine faculty use of Learning Management Systems (LMSs) in higher education institutions. *Journal of Online Learning & Teaching*. 11(2).

Galad, Suha. (2021) The reality of blended Learning from the point of view of teachers in Qalqilya Education Directorate in the light of some variables. *International Journal of Educational and Psychological* Studies, Rafad Center for Studies and Research, 9(3), 730-747.

Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). Blended learning in higher education: Framework. principles. and guidelines. John Wiley & Sons.

Gharacheh, A., Esmaeili, Z., Farajollahi, M., & Jamaizadeh, M. (2016). Presentation of blended learning conceptual pattern based on individual and social constructivism theory. Int. J. of Humanities and Cultural Stud. 1.

Graham C.R., Woodfield W., & Harrison J.B. (2013). A framework for institutional adoption and implementation of blended learning in higher education. Internet and Higher Education, 18, 4-14. doi: 10.1016/j.iheduc.2012.09.003

Graham, C. R., Borup, J., Jensen, M. A., Arnesen, K. T., & Short, C. R. (2021). K-12 Blended Teaching Competencies. In C. R. Graham, J. Borup, M. A. Jensen, K. T. Arnesen, & C. R. Short (Eds.). K-12 Blended Teaching (Vol 2): A Guide to Practice Within the Disciplines. 2. EdTech Books.

Holzweiss, P. C., Joyner, S. A., Fuller, M. B., Henderson, S., & Young, R. (2014). Online graduate students' perceptions of best learning experiences. Distance education. 35(3). 311-323.

Ireland, J., Martindale, S., Johnson, N., Adams, D., & Eboh, W. (2009). Blended learning in education: effects on knowledge and attitude. *British Journal of Nursing*. 18(2). 124-130.

search & Method in Education. 5(6). 66-70.

Bansal, P. (2014). Blended Learning in Indian Higher Education: Challenges and Strategies. International *Journal of Applied Research and Studies*. 3(2). Retrieved from https://www.academia.edu/10643087/

Bay, E., Bagceci, B., & Cetin, B. (2012). The effects of social constructivist approach on the learners› problem solving and metacognitive levels. *Journal of Social Sciences*. 8(3). 343.

Brown, L. (2014). Constructivist learning environments and defining the online learning community. Journal on School Educational Technology. 9(4). 1-6.

Bryant, J., & Bates, A. J. (2015). Creating a constructivist online instructional environment. TechTrends. 59(2). 17-22.

Cagiltay, N. E., Yildirim, S., & Aksu, M. (2006). Students› preferences on Web-based instruction: Linear or non-linear. J. Educ. Technol. Soc. 9(3). 122-136.

Çimer, A., & Coskun, S. (2018). Students› Opinions about Their Ninth Grade Biology Textbook: From the Perspective of Constructivist Learning Approach. *Journal of education and learning*. 7(4). 201-214.

Dalsgaard, C., & Godsk, M. (2007). Transforming traditional lectures into problem-based blended learning: challenges and experiences. Open Learning: The Journal of Open. Distance and e-Learning. 22(1). 29-42.

Deperlioglu, O., & Kose, U. (2013). The effectiveness and experiences of blended learning approaches to computer programming education. Computer Applications in Engineering Education. 21(2). 328-342.

Dewantara, D., Misbah, M., & Wati, M. (2020). The implementation of blended learning in analog electronic learning. In Journal of Physics: Conference Series (Vol. 1422. No. 1. p. 012002). IOP Publishing.

Duffy, T. M., & Cunningham, D. J. (1996). 7. Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction.

Eldrandaly, K. A., & AL-Amari, M. A. (2014).

sity course moving online during the Covid-19 pandemic. Heliyon. 6(12). e05728.

Nanjappa, A., & Grant, M. M. (2003). Constructing on constructivism: The role of technology. Electronic Journal for the integration of Technology in Education. 2(1). 38-56.

Osguthorpe, R. T., & Graham, C. R. (2003). Blended learning environments: Definitions and directions. Quarterly review of distance education. 4(3). 227-33.

Pensinger, E. R. (2016). Constructivist Learning Theory in the Blended Learning Environment.

Phillips, P., Wells, J., Ice, P., Curtis, R., & Kennedy, R. (2008). A case study of the relationship between socio-epistemological teaching orientations and instructor perceptions of pedagogy in online environments. Electronic Journal for the Integration of Technology in Education, 6(1), 3-27.

Poelmans, S., & Wessa, P. (2015). A constructivist approach in a blended e-learning environment for statistics. Interactive Learning Environments. 23(3). 385-401.

Powell, A., Rabbitt, B., & Kennedy, K. (2014). iNACOL Blended Learning Teacher Competency Framework. International Association for K-12 Online Learning.

Roblyer, M. D. (2015). Integrating educational technology into teaching. Pearson.

Sancho, P., Corral, R., Rivas, T., González, M. J., Chordi, A., & Tejedor, C. (2006). A blended learning experience for teaching microbiology. American journal of pharmaceutical education, 70(5), 120. https://doi.org/10.5688/aj7005120

Symeonides, R., & Childs, C. (2015). The personal experience of online learning: An interpretative phenomenological analysis. Computers in Human Behavior. 51. 539-545.

Tarnopolsky, O. (2012). Constructivist blended learning approach. De Gruyter Open Poland.

Vogt, F., & Rogalla, M. (2009). Developing Adaptive Teaching Competency through coaching. Teaching and Teacher Education. 25(8). 1051-1060.

Jonassen, D. H., Peck, K. L., & Wilson, B. G. (1999). Learning with technology: a constructivist perspective. Upper Saddle River. NJ: Merrill.

Koohang, A., Riley, L., Smith, T., & Schreurs, J. (2009). E-learning and constructivism: From theory to application. Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects. 5(1). 91-109.

Lalima, D., & Dangwal, K. L. (2017). Blended learning: An innovative approach. Universal Journal of Educational Research. 5(1). 129-136.

Leung, B. W & Ying Wong, P. W. (2005). Matching music teachers self conception with students perception on teaching effectiveness in an unfavorable secondary classroom context, Hong Kong institute education, revista electronic completeness de investigation en education musical, 2(1),1-12.

Lorenzetti, J.P. (2011): The Benefits of Blended Learning Explained. (available at) :http://www.facultyfoucs.com/articales/distance-learning/the-benefitis-of-blended-learning-explained,(access in): March 17, 2021.

Lwoga, E. T., & Komba, M. (2015). Antecedents of continued usage intentions of web-based learning management system in Tanzania. Education+ training.

MacKnight, C. B. (2000). Teaching critical thinking through online discussions. Educause Quarterly. 23(4). 38-41.

Maddison, T., & Kumaran, M. (Eds.). (2016). Distributed learning: pedagogy and technology in online information literacy instruction. Chandos Publishing.

Mal, B. C., & Adhya, D. H. (2020). Constructivism- based Blended Teaching Learning for transforming Indian Higher Education. Reimagining INDIAN UNIVERSITIES, 211.

Mbati, L., & Minnaar, A. (2015). Guidelines towards the facilitation of interactive online learning programmes in higher education. International Review of Research in Open and Distributed Learning. 16(2). 272-287.

Meulenbroeks, R. (2020). Suddenly fully online: A case study of a blended univer-

cation, 25(8), 1051–1060. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.04.002

Waghid, Z. (2017). Implementing a constructivist blended learning approach in a third-year entrepreneurship education class. Paradigms: *Journal for Research and Innovation in Teaching and Learning at CPUT.*

Wims, P., & Lawler, M. (2007). Investing in ICTs in educational institut ions in developing countries: An evaluation of their impact in Kenya. International *Journal of Education and Development*using ICT, 3(1), 5-22.

Young, L. (2003). Bridging theory and practice: Developing guidelines to facilitate the design of computer-based learning environments. *Canadian Journal of Learning and Technology*/ La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie, 29(3).

Exploring L2 Learners' Viewpoints towards YouTube Comments as a Listening Assistance Tool

تقصي وجهات نظر متعلمي اللغة الإنجليزية حول التعليقات المكتوبة في اليوتيوب كأداة مساعدة للاستماع

د. دخيل محمد عبدالعزيز الدخيل

أستاذ اللغويات التطبيقية المشارك، قسم اللغة الإنجليزية والترجمة
كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، جامعة القصيم

Dr. Dukhayel M Aldukhayel,

Associate Professor of Applied Linguistics, Department of English Language and Translation, College of Arabic Language and Social Studies, Qassim University

(قُدم للنشر في 03/ 01 /2021، وقُبل للنشر في 14/ 02 /2021)

الملخص

أجريت هذه الدراسة من أجل تقصي وجهات نظر متعلمي اللغة الثانية حول التعليقات المكتوبة في موقع اليوتيوب كأداة تساعد على الاستماع. شارك في الاستبيان والمكون من 20 عنصرًا 290 متعلمًا للغة الإنجليزية كلغة أجنبية. الاستبيان يقيس وجهات نظر الطلاب من حيث ملاءمة وفعالية وأهمية وجدوى تعليقات اليوتيوب. أيضا تم إجراء مناقشة جماعية شارك فيها عشرة طلاب الذين أجابوا فيها على عدة أسئلة حول تعليقات اليوتيوب. أظهرت نتائج الاستبيان أن الطلاب لديهم تصورات إيجابية تجاه فعالية التعليقات في فهم مقاطع الفيديو، ويعتقدون أن التعليقات غالبًا ما تكون ذات صلة وتتناول الأجزاء الرئيسية من مقاطع الفيديو، ويعتقدون أن التعليقات غالبًا ما تكون سهلة وممتعة للقراءة. لكن على الرغم من اعتقادهم بفائدتها إلا أنهم لا يعتبرونها مهمة مثل أهمية الترجمة مثلا. أخيرا وكفائدة تعليمية فإن الدراسة تقترح عندما يستخدم اليوتيوب في تدريس الاستماع أن يكون هناك عدد لا بأس به من التعليقات الثرية والتي لها معنى وصلة للفيديوهات المختارة.

الكلمات المفتاحية: وسائل التواصل الاجتماعي، تعليقات اليوتيوب، الفهم من الاستماع، أداة مساعدة

Abstract

This study was conducted to explore L2 learners' viewpoints towards YouTube comments as a listening assistance tool. A group of 290 EFL learners participated in this study who reported their viewpoints in a questionnaire consisting of 20 Likert-scale items. The questionnaire measured students' viewpoints in terms of relevance, effectiveness, importance, and feasibility towards YouTube comments. Also, ten students voluntarily participated in a focus group discussion who responded to open-ended questions regarding YouTube comments Analysis of the questionnaire demonstrates that participants have overall positive viewpoints regarding the effectiveness of YouTube comments on the comprehension of videos. They believe that YouTube comments are often relevant and touch on key parts of videos and are often easy and interesting to read. With regard to the importance of comments to the comprehension of videos, students; however, do not consider comments as important as the other listening tools such as captions or subtitles. The study concludes by suggesting that when YouTube is used for teaching L2 listening, the selected videos should have received a number of rich, relevant, and meaningful comments.

Keywords: social media, YouTube comments, listening comprehension, assistance tool

Introduction

Second language (L2) listening materials and delivery methods have changed and developed rapidly in recent years, thanks to advances in Internet technology, the affordability of smartphones and tablets, and the availability of free online videos. Unlike learning languages in the 1990s or early 2000s, when learning resources were limited to shipped textbooks or DVDs, learners now have many online options for L2 listening practice available, including YouTube and other social media platforms (Cross, 2017, 2018; Godwin-Jones, 2017, 2019; Hubbard, 2017; Wang & Chen, 2020). It is now obvious that L2 learners have much more control of their own learning; as a result, the role of practitioners and teachers has lessened. In spite of these prevailing changes in L2 listening practice due to the growing consumption of online resources, listening assistance tools have remained nearly the same, and little or no improvement has been witnessed in research and pedagogical aspects. Indeed, when asked about what types of assistance tools are potentially useful to L2 listeners, traditional aids such as captions and transcripts, dating back to Price's (1983) caption study, are often brought up by teachers and practitioners, regardless of whether the input is delivered through traditional media or social media (e.g., Cárdenas-Claros, 2020; Hsieh, 2020; Kam et al., 2020; Montero Perez et al., 2018).

However, we need to distinguish between potential assistance tools in social media and traditional media, given that the listening input on social media sites utilizes an exclusive textual feature that might be as effective as traditional assistance tools. This is largely because of the Web 2.0., which features the comments generated by social media users and left below media content (e.g., videos); this text facility is popular on today's social media sites, be it "news sites" or platforms such as YouTube. Discourse analysis indicates that social media comments perform various rhetorical functions, which, when carefully examined, seem to provide some sort of linguistic assistance to L2 learners. For instance, content-analysis studies of YouTube (e.g., Dubovi & Tabak, 2020; Khan, 2017; Madden et al., 2013; Schultes et al., 2013) reveal that comments commonly restate, summarize, emphasize, paraphrase, elaborate on, or explain the contents of videos through quoting exact words, phrases, or even whole sentences that appear in the videos. Rethinking these rhetorical functions reveals that reading YouTube comments should provide an additional opportunity for comprehension of the videos, particularly to less proficient listeners. If, for example, the learner's listening skill has not been developed adequately to keep up with the speed of speech in that particular video, then a comment quoting the words spoken by an individual in the video should function as a caption, allowing the learner to see the words, if he or she knows the spelling of the words but not the pronunciation. Another example is that if short words (i.e., as, of, or are) that are usually unstressed in normal speech are used in the video, then the comment helps the learner figure out and see the shortened forms, which is often difficult for less proficient learners. Moreover, if a comment restates or explains a statement made in the video, then that is an explanation of the message said in different words and grammatical structure, thus providing another opportunity to fix or facilitate comprehension.

These are examples in which comments can assist or increase the comprehension of videos. However, imagining every potential situation seems impossible. Thus, the rhetorical functions of comments and how they might assist comprehension of videos are worthy of investigation. This study contributes to the body of L2 listening research and introduces YouTube comments as a new listening assistance tool. The study aims to investigate whether or not YouTube comments provide L2 listeners with additional support toward the comprehension of videos and vocabulary learning by exploring L2 learners' viewpoints and experiences. We understand that results of viewpoint studies might not be as strong as the results of experimental studies in scientific fields. However, due to the fact that social media comments have not previously been considered as an assistance tool, we felt a need to introduce the other paradigm of comments.

2. Literature Review:

2.1. Traditional assistance tools:

Multimedia support resources are useful in L2 learning due to their roles in reducing frustration and stress in the use of technology. They immediately support and correct misunderstandings and draw students' attention to specific linguistic features (Cárdenas-Claros & Gruba, 2010). Since the introduction of video as a useful resource for L2 learning and teaching,

etc. even when You practitioners and researchers in L2 listening in the computer assisted language learning (CALL) environments have introduced and investigated many assistance tools believed to assist in the comprehension of aural input. Most assistance tools exploited in L2 listening research and teaching have been text types such as captions, subtitles, transcripts, scripts, glossed words, textual annotations, dictionaries, cultural notes, and grammar notes, but they also included non-text aids such as visual annotations and audio control (e.g., Cárdenas-Claros, 2020; Cárdenas-Claros & Gruba, 2014; Danan, 2016; Hegelheimer & Tower, 2004; Jones, 2008; Jones & Plass, 2002; Pujadas & Muñoz, 2019; Pujolà, 2002; Sydorenko, 2010; Vanderplank, 2019; Winke et al., 2010). In his comprehensive review of assistance tool studies in CALL listening-related research, Cross (2017) identified three main themes: learner viewpoints and experiences; comparisons of different conditions; and learner variables. We will briefly summarize Cross' major findings with respect to the three themes, and because comments are a text type, we will be focusing on his review's findings regarding "textual" assistance tools. First, learners, in general, expressed positive attitudes toward textual assistance tools. When compared to non-text assistance tools, captions and transcripts, for example, were perceived as the most useful tools for text comprehension (e.g., Cárdenas-Claros & Gruba, 2014; Jones, 2003). Second, regarding comparisons of different conditions, experimental studies (e.g., Jones, 2003, 2007; Jones & Plass, 2002) identified a relatively positive impact of various textual assistance tools on listening comprehension and vocabulary learning. Finally, with regard to learner variables, Cross confirms that proficiency level has been the only factor investigated with respect to its influence on the use/non-use of textual assistance tools, yet related studies (e.g., Grgurović & Hegelheimer, 2007; Hegelheimer & Tower, 2004) have reported contradicting findings, making it difficult to draw any useful conclusions.

2.1.1. Concerns in traditional assistance tools:

Despite their potential assistance, some assistance tools have easily been overlooked by L2 learners, which provoked researchers to ascertain the possible reasons (e.g., Cárdenas-Claros & Gruba, 2014; Cárdenas-Claros, 2020; Pujola, 2002; Jones, 2003; Grgurović & Hegelheimer, 2007). Cárdenas-Claros and Gruba (2014), for instance, conducted a qualitative study attempting to identify factors prompting or inhibiting L2 listeners from using assistance tools. With data collected from 15 ESL and EFL learners, they identified five variables that influenced students' use/non-use of nine assistance tools: relevance, challenge, familiarity, recovery, and compatibility. They found that learners felt positive about those assistance tools relevant to task management and completion, and the researchers indicated that the use of assistance tools was broadly influenced by learners' views about language learning, comprehension failures, familiarity with each assistance tool, and ease of assistance tool interaction (user-friendly).

More recently, Cárdenas-Claros (2020) took this investigation to another level by examining how certain challenging textual features influenced learners' spontaneous selection and use of specific assistance tools. Five problematic textual features were observed, including four types of linguistic complexity (lexical, phonological, syntactic, and discourse) and the speed of delivery. Four assistance tools (audio/video control buttons, transcript, dictionary, and glossary) were indeed associated with specific textual challenges. Audio/video control was linked to problems with the speed of delivery, transcripts were connected to problems with the speed of delivery and lexical and phonological complexity, and dictionary and glossary options had issues related to lexical complexity.

2.1.2. Assistance tool research problem:

Assistance tool research conducted in recent years has been unequivocally successful and has informed L2 listening practices in many ways. Researchers (e.g., Cárdenas-Claros, 2020; Cárdenas-Claros & Gruba, 2014; Danan, 2016; Pujadas & Muñoz, 2019; Vanderplank, 2019) have produced seminal articles that have contributed highly useful findings to the field. However, the research has repetitively studied a limited number of assistance tools that preceded the internet, Web 2.0, and social media. Even a cursory glance at L2 listening studies recently published in CALL journals (e.g., Cárdenas-Claros, 2020; Hsieh, 2020; Kam et al., 2020; Montero Perez et al., 2018; Pujadas & Muñoz, 2019; Teng, 2020; Vanderplank, 2019; Yang, 2020) indicates that assistance tool research is seemingly stuck on captions, subtitles, transcripts, audio/video control buttons, transcript,

Tube videos were utilized as research materials in the studies. In fact, it is hard to believe that assistance tools for listening materials delivered through these technological advances are the same as those available on CDs. We believe there is room for exploring the potential assistance tools that come with new technology. We should ask what assistance tools could be manifested through the internet, Web 2.0, and social media. Thus, we introduce social media comments as an assistance tool and assistive resource that can assist and facilitate listening comprehension of online videos.

2.2. YouTube comments as a listening assistance tool:

YouTube has been recognized by L2 researchers as a unique resource of multimedia content that could have the potential to promote L2 autonomous learning. It has been suggested as a valuable tool for practicing writing and listening due to its multimodal affordances (Barton & Lee, 2013). Perhaps the most prominent feature of YouTube is the commentary facility (Dynel, 2014; Schultes et al., 2013; Shapiro & Park, 2018), through which viewers can post their own comments, which can be read and engaged with by the platform's users. From personal experiences, but more importantly, based on the findings of discourse analysis studies (e.g., Cru, 2018; Dubovi & Tabak, 2020; Kulgemeyer & Peters, 2016; Madden et al., 2013; Shapiro & Park, 2018; Schultes et al., 2013), YouTube comments have the potential to be a listening support resource to all viewers, including L2 listeners. The findings of Madden et al. (2013) and Dubovi and Tabak (2020), in particular, are the cornerstones of this argument.

Madden et al. (2013) created a corpus containing 66,637 YouTube comments drawn from 60 videos in order to create a classification schema of YouTube comments. Their results revealed that some types of comments provide factual information or an explanation about the video content or context; other types summarize or paraphrase something in the video content, while others directly quote something in the video. At times, they may also contain blue-colored hyperlinks in a time format, e.g., "3:18", that directs the reader to a specific point in the video. Similarly, Dubovi and Tabak (2020) analyzed 1,019 comments posted on six YouTube videos. They found that many of the collected comments (826 comments) were either negotiating meaning (by providing restatements, by identifying inconsistencies, or by asking for clarification) or sharing or adding opinions (including statements of observation, definition, or description). Both studies indicate that YouTube comments commonly serve rhetorical functions, i.e., they summarize, restate, emphasize, paraphrase, elaborate on, or explain the video content by captioning words, phrases, or even whole sentences mentioned in the video. Such functions mean that comments are an extension of the video, and, by reading them, viewers can have their comprehension and predictions about the language consolidated and their affected understanding recovered.

2.2.1. Theoretical framework:

Cardenas-Claros and Gruba (2010) proposed the interactionist theory as the theoretical framework underlying the use of assistance tools in computer-based L2 learning. They argued that a number of assistance tool studies have been positioned from interactionist perspectives (e.g., Hegelheimer & Tower, 2004; Grgurović & Hegelheimer, 2007). The interactionist view argues that learners, through interaction, negotiate meaning when breakdowns in communication occur. In such situations, the learner typically receives a kind of interactionally modified input. Cardenas-Claros and Gruba argue that "different types of enhanced input can be and have been operationalized through help options" (p. 79).

It has been argued that social media comments can be operationalized as (1) input enhancement and (2) an assistance tool; the author further elaborates on how social media comments can be forms of input salience, input modification, and input elaboration, and explains how interaction occurs when reading social media comments. In brief, the author emphasizes that specific types of comments resemble captions, such as those that contain direct quotations of words and phrases heard in the video, with hyperlinks in a time format, e.g., "2:37", marking a specific point in the video. Such comments indicate the importance of that segment in the video (input salience). These types of comments serve as a highlighter if the reader did not watch that segment, but when the direct quotation comments change the aural input into a written input in the comment (input modification), other types of comments will provide additional information, such as details or explanations about the video content or context (input elaboration).

2.2.2. Pros of YouTube comments as a listening assistance tool:

In contrast with traditional text supports, particularly those that learners tend to ignore whether due to a lack of familiarity or difficulty of use, YouTube comments have credibility as a favored listening assistance tool. First, the content of comments is found to be interesting, relaxing, and entertaining to L2 learners (Chen, 2020; Jones & Schieffelin, 2009; Khan, 2017; Schultes et al., 2013). Second, YouTube comments enjoy a user-friendly design, allowing users to read comments while watching with minimal or zero distraction. The third important feature in YouTube comments highlighted in the research (e.g., Bou-Franch et al., 2012; Dubovi & Tabak, 2020; Madden et al., 2013) is the interpersonal interaction that can be observed when commenters reply to other comments by requesting an explanation or further information or asking for clarification about the video content, video context, or something unrelated to the video. Such interpersonal interaction opens a space for exchanging information and negotiating meanings (Benson, 2015), and enables L2 listeners to post comments requesting clarification, assistance, or more information about the video when faced with challenging material such as unknown vocabulary, unfamiliar accent, speed of speech, etc.

Given that one of the advantages of computer-mediated listening environments is its role in providing learners with special opportunities to self-regulate their L2 learning due to the increased provisions of authentic scaffolding listening input (Danan, 2016), careful consideration of Madden et al. (2013) and Dubovi and Tabak's (2020) findings reveals that YouTube comments, by being a text type, pertain to the repertoire of textual assistance tools. YouTube comments resemble many of the aforementioned assistance tools, such as restatements (Chapelle, 2003) and cultural notes (Cárdenas-Claros & Gruba, 2014; Pujolà, 2002). There is another common type of YouTube comment that resembles subtitles and closed captions, specifically those that directly quote words and phrases from the video; these are often denoted with blue-colored time-format hyperlinks marking a specific point in the video. By including exact words, phrases, statements, and sometimes an extract of the dialogue heard in the video, along with a timestamp, such comments can function as subtitles and closed captions. These are perhaps the most beneficial ments to L2 listeners, particularly in cases when there are no auto-subtitles or when closed captions are not provided. As reported in numerous studies of captions and textual annotations (e.g., Hsieh, 2020; Jones & Plass, 2002; Jones, 2008; Montero Perez et al., 2018; Sydorenko, 2010; Teng, 2020; Winke et al., 2010), vocabulary acquisition can also be enhanced, particularly by hyperlinked-quote-type comments.

There is a misconception that YouTube comments are haphazard and incoherent, or that relevant comments to the video are scarce. However, findings from studies such as Kulgemeyer and Peters (2016) and Schultes et al. (2013) dismantle that claim. The former study attempted to determine which quality measures (e.g., numbers of likes, views, and comments) could be an indicator of the quality of 51 explanatory videos. Out of the 1365 comments analyzed, 392 comments were labeled as relevant comments—a proportion that is considered acceptable, given that the YouTube commentary facility is a minimized controlled space of discourse that accumulates a large amounts of comments (Androutsopoulos & Tereick, 2016). Schultes et al. similarly "found a substantial amount of comments that do not contain offensive statements and can be perceived as content carriers" (p. 667).

3. Importance of Study and Research Questions:

For all their potential value to listening comprehension, YouTube comments have never been studied as a prospective assistance tool to the best of the author's knowledge. Indeed, Androutsopoulos and Tereick (2016) noted that current research has approached YouTube comments either "as a site of computer-mediated interaction and aims to describe their sequential structure and coherence-building devices" or "as a resource for discourse participation and examines the attitudes they express towards the reference video and/or their contribution to an on-going discourse" (p. 360). As hinted at by Madden et al.'s (2013) remarks: "the benefit of a classification schema is that it allows researchers and practitioners to identify particular types or uses of comments and separate these out for analysis" (p. 711), this study explores L2 learners' viewpoints toward and experiences with YouTube comments as a listening assistance tool. We have identified four aspects in YouTube comments as a listening assistance tool (relevance, effectiveness, feasi

combility, and importance). For the sake of a thorough investigation, we determined that learners' opinions should be explored against each of these aspects. To that end, the following research questions were posed:

1. What is the perceived relevance of YouTube comments as a listening assistance tool held by L2 learners?

2. What is the perceived effectiveness of YouTube comments as a listening assistance tool held by L2 learners?

3. What is the perceived feasibility of YouTube comments as a listening assistance tool held by L2 learners?

4. What is the perceived importance of YouTube comments as a listening assistance tool held by L2 learners?

4. Methodology:

4.1. Research design:

This study utilized a mixed-method approach which benefits from the strengths of both quantitative and qualitative research approaches and overcomes the weaknesses of using a solely quantitative or qualitative approach (Creswell, 2014; Dörnyei, 2007). Adopting this approach allows the researcher to use questionnaire (quantitative) and a focus group discussion (FGD; qualitative). Since the purpose of this study is to explore L2 learners' individual experiences with and viewpoints towards reading YouTube comments in real situations which is difficult or impossible to achieve by other instruments, the use of questionnaires allows us to collect a huge amount of information from a large sample of learners fairly easy and quickly. The FGD was then conducted in order to elicit more information and to validate the self-report responses from the questionnaires.

4.2. Participants:

The participants in this study were male (n = 133) and female (n = 157) Arabic-speaking Saudi EFL learners enrolled in a one-year mandatory English program at a Saudi public university where the researcher is a faculty member. The English program is mandatory for students seeking to enter health/medical or engineering colleges where English is the medium of teaching. The program focuses on basic skills in reading, writing, speaking, and listening. Students were drawn from the programs' listening/speaking tion concerning the genres of YouTube videos classes, which met twice a week for one hour and 40 minutes each session. Using convenience sampling, the initial number of students contacted was 420; however, only students who reported having a habit of reading YouTube comments (as obtained from the second section of the questionnaire) were recruited in the study. The final number was 290 students (Mage = 19.05 years, SD = .86). They all had studied English for a minimum of seven years, and their English listening proficiency levels included high beginners, intermediate, and advanced.

Participants are considered digital natives and have extended experience with computer-based listening. According to the result of the YouTube consumption questions, students are active users of YouTube, including watching videos and reading comments. Regarding the weekly average videos, the majority of students (43%) watch up to 10 videos. There is a large number of students (25.75%) who watch up to 20 videos and another considerable number of students (26.63%) who watch more than 20 videos. Less than 5% of students engage with YouTube yet not on a weekly basis. With regard to the average comments, most students (41%) read up to 5 comments, 22.24% read up to 10 comments, and 13.63% read up to 15 comments per video. Less than 5% of students read between 15 and 20 comments, but a considerable proportion of students (17.57%) read more than 20. Participants watch all kinds of genres, including movie trailers, cars, sports, vlogs and daily life, comedy, pranks, travel, games, animals, how-to, science/technology, news, and general entertainment.

4.3. Instruments:

4.3.1. Questionnaire:

The first data collection instrument was a questionnaire developed by the researcher. It comprised three sections: demographic information, YouTube consumption, and viewpoints. The first section elicited basic demographic information including gender, age, self-reported listening proficiency level, and the number of years of English study. It was considered crucial for the validity of collected viewpoints that respondents must be active users of YouTube, including reading comments, so the second section collected information about students' YouTube consumption. Two behaviors of YouTube consumption were targeted—the average weekly English language videos that were watched and the average comments on a video that were read. Also, there was a ques

watched. Criteria for being considered an active user of YouTube were set at watching a minimum of five videos per week and reading a minimum of five comments per video.

The third section, consisting of 20 items with a five-point Likert scale format (see Appendix), was the core element of the questionnaire and explored participants' viewpoints of YouTube comments as a listening assistance tool. When items were created for this section, the general findings of L2 listening CALL assistance tools research, as well as the unique characteristics of YouTube comments, were taken into consideration. Thus, four aspects of YouTube comments as assistance tools were identified: relevance, effectiveness, feasibility, and importance. Relevance was defined as the connection between comments and video, and because this is an issue commonly raised against YouTube comments (e.g., Androutsopoulos & Tereick, 2016; Kulgemeyer & Peters, 2016), it was the first targeted aspect. In order to be useful, we proposed that a YouTube comment section should include many comments relevant to the content and context of the video. The second element, effectiveness, was defined as the tangible benefit of YouTube comments on the listening comprehension of the videos and vocabulary learning by, for example, containing direct quotes or containing a timestamp (e.g., "at 1:30"), which would allow users to "skip to the most interesting scenes in the video, rather than being forced to view the entire video" (Schultes et al., 2013, p. 667). Feasibility, the third element, was defined as the convenience of use of YouTube comments by their being interesting, easy to read, and non-distracting. The last element was importance, which was defined in this research as the perceived necessity of having comments at hand in case of comprehension breakdowns. Hence, the core section was subdivided into four sections reflecting the four identified aspects of YouTube comments. There were six items related to the relevance aspect, eight items related to the effectiveness aspect, four items related to the feasibility aspect, and two items related to the importance aspect. In the first three sections, two different scales were used: an agreement scale ranging from strongly disagree to strongly agree, and an amount scale ranging from so few to so many; in the fourth section, only the agreement scale was used.

These elements were categorized as either primary or secondary aspects of YouTube comments. We have determined that relevance and effectiveness were primary aspects because if they do not exist, YouTube comments are useless. On the contrary, feasibility and importance were considered secondary aspects because YouTube comments could still remain a useful assistance tool, without being feasible to all learners or if considered unimportant, such as "cultural notes." We have decided that the primary aspects must be perceived positively by L2 learners before suggesting them as a useful assistance tool, while the secondary aspects were only desired (but not necessary) to receive positive attitudes.

The content validity of the questionnaire items and subscales was assessed qualitatively. The validation procedures included a panel of experienced EFL teachers who are also regular consumers of YouTube and who have experience in qualitative research. Three teachers reviewed the suitability and clarity of the instruments to establish the content validity.

For reliability, the Cronbach Alpha p coefficient was used to measure the internal consistency of the scales for the present study. The reliability coefficients were as follows: .75 for the relevance scale, .78 for the effectiveness scale, .64 for feasibility, and 0.87 for importance. According to Dörnyei (2007), these coefficients are considered acceptable for relevance and effectiveness, moderate for feasibility, and high for importance.

Since the questionnaire agreement scale was formulated as follows: Strongly Disagree = 1, Disagree = 2, Neutral = 3, Agree = 4, and Strongly agree = 5 and the amount scale was formulated as follows: Very Few = 1, Few = 2, Average = 3, Many = 4, and Very Many = 5, analysis procedures for the scales were as follows: from 1.00 to 2.60 means negative viewpoints/few comments, 2.61 to 3.40 means neutral viewpoints/average comments, and 3.41 to 5.00 means positive viewpoints/many comments.

4.3.2. Focus group discussion:

After the questionnaires were successfully administered, a FGD was orally conducted. Criteria for the selection of participants were established, namely that participants should represent different YouTube consumption levels. Hence, there were students who watch up to five videos a week and those who watch more than 20 videos. Also, there were students who read up to five comments and those who read more than 20 comments per video. The validity of the data collected was increased by requesting participants to check their accounts in the transcripts. Also, to strengthen the validity of the data, transcripts and data analysis were shared and discussed with

the panel of EFL teachers who helped structure the questionnaire. For about 60 minutes, 10 male students who voluntarily participated in the FGD responded to open-ended questions such as How useful do you think YouTube comments are to listening comprehension of videos? and Describe your experience with comments, etc. Additional questions created from the questionnaire statements were also posed (i.e., some statements were altered into questions), such as Do YouTube comments often touch on the major parts of the videos? The questions raised by the researcher were ordered according to the design of the questionnaire, so questions related to relevance were first, then effectiveness, followed by feasibility, and finally importance.

The purpose of the FGD was to triangulate and complement the findings, elaborate on the questionnaire items, and elicit quotations from the participants. The FGD was recorded and transcribed verbatim. A conceptual content analysis proposed by Krippendorff (2004) was carried out on the FGD transcripts. Conceptual analysis (also known as thematic analysis) refers to the process in which a text is scrutinized to check the existence and frequency of a concept or theme. The research panel helped in the clustering of the answers and quotations vis-à-vis the four aspects. Further themes were not expected, as the FGD was bound by the questionnaire items. The most meaningful and rich quotations were then selected to support the results of the questionnaire.

5. Results:

As explained earlier, three types of information were collected about students via questionnaires and focus group discussion. Data related to demographic information and YouTube consumption were summarized in the Participants section above. The remaining type of information, namely students' viewpoints, will be reported in the following sections. Findings of the focus group discussion will be provided after each lated aspect targeted in the questionnaire.

Results gathered about students' viewpoints of YouTube comments as a listening assistance tool will be divided into four subheadings according to the four aspects targeted in the questionnaire. The subheadings are: (1) the perceived relevance of YouTube comments; (2) the perceived effectiveness of YouTube comments; (3) the perceived feasibility of YouTube comments; and (4) the perceived importance of YouTube comments. For each section, the prominent results will be then highlighted. Basic statistical data, namely mean and standard deviation, will then be provided in tables. Finally, the findings of the focus group discussion, supported by quotations, will be summarized.

5.1. The perceived relevance of YouTube comments:

To provide answers to the first research question and to explore learners' viewpoints regarding the extent to which comments posted on YouTube are relevant to videos, the first subset of items from the questionnaire were considered for analysis. Table 1 lists the descriptive statistics (means and standard deviations) for the six statements that targeted the relevance element of YouTube comments. Responses to the questionnaires showed that students' viewpoints are neutral, yet closer to being positive than being negative, toward the claim that YouTube comments are relevant to the videos, as the mean across the items is 3.26 (SD = .67). Almost all statements that received neutral viewpoints were close to being positive. For example, the mean for Statement #4 was 3.38 (SD = .97), which means that more students think that YouTube comments that are relevant to the videos are often "many" or "so many". Statement #3, YouTube comments often make me focus on the most important events in the videos, received decidedly positive viewpoints.

Table 1. Students' viewpoints of the relevance of YouTube comments

Statements	*M*	*SD*
1. YouTube comments are often relevant to the videos.	3.32	.99
2. YouTube comments often touch on the major parts of the videos.	3.28	1.07
3. YouTube comments often make me focus on the most important events in the videos.	3.45	1.06
4. YouTube comments that are relevant to the videos are often …	3.38	.97
5. YouTube comments that touch on the major parts of the videos are often ...	3.11	.96
6. YouTube comments that make me focus on the most important events in the videos are often …	2.99	.98
Total	3.26	.67

In the FGD, one student stated that there are often comments that are not related to the video at all: "Some comments are sometimes personal announcements... sometimes commenters talk about something in the video, but they eventually get involved in an off-topic discussion which makes comments useless." Another student added, "Commenters sometimes don't comment on what they watch in the video. Rather they tell personal stories… or similar incidents… or they sometimes suggest solutions to the problems in the videos." However, one student interrupted, "I often watch videos and find most comments are related to the video. I don't agree that most of the videos receive off-topic comments... Yes, it happens that most of the comments don't relate to the video, but that is not always the case." Taken together, these statements are in parallel with the results obtained from the questionnaire that indicate that students' viewpoints towards the relevance of YouTube comments tend to be neutral. According to students' statements in the FGD, there are students who believe that You Tube comments are relevant and there are other students who think that YouTube comments are sometimes irrelevant to the videos.

5.2. The perceived effectiveness of YouTube comments:

The second question aimed to explore participants' opinions about the effectiveness of YouTube comments on listening comprehension and vocabulary learning. The descriptive statistics for the eight items are provided in Table 2. The mean across these items (3.47, SD = .60) indicates an overall positive viewpoint towards the effectiveness of YouTube comments. There was an absolute agreement on five statements; however, the strongest agreement occurred for Statement #9, concerning the tangible benefit of comments containing hyperlinks (M = 4.24, SD = .81). On the other hand, there was neutrality for two statements (#10 and #11) and an obvious disagreement for Statement #14, meaning that more students think that the relevant comments that increase listening comprehension are often fewer.

Table 2. Students' viewpoints of the effectiveness of YouTube comments

Statements	M	SD
7. (Relevant) YouTube comments often increase my listening comprehension.	3.61	1.02
8. YouTube comments that contain direct quotes from the videos are often very helpful for listening comprehension.	3.90	.89
9. YouTube comments that contain hyperlinks in a time format, like "at 05:47", and direct me to a specific point in the videos are helpful.	4.24	.81
10. Like captions or subtitles, (relevant) YouTube comments are often helpful for listening comprehension.	3.16	1.04
11. (Relevant) YouTube comments are as helpful for listening comprehension as captions or subtitles.	2.80	1.04
12. I learn new words by reading comments.	3.65	1.03
13. I learn the spelling of some words from comments.	3.77	.96
14. (Relevant) YouTube comments that increase my listening comprehension are often …	2.59	.92
Total	3.47	.60

Data from the FGD clearly indicate that students have rarely thought of comments as a listening assistance tool, but rather as a section of text for providing information and expressing opinions. They stated that when they had to think retrospectively in order to respond to the questionnaire, they began to realize that comments have a positive, yet slight, influence on facilitating comprehension and learning vocabulary. Students mentioned that there are a few comments that somewhat facilitate their understanding of the videos. However, one student confirmed, "Comments only illustrate certain parts of the video… not the whole thing. Comments remain important in understanding the key points… But discussion some sections of the video were left without explanations. My whole understanding of the video is not based on comments." Another student had a positive viewpoint towards comments and had a different opinion: "Comments help me understand the overall idea of the video as well as the details that I miss... By reading many comments, I can figure out the content of the video even before watching it." Also, one other student had a positive feeling: "I often find answers to my inquiries about something in the video in comments... Commenters might translate some words that occurred in the video. They might clarify some points to other readers." Another student added, "There is sometimes a sort of a

that many YouTube comments are easy to read. within comments, i.e., commenters reply to each other... There are sometimes multiple replies to one comment adding extra information to an idea in the video, which increases my understanding of the content... I sometimes get myself involved in such discussions in order to correct or check my understating or to obtain extra information." These comments made by students in the FGD support the questionnaire results in which students have an overall agreement on the effectiveness of YouTube comments on listening comprehension. Students clearly explained how and why YouTube comments are beneficial for listening comprehension.

5.3. The perceived feasibility of YouTube comments:

The third question focused on participants' viewpoints of the feasibility of YouTube comments; the concerned items were analyzed by calculating the means and standard deviations (see Table 3). The mean across these items (3.34, SD = .63) indicates that students were very close to being positive towards the feasibility of YouTube comments. Two statements (#15 and #16) received agreement, meaning that students believe that YouTube comments are often easy and interesting to read. Statement #17 was very close to positive, meaning that most students think

Table 3. Students' viewpoints on the feasibility of YouTube comments

Statements	M	SD
15. YouTube comments are often easy to read.	3.58	.96
16. YouTube comments are often interesting to read.	3.61	.90
17. YouTube comments that are easy to read are often …	3.37	.99
18. YouTube comments that are interesting to read are often …	2.80	.98
Total	3.34	.63

dicated that "Most YouTube comments are short and consist of high-frequency words, unlike a book or newspaper… Thus it is interesting and entertaining to read comments." Another student added, "There are clever commenters who would pick up something funny or improper in the video, then they would come up with funny or sarcastic comments on the person or on a group of people... I would definitely read such comments, even if I am able to comprehend the entire content of the video because they open up a window for me to the other society's structure." One more student elaborated, "I usually start reading comments from the most important to the least important as automatically classified by YouTube based on the number of likes or responses below the comment... Also, the video's creator can put a like on a comment, making them appear at the top of comments." Students' statements made on the feasibility of YouTube comments as obtained from the FGD and their viewpoints collected by the questionnaire support each other. Students believe that comments made by users of YouTube are feasible and bring no readability issues.

5.4. The perceived importance of YouTube comments:

The last question concerned viewpoints of the importance of YouTube comments. Importance items were analyzed by calculating the means and standard deviations (see Table 4). The mean of 2.33 (SD = 1.00) for the importance aspect, which is the lowest mean received for any other aspect, indicates that students perceive comments as unimportant. When a video receives few or no comments or when comments are disabled on a video, students do not see that as a loss of a helpful source of listening support. A student in-

Table 4. Students' viewpoints of the importance of YouTube comments

Statements	*M*	*SD*
19. When a YouTube video receives few or no comments, I feel that I lost a helpful source of listening support, like captions or subtitles.	2.29	1.06
20. When comments are disabled on a YouTube video, I feel that I lost a helpful source of listening support, like captions or subtitles.	2.37	1.07
Total	2.33	1.00

One student said, "Comments only have a limited benefit when compared to, for example, subtitles or captions because comments are mostly opinions, criticism, or suggestions... I am not saying that comments are not helpful at all, but that they are only slightly beneficial. So, I don't care so much if there are no comments." Another one added, "English proficiency, I mean a good

tening skill and a vocabulary competence, are what I need to understand YouTube videos... If I need help, I can turn on captions or subtitles. But I don't think comments can help me very much." Students made it clear through the FGD and through the questionnaire that YouTube comments are not as important as captions or subtitles. Students also declared that they do not get concerned about their comprehension when no comments are available to read under videos.

Taken together, statements made by students who participated in the FGD are consistent with the findings obtained from the questionnaire on the four aspects of YouTube comments. By conducting the FGD, the author was able to triangulate and complement the findings obtained from the questionnaire. As expected, further themes were not found because questions posed by the researcher in the FGD were bound by the questionnaire items.

6. Discussion:

Students' self-reports about YouTube consumption indicate that they are active users of YouTube as well as active readers of comments; therefore, their responses to the main part of the questionnaire about comments as a listening assistance tool were considered valid. The first primary aspect concerns the connection between YouTube comments and videos (relevance), and it was determined that if all or most comments posted on a video are off-topic or irrelevant, a common belief held by many people (Schultes et al., 2013), they are useless. It was considered as important to explore the relevance of comments from the learners' viewpoints, although the comment section remains seemingly useful even when only a few, yet relevant, comments are available. While the relevance of comments apparently depends largely on "factors such as the discourse framing of the respective video and the sociodemographic characteristics of its viewership" (Androutsopoulos & Tereick, 2016, p. 360), we assumed that most YouTube comments are relevant to videos, even in the least optimal scenario. In alignment with the findings of discourse analysis studies (e.g., Cru, 2018; Dubovi & Tabak, 2020; Shapiro & Park, 2018), our results indicate that students believe comments posted on YouTube are relevant in general and that comments mostly touch on the most important events in videos. This is the initial step for supporting the idea that comments have credibility as a useful listening assistance tool. The lissecond important issue is the effectiveness of comments on listening comprehension and vocabulary learning. Students stated that they have never thought of comments as a listening aid but were able to retrospectively recall instances of help and support provided by comments. Since the two primary aspects of comments (i.e., relevance & effectiveness) have been supported by our data, it is suitable to assume that YouTube comments are a potentially helpful listening assistance tool to viewers in general and L2 learners in particular.

The third, secondary, aspect is feasibility, was also confirmed by our data. Many students responded that YouTube comments are often easy and interesting to read, a promising sign that comments are more likely to be used by learners, given that some assistance tools are left unused due to their difficulty of use. Another component of feasibility is the "ease of interaction", which concerns the amount of distraction caused by an assistance tool, as high distraction leads to "a shift in attention from the aural input to other features of the software" (Cárdenas-Claros & Gruba, 2014, p. 241). The distraction caused by comments is minimal, as YouTube allows users to scroll down through comments while keeping the video playing at the top of the screen. While many students reported their ability to read comments while watching videos, more proficient listeners are more likely to be less distracted and be able to check comments.

The fourth, also secondary, aspect, importance, was not supported by our findings, despite being perceived as useful for listening comprehension. Comments were perceived as unimportant, perhaps in comparison to well-established helpful options, suggesting that students believe comments are useful but not as useful as captions or subtitles. When there are few or no comments or when comments are disabled, learners believe that they can muddle through. Another possible reason why comments were perceived as unimportant is that students reported their old conceptions about comments as being merely a space for posting reactions to the videos. We assume that students might respond differently if they receive proper training and have a full picture of how comments can assist listening comprehension, as suggested by Cárdenas-Claros and Gruba (2014): "Strategy training, for example, could be a way forward to foster autonomous learning and change misconceptions associated with help option use" (p. 243). Training on the use of You-

comments might include listening comprehension of a YouTube video that have received a few useful comments. In such case, the teacher would pause after particular segments of the video and instruct students to go through the comment section and read the related comments to support their comprehension.

7. Pedagogical Implications:

With the growing interest in informal, self-regulated learning, YouTube comments are very well suited for supporting autonomous L2 listening. L2 learners need to be familiarized with the tangible benefits of comments, given that a group of L2 learners watch YouTube videos but ignore comments, consider them a waste of time, and prefer to use such reading time for watching more videos (Chen, 2020). Likewise, about one-third of the targeted students in our study (160 out of 490 students) are not readers of comments. As suggested by Vandergrift and Goh (2012), that "language learners may need guidance in navigating the options available to them" (p. 232), learners might need to be shown that their affected comprehension of YouTube videos can be assisted by comments. The illustration of the appealing features of comments, such as the reading enjoyment and flexibility (i.e., checking comments while watching), should help students discover more of the benefits comments could have on their comprehension of videos. This is explained by Chen (2020) who pointed out that the various features of online language, such as informality, register, and abbreviations become familiar to students when they get engaged in making sense of online texts.

8. Conclusion and Future Research Suggestions:

This study has investigated L2 learners' viewpoints of YouTube comments as a listening assistance tool on four identified aspects of comments, namely relevance, effectiveness, feasibility, and importance. The first three aspects were positively perceived by the participants, suggesting that comments are potentially helpful for the comprehension of YouTube videos and vocabulary learning. L2 learners should be guided in exploring the potential assistance of YouTube comments. Furthermore, when social media videos are used in L2 listening classrooms, the richness and relevance of the comments of videos should be ensured to maximize their potential. Although YouTube has considered comments a listening tool, EFL teachers and researchers should acknowledge the potentialities of YouTube comments by taking them into consideration in their research. For example, experimental studies examining possible differences in listening comprehension among groups of students are needed to extend our understanding of comments. Learners' variables such as overall L2 proficiency, L2 reading proficiency, gender, age, and L1 background should all be considered in such research. Factors related to materials used, such as the quality of comments, category of video, length of the video, etc. are also other possible variables. Also, we need to understand when and why learners are inclined to read comments and understand other behaviors such as their ability to read comments and watch videos simultaneously, so eye-tracking studies and lab observations might be helpful in understanding the various behaviors of reading comments. Finally, the use of FGD in this study was not fruitful because it was firmly bound by the items found in the questionnaire. A more sophisticated FGD that goes beyond the questionnaire items should be used in future studies for more helpful insights.

References:

Androutsopoulos, J., & Tereick, J. (2016). YouTube: Language and discourse practices in participatory culture. In A. Georgakopoulou & T. Spilioti (Eds.), The Routledge handbook of language and digital communication (pp. 354–370). Routledge.

Barton, D., & Lee, C. (2012). Redefining vernacular literacies in the age of Web 2.0. Applied Linguistics, 33(3), 282–298. https://doi.org/10.1093/applin/ams009

Barton, D., & Lee, C. (2013). Language online: Investigating digital texts and practices. Routledge.

Benson, P. (2015). Commenting to learn: Evidence of language and intercultural learning in comments on YouTube videos. Language Learning & Technology, 19(3), 88–105. https://doi.org/10125/44435

Blake, R. (2016). Technology and the four skills. Language Learning and Technology, 20(2), 129–142. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02328-1_13-1

this is the first study that Bou-Franch, P., Lorenzo-Dus, N., & Blitvich, P. (2012). Social interaction in YouTube text-based polylogues: A study of coherence. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 17(4), 501–521. https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2012.01579.x

Cárdenas-Claros, M. (2020). Spontaneous links between help option use and input features that hinder second language listening comprehension. System, 93, 102308. https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102308

Cárdenas-Claros, M., & Gruba, P. (2010). Help options in CALL: A systematic review. *CALICO Journal*, 27(1), 69–90. http://www.jstor.org/stable/calicojournal.27.1.69

Cárdenas-Claros, M., & Gruba, P. (2014). Listeners' interactions with help options in CALL. Computer Assisted Language Learning, 27(3), 228–245. https://doi.org/10.1080/09588221.2012.724425

Chapelle, C. (2003). English language learning and technology: Lectures on applied linguistics in the age of information and communication technology. John Benjamins Publishing.

Chen, C. (2020). Analyzing online comments: A language-awareness approach to cultivating digital literacies. Computer Assisted Language Learning, 33(4), 435–454. https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1569068

Creswell, J. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. SAGE

Cross, J. (2017). Help options for L2 listening in CALL: A research agenda. Language Teaching, 50(4), 544–560. https://doi.org/10.1017/S0261444817000209

Cross, J. (2018). Video in listening. In J. I. Liontas, & M. DelliCarpini (Eds.),The TESOL encyclopedia of English language teaching. https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0606

Cru, J. (2018) Micro-level language planning and YouTube comments: Destigmatising indigenous languages through rap music. tential benefits. (19)4, 434–452 https://doi.org/10.1080/14664208.2018.1468960

Danan, M. (2016). Enhancing listening with captions and transcripts: Exploring learner Differences. Applied Language Learning, 26(2), 1–24.

Dörnyei, Z. (2007). Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies. Oxford University Press.

Dubovi, I., & Tabak, I. (2020). An empirical analysis of knowledge co-construction in YouTube comments. Computers & Education, 156, 103939. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103939

Dynel, M. (2014). Participation framework underlying YouTube interaction. *Journal of Pragmatics*, 73, 37–52.

Godwin-Jones, R. (2017). Smartphones and language learning. Language Learning & Technology, 21(2), 3–17. https://doi.org/10125/44607

Godwin-Jones, R. (2019). Riding the digital wilds: Learner autonomy and informal language learning. Language Learning & Technology, 23(1), 8–25. https://doi.org/10125/44667

Grgurovic, M., & Hegelheimer, V. (2007). Help options and multimedia listening: Student's use of subtitles and transcripts. Language Learning & Technology, 11(1), 45–66. https://doi.org/10125/44088

Hegelheimer, V., & Tower, D. (2004). Using CALL in the classroom: Analyzing student interactions in an authentic classroom. System, 32, 185–205. https://doi.org/10.1016/j.system.2003.11.007

Hsieh, Y. (2020). Effects of video captioning on EFL vocabulary learning and listening comprehension. Computer Assisted Language Learning, 33(5–6), 567–589. https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1577898

Hubbard, P. (2017). Technologies for teaching and learning L2 listening. In C. A. Chapelle, & S. Sauro (Eds.), The handbook of technology and second language teaching and learning (pp. 93–106). WiSince

tent analyses of YouTube video comments. Journal of Documentation, 69(5), 693–714. https://doi.org/10.1108/JD-06-2012-0078

Montero Perez, M., Peters, E., & Desmet, P. (2018). Vocabulary learning through viewing video: the effect of two enhancement techniques. Computer Assisted Language Learning, 31(1-2), 1–26. https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1375960

Price, K. (1983). Closed-captioned TV: An untapped resource. Matsol Newsletter, 12(2), 1–8.

Pujadas, G., & Muñoz, C. (2019) Extensive viewing of captioned and subtitled TV series: a study of L2 vocabulary learning by adolescents, The Language Learning Journal, (47)4, 479–496. https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1616806

Pujolà, J. (2002). CALLing for help: Researching language learning strategies using help facilities in a web-based multimedia program. ReCALL, 14, 235–262. https://doi.org/10.1017/S0958344002000423

Schultes, P., Dorner, V., & Lehner, F. (2013). Leave a comment! An in-depth analysis of user comments on YouTube. Wirtschaftsinformatik, 42, 659–673.

Shapiro, M., & Park, H. (2018). Climate change and YouTube: Deliberation potential in post-video discussions. Environmental Communication, 12(1), 115–131. https://doi.org/10.1080/17524032.2017.1289108

Teng, F. (2020). Vocabulary learning through videos: captions, advance-organizer strategy, and their combination. Computer Assisted Language Learning, 1–33. https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1720253

Terantino, J. (2011). YouTube for foreign languages: You have to see this video. Language Learning and Technology, 15(1), 10–16. https://doi.org/10125/44231

Vandergrift, L., & Goh, C. (2012). Teaching and learning second language listening: Metacognition in action. Routledge.

Current Issues in Language Planning, ley.

Jones, L. (2003). Supporting listening comprehension and vocabulary acquisition with multimedia annotations: The students' voice. *CALICO Journal*, (25)1, 41–65. https://doi.org/10.1558/cj.v21i1.41-65

Jones, L. (2007). Effects of collaboration and multimedia annotations on vocabulary learning and listening comprehension. CALICO Journal, 24(1), 33–58. https://doi.org/10.1558/cj.v24i1.33-58

Jones, L. (2008). Listening comprehension technology: Building the bridge from analog to digital. *CALICO Journal*, 25(3), 400–419.

Jones, L. & Plass, J. (2002). Supporting listening comprehension and vocabulary acquisition in French with multimedia annotations. *The Modern Language Journal*, 86(4), 546–561. http://www.jstor.org/stable/1192724

Jones, G., & Schieffelin, B. (2009). Talking text and talking back: "My BFF Jill" from boob tube to YouTube. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14(4), 1050–1079. https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2009.01481.x

Kam, E., Liu, Y., & Tseng, W. (2020). Effects of modality preference and working memory capacity on captioned videos in enhancing L2 listening outcomes. ReCALL, 32(2), 213–230. https://doi.org/10.1017/S0958344020000014

Khan, M. (2017). Social media engagement: What motivates user participation and consumption on YouTube?. Computers in Human Behavior, 66, 236–247. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.09.024

Krippendorff, K. (2004). Content Analysis: An introduction to its methodology. SAGE.

Kulgemeyer, C., & Peters, C. (2016). Exploring the explaining quality of physics online explanatory videos. European *Journal of Physics,* 37(6), 1–14. https://doi.org/10.1088/0143-0807/37/6/065705

Madden, A., Ruthven, I., & McMenemy, D. (2013). A classification scheme for con-

Vanderplank, R. (2019). 'Gist watching can only take you so far': Attitudes, strategies and changes in behavior in watching films with captions. Language Learning Journal, 47(4), 407–423. https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1610033

Wang, H., & Chen, C. (2020). Learning English from YouTubers: English L2 learners' self-regulated language learning on YouTube. Innovation in Language Learning and Teaching, 14(4), 333–346. https://doi.org/10.1080/17501229.2019.1607356

Winke, P., Gass, S., & Syodorenko, T. (2010). The effects of captioning videos used for foreign language listening activities. Language Learning & Technology, 14(1), 65–86. https://doi.org/10125/44203

Yang, P. (2020). The cognitive and psychological effects of YouTube video captions and subtitles on higher-level German language learners. In M. Freiermuth, & N. Zarrinabadi(Eds.), Technology and the psychology of second language learners and users (pp. 83–112). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-34212-8_4

The Critical Period Hypothesis for Second Language Pronunciation: a critical review of the literature

فرضية الفترة الحرجة وعلاقتها باكتساب مهارات النطق في اللغة الثانية: مراجعة نقدية

د. مايز بن عبدالله المايز
أستاذ اللغويات التطبيقية المساعد
قسم مهارات اللغة الإنجليزية، عمادة السنة التحضيرية، جامعة حائل

Dr. Mayez Almayez

Assistant Professor of Applied Linguistics
English Language Skills Department, Preparatory-Year Program, University of Ha'il

(قُدم للنشر في 16/ 02 /2022، وقُبل للنشر في 01/ 04 /2022)

الملخص

ظهرت «فرضية الفترة الحرجة» في منتصف القرن العشرين لتفسير ظاهرة اكتساب الأطفال اللغة/اللغات بسهولة أكبر من البالغين. ولكن رغم التراكم المعرفي والإنتاج العلمي الغزير حول هذه الفرضية خلال الخمسين عاماً الماضية، إلا أنها ما تزال مثار اختلاف بين الباحثين. ومن خلال مراجعة الدراسات والبحوث العلمية النظرية والتطبيقية، تسعى هذه المقالة الاستعراضية لتقديم تحليل نقدي لهذه الفرضية من حيث صلتها باكتساب «مهارات النطق في اللغة الثانية. فيستهل الباحث المقالة باستعراض تباين الباحثين في تعريف الفترة الحرجة وتحديد مدتها الزمنية، وتوضيح مدى تأثير هذه التباين على إمكانية الاستفادة من هذه الفرضية. لينتقل بعد ذلك الباحث لتوضيح أن العلاقة بين عمر التعلم والاكتساب الكامل لمهارات النطق ليست علاقةً سببية، أي أن العمر لا يجب أن ينظر له بمعزل عن عوامل أخرى مترابطة مثل: الدافعية، كم ونوع المدخلات اللغوية، الدروس المختصة في تعليم النطق، جنس المتعلم، والتي بدروها يمكن أن تسهم بشكل كبير في عملية اكتساب مهارات النطق. ويختتم الباحث المقالة بتقديم بعض التوصيات النظرية والتعليمية لمجال تعليم واكتساب اللغة.

الكلمات المفتاحية: فرضية الفترة الحرجة، اكتساب اللغة الثانية، مهارات النطق.

Abstract

The Critical Period Hypothesis (CPH) was initially proposed in the mid-twentieth century to account for why children acquire language(s) with greater ease and proficiency than adults. Despite the profuse scholarly literature that has accumulated over the last 50 years, nonetheless, controversies surrounding the CPH have not subsided yet. This paper endeavours to critically examine the complexity that encompasses this phenomenon as it relates to the acquisition of second language 'Pronunciation'. Drawing on existing empirical and theoretical literature, the paper first explicates the discrepancies among scholars with respect to what the CPH actually is and what age constitutes its onset and the offset points, pointing out that this lack of consensus could cast severe doubt not only over the plausibility of the CPH, but also over its utility. The paper then proceeds to illustrate that the correlation between the age of first exposure to a second language and the degree of pronunciation proficiency in that language is not causation. That is, instead of viewing age as the single explanatory factor for ultimate attainment of L2 pronunciation proficiency, age should be thought of as running in parallel with other interrelated variables, such as motivation, amount and quality of L2 input, formal pronunciation instruction, and gender. The paper finally concludes with some pedagogical and theoretical implications for the field.

Keywords: The Critical Period Hypothesis, CPH, L2 Acquisition, Pronunciation

Introduction:

It is widely believed that children, regardless of their gender, mother-tongue, cultural background, and socio-economic status, are better and faster learners than adults when it comes to languages. This widespread opinion is often expressed by familiar mantras like 'the younger, the better' and 'children soak language up like a sponge'. Early studies on immigrants' linguistic development supported this postulation as they illustrated that, in a naturalistic setting, children acquire the language with greater ease and proficiency than adults (e.g., Asher & García, 1969; Oyama, 1976). For quite a while, scholars have attempted to identify the reasons underlying this effortlessness and rapidity in children's language acquisition. Pioneering "functional and structural imaging studies of the brain suggest[ed] that the timing of second language experience plays an important role" (Kuhl et al., 2016, p. 7). Those studies provided solid and theoretically-sound foundations for what later became known as the 'Critical Period Hypothesis' (hereafter CPH) in language acquisition. CPH, which is also known as 'the sensitive period', has been defined by Richards and Schmidt (2002) as "the period during which a child can acquire language easily, rapidly, perfectly, and without instruction" (p.134). It was not long, however, until the CPH had come under severe scrutiny and criticism. Over time, "several major problems have emerged regarding the validity and empirical verification of the CPH" (de Bot & Bülow, 2020, p. 172). Accumulating evidence has begun to disprove the notion that late language acquirers cannot reach native-like proficiency. Alternative explanations, other than age, have also emerged to account for successful language attainment.

Even after over half a century of scholarly research, the topic of CPH still attracts a wide interest and fires a restless debate in the fields of (Applied) Linguistics and Second Language Acquisition (henceforth SLA). During this period, "more than 240 scientific publications have been dedicated to this crucial issue" (van der Slik et al., 2021, p. 2). What remains astonishing, however, is that "we are nowhere near being able to close the topic of the CPH" (Singleton & Leśniewska, 2021, p. 11). That is to say, in spite of the numerous empirical studies that have been conducted so far on the topic of maturational constraints and language acquisition, the findings do not consistently support a single conclusion (Long, 2013). A quick survey of the dense extant literature on the CPH is all it takes to reveal the diverse opinions and positions that researchers hold. Whereas one camp of scholars considers attaining native-like proficiency, whether in a first language (L1) or a second language (L2), impossible after the offset of the critical period, the other camp contends that the mastery of an L2 is not merely and wholly linked to age. In an endeavor to account for this scholarly dissonance, this paper will revisit the CPH (with a specific focus on pronunciation) and disentangle the multiple factors that underline its mechanisms. So doing will hopefully clarify the complexity that encapsulates this multifaceted phenomenon. Yet, it is important to highlight that this paper by no means is intended to provide a comprehensive review of the literature on the topic; rather, selected examples of relevant studies will be incorporated in order to support the arguments presented below.

Origin of the CPH:

The concept of 'critical period' has its origin in biology as it was initially coined to describe various aspect of behavioral development of both animals and humans. It particularly was used to describe how the timing of stimuli can significantly influence subsequent responses. In other words, the 'critical period' referred to the time period during which "an organism is most sensitive to stimuli relevant for developing a specific ability" (Resnik, 2018, p. 294). Most importantly, after the end of this critical period, an organism becomes gradually less sensitive and more resistant to stimuli, thereby the ability to develop any ability or skill declines or even becomes absent.

It was Penfield and Roberts (1959) who first proposed the notion of critical period in relation to language acquisition. These two neurosurgeons, through observing individuals who had suffer some injury in the brain hemisphere that is responsible for language and speech, suggested that "for the purposes of learning languages, the human brain becomes progressively stiff and rigid after the age of nine" (p. 236), inferring that "when languages are taken up for the first time in the second decade of life, it is difficult … to achieve a good result" (p. 255). Penfield and Roberts's work was the forerunner of Eric Lenneberg's (1967) book which, while focusing on the nature of L1 acquisition only, refined and later popularized this hypothesis. Lenneberg (1967) asserted that language acquisition depends profoundly on neuroplasticity. In this sense, "the pri-

mary acquisition of language is predicated upon a certain developmental stage which is quickly outgrown at the age of puberty" (p. 142). That is, if linguistic input is not adequately available before the brain loses it plasticity at puberty, it is less likely (or even impossible) for human beings to attain true native-like language abilities.

The Lenneburgian notion of CPH swiftly found its way into the mainstream of SLA as researchers started to investigate the link between the age at which a learner first comes into contact with a second language and the ultimate attainment in that language. In other words, they tried to test the impact of maturation on learning L2. Unlike the widespread consensus among psycholinguists in L1 acquisition, however, "controversy arises when the critical period claim is extended to L2 learning" (Marinova-Todd, Marshall, & Snow, 2000, p. 9). Many researchers state that L1 acquisition is fundamentally dissimilar to SLA since L2 learners have already acquired an L1 prior to an L2. Others even speculated that, instead of one specific critical period, different areas of language (e.g., morphosyntax, lexicon, phonology, semantics, etc.) have different critical periods. Accordingly, "recent studies have taken a new approach to the CPH by either narrowing its focus, expanding it parameters, or suggesting that it should be considered in conjunction with other important factors" (Schouten, 2009, p. 14). With a focus on the critical period for L2 pronunciation, the remaining of the current paper will critically illustrate the simplicity that underlies correlating language attainment with merely the age factor, for reasons I explain below.

The CPH for L2 Pronunciation:

Among all language components and skills, pronunciation is conceivably the most immediately discernible. To put it differently, a regular listener is often capable of effortlessly and automatically detecting any pronunciation patterns that deviate from the norms of the native speakers (Thompson, 1991). It comes as no surprise, then, that "speaking with a non-native accent has long been cited as the most salient effect of learning language after early childhood" (Mayberry & Kluender, 2017, p. 3). Scovel (1988) goes even farther to postulate that the 'only' existence of a critical period is with the acquisition of L2 pronunciation.

The interest in pronunciation started at an early stage of adopting the CPH within the SLA field. In 1969, Asher and García, for instance, examined the pronunciation acquisition of 71 Cuban immigrants to California, the USA. The participants' ages were between 7 and 19, and most of them had been in the USA for around five years. The researchers concluded that none of the participants was able to attain a native-like pronunciation. This is consistent with the finding obtained a few years later by Oyama (1976) who assessed the perceived foreign accent of 60 Italian immigrants who had arrived in the USA between 6 to 20 years of age and had resided there for 5 to 18 years. The study "found that age at arrival was a strong predictor of degree of accent" (p. 261). In a similar study, Thompson (1991) also tested the pronunciation of 36 Russian participants who had emigrated to the USA between the ages of 4 and 42. The participants in this experiment were requested to read a list of 20 sentences in English as well as to spontaneously talk for a minute about their daily life. On a scale ranging from 1 (no foreign accent) to 5 (heavy foreign accent), the collected speech samples were then rated by two groups of judges: inexperienced native speakers of English who had little or no knowledge of foreign languages, and experienced native speakers of English who had taken some linguistics courses and had had recurrent contact with the Russian language. The findings indicated a strong link between the age at which a learner first comes into contact with English and the nativeness of their pronunciation. That is, youngers consistently and considerably scored higher than their older counterparts, showing the age of arrival to be the most accurate indicator of their successful acquisition of pronunciation in English.

For understandable reasons, CPH was then "widely viewed as providing an explanation for why many individuals speak their L2 with a foreign accent" (Flege, 1999, pp. 101-102). The fairly consistent findings of the aforementioned key studies, alongside others (e.g., Patkowski, 1980; Scovel, 1988), provided overwhelming evidence for the plausibility of CPH as far as L2 pronunciation is concerned. Indeed, so undisputed was the hypothesis that falsifying it would need no more than "to produce learners who have demonstrably attained native like proficiency despite having begun exposure well after the closure of the hypothesized sensitive periods" (Long, 1990, p. 274). This prevalent acceptance of the CHP at the time dampened researchers' interests in seek-

ing other possible explanations for the correlation between the age of first exposure to L2 and the degree of pronunciation proficiency in that language. In other words, researchers had little reason to doubt neither the validity nor the scope of the CPH.

Problematizing the CPH for L2 Pronunciation:

The legitimacy of CHP remained unquestioned until the 1990s, when counterevidence started to surface in the form of old learners who indeed succeeded in attaining native or native-like proficiency in spite of having limited or no pre-pubescent exposure to an L2. In their oft-cited study, Ioup, Boustagui, El Tigi, and Moselle (1994), for instance, documented the case of Julie, a British late starter who attained native-like proficiency in all linguistic aspects of the (Egyptian) Arabic language, including pronunciation, in an untutored learning context. When the study was conducted, Julie had been living in Egypt for 26 years following her marriage to an Egyptian man. In this study, Julie was respectively assessed on "the quality of her speech productions" as well as "her ability to recognize accents" (p. 79). In the first area, Julie was rated by 8 of the 13 judges (who were Egyptian Arabic language teachers) as a native speaker of Arabic. In the second area, Julie was tested on her ability to differentiate between various regional Arabic dialects (Syrian, Palestinian, Kuwaiti, Libyan, Sudanese and two regional Egyptian dialects). In this task, Julie attained 100% accuracy. Interestingly, Julie in this task outperformed two of the native-speaker judges who achieved only 85% in this task. In a similar vein, Abu-Rabia and Kehat (2004) inspected the Hebrew pronunciation of ten individuals who immigrated to Israel between the ages of 11 and 40. After analyzing the collected speech samples from all immigrants, the five Hebrew native speakers judges rated some of the late-learners' Hebrew pronunciation as native-like.

Another worth mentioning study in this connection is Bongaerts, Planken, and Schils' (1995) investigation of 27 native speakers of Dutch who started learning English after the end of the critical period, around the age of 12. The study included three groups: two experimental groups of Dutch learners of English and one control group of English native speakers. The first experimental group included ten highly proficient English learners with native-like accents. The second experimental group included twelve subjects whom English pronunciation varied from slightly to heavily accented. The analysis of the different speech samples that were collected from the three groups, surprisingly, showed that the first high proficient experimental group outperformed not only the second experimental group, but also the control group (i.e. the English native speakers). To confirm the findings, Bongaerts, van Summeren, Planken, and Schils (1997) replicated the study with different speech samples and reached similar results.

Besides successful old learners, other studies have also found that leaning a language during the critical period does not automatically lead to ultimate pronunciation attainment. For example, Flege, Frieda, and Nozawa (1997) tested the foreign accent ratings of two groups of Italian-English bilinguals whom average age was 6 years when they were first exposed to English. The findings demonstrated that both groups were identified to have a foreign accent. The researchers, then, carried out a separate analysis to see the performance of those whom average age was 3.2 years when they were first exposed to English, and found that even this group of bilinguals had a noticeable foreign accent in English. Along similar lines, Thompson (1991) stated that some of the participating raters in her study identified a perceived foreign accent in the speech of two Russian native speakers who had started English language learning at the age of four.

These counter-findings about the precise nature of the interrelation between L2 learning age and L2 pronunciation mastery have recently been reinforced by the "ongoing research in the area of developmental cognitive neurosciences [which] has clearly abandoned the long held belief that neuronal plasticity stops at a certain age" (Resnik, 2018, p. 297). All these factors combined have revived the discussion about the veracity of the CPH. Scholars have started to ponder on whether successful language attainment is in and of itself maturational in nature (i.e., strictly age-bound). Henceforth, two main questions have driven much of the scholarly work on CPH: one, 'Is there a specific age limit for the attainment of full linguistic proficiency in pronunciation?' and, two, 'Is age the only decisive factor, or there are other factors, besides or instead of age, that can play a critical role in this process?'. Several supplementary and alternative explanations have been put forth in response to these two questions.

The following will shed light on those explanations with reference to relevant research findings.

• What Age is the Critical Period?

As has been demonstrated thus far, the CPH is intrinsically about the age of language acquisition. However, a major issue with the CPH is that there is so much disagreement, even among its stalwart proponents, on what age constitutes the onset and the offset points of this period. This divergence concerning the timeframe goes back to the origins of this hypothesis. As mentioned earlier, the critical period offset point for Penfield and Roberts (1959) was after the age of nine, whereas the time span of the critical period for Lenneberg (1967) extends between the age of two and puberty. With specific reference to pronunciation, Scovel (1988) underscored that those who are exposed to L2 after the age of twelve are unable to "pass themselves off as native speakers phonologically" (p. 185). Patkowski (1980), on the other hand, specified the age of fifteen to be the dramatic changing point in the accent of immigrants arriving to the USA. Taking a more radical line, Ruben (1997) asserted that the critical period offset for pronunciation is around the end of the first year of infancy. In a more recent large-scale study that involved 2,037 participants, Dollmann, Kogan, and Weißmann (2020) found that the sine qua non for the L2 pronunciation acquisition is exposure to the L2 before the age of nine.

Long (1990), in a literature review, deduced that an L2 is frequently spoken native-like (i.e., accent-free) if language learning commences between birth and the age of six, with a detectable foreign accent if language learning starts after the age of twelve, and with different success ranges if language learning begins between the ages of six and twelve. Singleton's (2005) critical review of an impressive amount of previously published studies also revealed that various researchers have pegged the offset of the CPH for phonetics/phonology at ages ranging from one to puberty. Another group of researchers took a different approach and proposed that the critical period steadily and gradually declines across the lifespan, without any sharp or sudden discontinuity at a particular age (e.g., Birdsong, 2006; Flege, Munro, & MacKay, 1995; Lee & Schachter, 1997; Oyama, 1976).

Several years have passed, and still, "developments in critical period research have brought us no closer to an agreed [onset or] offset point" (Singleton & Leśniewska, 2021, p. 3). What is particularly problematic about this lack of specificity is that it runs the risk of undermining the whole critical period notion. That is to say, if there were strong evidence for the onset or the offset points of this period, researchers should be able to agree on when they are. However, the still unsettled debates about this topic among researchers raises a serious question-mark over the credibility of the CPH. Another problem of such critical variation among the various accounts of CPH for pronunciation is that "it deprives the concepts of 'early' and 'late' L2 learning of any kind of stable reference point and, therefore, of any real meaning" (Muñoz & Singleton, 2011, p. 9). As Rothman (2008) rightly claims, "it becomes extremely difficult to reliably know what a researcher might mean when he claims to support or reject the CPH for SLA" (p. 1068). To exemplify, if the age of nine is considered to be the critical period offset point, L2 learning at the age of six would be viewed as 'early' learning; however, if the age of four is considered to be the critical period offset point, L2 learning at the age of six would already be 'late' learning. Suffice it to say at this point that such inconsistencies about what age the critical period has cast severe doubt not only over the plausibility of the CPH, but also over its utility.

• Is Age the Only Factor?

Notwithstanding the widespread proposition that older language learners are not generally as successful as younger counterparts, plenty of researchers have also questioned whether age in itself is the sole or dominant variable at play, consequently leading to the emergence of a competing school of thought that attributes ease/difficulty in language learning at younger/older ages to other factors rather than age (Dollmann et al., 2020). A broad array of entwined variables have been proposed in this regard, including, but not limited to, psychological, cognitive, socio-cultural, educational, sexual, and cross-linguistic ones. The next subsections will selectively shed light on some of these non-biological factors, particularly the ones that have been most commonly associated in the literature with L2 phonological development, namely motivation, quantity and quality of L2 input, formal pronunciation instruction, and gender. As a cautionary note, it is crucial to highlight that the following discussion of

each of these factors individually is not meant to eclipse the inherent interrelation between them; it is rather an organizational convention.

- **Motivation:**

Among the various psychological factors, motivation is probably the most frequently mentioned predictor of success or failure in L2 learning in general. This is largely due to the fact that motivation is regarded as "a construct that uniquely represents many orientations simultaneously: conscious effort, intentionality, and planning towards a specific goal" (Moyer, 2004, p. 39). In 1997, Gardner, Tremblay, and Masgoret listed more than 30 motivational variables that can possibly correlate with L2 learning. Despite the rich literature on the impact of motivation on language learning (e.g., Dörnyei & Schmidt, 2001; Gardner, 2010), however, it is intriguing that "there seems to be a paucity of research into students' motivation to improve their speaking skills" (Richter, 2018, p. 343). Surprisingly enough, even research that deals with learners' speaking skills "has rarely been connected to work on the critical period" (Marinova-Todd et al., 2000, p. 27).

Yet, notwithstanding this inattention, the studies that delve into the interplay between motivation and pronunciation mastery have so far yielded fairly unanimous findings. Put differently, "the strength of motivation has been shown to correlate to phonological attainment" (Moyer, 2004, p. 40). Bongaerts et al. (1997), for example, recruited a group of 11 highly successful late Dutch learners of English. The five of those subjects who were assigned ratings indistinguishable from those of the native English speakers control group were found to have a high motivation to speak accent-free English. Moyer (1999), likewise, examined the pronunciation accuracy of 24 native English learners of German, none of whom had had any contact with the target language before the age of 11. The analysis showed a strong correlation between their professional motivation and phonological performance. In a later study, Moyer (2004) documented the case of Dora, a Polish-born immigrant living in Germany. Despite being socially introvert, Dora's phonological authenticity was rated on par with native speakers of German due to her intense motivation to sound native-like. Birdsong (2003), in a different study, looked "at the L2 French pronunciation of a group of adult anglophone learners" (p. 17). The two learners who consistently fell within native speaker norms were reported to have high levels of motivation.

Similar observations were also made by Marinova-Todd et al. (2000) who, in their critical article on late learners' L2 acquisition, contended that highly motivated adults are capable of reaching nativelike levels in L2 pronunciation. More recently, Moyer (2014a) analyzed several case studies of adults who achieved 'exceptional' outcomes in L2 phonology, and named 'motivation' as a common characteristic among them. To sum up, it is no exaggeration to say that the studies that factor 'motivation' into their analysis, limited as they are, often report at least some positive influence of motivation on L2 phonological attainment.

- **Quantity and Quality of L2 Input:**

Another factor that researchers have tended to misattribute to the learner's age is the amount and quality of L2 input available to the learner. Larson-Hall (2008) wittingly pointed out this misinterpretation when he convincingly illustrated that

> all the critical period studies which show that 'younger is better' have been conducted with immigrant populations, in which child learners were immersed in the target language environment and presumably spent a large percentage of their waking hours being exposed to the second language in school. (p. 36)

In simple terms, the often-reported proficiency gaps between early and late arrivals in a host country might not be a result of the age difference, but rather because of the quantity and quality of the received input in L2. For example, immigrating to a foreign country at a younger age likely means more time spent in schools and educational settings in which immigrants receive a considerable amount of L2 input from native English teachers and native English classmates, with whom they usually develop lifelong friendships and sometimes even get married to (Flege, 2019). Thus, young immigrants have "a greater likelihood of learning through immersion in a community of native speakers" (Hartshorne, Tenenbaum, & Pinker, 2018, p. 263). Adult immigrants, on the other hand, "have greater difficulty establishing L2-based social networks, and may have no access to instruction in the target

language" (Moyer, 2014b, p. 449). Even when they find a job, they usually work in places that do not necessarily require L2 usage (Flege & Liu, 2001, p. 529). The result is that they, more often than not, end up interacting with either compatriots from their country of origin who speak the L2 with a foreign accent similar to theirs or with individuals from different L1 backgrounds with different non-native accents, leading in both cases to reinforcing the immigrants' foreign accents and depriving them of any opportunity to develop native-like pronunciation (Flege, 2009).

An empirical illustration of such observations is Jia and Aaronson's (2003) study on ten native Chinese-speaking learners of English whose ages were between five and sixteen years when they immigrated to the USA. The authors in this longitudinal study documented how children benefitted more than adults from more contexts of L2 interaction due to their wider social networks with L2 native speakers. To clarify, whereas "younger arrivals gained increasingly more predominantly L2-speaking friends" (p. 155), older arrivals "had almost exclusively L1-speaking friends who came from the same region of China as they did" (p. 145). Other researchers have gone further to compare the linguistic proficiency of young and old language learners in situations of minimal input. A case in point is the study carried out by García Lecumberri and Gallardo (2003) in which young learners, whose first exposure to English was between ages four and eight, were compared to later starters, whose first exposure to English was at age eleven. The participants were English language learners in Spain, where they received no more than three weekly hours of English instruction. Besides that, none of the learners had enrolled for any extracurricular tuition in English, "so their knowledge of the English language came exclusively from their exposure in the classroom context" (p. 120). The findings of this study showed absolutely no linguistic advantage in terms of foreign accentedness and intelligibility for younger starters over later starters. Altogether, such studies remind us of Muñoz's (2008) rightful warning that concentrating on age of onset without accounting for the quantity and quality of L2 input commonly leads to erroneous conclusions about age being the singular predictor of L2 attainment.

• Formal Pronunciation Instruction:

In spite of its importance, pronunciation has long been a neglected area of inquiry within the domains of (Applied) Linguistics and SLA. In 2005, Derwing and Munro, among others, noted the marginality of research conducted on L2 pronunciation instruction in comparison to other skills, such as vocabulary and grammar. They also gave an example of how 'The Handbook of Second Language Acquisition', edited by Doughty and Long (2003), contained no mention whatsoever of pronunciation research. Richter (2018), a few years later, echoed the same observation when she pointed out that "only very few studies so far have looked into the effectiveness of explicit pronunciation instruction" (p. 344).

Nonetheless, the scant available literature provides enough convincing evidence to support the prominent role of formal pronunciation instruction in L2 pronunciation proficiency. As an example of the few studies that probed into the effect of explicit pronunciation instruction is that of Flege and Fletcher (1992), which examined the degree of perceived foreign accent for two groups of late Spanish speaking learners of English with varying length of residence in the USA. The findings demonstrated that "the number of years of English-language instruction was correlated with degree of accent almost as strongly as age of arrival in the United State" (376). In a different study, Derwing, Munro, and Wiebe (1998) compared the pronunciation improvement for three groups of English language learners over a period of 12 weeks: one group received segmental instruction, another group received suprasegmental instruction, and a control group that received no pronunciation instruction at all. The speech samples that were collected near the outset and end of the 12-week course revealed that "three aspects of oral production—comprehensibility, accent, and fluency—showed improvement as a result of instruction" that both experimental groups received (p. 405).

By the same token, Moyer (1999) scrutinized the phonological performance of 24 late native English learners of German. The analysis showed that the learners who had received both formal segmental and suprasegmental instruction obtained high ratings that were comparable to those obtained by native speakers of German. The aforementioned study by Bongaerts et al. (1997) also reported that the highly successful late learners who achieved nativelike performance in L2 pronunciation "had all received intensive training both in the perception and in the production of the speech sounds of British English" (p. 463). Taken all together, such studies of pronunciation

instruction, though relatively sporadic and limited, suggest that it is not unreasonable to assume that pronunciation instruction has the potential to not only lead to pronunciation improvement, but also to attaining native-like or near-native-like pronunciation.

• Gender:

Gender has been a central theme in SLA research almost since its inception. In its early years, a large volume of research on the relationship between gender and language was descriptive in nature as it primarily focused on comparative differences in language usage between males and females (i.e., the different speech behaviors of the two genders). Gradually, research on gender within the SLA field has started to pay more attention to possible gender-related differences in L2 acquisition, as opposed to the initial focus on gender-related differences in language usage. Much research has been devoted to the role that gender plays in L2 acquisition over the past decades. Even though the extensive extant literature provides inconclusive results regarding the impact of gender on the acquisition of some second language skills (e.g., Brantmeier, Schueller, Wilde, & Kinginger, 2007; Sunderland, 2000), "evidence for a female advantage in pronunciation has appeared throughout the past several decades" (Moyer, 2016, p. 8).

Asher and García's (1969) study was amongst the first to report gender-related difference in L2 pronunciation between female children and adolescents who had higher scores in L2 in proficiency tests than their respective male counterparts. Tahta, Wood, and Loewenthal (1981), in a different study, examined subjects who were first exposed to L2 after the age of 6. The researchers recognized gender as a significant predictor of degree of L2 pronunciation accuracy, with females receiving higher ratings than males. Ten years later, the same finding was obtained by Thompson (1991) who, as mentioned earlier, examined the L2 pronunciation of Russian learners of English.

The dawn of the 21st century has witnessed a drastic increase in research devoted to gender and its relationship to the acquisition of L2 pronunciation. In 2004, Díaz-Campos examined the acquisition of Spanish phonology by 46 adult learners of Spanish. Gender was reported as an influential factor with women having a more native-like pronunciation than men. Another study by Jiang, Green, Henley, and Masten (2009) investigated the impact of acculturation on the L2 acquisition of 49 adult Chinese international students who were enrolled in graduate programs in the USA. "Though gender was not a primary focus on this investigation, it was found to be related to native-like L2 pronunciation, in favor of females" (p. 498). In a more recent large-scale study, van der Slik, van Hout, and Schepens (2015) analyzed the proficiency test scores of 27,119 adult learners of Dutch. The learners came from 88 different countries and spoke 49 different mother-tongue languages. The analysis of the Dutch speaking proficiency test (with pronunciation constituting the primary rating criterion) indicated that "female learners outperformed male learners, independent of country of origin and mother tongue". It was also shown that "this gender gap remained remarkably robust when individual, learner characteristics were taken into account, such as education, age of arrival, length of residence and number of lessons, or context characteristics" (p. 15). By and large, the studies presented here are only a sample of a broader body of work that overwhelmingly suggests a remarkable influence of gender on learners' L2 pronunciation.

• Concluding Remarks:

The purpose of this paper is neither to delegitimize the notion of the CPH as it relates to pronunciation nor to accentuate the counter-arguments against it. It is rather a critical endeavor to dig deeper and provide fresh insights into this hotly debated phenomenon by posing two questions: one, 'Is there a specific age limit for the attainment of full linguistic proficiency in pronunciation?' and, two, 'Is age the only decisive factor, or there are other factors, besides or instead of age, that can play a critical role in this process?'. To answer these questions, the reviewed literature in this paper has firstly shed light on the discordant interpretations and vying explanations of what the critical period indeed is and what age constitutes its onset and offset points. What all this means is that the significance of age(s) of onset and offset may be undermined by the fact that it cannot be precisely specified. The paper has also demonstrated how solely concentrating on the learner's age may be too simplistic to be particularly revealing as it fails to capture the multifaceted nature of the experience of language learning, and the intertwined variables

that influence its course of development. In light of relevant research findings, furthermore, it was explicated that achieving true nativelike L2 pronunciation can be reached if, most notably, the individual: (1) is highly motivated, (2) has been exposed to a large amount of high quality input in the L2, (3) has received formal pronunciation instruction, or (4) has a gender advantage (i.e., being a female).

This complexity that surrounds the CPH is, as Singleton and Leśniewska (2021), "anything but irrelevant" (p. 11) to the fields of (Applied) Linguistics and SLA. Among the various practical pedagogical implications of this paper would be that, regardless of language learners' age, there is always a room for improvement in pronunciation proficiency. Teachers therefore should abandon the commonly-held belief that it is impossible to attain nativelike pronunciation after the offset of the critical period. Instead, teachers should encourage their students and present them with the not-so-rare cases of old learners who succeeded in attaining native or native-like pronunciation proficiency in spite of having limited or no pre-pubescent exposure to an L2. On a more theoretical level, the arguments presented in this paper lend extra weight to the proposition that "the scientific quest for a theoretical framework as all-encompassing as the Critical Period Hypothesis obscures reality and should eventually be abandoned in favour of a more individualised perspective of the learner in his/her socio-cultural, educational and -above all- psychological context" (Richter, 2018, p. 356). That is, future research should not seek generalizable 'one-size-fits-all' answers when it comes to pronunciation attainment in a foreign language. Rather, the success or failure of each learner should be viewed in light of myriad interrelated factors (e.g., educational, cultural, psychological, and linguistic).

References:

Abu-Rabia, S., & Kehat, S. (2004). The critical period for second language pronunciation: is there such a thing? *Educational Psychology*, 24(1), 77-97.

Asher, J. J., & García, R. (1969). The optimal age to learn a foreign language. *The Modern Language Journal,* 53(5), 334-341.

Birdsong, D. (2003). Authenticité de prononciation en français L2 chez des apprenants tardifs anglophones : analyses segmentales et globales. Acquisition et interaction en langue étrangère(18), 17-36.

Birdsong, D. (2006). Age and second language acquisition and processing: A selective overview. *Language Learning*, 56, 9-49.

Bongaerts, T., Planken, B., & Schils, E. (1995). Can late starters attain a native accent in a foreign language? A test of the Critical Period Hypothesis. In D. M. Singleton & Z. Lengyel (Eds.), The age factor in second language acquisition (pp. 30-50). Clevedon, England: Multilingual Matters.

Bongaerts, T., van Summeren, C., Planken, B., & Schils, E. (1997). Age and ultimate attainment in the pronunciation of a foreign language. Studies in Second Language Acquisition, 19, 447-465.

Brantmeier, C., Schueller, J., Wilde, J. A., & Kinginger, C. (2007). Gender equity in foreign and second language learning. In S. S. Klein, B. Richardson, G. D. A., L. H. Fox, C. Kramarae, D. S. Pollard, & C. A. Dwyer (Eds.), Handbook for Achieving Gender Equity Through Education (pp. 305–333). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

de Bot, K., & Bülow, L. (2020). Cognitive factors of language contact. In The Routledge Handbook of Language Contact (pp. 168-184): Routledge.

Derwing, T. M., & Munro, M. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. TESOL Quarterly, 39(3), 379-397.

Derwing, T. M., Munro, M. J., & Wiebe, G. (1998). Evidence in favor of a broad framework for pronunciation instruction. Language Learning, 48(3), 393-410.

Díaz-Campos, M. (2004). Context of learning in the acquisition of Spanish second language phonology. Studies in Second Language Acquisition, 26(2), 249-273.

Dollmann, J., Kogan, I., & Weißmann, M. (2020). Speaking Accent-Free in L2 Beyond the Critical Period: The Compensatory

Role of Individual Abilities and Opportunity Structures. Applied Linguistics, 41(5), 787-809.

Dörnyei, Z., & Schmidt, R. (Eds.). (2001). Motivation and Second Language Acquisition. Honolulu, HI: University of Hawaii Press.

Flege, J. (1999). Age of Learning and Second Language Speech. In D. Birdsong (Ed.), Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis (pp. 101-131). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Flege, J. (2009). Give Input a Chance! In T. Piske & M. Young-Scholten (Eds.), Input Matters in SLA (pp. 175-190). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.

Flege, J. (2019). A non-critical period for second-language learning. In A. M. Nyvad, M. Hejná, A. Højen, A. B. Jespersen, & M. H. Sørensen (Eds.), A sound approach to language matters: In honor of Ocke-Schwen Bohn (pp. 501–541). Aarhus: AU Library Scholarly Publishing Services.

Flege, J., & Fletcher, K. L. (1992). Talker and listener effects on degree of perceived foreign accent. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 91(1), 370-389.

Flege, J., Frieda, E. M., & Nozawa, T. (1997). Amount of native-language (L1) use affects the pronunciation of an L2. Journal of Phonetics, 25(2), 169-186.

Flege, J., & Liu, S. (2001). The effect of experience on adults' acquisition of a second language. Studies in Second Language Acquisition, 23(4), 527-552.

Flege, J., Munro, M. J., & MacKay, I. (1995). Factors affecting strength of perceived foreign accent in a second language. *The Journal of the Acoustical Society of America,* 97(5), 3125-3134.

García Lecumberri, M. L., & Gallardo, F. (2003). English FL Sounds in School Learners of Different Ages. In M. d. P. García Mayo & M. L. García Lecumberri (Eds.), Age and the Acquisition of English as a Foreign Language (pp. 115-135). Clevedon: Multilingual Matters.

Gardner, R. C. (2010). Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model. New York: Peter Lang.

Gardner, R. C., Tremblay, P. F., & Masgoret, A. M. (1997). Towards a full model of second language learning: An empirical investigation. *The Modern Language Journal,* 81(3), 344-362.

Hartshorne, J. K., Tenenbaum, J. B., & Pinker, S. (2018). A critical period for second language acquisition: Evidence from 2/3 million English speakers. Cognition, 177, 263-277.

Ioup, G., Boustagui, E., El Tigi, M., & Moselle, M. (1994). Reexamining the Critical Period Hypothesis: A case study of successful adult SLA in a naturalistic environment. Studies in Second Language Acquisition, 16(1), 73-98.

Jia, G., & Aaronson, D. (2003). A longitudinal study of Chinese children and adolescents learning English in the United States. Applied Psycholinguistics, 24(1), 131-161.

Jiang, M., Green, R. J., Henley, T. B., & Masten, W. G. (2009). Acculturation in relation to the acquisition of a second language. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30(6), 481-492.

Kuhl, P. K., Stevenson, J., Corrigan, N. M., van den Bosch, J. J., Can, D. D., & Richards, T. (2016). Neuroimaging of the bilingual brain: Structural brain correlates of listening and speaking in a second language. *Journal of Brain and Language*, 162, 1-9.

Larson-Hall, J. (2008). Weighing the benefits of studying a foreign language at a younger starting age in a minimal input situation. Second Language Research, 24(1), 35-63.

Lee, D., & Schachter, J. (1997). Sensitive Period Effects in Binding Theory. Language Acquisition, 6 (4), 333-362.

Lenneberg, E. H. (1967). Biological Foundations of Language. New York: Wiley.

Long, M. (1990). Maturational constraints on language developmen. Studies in Second Language Acquisition, 12(3), 251-285.

Long, M. (2013). Maturational constraints on child and adult SLA. In G. L. Granena, Michael (Ed.), Sensitive Periods, Language Aptitude and Ultimate Attainment (pp. 3-41). Amsterdam: Benjamins.

Marinova-Todd, S. H., Marshall, D. B., & Snow, C. (2000). Three Misconceptions about Age and L2 Learning. TESOL Quarterly, 34(1), 9-34.

Mayberry, R. I., & Kluender, R. (2017). Rethinking the critical period for language: New insights into an old question from American Sign Language. Bilingualism: Language and Cognition, 21(5), 1-20.

Moyer, A. (1999). Ultimate attainment in L2 phonology: The critical factors of age, motivation, and instruction. Studies in Second Language Acquisition, 21, 81-108.

Moyer, A. (2004). Age, Accent and Experience in Second Language Acquisition. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Moyer, A. (2014a). Exceptional Outcomes in L2 Phonology: The critical factors of learner engagement and self-regulation. Applied Linguistics, 35(4), 418-440.

Moyer, A. (2014b). What's age got to do with it? Accounting for individual factors in second language accent. Studies in Second Language Learning and Teaching, 4(3), 443-464.

Moyer, A. (2016). The puzzle of gender effects in L2 phonology. *Journal of Second Language Pronunciation*, 2(1), 8-28.

Muñoz, C. (2008). Symmetries and asymmetries of age effects in naturalistic and instructed L2 learning. Applied Linguistics, 29(4), 578-596.

Muñoz, C., & Singleton, D. (2011). A critical review of age-related research on L2 ultimate attainment. Language Teaching, 44(1), 1-35.

Oyama, S. (1976). A Sensitive Period for the Acquisition of a Nonnative Phonological System. *Journal of Psycholinguistic Research,* 5(3), 261-283.

Patkowski, M. (1980). The sensitive period for the acquisition of syntax in a secondary language. (Unpublished PhD Thesis), New York University, New York.

Penfield, W., & Roberts, L. (1959). Speech and Brain Mechanisms. Princeton: Princeton University Press.

Resnik, P. (2018). The effect of age in L2 ultimate attainment: Revisiting the evidence. In E. M. Luef & M. M. Marin (Eds.), The Talking Species: Perspectives on the Evolutionary, Neuronal and Cultural Foundations of Language (pp. 291-315). Graz: University-Press Graz.

Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (2002). Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics (3rd ed.). NY: Pearson Education.

Richter, K. (2018). Factors Affecting the Pronunciation Abilities of Adult Learners of English. A Longitudinal Group Study. In S. M. Reiterer (Ed.), Exploring Language Aptitude: Views from Psychology, the Language Sciences, and Cognitive Neuroscience (pp. 339-361). Cham: Springer.

Rothman, J. (2008). Why All Counter-Evidence to the Critical Period Hypothesis in Second Language Acquisition Is not Equal or Problematic. Language and Linguistics Compass, 2(6), 1063-1088.

Ruben, R. (1997). A time frame of critical/sensitive periods of language development. Acta Otolaryngologica, 117(2), 202-205.

Schouten, A. (2009). The Critical Period Hypothesis: Support, Challenge, and Reconceptualization. Working Papers in TESOL & Applied Linguistics, 9(1), 1-16.

Scovel, T. (1988). A Time to Speak: A Psycholinguistic Inquiry into the Critical Period for Human Language. Rowley, MA: Newbury House.

Singleton, D. (2005). The Critical Period Hypothesis: A coat of many colours. International Review of Applied Linguistics, 43, 269–286.

Singleton, D., & Leśniewska, J. (2021). The Critical Period Hypothesis for L2 Acquisition: An Unfalsifiable Embarrassment? Languages, 6(3), 149.

Sunderland, J. (2000). Issues of language and gender in second and foreign language education. Language Teaching, 33(4), 203-223.

Tahta, S., Wood, M., & Loewenthal, K. (1981). Foreign accents: Factors relating to transfer of accent from the first language to a second language. Language and Speech, 24(3), 265-272.

Thompson, I. (1991). Foreign Accents Revisited: The English Pronunciation of Russian Immigrants. Language Learning, 41(2), 177-204.

van der Slik, F., Schepens, J., Bongaerts, T., & van Hout, R. (2021). Critical Period Claim Revisited: Reanalysis of Hartshorne, Tenenbaum, and Pinker (2018) Suggests Steady Decline and Learner-Type Differences. Language Learning.

van der Slik, F., van Hout, R. W., & Schepens, J. J. (2015). The gender gap in second language acquisition: Gender differences in the acquisition of Dutch among immigrants from 88 countries with 49 mother tongues. PLoS ONE, 10(11), e0142056.

Journal of Human Sciences

A Scientific Refereed Journal Published by University of Hail

Sixth Year, Issue 17, March 2023