جامعة الأميرة
نورة بنت عبدالرحمن

رقم إيداع 1444/11738

الرقم الدولي المعياري (ردمد) 1658-9742

مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن للعلوم التربوية والنفسية

Princess Nourah bint Abdulrahman University Journal of Educational and Psychological Sciences

مجلة علمية محكمة نصف سنوية

تصدر من كلية التربية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

Biannual Refereed Scientific Journal
Issued by the College of Education at
Princess Nourah bint Abdulrahman University

العدد (1) ذو القعدة 1444هـ - يونيو 2023م

Issue No (1) Dhul-Qidah 1444 - May 2023

جامعة الأميرة
نورة بنت عبدالرحمن

رقم إيداع ١٤٤٤/١١٧٣٨

الرقم الدولي المعياري (ردمد) ١٦٥٨-٩٧٤٢

مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن للعلوم التربوية والنفسية

Princess Nourah bint Abdulrahman University Journal of Educational and Psychological Sciences

مجلة علمية محكمة نصف سنوية

تصدر من كلية التربية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

Biannual Refereed Scientific Journal
Issued by the College of Education at
Princess Nourah bint Abdulrahman University

العدد (١) ذو القعدة ١٤٤٤هـ - يونيو ٢٠٢٣م

Issue No (1) Dhul-Qidah 1444 - May 2023

جميع الحقوق محفوظة

لدى مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن للعلوم التربوية والنفسية

مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للعلوم التربوية والنفسية
Princess Nourah bint Abdulrahman University Journal
of Educational and Psychological sciences
العدد (١) ذو القعدة ١٤٤٤هـ - يونيو ٢٠٢٣م

مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن للعلوم التربوية والنفسية

Princess Nourah bint Abdulrahman University Journal of - Educational and Psychological Sciences

مجلة علمية محكمة نصف سنوية

تصدر من كلية التربية في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

العـدد (١) ذو القعدة، ١٤٤٤هـ الموافق يونيو ٢٠٢٣م

مجلة جامعة الأميرة نوره بنت عبدالرحمن للعلوم التربوية والنفسية
Princess Nourah bint Abdulrahman University Journal
of Educational and Psychological sciences

يونيـو ٢٠٢٣م

مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للعلوم التربوية والنفسية
Princess Nourah bint Abdulrahman University Journal
of Educational and Psychological sciences
العدد (١) ذو القعدة ١٤٤٤هـ - يونيو ٢٠٢٣م

معلومات عامة عن المجلة:

وصف المجلة:

تأتي مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن للعلوم التربوية والنفسية أول مجلة علمية محكمة متخصصة نصف سنوية والتي أنشئت عام ١٤٤٤هـ تصدر من كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن تحت رقم إيداع (١٤٤٤/١١٧٣٨)، ورقم دولي معياري ردمد (١٦٥٨-٩٧٤٢) تعنى بنشر البحوث في المجالات التربوية والنفسية، وتماشيًا مع تطور الأدبيات العلمية من حيث التخصص والموضوعات التي تفرضها طبيعة العصر الحالي، ومستشرفةً رؤية أن تكون منشورًا دوريًا رائدًا محليًا وإقليميًا وعالميًا، ويغطي مجال الدراسات التربوية والنفسية، وذلك باللغتين العربية والإنجليزية، والتي يؤمل بإذن الله تعالى أن تكون رافدًا لصناعة النشر العلمي في المجال التربوي والنفسي، ودعم الثقافة، وتنمية الفكر، وتنشئة مجتمع علمي يحترم العلم ويطور المعرفة ويتشاركها بما يحقق الاستثمار الأمثل فيها محليًا ودوليًا.

رئيس هيئة تحرير المجلة:

أ.د/ أمامة محمد الشنقيطي أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

أعضاء هيئة التحرير:

أ.د/ مروان علي نافع الحربي (أستاذ علم النفس المعرفي – كلية التربية – جامعة طيبة).

أ.د/ فوزية صالح الشمري (أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن).

أ.د/ شريفة عبدالله الزبيري (أستاذ التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن).

أ.د/ الغريب زاهر محمد (أستاذ تكنولوجيا التعليم الإلكتروني بجامعة المنصورة).

أ.د/ سهير محمد أحمد حواله (أستاذ أصول التربية بجامعة القاهرة).

أ.د/ رجاء عمر باحاذق (أستاذ مشارك رياض الأطفال بجامعة الملك سعود).

أ.د/ تغريد عبد الفتاح الرحيلي (أستاذ تقنيات التعليم بجامعة طيبة).

د/ الجوهرة فهد الجبيلة (أستاذ علم النفس المشارك بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن).

سكرتيرة التحرير:

لطيفة عبد الرحمن بن موينع.

مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للعلوم التربوية والنفسية
Princess Nourah bint Abdulrahman University Journal
of Educational and Psychological sciences
العدد (١) ذو القعدة ١٤٤٤هـ - يونيو ٢٠٢٣م

الهيئة الاستشارية:

أ.د/ الجوهرة إبراهيم بوبشيت (جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل/الدمام).

أ.د/ فهد سليمان الشايع (جامعة الملك سعود/ الرياض).

أ.د/ حمد بليه العجمي (جامعة الكويت/الكويت).

أ.د/ ناصر سعد العجمي (جامعة الملك سعود/الرياض).

أ.د/ علياء عبدالله الجندي (جامعة الملك عبد العزيز/جدة).

أ.د/ بشرى إسماعيل أرنوط (أستاذ علم النفس بكلية التربية جامعة الملك خالد وأستاذ بكلية الآداب قسم علم النفس جامعة الزقازيق).

أ.د/ محمد علي (جامعة أثابسكا /كندا).

أ.د/ مرعي سلامة يونس (جامعة باريس/فرنسا).

د/ ناصر منصور (جامعة إكسترا/بريطانيا).

سياسة النشر والتحرير:

قواعد النشر:

١. تثمن مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للعلوم التربوية والنفسية جهود الباحثين في الداخل والخارج، وتتعامل معهم على أساس من التقدير لهم بما لا يتعارض مع الأنظمة السائدة في المملكة العربية السعودية، والقيم المجتمعية أو يتعدى على الخصوصيات الفردية.

٢. تؤكد مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن للعلوم التربوية والنفسية على أن مسؤولية ما ينشر فيها من إنتاج علمي تقع على عاتق معدي هذا الإنتاج والمشاركين فيه بمفردهم ولا تتحمل الجامعة أية تبعات قد تترتب على ذلك.

٣. تؤمن مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للعلوم التربوية والنفسية بأن ما تتضمنه الأبحاث والأوراق العلمية التي تقدم للنشر فيها مملوك بالكامل قبل النشر لمعدي هذه الأبحاث والأوراق، ولا يجوز لأي من أعضاء هيئات التحرير أو المحكمين أو القائمين على الإدارة التنفيذية للمجلات الإفصاح عن أي معلومات تتضمنها هذه الأبحاث والأوراق بأي شكل كان حتى في حال عدم قبول الأبحاث.

٤. تؤمن مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للعلوم التربوية والنفسية بدورها في مجال حماية النزاهة العلمية، وتعمل على تطبيق ما تقتضي به تنظيمات حماية النزاهة العلمية، وحقوق الملكية الفكرية.

مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للعلوم التربوية والنفسية
Princess Nourah bint Abdulrahman University Journal of Educational and Psychological sciences
العدد (١) ذو القعدة ١٤٤٤هـ - يونيو ٢٠٢٣م

٥. تحرص مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للعلوم التربوية والنفسية على أساس الشفافية والاختيار الدقيق للمحكمين والمراجعين، وتعمل وفق آليات محددة تضمن قيام عمليات التحكيم والمراجعة على أساس من الدقة، والموضوعية، والعدالة.

٦. تحرص مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للعلوم التربوية والنفسية على ظهور البحوث العلمية المنشورة خالية من الأخطاء النحوية، والطباعية، وتُعنى بوضوح، ودقة ما ينشر من الجداول والرسومات البيانية والتوضيحية.

٧. تمتلك مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للعلوم التربوية والنفسية كامل الحقوق لما ينشر فيها من أبحاث وأوراق علمية، ولا يجوز للباحثين إعادة نشر إنتاجهم المنشور في المجلة في أي منفذ نشر آخر مطبوع أو إلكتروني دون إذن من المجلة.

٨. لدى مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للعلوم التربوية والنفسية المرونة في إعادة نشر بحث في حالات ترى فيها المجلة أنها تحقق منفعة عامة كأن يكون منشور جزء من كتاب مؤلف، ويكون ذلك وفق ضوابط محددة.

شروط النشر:

يشترط في الأبحاث التي تقدم للنشر في (مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن للعلوم التربوية والنفسية) ما يلي:

- أن يتسم البحث بالأصالة والجدّة والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
- أن يلتزم بالأمانة العلمية، ويراعي المنهجية البحث العلمي وقواعده.
- ألا تتجاوز نسبة الاقتباس (كحد أعلى ٢٠٪) بما يتوافق مع ضوابط النشر بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن.
- ألا يتجاوز عدد صفحات البحث (٣٠) صفحة متضمنة الملخصين: العربي، والإنجليزي، والمراجع.
- يلتزم الباحث بالقالب الموجود على صفحة المجلة.

يلتزم الباحث الضوابط العامة وهي:

- أن يشتمل البحث على: صفحة عنوان البحث، ومستخلص باللغتين العربيّة والإنجليزيّة، ومقدّمة، وصلب البحث، وخاتمة تتضمّن النّتائج والتّوصيات، وثبت المصادر والمراجع، والملاحق اللازمة (إن وجدت).

مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للعلوم التربوية والنفسية
Princess Nourah bint Abdulrahman University Journal of Educational and Psychological sciences
العدد (١) ذو القعدة ١٤٤٤هـ - يونيو ٢٠٢٣م

- يكتب عنوان البحث واسم الباحث/الباحثين، والمؤسسة/المؤسسات التي ينتمون إليها، وعنوان المراسلة في صفحة مستقلة، تعقبها صفحة تخصص فقط لعنوان البحث/الورقة يليها المتن.
- تكون أبعاد جميع الهوامش بمقدار (٢,٥) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة.
- يكون نوع خط المتن في الأبحاث /الأوراق المعدة باللغة العربية (**Traditional Arabic**) العنوان الرئيسي بحجم (١٨غامق) والعنوان الفرعي بحجم (غامق ١٦) وبحجم (١٤)، والملخص بحجم (١٣)، وباللغة الإنجليزية فيكون نوع الخط (**Times New Roman**) بحجم (٩)، أما الأبحاث/الأوراق المعدة باللغة الإنجليزية فيكون نوع الخط (**Times New Roman**) بحجم (١٢) وتكتب مادة الجدول في الأبحاث /الأوراق العربية بخط (**Traditional Arabic**) وبحجم (١٢)، في حين تكتب مادة الجداول في الأبحاث/ الأوراق الإنجليزية بخط (**Times New Roman**) بحجم (١١).
- يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.
- يراعى في كتابة البحث عدم إيراد اسم الباحث/الباحثين، في المتن أو الهوامش سواء بشكل صريح أو ضمني يمكن أن يكشف هويته/هوياتهم، وإنما تستخدم كلمة (الباحث أو الباحثين) بدلاً من الاسم.
- مع مراعاة الاختلافات بين طبيعة الأبحاث في المجالات ذات العلاقة بتخصص المجلة، والأبحاث التطبيقية يكون عرض محتويات البحث التي تقدم للنشر في المجلة وفقاً لما تراه هيئة التحرير.
- قائمة المراجع تدون وفق نظام توثيق الرابطة الأمريكية لعلم النفس (**APA**) ووفق ما يستجد عليه من تحديثات.

التواصل مع المجلة:

مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للعلوم التربوية والنفسية – كلية التربية – جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن – طريق مطار الملك خالد الدولي.

صندوق بريد ٨٤٤٢٨– الرمز ١١٦٧١

المملكة العربية السعودية.

البريد الالكتروني (CE-JEPS@PNU.EDU.SA)

مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للعلوم التربوية والنفسية
Princess Nourah bint Abdulrahman University Journal
of Educational and Psychological sciences
العدد (١) ذو القعدة ١٤٤٤هـ - يونيو ٢٠٢٣م

محتويات العدد (١) ذو القعدة ١٤٤٤هـ - يونيو ٢٠٢٣م

م	عنوان البحث	اسم المؤلف	الصفحات
١	التورط في الجرائم السيبرانية وعلاقته بسلوك المخاطرة لدى عينة من طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية بمدينة الرياض	نورة بنت عبد الرحمن القضيب نورة بنت محمد الفوزان نوف بنت حسن الدوسري	١ - ٣٢
٢	تصوّر تربويّ مقترح لتعزيز الوعيّ بالأمنّ الفكريّ عند المعلمين والمعلمات بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية	نورة بنت ناصر بن صالح العويّد	٣٣ - ٧٢
٣	دور معلمي العلوم في تنمية الوعي الصحي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ظل الكوارث والأزمات (جائحة كورونا أنموذجا)	نواف ناهس صنهات الحربي	٧٣ - ١٠٦
٤	الشراكة في التعليم بين الأسرة والروضة في ضوء معايير الجمعية الأمريكية لرعاية الطفولة (NAEYC) من وجهة نظر المعلمات	سميه بنت محمد بن إبراهيم المشيقح رجاء بنت عمر باحاذق	١٠٧ - ١٢٩
٥	فاعلية برنامج تعليمي قائم على مدخل التفكير المفاهيمي في اكتساب المفاهيم البلاغية عند طالبات الرابع الأدبي	إسراء حسن علي نضال مزاحم رشيد العزاوي	١٣٠ - ١٥٤
٦	المواطنة لدى أطفال الروضات الحكومية والأهلية والعالمية	أسيل بنت زايد بن علي الجمعة رجاء بنت عمر باحاذق	١٥٥ - ١٨٢
٧	تجربة المدارس العربية الإسلامية الدولية في فنلندا ودورها في نشر قيم الوسطية دراسة تحليلية	منى بنت محمد الصانع	١٨٣ - ٢١٢
٨	فعالية برنامج تدريبي في ضوء مدخل التنور العلمي في تنمية مهارات التعلم والابداع عند مدرسي الرياضيات ومدرساتها	مها محمد حسن نضال مزاحم رشيد العزاوي	٢١٣ - ٢٣٧
٩	برنامج تطور مهني مقترح لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية قائم على إطار المعرفة التدريسية التقنية المرتبطة بالمحتوى (TPACK) ونموذج مستويات الممارسة التقنية (SAMR)	عطاالله مطر العتيبي فهد بن سليمان الشايع	٢٣٨ - ٢٧٢

مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للعلوم التربوية والنفسية
Princess Nourah bint Abdulrahman University Journal
of Educational and Psychological sciences
العدد (١) ذو القعدة ١٤٤٤هـ - يونيو ٢٠٢٣م

افتتاحية العدد الأول:

بسم الله الرحمن الرحيم

تتظافر الجهود منذ سنوات خلون على كلية التربية في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن محاولة أن توقد شمعة في درب العلوم التربوية في بلادنا الغالية.

وكأن كل من سار خطوة في هذا الطريق يحرص أن يكون له من دعم التربية حظ، ومن الارتقاء بالتعليم نصيب، لعله ينال شرف أن يكون من الثلة الفاعلة المبادرة في إذكاء جذوة البدايات.

وتتميز كلية التربية في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن بتعدد الأقسام التعليمية وفقًا لتنوع العلوم التربوية وتفرّعها، وبتوافر الدرجات العلمية العليا في كل قسم وتخصص تربوي، مما يجعلها بيئة معززة في بناء الفكر التربوي العميق في فهمه التخصصي، والمتسع في بينيته العلمية.

وخليق بالإعجاب والإكبار كل من عمل بلا كلل أو يأس حتى تخرج مجلة جامعة الأميرة بنت عبدالرحمن للعلوم التربوية والنفسية للنور، وتنطلق في ميدان المنافسة مع نظيراتها من المجلات التربوية في المملكة العربية السعودية.

وعلى غير المألوف فقد تكللت تلك الجهود بميلاد هذه المجلة وصدور عددها الأول – الذي يشرفني أن أزفه للقارئ الكريم– حيث كان ميلادًا مختلفًا؛ فقد ولد متنوعًا ممثلاً لفروع التربية، مستقطبًا للباحثين من أنحاء الجامعات السعودية بل والعربية، فقد توافدت البحوث منذ افتتاح صفحة المجلة الإلكترونية في زخم وتواتر يشي بالترقب والشوق والفرحة، كشوق الصيف لزخات المطر، وفرحة الأحباب بالإياب.

وقد تفاعلت هيئة تحرير المجلة مشكورة مع هذا الشغف بكل حماس وتعاطف، فأكرمونا بدعمهم، وأعطونا من وقتهم الثمين، حتى ارتوت هذه الصفحات من فيض علمهم وصادق توجيههم، فجزاهم الله خيرًا.

وختاما: أسأل الله الكريم أن يوفّق هذا الإصدار العلمي في إثراء المعرفة التربوية، وتحسين تطبيقاتها في الميدان على الوجه الأمثل الذي يرقى للتطلعات.

وهو الموفق – سبحانه– لكل خير

أ.د أمامة محمد الشنقيطي

١١–١١–١٤٤٤هـ

الموافق

٣١–٥–٢٠٢٣م

مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للعلوم التربوية والنفسية
Princess Nourah bint Abdulrahman University Journal of Educational and Psychological sciences
العدد(١) ذو القعدة ١٤٤٤هـ - يونيو ٢٠٢٣م

التورط في الجرائم السيبرانية وعلاقته بسلوك المخاطرة لدى عينة من طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية بمدينة الرياض

Involvement in Cybercrime and Its Relationship to Risk Behavior among a Sample of Secondary School and University Stages in Riyadh

نورة بنت عبد الرحمن القضيب
Naalgdeb@pnu.edu.sa
نورة بنت محمد الفوزان
نوف بنت حسن الدوسري
قسم علم النفس/ كلية التربية - جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

Nourah Bint Abdulrahman AlGadheeb
Naalgdeb@pnu.edu.sa
Nourah Mohammad AlFouzan
Nouf Hassan AlDosari
Department of Psychology, College of Education- Princess Noura Bint Abdulrahman University

تاريخ استقبال البحث	تاريخ قبول البحث	تاريخ نشر البحث
٢٠٢٣/٥/٩م	٢٠٢٣/٥/٢٣م	٢٠٢٣/٦م

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى التورط في الجرائم السيبرانية لدى عينة من طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية، ومعرفة العلاقة بين التورط في الجرائم السيبرانية وسلوك المخاطرة، والكشف عن الفروق في هذين المتغيرين تبعًا لاختلاف النوع والمرحلة الدراسية، وتكونت العينة من (٢٧٥) طالبا وطالبة من طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية بمدينة الرياض، وتم استخدام مقياس التورط في الجرائم السيبرانية من إعداد الباحثات ومقياس سلوك المخاطرة بعد التحُّقق من صدق المقياسين وثباتهما، وقد أظهرت النتائج انخفاض مستوى التورط في الجرائم السيبرانية ببعديه: الوقوع ضحية الجرائم السيبرانية، والتورط بارتكاب الجرائم السيبرانية، كما أظهرت النتائج وجود علاقة طردية موجبة بين التورط في الجرائم السيبرانية وسلوك المخاطرة، وأظهرت النتائج وجود فروق في التورط في الجرائم السيبرانية تُعزى لمتغير النوع لصالح الذكور، ولمتغير المرحلة الدراسية لصالح طلبة الجامعة، أما الفروق في سلوك المخاطرة فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق تُعزى لمتغير النوع بينما كانت هناك فروق تُعزى لمتغير المرحلة الدراسية لصالح طلبة المرحلة الثانوية.

الكلمات المفتاحية: الجريمة الإلكترونية، السلوك المشكل عبر الإنترنت، الاندفاعية، التهور.

Abstract

The current study aims to investigate the level of involvement in cybercrime among a sample of secondary school and university students, as well as to explore the relationship between involvement in cybercrime and Risk-taking behavior, and to know the differences in these two variables according to the difference in gender and stage of study. The sample consists of (275) male and female students from the secondary school and university stages in Riyadh, and the scale of involvement in cybercrime prepared by researchers and the Risk-taking behavior scale have been used after verifying the validity and reliability of the two scales.

The results have shown a decrease in the level of involvement in cybercrime in its two dimensions: falling victim to cybercrime, and involvement in committing cybercrimes. Also, the results have shown a positive relationship between Involvement in cybercrime and Risk-taking behavior. Moreover, there are differences in involvement in cybercrime due to the gender variable in favor of males, and to the school stage variable in favor of university students. Regarding the differences in Risk-taking behavior, study has shown that there are no differences due to the gender variable, while there are differences due to the school stage variable in favor of secondary school students.

Keywords: Cybercrime, Problematic Behavior Online, Impulsivity, Recklessness.

المقدِّمة:

يتميّز هذا العصر بأنه عصر المعلوماتية الجديدة، حيث الاعتماد المتزايد على الإنترنت في الفضاء السيبراني الإلكتروني، وأصبح الطلاب يقضون وقتًا طويلًا على المواقع الإلكترونية، ويقيمون فيها أنواعًا مختلفة من العلاقات الاجتماعية (الصبان والحربي، ٢٠١٩).

وأدت العلاقات القائمة عبر الإنترنت إلى ظهور أنماط جديدة من الجرائم، حيث أصبح من اليسير التعدي على الحياة الخاصة بالآخرين، وبث الإشاعات، وانتحال صفتهم، وسرقة البريد الإلكتروني، وممارسة الابتزاز والتهديد والنصب والاحتيال، وغير ذلك من الجرائم التي لها بعد نفسي واجتماعي (إبراهيم، ٢٠١٥).

وتتعدّد مسميات هذا النوع الجديد من الجرائم كالجريمة السيبرانية أو الإلكترونية أو المعلوماتية أو الجرائم عبر الإنترنت[١]، والتي تعني: "أي فعل غير قانوني يُرتكَب عبر الإنترنت، وتشمل: الجريمة الجنسية والأخلاقية، مثل: التشهير والسبّ، وجرائم القرصنة، مثل: تدمير المواقع، واختراق الأجهزة الشخصية، وجرائم التجارة الإلكترونية، مثل: سرقة أرقام البطاقات، ونحو ذلك من الجرائم، مثل: تجارة المخدرات والقمار والتزوير" (السطالي، ٢٠١٩، ص١١٠).

ويُعرِّف نظام مكافحة جرائم المعلوماتية السعودي (١٤٢٨) الجريمة السيبرانية بأنها: "أي فعل يُرتكَب متضمنًا استخدام الحاسب الآلي أو الشبكة المعلوماتية بالمخالفة لأحكام هذا النظام" (مجلس الوزراء السعودي، ١٤٢٨، ص١).

وقد سجلت المملكة العربية السعودية خلال النصف الثاني من العام (٢٠٢٢) حوالي (٧٠٠) بلاغ متعلق بالاحتيال المالي، وأن (٣٠٪) من مستخدمي الإنترنت بالمملكة تعرضوا لعمليات احتيال، وعالميًا بلغ عدد برامج الفدية الإلكترونية التي تترصد بالضحايا (١٠,٠٠٠) برنامج، وأن إجمالي ما حصلت عليه برامج الفدية العالمية من ضحاياها عام (٢٠٢٢م) بلغ (٤٥٦,٤) مليون دولار أمريكي (الحربي والعمري، ٢٠٢٢).

وتشكل الجرائم السيبرانية خطرًا كبيرًا على الاقتصاد العالمي، حيث بلغت التكاليف الأمنية التي تتحملها الدول للحدّ من الجرائم السيبرانية في السوق العالمي (١١٦,٥) مليار دولار في عام (٢٠١٨م)، ثم ارتفعت إلى (١٣١) مليارًا، وأنه من المتوقع أن ترتفع تكلفتها إلى (٢٤٨) مليار دولار بحلول عام (٢٠٢٦) (عبد الصادق، ٢٠٢٠).

---

(١) تم اعتماد مصطلح الجرائم السيبرانية في كافة أجزاء البحث، ما عدا جزئية الدراسات السابقة؛ فقد تم الاحتفاظ بالمُسمَّى نفسه في الدراسة الأصلية.

وهذه الأرقام تؤكِّد على ضرورة البحث عن الأسباب المؤدية إلى ارتكاب الجرائم السيبرانية لا سيما لدى فئتي المراهقين والشباب سواء أكانت هذه الأسباب اقتصادية أو ثقافية أو اجتماعية، ومن الأهمية أن يشمل البحث أيضًا دراسة العوامل النفسية التي يمكن أن تؤدي إلى ارتكاب الجرائم السيبرانية.، فلكل جريمة سيبرانية دوافعها النفسية التي تدفع الشخص لارتكابها، ومن بين هذه الدوافع: الإثارة والمتعة والتحدي، ووفقًا لتصريح أحد مرتكبي جريمة القرصنة السيبرانية أن متعته تكمن في المخاطر التي ترتبط بعملية القرصنة، حيث كانت كل خطوة يخطوها تقرّبه من السقوط بيد السلطات تحمله في الوقت نفسه إلى اكتشاف ما في خفايا التكنولوجيا (بحري وخرموش، ٢٠٢١).

ومن الناحية النفسية يعتبر مفهوم جريمة القرصنة أحد أنواع سلوكيات المخاطرة؛ فهو يشير إلى ابتعاد الفرد عن المعايير المقبولة اجتماعيًا وثقافيًا بدرجة واضحة كوسيلة للتعامل مع المتغيرات المعلوماتية بغرض الاستقلال أو الاستكشاف أو إثبات الوجود أو لفت الأنظار بما يعزز من التأثيرات السلبية بعيدة المدى في النواحي الصحية والنفسية والاجتماعية (مسعود، ٢٠٢١).

ولقد أكَّد أحمد (٢٠١٤) أن من بين الدوافع التي تجعل مخترقي الإنترنت (Hackers) يميلون إلى ارتكاب الجرائم السيبرانية دوافع مرتبطة بسلوك المخاطرة، مثل: تحدي الذات، وإثبات القدرة على الاختراق، ومواجهة العقبات، والشعور بالنشوة عند الدخول على الأجهزة والأنظمة.

ولقد أشار البادي (٢٠١٦) إلى أن مخاطر الإنترنت تكون بالغة الحدة لدى صغار السن؛ نظرًا لما يتميزون به من الميل للمخاطرة، والرغبة في التقليد والانجذاب للجنس الآخر، والسعي نحو المغامرة وإثبات الذات.

وتُعدُّ مرحلة المراهقة من أخطر المراحل التي يتكرر فيها سلوك المخاطرة؛ فهي ترتبط بعدد من العوامل التي لها تأثير مباشر وغير مباشر على الخصائص الشخصية لدى المراهق، كما يتزامن معها وجود تغيُّرات في مختلف الجوانب العقلية والفسيولوجية والانفعالية مما يؤدي إلى وجود مشكلات سلوكية خطيرة من بينها خاصية الاندفاع التي تولّد سلوك المخاطرة (بن خيرة وزاهي، ٢٠١٦).

وفي ضوء نظرية ضبط الذات Self-Control، يمكن تفسير سلوك المخاطرة كدافع لارتكاب الجرائم السيبرانية فالأفراد ينظرون إلى الجرائم السيبرانية على أنها شكل من أشكال سلوك البحث عن المخاطر مع إرضاء فوري وتحقيق مكاسب فورية من ارتكاب الفعل الإجرامي (محمد، ٢٠٢١).

وقد توجَّه عدد من الدراسات بالبحث السيكولوجي لموضوع الجرائم السيبرانية، منها دراسات استطلاعية حول أكثر الجرائم انتشارًا ومدى الوعي بها، مثل دراسة: (الطريف، ٢٠٢٠؛ العنزي، ٢٠١٠؛ (Dowdell et al.,2022; Van Schaik et al., 2017

ومنها دراسات بحثت الجرائم السيبرانية مع عدد من المتغيرات، مثل استخدام مواقع التواصل الاجتماعي وإدمان الإنترنت والأمن النفسي مثل دراسة: (الصبان والحربي، ٢٠١٩)، كما توجه عدد من الدراسات إلى بحث العلاقة بين الجرائم السيبرانية وسمات الشخصية، مثل دراسة: (الجاسر، ٢٠٢١؛ Palmieri et al., 2021; Van de Weijer & Leukfeldt, 2017)، وهناك دراسات محدودة وغير مباشرة -على حد علم الباحثات- استقصت الجرائم السيبرانية وسلوك المخاطرة كدراسة هادلينجتون (Hadlington, 2017) التي هدفت إلى استكشاف العلاقة بين سلوكيات المخاطرة في الأمن السيبراني والاتجاهات نحو الأمن السيبراني وإدمان الإنترنت والاندفاعية لدى العاملين في بيئة العمل، ودراسة (Oktan, 2015) التي هدفت إلى الكشف عن الاستخدام المشكل للإنترنت كسلوك مضر بالنفس، وسلوك المخاطرة.

وانطلاقًا من أهمية موضوع البحث النفسي في الجرائم السيبرانية التي تُمثِّل تهديدًا شديد الخطورة على الفرد والمجتمع، لاسيما لدى شريحة الشباب التي تعد من الفئات الأكثر استهدافاً بالجرائم السيبرانية كالابتزاز وتشويه السمعة والإضرار بمصالحهم، كما أن الاستخدام المفرط لمواقع التواصل الاجتماعي يعدُّ من أكثر الأسباب المؤدية لانتشار هذه الجرائم (الطريف، ٢٠٢١)، ولكون سمات الشخصية أحد العوامل التي قد تؤدي إلى الوقوع في مثل هذه الجرائم، وأن سلوك المخاطرة يُعَدُّ من سمات الشخصية المميزة لمرحلتي المراهقة والشباب؛ فإن الدراسة الحالية تستهدف بحث العلاقة بين التورط في الجرائم السيبرانية وسلوك المخاطرة لدى طلبة المرحلتين الثانوية الجامعية، في ظل ندرة الدراسات السابقة -على حدّ علم الباحثات- التي تناولت هذين المتغيرين خاصة في البيئة العربية.

مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مستوى التورط في الجرائم السيبرانية لدى طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية بمدينة الرياض؟

٢. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التورط في الجرائم السيبرانية وسلوك المخاطرة لدى طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية بمدينة الرياض؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التورط في الجرائم السيبرانية تُعزَى لمتغيري النوع (ذكور، إناث)، والمرحلة الدراسية (الثانوية، الجامعة) لدى طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية بمدينة الرياض؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك المخاطرة تُعزَى لمتغيري النوع (ذكور، إناث)، والمرحلة الدراسية (الثانوية، الجامعة) لدى طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية بمدينة الرياض؟

هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة مستوى التورط في الجرائم السيبرانية لدى طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية، ومعرفة العلاقة بين هذين المتغيرين، والكشف عن الفروق بينهما تبعًا لاختلاف النوع والمرحلة الدراسية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- تتناول هذه الدراسة مشكلة خطيرة على المستوى الوطني والإقليمي والعالمي؛ وهي التورط في الجرائم السيبرانية لدى الشباب من خلال دراسة البعد السيكولوجي للجرائم السيبرانية ومحاولة معرفة أحد دوافعها وهو سلوك المخاطرة.
- تواكب هذه الدراسة التوجهات الحديثة في المجال؛ حيث تعد الدراسة النفسية للتورط بالجرائم السيبرانية أحد موضوعات علم النفس السيبراني، وهو من الفروع الجديدة في علم النفس.
- يزود البحث المهتمين بالمجال بمجموعة من المعارف النظرية عن موضوعي التورط في الجرائم السيبرانية، وسلوك المخاطرة، إضافة إلى عدد من الإحصاءات والتقارير ونتائج الدراسات السابقة في ظل محدودية الدراسات السابقة وخاصة العربية على حد علم الباحثات.

الأهمية التطبيقية:

- قد تفيد نتائج الدراسة الجهات المعنية بالجرائم السيبرانية في معرفة البناء النفسي للمتورطين بالجرائم السيبرانية.
- قد تسهم نتائج الدراسة في تحقيق التكامل في برامج التوعية والتثقيف بمخاطر الجرائم السيبرانية؛ حيث ستضيف الجانب النفسي إضافة إلى الجانب الإلكتروني.
- قد تفيد نتائج الدراسة المختصين في تقديم البرامج الإرشادية والعلاجية؛ بالتركيز على أحد دوافع الجرائم السيبرانية وهو سلوك المخاطرة.

مصطلحات الدراسة: ورد في هذه الدراسة عدد من المصطلحات يمكن تعريفها كما يلي:

الجرائم السيبرانية Cyber crimes:

تُعرَّف الجرائم السيبرانية بأنها: كل فعل ضار يأتيه الفرد أو الجماعة عبر استعماله الأجهزة الإلكترونية، ويكون لهذا الفعل أثر ضار على غيره من الأفراد، ويتسبّب في حصول المجرم على فوائد مع تحميل الضحية خسارة (محمد، ٢٠٢١).

ووفقًا لأهداف هذه الدراسة؛ فإن الباحثات يُعرِّفن التورط في الجرائم السيبرانية بما يأتي:

يشمل التورط في الجرائم السيبرانية بعدين:

البعد الأول: وقوع الفرد ضحية في أحد الجرائم السيبرانية الآتية: اختراق الحسابات وتدمير الملفات، والتنصت، والتهديد والابتزاز، والتشهير وإلحاق الضرر، والاحتيال المالي، والمساس بالنظام العام أو القيم الدينية أو الآداب العامة.

البعد الثاني: قيام الفرد عن جهل أو بدون نية وقصد منه، إنما بتغرير من شخص أو جماعة بهدف تحقيق بعض المنافع والمكتسبات للقيام بالسلوكيات الآتية: اختراق الحسابات وتدمير الملفات، التنصت، التهديد والابتزاز، التشهير وإلحاق الضرر، الاحتيال المالي، المساس بالنظام العام، أو القيم الدينية أو الآداب العامة.

ويُعرَّف إجرائيًا بأنه: الدرجة الكلية لمقياس التورط في الجرائم السيبرانية المُستخدَم في الدراسة الحالية.

سلوك المخاطرة Risk-taking behavior:

قرار يتخذه الفرد؛ يقبل فيه المشاركة في نشاط ينطوي على الغموض، وله هدف مرغوب يمكن تحقيقه إذا تقبَّل الفرد احتمالات الفشل المتضمنة في اختيار أحد البدائل أملًا في تحقيق النجاح (محمود، ٢٠١٩). ويُعرَّف سلوك المخاطرة إجرائيًا بأنه: الدرجة الكلية لمقياس سلوك المخاطرة المستخدم في الدراسة الحالية.

الإطار النظري

أولًا: الجرائم السيبرانية

مفهوم الجرائم السيبرانية: لا شك في أن التطور الهائل في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات نتج عنه فوائد ومكاسب عظيمة وكبيرة في خدمة البشرية في مختلف مجالات الحياة الاقتصادية والتنموية والتعلمية والثقافية والاجتماعية وغيرها، إلا أن هذه التقنية شأنها شأن غيرها من المخترعات والمكتشفات الحديثة سلاح ذو حدين، فهي كما تُستخدَم في الخير فكذلك يمكن استخدامها في ارتكاب جرائم ضارة من قبل بعض ضعاف النفوس (العبيدي، ٢٠١٩).

وتوصف الجرائم التي تتم بواسطة تكنولوجيا المعلومات بـ "الجرائم السيبرانية"، وهو مصطلح يعبّر عن تصرف غير قانوني وغير مشروع، تُستخدَم فيه تقنية الحاسب الآلي بطريقة مباشرة أو غير مباشرة كوسيلة أو هدف لتنفيذ الفعل الإجرامي (شينار وبولحبال، ٢٠١٩). ووفقًا لهذا التعريف فإن الجريمة السيبرانية تشمل طائفة واسعة من الجرائم المرتكبة بدافع مالي، والجرائم المتصلة بالمحتوى الحاسوبي فضلًا عن الأعمال التي تمس بسرية النظم الحاسوبية وسلامتها وقابلية النفاذ إليها بغرض إجرامي (عمرو، ٢٠٢٢).

وقد ذكر العمارات والحمامصة (٢٠٢٢) صورًا متعددة للجرائم السيبرانية من أبرزها: الاعتداء السيبراني على معطيات الحاسب الآلي كإتلاف البيانات والبرامج، والاعتداء السيبراني على حرمة الحياة الخاصة سواء بالإفشاء العلني للوقائع الخاصة، أو تشويه سمعة الشخص في نظر الجمهور والتشهير به، أو الاستيلاء على بعض العناصر الشخصية؛ كالاسم أو الصورة والبيانات المتصلة بالحياة الشخصية، والاعتداء السيبراني على حقوق الملكية الفكرية؛ كالاعتداء على الإعلانات التجارية وبراءات الاختراع، ونسخ وتقليد البرامج، والاستيلاء والنصب والاحتيال السيبراني سواء للنفس أو للغير، والانتحال والتغرير السيبراني.

أبعاد الجرائم السيبرانية:

حسب ما ذكره الزنداني (٢٠١٨) يوجد بعدان رئيسان للجريمة السيبرانية، هما: البعد المادي، والبعد المعنوي، فالبعد المادي: يشمل ثلاثة عناصر، هي: السلوك الإجرامي: وهو السلوك المادي الصادر عن الإنسان والذي يتعارض مع القانون، وتحديده يعد من الصعوبة بمكان؛ لأن ارتكاب الجريمة عبر الإنترنت لا بد له من استخدام المعالجة الآلية للبيانات، وممارسة نشاط تقني، وتوافر القدر اللازم من العلم والإدراك لاستخدامات الإنترنت والحاسوب. والعنصر الثاني هو النتيجة الإجرامية: وتتحقق النتيجة الإجرامية بمدلولين أحدهما: مادي ويتمثّل في التغيُّر الناتج عن السلوك الإجرامي في العالم الخارجي والثاني: قانوني، ويتمثّل في العدوان الذي ينال صاحب الحق الذي يحميه القانون، أما العنصر الرابع فهو الرابطة السببية: وهي العلاقة التي تربط بين السلوك الإجرامي والنتيجة الإجرامية، بحيث يكون الفعل الإجرامي هو المسبِّب للجريمة السيبرانية.

أما البعد المعنوي، فهو ويعني أن تكون هناك إرادة آثمة تدفع الجاني لارتكاب الجريمة السيبرانية، وهذا البعد يرتبط بالدوافع المعرفية والانفعالية للمجرم المعلوماتي، فهي التي ترسم البعد المعنوي، ويضاف إلى ذلك أن البعد المعنوي يشمل شقين، هما: الإرادة والعلم؛ أي علم مرتكب الجريمة السيبرانية بنتيجة ما يفعله وأنه بمحض إرادته.

العوامل المؤثّرة في الجرائم السيبرانية:

وفي ضوء ما ذكره بحري وخرموش (٢٠٢١) تظهر الجرائم السيبرانية كنتيجة سببية لعدد من العوامل منها: الدافع الاقتصادي، ويتمثل في الربح المالي كهدف أساسي لمرتكب الجريمة، والدافع المعلوماتي، ويتمثل في الرغبة الجامحة نحو الاستطلاع التقني لدى مرتكب الجريمة السيبرانية، وعدد من الدوافع الشخصية مثل ميل المجرم إلى إظهار تفوّقه على التكنولوجيا، ودافع الإثارة والمتعة والتحدي، إضافة إلى دافع الانتقام: وهو من أخطر الدوافع التي تدفع لارتكاب الجريمة السيبرانية، الضغوط العامة: مثل الفقر والبطالة والأمية والظروف الاقتصادية.

النظريات المفسِّرة للجرائم السيبرانية:

من النظريات التي حاولت تفسير التورط في الجرائم السيبرانية نظرية الضبط الذاتي التي قام بصياغتها عالمي النفس الأمريكيين مايكل جوتفريدسون و ترافيس هيرشي (Hirschi and Gottfredson, 1990) التي تفترض على أن الفرد الذي يعاني من انخفاض في مستوى ضبط الذات غالباً ما ينخرط في الانحراف والسلوكيات الإجرامية العامة، وفيما يتعلق بالجرائم الإلكترونية فالأمر لا يختلف عن ذلك كثيراً فضعف الضبط الذاتي قد يؤثّر على الأفراد للنظر إلى الجرائم الإلكترونية على أنها شكل من أشكال سلوك البحث عن المخاطر مع إرضاء فوري ومكاسب فورية من ارتكاب الفعل الإجرامي (محمد، ٢٠٢١). وعلى نحو وثيق الصلة بنظرية الضبط الذاتي، ترتكز النظرية اللامعيارية التي قدمها عالم الاجتماع إميل دور كايم Émile Durkheim وقام بتطويرها روبرت ميرتون Robert King Merton على أن الحياة في المجتمع محكومة بقدر من النظام، وأنه مع اختلال هذا النظام ينطلق الأفراد وراء تحقيق رغباتهم على نحو مخالف لما ارتضاه المجتمع واعتمده، وهذا يفسِّر لنا بعض الجرائم الإلكترونية التي يرتكبها بعض الأفراد ضد أشخاص لا تربطهم بهم أي علاقة، ومن أبرز الأمثلة على ذلك: جرائم التنمر عبر مواقع التواصل الاجتماعي (محمد، ٢٠٢١). في حين تفترض نظرية الحتمية الإلكترونية الذي يعد مارشال ماكلوهان Marshal Mcluhan أحد منظريهاأن الجرائم السيبرانية ظهرت نتيجة التأثيرات والتغيرات التي أحدثتها التقنية التكنولوجية وفي مقدمتها وسائل التواصل الاجتماعي؛ بسبب ما تعرضه من محتويات غير مدروسة وغير مناسبة (الشوابكة، ٢٠٢٢).

ثانيًا: سلوك المخاطرة

مفهوم سلوك المخاطرة:

يعدُّ سلوك المخاطرة أحد المتغيرات النفسية التي تلعب دورًا مؤثِّرًا في مجال العلاقات الاجتماعية والاتصال الإنساني بين الأفراد، لذا تنبَّه علماء النفس منذ فترة لمثل هذه السلوكيات التي تصدر عن مختلف الأفراد، وأجروا العديد من الأبحاث والدراسات لفهم الدينامية الداخلية والخارجية لسلوك المخاطرة، وأيضًا الفروق الجنسية والثقافية (محمود، ٢٠١٩).

ويوصف السلوك بأنه سلوك مخاطرة إذا كان يعرض رفاهية الذات أو الآخرين للخطر، إما من خلال خطر مباشر للإصابة الجسدية، أو عن طريق انتهاك القواعد أو القوانين أو المعايير الموضوعة لمنع العواقب السلبية (مسعود، ٢٠٢١).

وقد عُرِّف سلوك المخاطرة بتعريفات متعددة، من ضمنها تعريفه بأنه: السلوك الذي فيه يقبل الفرد المخاطرة برضا ودون ضغط، ويستشعر الدافعية تجاه الهدف الذي من أجله يخاطر، إلى جانب قدرته على اتخاذ القرار المناسب لتحقيق هذا الهدف، ومن ثم استحداث كل جديد متوقع لأجله، بالإضافة لتميزه ومقدرته لتحقيق كل ذلك (القطراوي وعامر، ٢٠١٦).

وسلوك المخاطرة ليس بمستوى واحد، حيث صنَّف البشير (٢٠٢٢) سلوك المخاطرة إلى درجات متفاوتة على النحو الآتي: حركة الشخص نحو نشاط معين: ويكون سلوك الشخص في هذا المستوى موجهًا نحو هدف مما هو مألوف لديه أو لدى الناس، وهو وإن كانت نهائيته مجهولة، إلا أنه بسبب ألفته له وللناس تكون نهايته متوقعة، وسلوك مخاطرة ليس فيه خطورة عادة، مثل: الأعمال اليومية للأفراد في الخدمات المختلفة، إلا إذا ظهر خطر ما فجأة بسبب حادث أو خطأ ما، ثم سلوك مخاطرة خطورته بسيطة يمكن التغلب عليها، مثل: قيادة السيارة بسرعة عادية في طريق صعبة مبللة، ثم سلوك مخاطرة خطورته متوسطة يمكن التغلب عليها بالانتباه وبذل الجهد، مثل: وجود شخص بنّاء في طوابق عليا، ثم سلوك مخاطرة خطورته مرتفعة يمكن التغلب عليها بالانتباه، مثل: ممارسة الرياضات الخطيرة، وأخيرا سلوك مخاطرة خطورته مرتفعة جدًا، قد لا يمكن التغلب عليها، مثل: المبادرة لإنقاذ شخص في وضع خطير.

أبعاد سلوك المخاطرة:

هناك أربعة أبعاد لسلوك المخاطرة، وهي: الاحتمالات: وتعدُّ الاحتمالات بنوعيها المنطقي والنفسي مكونًا مهمًا يؤخذ في الاعتبار عند اتخاذ القرار بالقيام بسلوك المخاطرة، حيث يشير الاحتمال في الواقع إلى تخمين ما، وهذا يعني أن الموقف حينما يتصف باللايقين فإن الاحتمالات تبدو كشكل من أشكال التخمين بأن حدثًا ما سوف يقع. والقيمة المتوقعة: ويصف هذا البعد درجة مرغوبية العوائد، ومن ثم فإن زيادة القيمة المتوقعة يتبعها زيادة في مستوى المخاطرة، وكلما تزايد مستوى المخاطرة زادت احتمالية الخسارة ونقصت بالتالي احتمالية المكسب، أما البعد الثالث فهو اللايقين: حيث إن المخاطرة تتحقق عندما تكون نسبة اللايقين بمقدار (١٠٠٪)، والبعد الأخير يعني بالتباين: وهو الذي يحدد الفروق بين جاذبية النتائج التي تتضمنها بدائل الموقف (محمود، ٢٠١٩).

العوامل المؤثِّرة في سلوك المخاطرة:

يرى كل من بوباكور وحنيفة (٢٠٢١) أن سلوك المخاطرة عند المراهق يتعلق ببعض العوامل النفسية الفردية والاجتماعية، فالمراهق المقدم على المخاطرة دائم البحث عن الجديد؛ لإزالة وضعية سلبية، ودائم البحث عن وضعية إيجابية؛ للحصول على مشاعر جديدة وقوية، مما يؤدي إلى ارتفاع نسبة المخاطرة.

وقد ذكر أحمد (٢٠١٦) عوامل أخرى تؤثِّر في سلوك المخاطرة، وهي: البحث عن الإثارة: ويشير إلى حب المغامرة والتعرُّف على خبرات جديدة، والبعد عن الملل والاستمتاع بالأشياء الجديدة، وكذلك لطموح: ويشير إلى الميل لتحقيق الأهداف، وعدم التردد في اتخاذ القرارات، والميل لتحسين ظروف الحياة. كما يلعب عامل الاندفاع دورا كبير، إذ يشير إلى: ويشير إلى الرغبة في التحرر من القيود والأعراف الاجتماعية وعدم الحذر، وعدم الاهتمام بما يترتب على السلوك من عواقب، وعدم الاستسلام للسائد والمألوف، ومن العوامل المؤثرة على سلوك المخاطرة نيل الإعجاب: ويشير إلى الميل لنيل الإعجاب، والاهتمام بجذب الآخرين، والميل للاستعراض.

النظريات المفسرة لسلوك المخاطرة:

هناك كثير من النظريات التي حاولت تقديم تفسير علمي لسلوك المخاطرة، ومن بين هذه النظريات ما يأتي:

- نظرية السمات والعوامل: تعدُّ المخاطرة من وجهة نظر Cattel Raymond إحدى السمات الرئيسة، بل هي السمة السابعة من السمات الست عشرة، وتتمثل في: (المخاطرة والإقدام ضد الخجل والحرص)، فاتخاذ الشخص قرارًا بالمخاطرة يدخل ضمن الدرجة المرتفعة، ويتضمن جانبين: أحدهما شخصي والآخر عقلي، كما يرى Allport أن المخاطرة ما هي إلا انعكاس للجوهر المميز للفرد الذي يحاكي بقية الأفراد، والذي يتشكّل من مقومات تقديره لذاته التي هي مصدر إدراكاته المختلفة لوقائع الموقف الذي يتعامل معه (أوبيش وتيجاني، ٢٠٢٠).
- نظرية التحكم والسيطرة: وفقًا لهذه النظرية فإن المخاطرة تعدُّ مصدرًا لحماية الهوية أو نمط الحياة، والشعور بأن الحياة ممتعة وتستحق أن تعاش، حيث يعرض بعض الأشخاص أنفسهم لدرجات عالية من الخطر غير المنضبط في محاولة منهم لاستعادة السيطرة على حياتهم، والشعور بأنهم يملكون السيطرة على مقدراتهم، فهم يؤكدون على هذا الشعور من خلال المخاطرة، وقد أثبت الأبحاث المطبقة على الأشخاص الذين يتمتعون بالسيطرة الكاملة أن المخاطرة جزء من تطوير هويتهم من خلال توسيع قدراتهم ومجال نفوذهم (مسعود، ٢٠٢١).
- نظرية النموذج النفسي: تؤكد هذه النظرية على فكرتين مركزيتين قدمهما Elkind، وهما: التمركز حول الذات، وعدم القابلية للتعرُّض للأذى، حيث يؤدي الشعور بالتمركز حول الذات إلى شعور الشخص بالحصانة ضد قوانين الطبيعة ومن ثم يرى نفسه محصنًا ضد الأذى، مما يجعله غير مدرك لاختياراته الذاتية التي تحمل مخاطر حقيقة (محمود، ٢٠١٩).

الدراسات السابقة:

أولًا: دراسات تناولت الجريمة السيبرانية أو السوك المشكل عبر الإنترنت

فقد هدفت دراسة (العنزي، ٢٠١٠) إلى التعرُّف على الآثار الاجتماعية المترتبة على الجرائم الإلكترونية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مستخدمي الإنترنت في مدينة عرعر، وتكوّنت العينة من (٩٩٩) من مستخدمي الإنترنت في المنطقة الشمالية بمدينة عرعر بالسعودية، تم فيها استخدام استبانة أنماط الجرائم الإلكترونية وآثارها من إعداد الباحث، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر الجرائم الإلكترونية انتشارًا كانت الاحتيال العاطفي والإباحية، كما أظهرت النتائج أن أهم العوامل التي ساعدت على زيادة انتشار الجرائم الإلكترونية تلك العوامل التي ترتبط بشخصية المجرم كغياب الوازع الديني والأخلاقي لديه، ومن أهم الآثار الاجتماعية التي نجمت عن حدوث الجرائم الإلكترونية هو غياب المصداقية بين أطراف العلاقات عبر الفضاء السيبراني.

ودراسة عبد الحميد وآخرين (٢٠١٣) حيث هدفت إلى معرفة العلاقة بين تعرُّض المراهقين للدراما الأجنبية واتجاهاتهم نحو الجريمة الإلكترونية، وتكوّنت عينتها من (٤٠٠) طالب وطالبة من طلاب جامعة عين شمس وبني سويف وبنها وأكاديمية الشروق ممن تتراوح أعمارهم ما بين (١٨-٢١) عامًا، وكانت عينة الدراسة التحليلية بعض الأفلام الأجنبية التي تناولت الجريمة الإلكترونية حيث تم تحليل مضمونها، واستخدمت الأدوات الآتية: استمارة تحليل مضمون بعض الأفلام الأجنبية، واستبانة للمراهقين، وقد أظهرت نتائج الدراسة صحة الفرض الأول جزئيًا، والذي ينص على أنه: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تعرُّض المراهقين عينة الدراسة للدراما الأجنبية واتجاهاتهم نحو الجريمة الإلكترونية، كما أظهرت النتائج عدم صحة الفرض الثاني والذي ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو الجريمة الإلكترونية بين المراهقين عينة الدراسة (الذكور والإناث) من خلال التعرُّض للدراما الأجنبية لصالح أفراد العينة من الذكور.

أما دراسة فانشيك وآخرين (Van Schaik et al., 2017): فقد هدفت إلى تسليط الضوء على تصورات الطلاب حول المخاطر المرتبطة بالأمن السيبراني، وتكونت عينتها من (٤٣٦) طالبًا من طلاب الجامعة من المملكة المتحدة والولايات المتحدة، واستخدمت المسح الإلكتروني كأداة لجمع البيانات، وتوصلت إلى أن المخاطر المتصورة تتمثل فيما يتعلق بالأمن السيبراني لدى الطلبة في سرقة الهوية والتنمر الإلكتروني وبرامج التجسس، كما تشتمل المؤشرات المهمة على المخاطر المتصورة المتعلقة بالأمن السيبراني: التجارب الإلكترونية، والاستخدام المتكرر للإنترنت، والأضرار الكبيرة المتوقعة والآثار السلبية الشديدة المرتبطة بالأمن السيبراني، وتعد الرقابة أحد السلوكيات الاحترازية التي تلعب دورًا مهمًا في التصورات المتوقعة لدى الطلاب حول الأمن السيبراني.

في حين هدفت دراسة الصبان والحربي (٢٠١٩) إلى معرفة علاقة إدمان الطالب على استخدام مواقع التواصل الاجتماعي بالأمن النفسي، والتورط في الجرائم السيبرانية، وتكونت عينتها من (٢٥٢) طالبًا من طلاب جامعة طيبة بالمدينة المنورة، وأظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية سالبة وتنبؤية ذات دلالة إحصائية بين إدمان الطلاب على استخدام مواقع التواصل الاجتماعي وبين أمنهم النفسي، كما أن استخدام الطلاب لمواقع التواصل الاجتماعي كان له علاقة ارتباطية موجبة وتنبؤية دالة إحصائيًا بمدى تعرضهم للتورط في الجرائم السيبرانية عبر تلك الوسائل، وتبين أن تعرض الطلاب للجرائم السيبرانية عبر تلك المواقع كان له علاقة ارتباطية سالبة وتنبؤية دالة إحصائيًا بأمنهم النفسي.

وسعت دراسة (الطريف، ٢٠٢٠) إلى معرفة مدى إدراك الشباب السعودي واتجاهاتهم نحو خطورة الجرائم السيبرانية، والتفاعلات عبر الفضاء السيبراني، وتكونت عينتها من (٣٠٠) طالب من الطلاب الذكور بجامعة شقراء، وخلصت إلى أن من أخطار الجرائم السيبرانية من وجهة نظر عينة الدراسة تشويه السمعة والإضرار بها، وتعرض أفراد المجتمع إلى الابتزاز، والتي جاءت في المرتبة الأولى، كما أظهرت النتائج

أن الوسائل الأكثر تأثيرًا في نشر الجريمة السيبرانية من وجهة نظر عينة الدراسة كان الاستخدام المستمر لمواقع التواصل الاجتماعي، وأن الشباب هم الفئة الأولى المستهدفة من الجرائم السيبرانية.

وكشفت دراسة دوديل وآخرين (Dowdell et al., 2022) عن الدور التنبؤي للسلوكيات الإشكالية في التنبؤ بسلوكيات المخاطرة الإلكترونية لدى طلاب المدارس العليا، وتكونت عينتها من (٢٠٧٧) طالبًا، واستعانت بالاستبانة المسحية الإلكترونية كأداة للدراسة وكشفت نتائجها عن أن السلوكيات الإشكالية غير الإلكترونية تمثّلت في المشكلات الدراسية والقلق والأخطاء السلوكية والتنمُّر والمشكلات الاجتماعية والنفسية، وشملت سلوكيات المخاطرة الإلكترونية: تداول الرسائل الإباحية، والتحرش الإلكتروني، وزيارة المواقع الإباحية، والمناقشات الجنسية، وتعد الأخطاء والمشكلات السلوكية المرتبطة بالشجار والتسرب الدراسي والسرقة والتنمُّر من المؤشرات ذات الدلالة الإحصائية على سلوكيات المخاطرة الإلكترونية.

ثانيًا: الدراسات التي تناولت سلوك المخاطرة

حيث هدفت دراسة (cazzell, 2009) إلى فحص العلاقة بين الاندفاعية والسن، والنوع، والتدين، وسلوك المخاطرة لدى عينة من طلاب الجامعة تتراوح أعمارهم ما بين (١٨-٢٠) عامًا، وتوصلت إلى أنه كلما ارتفع مستوى التدين انخفض سلوك المخاطرة والاندفاعية، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الجنسين في كافة المتغيرات السابقة، وأنه كلما ارتفعت الاندفاعية ارتفع سلوك المخاطرة، وأن مرحلة المراهقة هي المرحلة الأكثر احتمالًا لارتفاع مستويات الاندفاعية وسلوك المخاطرة والتدين.

أما دراسة (الجبوري، ٢٠١٢) فقد هدفت إلى التعرُّف على مستوى سلوك المخاطرة وعلاقته بمستوى الضبط لدى الطلبة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، وتكونت عينتها من (٢٤٠) طالبًا وطالبة من طلاب كليات جامعة تكريت في العراق، وطُبق عليهم مقياسي سلوك المخاطرة وموقع الضبط، وأظهرت نتائجها انخفاض مستوى سلوك المخاطرة لدى الطلاب، ووجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى سلوك المخاطرة تُعزى لمتغير النوع لصالح الذكور، ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين سلوك المخاطرة وموقع الضبط الداخلي، ووجود علاقة سالبة بين موقع الضبط الخارجي وسلوك المخاطرة.

واستقصت دراسة (بن خيرة وبن زاهي، ٢٠١٦) معرفة مستوى سلوك المخاطرة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة بالجزائر، ومعرفة الفروق في سلوك المخاطرة تبعًا لمتغيري النوع والتخصص الدراسي، وتكوّنت عينتها من (١٢٥) طالبًا وطالبة من طلبة مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة، وتم استخدام مقياس سلوك المخاطرة من إعداد الباحثين، وتوصلت إلى ارتفاع متوسط سلوك المخاطرة لدى التلاميذ، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في سلوك المخاطرة لصالح الذكور، بينما لم تتوصل الدراسة إلى وجود فروق في سلوك المخاطرة تبعًا لمتغير التخصص الدراسي.

كما استقصت دراسة (مصطفى، ٢٠١٨) معرفة العلاقة بين سلوك المخاطرة بأنماطه: (التدخين، تعاطي المخدرات، والسلوك الانتحاري، وإيذاء الذات، والقيادة المتهورة ضد اجتماعي، وسلوك المقامرة، خلل سلوك تناول الطعام، والسلوك الاستكشافي) والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى المراهقين، وأي من هذه العوامل تعد أكثر إسهامًا في سلوك المخاطرة لديهم، ومدى الفروق بين الجنسين في سلوك المخاطرة لدى عينة الدراسة المكونة من (٣٠٠) طالب وطالبة بمتوسط عمر زمني (١٥) عامًا من مدارس محافظة الغربية، وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين سلوك المخاطرة والعوامل الشخصية الخمسة الكبرى، وأن عوامل الانفتاح على: الخبرة، العصابية، الانبساطية، المقبولية هي متنبئ قوي لسلوك المخاطرة، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث على مقياس سلوك المخاطرة لصالح الذكور المراهقين عدا السلوك الانتحاري فلا يوجد فرق بينهم.

وسعت دراسة (نجم، ٢٠١٨) إلى معرفة مستوى سلوك المخاطرة، والفروق في سلوك المخاطرة تبعًا لاختلاف النوع والعمر، ومعرفة أثر التفاعل بين النوع والعمر على سلوك المخاطرة، وتكوّنت عينتها من (٣٠٠) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الإعدادية بمدينة بغداد، واستخدمت مقياس جوامير لقياس سلوك المخاطرة، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في سلوك المخاطرة تبعًا لمتغير العمر، ووجود فروق بين الجنسين لصالح الذكور بينما لا يوجد تأثير للتفاعل بين العمر والنوع على سلوك المخاطرة.

أما دراسة (مسعود، ٢٠٢١) فقد كشفت العلاقة بين سلوك المخاطرة وتوقعات الكفاءة الذاتية لدى المراهقين، والتعرّف إلى الفروق في سلوك المخاطرة وتوقعات الكفاءة الذاتية وفقًا لمتغير النوع، وهل تُنبئ درجة المراهق في توقعات الكفاءة الذاتية في درجته في سلوك المخاطرة؟ أجريت الدراسة على عينة شملت (٤٠٦) طالب وطالبة من طلاب الصف العاشر في بعض مدارس ريف دمشق، وتكوّنت أدوات الدراسة من: مقياس سلوك المخاطرة، ومقياس توقعات الكفاءة الذاتية، أسفرت نتائجها عن وجود ارتباطات دالة بين سلوك المخاطرة وتوقعات الكفاءة الذاتية، ووجود فروق دالة إحصائيًّا في سلوك المخاطرة وفقًا لمتغير النوع لصالح الذكور، وعدم وجود فروق في توقعات الكفاءة الذاتية وفقًا لمتغير النوع، وأن توقعات الكفاءة الذاتية منبئ دال إحصائيًّا بسلوك المخاطرة عند المراهقين.

في حين سعت دراسة (بوباكور وصالحي، ٢٠٢١) إلى الكشف عن سلوك الإقدام على المخاطرة لدى المراهقين، وتكوّنت عينتها من (١٤٤) طالبًا وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية بولاية باتنة في الجزائر، وتم استخدام استبانة سلوك الإقدام على المخاطرة، وتوصّلت إلى أن مستوى الإقدام على المخاطرة لدى أفراد العينة مرتفع، واحتل بُعد الأخطاء أعلى نسبة ثم بُعد الإيجابية، ثم بُعد الانتهاك، ثم بُعد الهفوات، وأخيرًا بُعد العدوانية، ووجود فروق في الإقدام على سلوك المخاطرة تبعًا للعمر لصالح الأعمار الأكبر سنًا، بينما لم تتوصل الدراسة إلى وجود فروق بين الجنسين في سلوك الإقدام على المخاطرة.

ثالثًا: الدراسات التي تناولت سمات الشخصية ومنها المخاطرة أو الاندفاعية والجرائم السيبرانية أو السلوك المشكل عبر الإنترنت

حيث سعت دراسة (Oktan, 2015) إلى الكشف عن الاستخدام المشكل للإنترنت كسلوك مضر بالنفس، وسلوك المخاطرة، وتكونت عينتها من (٧٣٦) طالبًا وطالبة من طلاب المدارس الثانوية في تركيا، طُبِّق عليهم مقياس المشكل للإنترنت، ومقياس التقرير الذاتي عن إصابات الذات، واستبانة سلوك المخاطرة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين سلوك المخاطرة والاستخدام المشكل للإنترنت، وأشارت النتائج إلى أن سلوك إيذاء الذات وسلوك المخاطرة تتنبّأ بشكل كبير في الاستخدام المشكل للإنترنت، كما يختلف باختلاف مستوى الإيذاء.

أما دراسة هادلينجتون (Hadlington, 2017) فقد هدفت إلى استكشاف العلاقة بين سلوكيات المخاطرة في الأمن السيبراني والاتجاهات نحو الأمن السيبراني وإدمان الإنترنت والاندفاعية لدى العاملين في بيئة العمل، وتكوّنت عينتها من (٥١٥) من العاملين بدوام جزئي وكلي في المملكة المتحدة، واستخدمت الاستبانة الإلكترونية التي تضمنت قياس الاتجاهات نحو الأمن السيبراني والجريمة الإلكترونية وقياس الاندفاعية وإدمان الإنترنت وسلوكيات المخاطرة في البيئة السيبرانية، وتوصلت إلى أن إدمان الإنترنت مؤشر ذو دلالة على سلوكيات المخاطرة المرتبطة بالأمن السيبراني في بيئة العمل، ووجود علاقة ارتباطية سلبية بين الاتجاهات نحو الأمن السيبراني وسلوكيات المخاطرة المرتبطة بالأمن السيبراني في بيئة العمل، وتعد الاندفاعية مؤشرًا إيجابيًا ذا دلالة على سلوكيات المخاطرة المرتبطة بالأمن السيبراني.

وهدفت دراسة فإن دي ويجر ولوكفيلدت (Van de Weijer & Leukfeldt, 2017) إلى الكشف عن العلاقة بين السمات الخمس الكبرى للشخصية والتعرُّض للإيذاء لدى ضحايا الجريمة السيبرانية، وتكونت عينتها من (٣٦٤٨) من المواطنين الهولنديين الذين بلغت أعمارهم (١٥) عامًا فأكثر، واستخدمت المسح الشامل الذي تضمن قياس السمات الخمس الكبرى للشخصية وعلاقتها بالتعرض للإيذاء من الجرائم السيبرانية لدى المواطنين الهولنديين، وتوصلت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة بين السمات الخمس الكبرى للشخصية والتعرض للإيذاء من الجريمة السيبرانية، ووجود علاقة ارتباطية مباشرة بين ارتفاع مستوى الاستقرار الوجداني وانخفاض معدل الإيذاء من الجريمة السيبرانية أكثر من الجريمة التقليدية، وارتفاع معدل التعرُّض للإيذاء من الجريمة السيبرانية لدى الأشخاص ذوي المعدلات العالية من الانفتاح على الخبرة.

وسعت دراسة (الجاسر، ٢٠٢١) إلى التعرُّف على العلاقة بين السمات الخمس الكبرى للشخصية والتعرُّض للإيذاء لدى ضحايا الجريمة السيبرانية، وعلى أنماط هذا النوع من الجرائم، وعلاقتها بسمات الشخصية والفروق فيها تبعًا لبعض المتغيرات الديموجرافية، وتكوّنت عينتها من (٢٤١) امرأة سعودية،

وكان من أهم نتائج هذه الدراسة: أن جرائم الاختراق السيبراني تصدّرت قائمة أنماط الجرائم السيبرانية الممارسة ضد المرأة السعودية عبر وسائل الإعلام الجديد، واتخذت الجرائم الجنسية المرتبة الثانية، تلا ذلك الجرائم المالية، ثم جرائم تشويه السمعة، وجاءت سرقة المعلومات الشخصية في المرتبة الأخيرة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعرُّض للجرائم السيبرانية عبر وسائل الإعلام الجديد وفقًا لمتغير العمر ومتغير المؤهل العلمي، في حين وُجِدت فروق ذات دلالة إحصائية في التعرُّض لهذه الجرائم وفقًا لمتغير الحالة الاجتماعية لصالح المطلقات، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين النساء السعوديات اللاتي وقعن ضحايا للجرائم السيبرانية واللاتي لم يسبق لهن التعرُّض لهذا النوع من الجرائم وفقًا لسمة الانفتاح، ووجود علاقة سلبية بين سمة الإتقان وسمة الانفتاح والتعرُّض لمعظم أنواع الجرائم السيبرانية.

وكشفت دراسة باليري وآخرين (Palmieri et al., 2021) عن دور عوامل الشخصية المرتبطة بنظرية حساسية التعزيز في التنبُّؤ بالجريمة السيبرانية والانحراف الإلكتروني، وتكونت عينتها من (٥٧٧) من المواطنين الأمريكيين في الولايات المتحدة، واستخدمت استبانة عوامل الشخصية المرتبطة بنظرية حساسية التعزيز ومقياس السلوك الإلكتروني المنحرف كأدوات للدراسة، وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطية مباشرة بين سمات الشخصية ذات الصلة بنظرية حساسية التعزيز والجريمة السيبرانية، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين السمات المتعلقة بنظام التثبيط السلوكي والجريمة السيبرانية، والتي تعد مؤشرًا على السلوك الإلكتروني المنحرف، ووجود علاقة ارتباطية مباشرة بين ارتفاع معدل الاندفاعية وزيادة مستوى المشاركة في الجريمة السيبرانية.

التعليق على الدراسات السابقة:

أولا: الدراسات التي تناولت الجرائم السيبرانية:

من حيث الهدف: تنوعت الأهداف في الدراسات السابقة فمنها ما ركز على آثار الجرائم السيبرانية (العنزي، ٢٠١٠)، ومنها ما ركز على التصورات والاتجاهات نحو الجرائم السيبرانية (الطريف، ٢٠٢٠، فانشيك وآخرون، ٢٠١٧)، ومنها ما تناول الجرائم السيبرانية مع سمات الشخصية (باليري وآخرون، ٢٠٢١؛ الجاسر، ٢٠٢١؛ فان دي ويجر ولوكفيلدتن٢٠١٧) ومنها ما تناول الجرائم السيبرانية مع سلوك المخاطرة والاندفاعية (أوكتان، ٢٠٢٧؛ دوديل وآخرون، ٢٠٢٢؛هادلجتون، ٢٠١٧)، وهناك دراسات تناولت الجرائم السيبرانية مع متغيرات أخرى (الصبان والحربي، ٢٠١٩؛ عبدالحميد وآخرون، ٢٠١٣) وتتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات التي تناولت الجرائم السيبرانية مع سلوك المخاطرة، علما أن كل دراسة لها بعد بحثي مختلف.

من حيث العينة: تنوعت العينات في الدراسات السابقة إلا أن أكثرها كان من طلاب الجامعات (٢٠١٧؛ الصبان والحربي، ٢٠١٩؛ الطريف، ٢٠٢٠؛ عبد الحميد وآخرون، ٢٠١٣؛ فانشيك وآخرون)، وبعض الدراسات كانت عيناتها طلبة المدارس الثانوية (أوكتان، ٢٠١٥؛ دوديل وآخرون، ٢٠٢٢)، في حين كانت عينات بعض الدراسات من شرائح عمرية مختلفة (بالميري وآخرون، ٢٠٢١؛ الجاسر، ٢٠٢١؛ العنزي، ٢٠٢٠؛ فان دي ويجر ولوكفيلدت ٢٠١٧؛ هادلجتون، ٢٠١٧) أما عينة الدراسة الحالية فهي جمعت طلاب المرحلتين الجامعية والثانوية.

من حيث النوع: ركزت معظم الدراسات على الذكور (العنزي، ٢٠١٠؛ الصبان والحربي، ٢٠٢٩؛ الطريف ٢٠٢٠؛ دوديل وآخرون، ٢٠٢٢) وتوجد دراسة وحيدة ركزت على الإناث فقط (الجاسر، ٢٠٢١)، وتوجد دراسة واحدة ركزت على الجنسين (أوكتان، ٢٠١٥) في حين لم يتضح النوع في بعض الدراسات، واتجهت الدراسة الحالية بالبحث على كلا الجنسين ذكور وإناث.

من حيث النتائج: أظهرت الدراسات التي تناولت الجرائم السيبرانية وسلوك المخاطرة أو الاندفاعية نتائج محفزة لبحث الجرائم السيبرانية مع سلوك المخاطرة (أوكتان، ٢٠١٥؛ بالميري وآخرون، ٢٠٢١؛ هادلجتون، ٢٠١٧)، مما يوفر الأساس العلمي للبحث في الجرائم السيبرانية مع سلوك المخاطرة.

الدراسات التي تناولت سلوك المخاطرة:

ركزت الدراسات تناولت سلوك المخاطرة دراستها بشكل مباشر مع المتغيرات الديموجرافية، أو متغيرات أخرى مثل: التدين، ومركز الضبط، وسمات الشخصية، والكفاءة الذاتية، ولم يتناول أي منها الجرائم السيبرانية.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: بناء على طبيعة الدراسة والأهداف التي تسعى لتحقيقها؛ فقد تم استخدام المنهج الوصفي.

مجتمع الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات المرحلتين الثانوية والجامعية في مدينة الرياض، حيث بلغ عدد طلاب المرحلة الثانوية (٢٣٥,١٤١) طالبًا وطالبة، بواقع (١١٥,٦٩٦طالبًا)، و(١١٩,٤٤٥) طالبة، وبلغ عدد طلاب المرحلة الجامعية (٤١٢,١٦٦) طالبًا وطالبة، بواقع (٢٦٠,٦٦٥) طالبًا، و(١٥١,٥٠١) طالبة (وزارة التعليم، ١٤٤٣).

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد تكونت من (٢٧٥) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية في مدينة الرياض، كما تم اختيار طلاب المرحلة الثانوية من عدد من المدارس المتوزعة جغرافيًا في مدينة الرياض، وتم اختيار طلبة الجامعة من الجامعات التالية في مدينة الرياض، وهي:

جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، جامعة الملك سعود، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية الاتصالات وتقنية المعلومات، كلية العناية الطبية، والجدول (١) يوضح توزيع العينة على متغيرات العينة.

جدول (١) توزيع العينة على متغيري الدراسة ن=٢٧٥

المتغير		التكرار	النسبة المئوية٪
النوع	أنثى	١٧٨	٦٤,٧
	ذكر	٩٧	٣٥,٣
	المجموع	٢٧٥	١٠٠,٠
المرحلة الدراسية	الثانوية	١٣٤	٤٨,٧
	الجامعية	١٤١	٥١,٣
	المجموع	٢٧٥	١٠٠,٠

أدوات الدراسة:

استبيان التورط في الجرائم السيبرانية:

نظرًا لعدم وجود أداة تقيس التورط في الجرائم السيبرانية يحقق هدف هذه الدراسة، وهي التورط بشقيه: (الضحية، والارتكاب)؛ فقد أعدت الباحثات استبيان التورط في الجرائم السيبرانية، واستفدن عند بنائه من نظام مكافحة الجرائم المعلوماتية في المملكة العربية السعودية (١٤٢٨)، ومقياس التورط في الجرائم السيبرانية للصبان والحربي (٢٠١٩).

ويتكوّن الاستبيان من (٤٠) بندًا موزعة على بعدين، هما: البعد الأول: الوقوع ضحية الجرائم السيبرانية، والبعد الثاني: التورط بارتكاب الجرائم السيبرانية، وفيما يأتي وصف لكل بعد:

القسم الأول: الوقوع ضحية الجرائم السيبرانية: ويتكون من (٣٠) بندًا موزعة على الوقوع ضحية لست جرائم سيبرانية، كالآتي:

١. اختراق الحساب وتدمير الملفات، يتضمن البنود ذات الأرقام: (١، ٢، ٣، ٤، ٥).
٢. التنصت، يتضمن البنود ذات الأرقام: (٦، ٧، ٨، ٩).
٣. التهديد والابتزاز، يتضمن البنود ذات الأرقام: (١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤).
٤. التشهير وإلحاق الضرر، يتضمن البنود ذات الأرقام: (١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩).

ويتم الإجابة عن بنود الأبعاد الأول والثاني والثالث والرابع من خلال بدائل الاستجابة الرباعية الآتية: أكثر من (٥) مرات، (٥-٣) مرات، (٢-١) مرة، لم تحدث لي.

٥. الاحتيال المالي، يتضمن البنود ذات الأرقام: (٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤).

ويتم الإجابة عنها من خلال بدائل الاستجابة الرباعية الآتية: أضرّت بي كثيرًا، أضرّت بي بشكل متوسط، أضرّت بي قليلًا، لم تلحق بي الضرر.

٦. المساس بالنظام العام أو القيم الدينية أو الآداب العامة، يتضمن البنود ذات الأرقام: (٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠).

ويتم الإجابة عنها من خلال بدائل الاستجابة الرباعية الآتية: أفتح الرسائل وأتجاوب معها، أعيد إرسالها للآخرين، أحذفها أو أتجاهلها، أبلغ الجهات المعنية.

البعد الثاني: التورط بارتكاب الجرائم السيبرانية: ويتكوّن من عشرة بنود هي البنود ذات الأرقام: (٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠).

ويتم الإجابة عنها من خلال بدائل الاستجابة الرباعية الآتية: كثيرًا، أحيانًا، نادرًا، لم أتورط.

وتم تحكيم الاستبيان بعرضه على ستة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، من التخصصات الآتية: علم النفس، الأمن السيبراني، القانون، تقنيات التعليم، وحققت جميع البنود نسبة الاتفاق، وهي: (٨٥٪)، كما تم تعديل فقرات المقياس بناء على الملاحظات التي تفضّل المحكّمون بإبدائها.

كما تم التحقُّق من صدق استبيان التورط في الجرائم السيبرانية وثباته، من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (٥٠) طالبًا وطالبة من طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية بمدينة الرياض، حيث تم التحقُّق من صدق الاستبيان من خلال حساب الاتساق الداخلي؛ بحساب معامل الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للاستبيان، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٢) نتائج الاتساق الداخلي لاستبيان التورط في الجرائم السيبرانية ن=٥٠

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٧٨٤**	١١	٠,٥٨٢**	٢١	٠,٧٧٨**	٣١	٠,٥٧١**
٢	٠,٨٧٦**	١٢	٠,٦٧٠**	٢٢	٠,٧٧٠**	٣٢	٠,٦٩٧**
٣	٠,٨٥٠**	١٣	٠,٩٤٤**	٢٣	٠,٧٥٤**	٣٣	٠,٦٨٣**
٤	٠,٩١٩**	١٤	٠,٥٧٦**	٢٤	٠,٥٧٨**	٣٤	٠,٦٧٤**
٥	٠,٧٦٩**	١٥	٠,٦٨٠**	٢٥	٠,٥٧٠**	٣٥	٠,٧٢٢**
٦	٠,٧٧٤**	١٦	٠,٧٨٩**	٢٦	٠,٩١٩**	٣٦	٠,٧٠١**
٧	٠,٨٩٠**	١٧	٠,٨٧٩**	٢٧	٠,٧٤١**	٣٧	٠,٧٩٩**
٨	٠,٨٦٩**	١٨	٠,٩٤٤**	٢٨	٠,٧٣٩**	٣٨	٠,٨٤٧**
٩	٠,٧٨٢**	١٩	٠,٥٧٦**	٢٩	٠,٧٨٧**	٣٩	٠,٥٩٢**
١٠	٠,٩٧٠**	٢٠	٠,٧٥٠**	٣٠	٠,٦٨٤**	٤٠	٠,٩٧١**

** دال عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط أكبر من (.٣٠)، كما أنها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يؤكّد صدق استبيان التورط في الجرائم السيبرانية.

كما تم حساب ثبات استبيان التورط في الجرائم السيبرانية باستخدام معامل ألفا كرونباخ، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٣) نتائج ثبات استبيان التورط في الجرائم السيبرانية باستخدام ألفا كرونباخ ن=٥٠

أبعاد المقياس	معامل ألفا كرونباخ
اختراق الحساب وتدمير الملفات	٠,٨٥٦
التنصت	٠,٨٤٥
التهديد والابتزاز	٠,٨٣٨
التشهير وإلحاق الضرر	٠,٧٦٦
الاحتيال المالي	٠,٨٧٨
المساس بالنظام العام أو القيم الدينية أو الآداب العامة	٠,٨٩٢
الدرجة الكلية لبعد الوقوع ضحية الجرائم السيبرانية	٠,٨٩٨
الدرجة الكلية لبعد التورط بارتكاب الجرائم السيبرانية	٠,٨٥٦
معامل الثبات الكلي	٠,٨٩٩

يتضح من الجدول (٣) أن جميع قيم معامل ألفا كرونباخ لبعدي استبيان التورط في الجرائم السيبرانية (الوقوع ضحية، التورط بالارتكاب) كانت مرتفعة، وقد بلغ معامل الثبات الكلي للاستبيان (.٨٩٩)، وهي معامل ثبات مرتفعة.

مقياس سلوك المخاطرة:

قام بإعداد هذا المقياس الباحث عبد الله حسن الحماد (٢٠١٩) في رسالته لنيل درجة الماجستير على طلاب المدارس الأردنية، ويتكون المقياس من (٢٩) بندًا، تتم الإجابة عنها وفقًا لأوزان ليكرت الخماسية، وهي: لا أوافق بشدة، لا أوافق، محايد، أوافق، أوافق بشدة، والتي تأخذ الأوزان (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي، وتتراوح الدرجات الكلية للمقياس بين (٢٩-١٤٥).

قام معد المقياس بعرضه على عشرة من المحكمين؛ للتأكد من مدى ملاءمة فقرات الاستبيان ووضوحها، كما قام بالتحقُّق من صدق الاستبيان من خلال حساب الاتساق الداخلي، وتوصَّل إلى معاملات ارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وكذلك تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتين، هما: إعادة التطبيق وتوصل إلى معامل ثبات قدره (.٨٢)، ومعامل ألفا كرونباخ وتوصل إلى معامل ثبات قدره (.٨٧).

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من صدق مقياس سلوك المخاطرة وثباته من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (٥٠) طالبًا وطالبة من طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية بمدينة الرياض، حيث تم التحقق من الصدق من خلال حساب الاتساق الداخلي؛ بحساب معامل الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للمقياس، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٤) نتائج الاتساق الداخلي لمقياس سلوك المخاطرة ن=٥٠

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٩٥٠**	١١	٠,٥٥٠**	٢١	٠,٧٢٧**
٢	٠,٩٧٤**	١٢	٠,٧٥٤**	٢٢	٠,٦٩٢**
٣	٠,٧٩٦**	١٣	٠,٨٥٤**	٢٣	٠,٨٦٠**
٤	٠,٧٥٠**	١٤	٠,٥٧٨**	٢٤	٠,٨٤١**
٥	٠,٨١٨**	١٥	٠,٩٥٧**	٢٥	٠,٩٨٧**
٦	٠,٩٦٨**	١٦	٠,٩٧٠**	٢٦	٠,٩١٨**
٧	٠,٧٧٢**	١٧	٠,٧٢٥**	٢٧	٠,٩٤٤**
٨	٠,٧٤٠**	١٨	٠,٨٤١**	٢٨	٠,٩٧١**
٩	٠,٨١٨**	١٩	٠,٨٠٧**	٢٩	٠,٨٧٨**
١٠	٠,٩٦٨**	٢٠	٠,٩٨٨**		

** دال عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٤) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا لجميع البنود عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يؤكد صدق المقياس، كما تم حساب ثبات مقياس سلوك المخاطرة باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وبلغت معامل الثبات (.٨٩٦)، وهي معامل ثبات مرتفعة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي: للإجابة عن السؤال الأول.
- معامل الارتباط بيرسون: للإجابة عن السؤال الثالث، الذي يقيس العلاقة بين متغيرات الدراسة.
- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين: للإجابة عن السؤالين الثالث والرابع، الذين يقيس الفروق تبعًا لاختلاف النوع (ذكور، إناث)، والمرحلة الدراسية (ثانوية، جامعة).

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتيجة السؤال الأول: ما مستوى التورط في الجرائم السيبرانية لدى طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية بمدينة الرياض؟

وللإجابة على هذا السؤال: تم استخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي لدرجات استبيان التورط في الجرائم السيبرانية لدى طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لمقياس التورط في الجرائم السيبرانية لدى طلبة الثانوية والجامعة ن=٢٧٥

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
اختراق الحساب وتدمير الملفات	١,٧٢٣	٠,٦٧	٤٣,٠٦٣	٣
التنصت	١,٨٠٨	٠,٧١	٤٥,١٩	٢
التهديد والابتزاز	١,٣٤٢	٠,٦٢٢	٣٣,٥٤	٦
التشهير وإلحاق الضرر	١,٣٤٤	٠,٦٧٢	٣٣,٥٩٥	٥
الاحتيال المالي	٢,٤٧٣	٠,٦٩٣	٦١,٨٣٣	١
المساس بالنظام العام أو القيم الدينية أو الآداب العامة	١,٦٢٣	٠,٦٠٤	٤٠,٥٨٣	٤
الدرجة الكلية لبعد الوقوع ضحية الجرائم السيبرانية	١,٧١٩	٠,٦٦٢	٤٢,٩٦٧	–
الدرجة الكلية لبعد التورط بارتكاب الجرائم السيبرانية	١,٢٦٤	٠,٥٤٧	٣١,٦	–
الدرجة الكلية لمقياس التورط في الجرائم السيبرانية	١,٤٨٤	٠,٤٧٠	٣٧,١	

يتضح من الجدول (٥) النتائج الآتية:

- بلغ متوسط التورط في الجرائم السيبرانية لدى طلبة الثانوية والجامعة (الدرجة الكلية) (١,٤٨٤) بنسبة مئوية (٣٧,١٪)، مما يشير إلى انخفاض مستوى التورط في الجرائم السيبرانية.
- بلغ متوسط بُعد الوقوع ضحية الجرائم السيبرانية لدى طلبة الثانوية والجامعة (١,٧١٩) بنسبة مئوية (٤٢,٩٦٧٪)، مما يشير إلى انخفاض مستوى الوقوع ضحية الجرائم السيبرانية، وفيما يلي توضيح للنتائج المتعلقة بنسب الوقوع ضحية الجرائم الست المكونة لهذا البعد، مرتبة من أعلى نسبة إلى أقل نسبة، كالآتي:

١. الاحتيال المالي: حصل على أعلى متوسط، حيث بلغ (٢,٤٧٣) بنسبة مئوية، مقدارها (٦١,٨٣٣٪)، وهي نسبة متوسطة.

٢. التنصت: حصل على المرتبة الثانية، بمتوسط (١,٨٠٨)، وبنسبة مئوية (٤٥,١٩٪)، وهي نسبة متوسطة.

٣. اختراق الحساب وتدمير الملفات: حصل على المرتبة الثالثة، بمتوسط (١,٧٢٣)، وبنسبة مئوية (٤٣,٠٦٣٪)، وهي نسبة منخفضة.
٤. المساس بالنظام العام أو القيم الدينية أو الآداب العامة: حصل على المرتبة الرابعة، بمتوسط (١,٦٢٣)، وبنسبة مئوية (٤٠,٥٨٣٪)، وهي نسبة منخفضة.
٥. التشهير وإلحاق الضرر: حصل على المرتبة الخامسة، بمتوسط (١,٣٤٤)، وبنسبة مئوية (٣٣,٥٩٥٪)، وهي نسبة منخفضة.
٦. التهديد والابتزاز: حصل على أقل متوسط، حيث بلغ (١,٣٤٢)، بنسبة مئوية (٣٣,٥٤٪)، وهي نسبة منخفضة.

- بلغ متوسط بعد التورط بارتكاب الجرائم السيبرانية لدى طلبة الثانوية والجامعة (١,٢٦٤)، بنسبة (٣١,٦٠٪)، وهي نسبة منخفضة.

ويظهر من نتائج الدراسات السابقة اختلاف نوع الجرائم السيبرانية المنتشرة في مجتمع الدراسة الحالية مع ما أظهرته نتائج الدراسات السابقة، وهو ما يشير إلى أن هذه الجرائم غالباً ما تخضع لعوامل ديموغرافية باختلاف العينات والبناء الاجتماعي، وطبيعة المعايير والأعراف الاجتماعية، إذ أشارت نتائج دراسة الجاسر (٢٠٢١) أن جرائم الاختراق السيبراني تصدّرت قائمة أنماط الجرائم السيبرانية الممارسة ضد المرأة السعودية عبر وسائل الإعلام الجديد، واحتلت الجرائم الجنسية المرتبة الثانية، تلا ذلك الجرائم المالية، ثم جرائم تشويه السمعة، وجاءت سرقة المعلومات الشخصية في المرتبة الأخيرة، في حين أشارت نتائج دراسة الطريف (٢٠٢٠) إلى تصدر جرائم تشويه السمعة والإضرار بها، والابتزاز، المرتبة الأولى لدى طلاب الجامعة، أما دراسة العنزي (٢٠١٠) فأظهرت أن أكثر الجرائم السيبرانية انتشارًا كانت الاحتيال العاطفي والإباحية لدى المواطنين السعوديين، أما دراسة (Dowdell et al., 2022) فأظهرت أن سلوكيات تداول الرسائل الإباحية والتحرش الإلكتروني وزيارة المواقع الإباحية والمناقشات الجنسية تصدرت قائمة الجرائم السيبرانية لدى الطلاب، ودراسة (Van Schaik et al., 2017) التي توصلت إلى أن المخاطر المتصورة في الأمن السيبراني تتمثّل في سرقة الهوية والتنمُّر الإلكتروني وبرامج التجسس لدى طلاب الجامعة.

وتشير هذه النتائج إلى انخفاض درجة تورط طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية بالجرائم السيبرانية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بنظرية الضبط الذاتي التي تؤكد على أن سلوك الأفراد ينضبط عن طريق نمو الضمير من خلال المشاركة التي تتم بطريقة لا شعورية وغير مقصودة فالضبط متضمن في المجتمع ذاته وينتقل إلى الفرد عن طريق المشاركة، كما أن للجماعات الأولية أهمية كبيرة في المجتمع، حيث يتعلم منها أفراده قواعد الضبط الاجتماعي التي تتم من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، ومما يميز هذه الجماعات أنها ليست قسرية تفرض ضوابطها بالقوة، إنما هي جماعات يتعاطف معها أفرادها ويلتزمون بضوابطها عن رغبة وطواعية. وبالنظر إلى مجتمع الدراسة وهو المجتمع السعودي، الذي يعد من المجتمعات التي مازال

فيها دور الأسرة والمجتمع يلعب دورا حيويا في حياة الأفراد، وبالنظر إلى القيم السائدة في المجتمع السعودي المستمدة من تعاليم الدين الإسلامي، وثقافة المجتمع، والتي تركز على حقوق الأفراد وعدم انتهاكها، وعلى الأمانة والعدالة، وعدم إفشاء السر، أو انتهاك أعراض الآخرين، فإنه يمكن تفسير هذه النتيجة من هذا الجانب.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة بوجود نظام مكافحة جرائم المعلوماتية (١٤٢٨) في المملكة العربية السعودية الذي شمل تعريف جميع الجرائم الست التي تناولتها الدراسة الحالية والعقوبات الرادعة جراء ارتكابها، والتي تراوحت ما بين الغرامة والسجن أو كليهما معًا، وكذلك دور كل من وزارة الاتصالات وتقنية المعلومات السعودية، والهيئة الوطنية للأمن السيبراني السعودية؛ بنشر الوعي والتثقيف المعلوماتي من خلال موقعها الرسمي، أو من خلال وسائل الإعلام التقليدية، أو وسائل الإعلام الجديدة التي أشهرها وسائل التواصل الاجتماعي، أو حتى من خلال الرسائل النصية، ورسائل البريد الإلكتروني، الجدير بالذكر أن المملكة العربية السعودية حققت المرتبة الثانية عالميًا في مؤشر الأمن السيبراني، وذلك ضمن تقرير الكتاب السنوي للتنافسية العالمية لعام ٢٠٢٢ الصادر عن مركز التنافسية العالمي التابع للمعهد الدولي للتنمية الإدارية في سويسرا IMD (وكالة الأنباء السعودية، ٢٠٢٢).

نتيجة السؤال الثاني: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التورط في الجرائم السيبرانية وسلوك المخاطرة لدى طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية بمدينة الرياض؟

للإجابة عن هذا السؤال: تم حساب معامل الارتباط بيرسون للتحقق من مقدار علاقة بين سلوك المخاطرة والتورط في الجرائم السيبرانية لدى طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٧) معامل الارتباط بيرسون بين سلوك المخاطرة والتورط في الجرائم السيبرانية ن=٢٧٥

التورط في الجرائم السيبرانية	سلوك المخاطرة	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
اختراق الحساب وتدمير الملفات	٠,١١١	٠,٠٦٨
التنصُّت	٠,١٠٨	٠,٠٧٤
التهديد والابتزاز	٠,١٥٠*	٠,٠١٣
التشهير وإلحاق الضرر	٠,٢٧٦**	٠,٠٠٠
الاحتيال المالي	٠,٨٣٢**	٠,٠٠٠
المساس بالنظام العام أو القيم الدينية أو الآداب العامة	-٠,١٠٦	٠,٠٨١
الوقوع ضحية للجرائم السيبرانية	٠,١٤٩*	٠,٠١٤
التورط بارتكاب الجرائم السيبرانية	٠,٢٤٢**	٠,٠٠٠
الدرجة الكلية لمقياس التورط في الجرائم السيبرانية	٠,١٦٨**	٠,٠٠٢

* دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) **دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٧) أن معامل الارتباط بين سلوك المخاطرة وكل من (التهديد والابتزاز، التشهير وإلحاق الضرر، والاحتيال المالي، الوقوع ضحية للجرائم السيبرانية، والتورط في الجرائم السيبرانية والدرجة الكلية للجرائم السيبرانية) تساوي على التوالي: (٠,٢٤٢، ٠,١٥٠، ٠,٢٧٢، ٠,٨٣٢، ٠,١٤٩، ٠,٢٤٢، ٠,١٦٨) وجميعها دالة إحصائيًا عند من مستوى الدلالة (٠,٠٥) لكن أغلبها ضعيفة باستثناء بعد الاحتيال المالي الذي بلغ مقداره (٠,٨٣٢) ومعامل ارتباط كبير، كما اتضح أيضا من الجدول (٧) أن معامل الارتباط بين سلوك المخاطرة وكل من (اختراق الحساب وتدمير الملفات، والتنصت، والمساس بالنظام العام أو القيم الدينية أو الآداب العامة) تساوي على التوالي: (٠,١١١، ٠,١٠٨، -٠,١٠٦)، وجميعها غير دالة إحصائيًا.

وتدل هذه النتيجة على وجود علاقة ارتباطية طردية (موجبة) ضعيفة بين سلوك المخاطرة و(التورط في الجرائم السيبرانية، والتهديد والابتزاز، التشهير وإلحاق الضرر، الوقوع ضحية للجرائم السيبرانية)، بينما توجد علاقة موجبة قوية بين سلوك المخاطرة و(الاحتيال المالي) لدى طلبة الثانوية والجامعة، بينما لا توجد علاقة بين سلوك المخاطرة و(اختراق الحساب وتدمير الملفات، والتنصت، والمساس بالنظام العام أو القيم الدينية أو الآداب العامة) لدى طلبة الثانوية والجامعة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Hadlington, 2017) من وجود علاقة ارتباطية سلبية بين الاتجاهات نحو الأمن السيبراني وسلوكيات المخاطرة المرتبطة بالأمن السيبراني في بيئة العمل، كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Oktan, 2015) من وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين سلوك المخاطرة والاستخدام المشكل للإنترنت، وأن سلوك المخاطرة يتنبأ بشكل كبير في الاستخدام المشكل للإنترنت على طلبة المدارس الثانوية في تركيا. كما تتفق مع نتيجة دراسة (Palmieri et al., 2021) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية مباشرة بين ارتفاع معدل الاندفاعية وزيادة مستوى المشاركة في الجريمة السيبرانية، ومع ما توصلت إليه دراسة (Hadlington, 2017) من أن الاندفاعية مؤشر إيجابي ذو دلالة على سلوكيات المخاطرة المرتبطة بالأمن السيبراني.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التورط في الجرائم السيبرانية سواء كان الفرد ضحية لهذه الجرائم أو متورطًا بارتكابها، يحتاج إلى مستوى معين من سلوك المخاطرة في الفضاء السيبراني، يتمثّل في فتح روابط مجهولة، أو تحميل ملفات غير آمنة، أو ترك البيانات محفوظة على بعض المواقع، أو تكوين علاقات مع أشخاص مشبوهين أو غير معروفين، أو الدخول إلى مواقع مشبوهة، ولعل التورط بارتكاب الجرائم السيبرانية يتطلب بعض السلوكيات الخطرة مثل العلاقات المشبوهة، أو الرفقة السيئة، أو التسرع في اتخاذ القرارات، أو الاندفاعية، أو الرغبة الجامحة في الانتقام أو التحرر من السلطة، أو السيطرة، كما قد يعزز سلوك المخاطرة بعض المشكلات المنتشرة في المجتمعات كالبطالة بين الشباب، والرغبة الجامحة في الحصول

على المال، خاصة مع تقدم العمر، وزيادة الأدوار المطلوبة من الفرد، مما يجعله يقع ضحية التورط في الجرائم السيبرانية.

أما عن العلاقة القوية بين الوقوع ضحية الاحتيال المالي وسلوك المخاطرة؛ فقد يكون ناتجًا من أن عينة الدراسة وهم من فئة المراهقين يميلون إلى أن تكون أغلب تعاملاتهم إلكترونية ومنها المعاملات المالية كالتسوق الإلكتروني، وقد تدفعهم رغبتهم في الحصول على منتجات معينة أو محدودية ميزانيتهم المالية إلى الشراء أو التعامل مع مواقع مشبوهة، كما أن رغبة المراهق في الحصول على المال سريعًا، إضافة إلى محدودية خبراتهم قد تقودهم إلى الانجراف وراء الإعلانات الكاذبة، وحملات النصب والاحتيال كالربح في مسابقة، أو أنك المستخدم رقم كذا.....

نتيجة السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التورط في الجرائم السيبرانية تُعزَى لمتغيري النوع (ذكور، إناث)، والمرحلة الدراسية (الثانوية، الجامعة) لدى طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية بمدينة الرياض؟

للإجابة عن هذا السؤال: تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ للكشف عن الفروق في متوسطات درجات عينة الدراسة في التورط في الجرائم السيبرانية ترجع لمتغيري النوع (ذكور، إناث)، والمرحلة الدراسية (الثانوية، الجامعة)، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٨) اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق في التورط في الجرائم السيبرانية تبعًا لمتغيري النوع (ذكور، إناث) والمرحلة الدراسية (الثانوية، الجامعة) ن=٢٧٥

المتغير	أبعاد المقياس	الحالة الاجتماعية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
النوع	الوقوع ضحية الجرائم السيبرانية	ذكور	٩٧	١,٦٤٢٣	٠,٥٥٨٤٣	١,٩٧٧	٠,٠٤٩
		إناث	١٧٨	١,٥١٢١	٠,٤٤٦٦٥		
	التورط بارتكاب الجرائم السيبرانية	ذكور	٩٧	١,٣٨٥٧	٠,٧٠٤٧١	٢,٣٣٨	٠,٠٢١
		إناث	١٧٨	١,١٩٩٧	٠,٤٣٠٨٦		
	الدرجة الكلية	ذكور	٩٧	١,٥٧٥٣	٥٥٢٥٨.	٢,٢٠٨	٠,٠٢٩
		إناث	١٧٨	١,٤٣٣٩	٤١١٦٥.		
المرحلة الدراسة	الوقوع ضحية الجرائم السيبرانية	ثانوية	١٣٤	١,٤٣٤٥	٠,٣٣٩٠١	٤,٢٣٢	٠,٠٠٠
		جامعة	١٤١	١,٦٧٥٤	٠,٥٧٩٦٥		
	التورط بارتكاب الجرائم السيبرانية	ثانوية	١٣٤	١,٢٠١٥	٠,٤٥٢٧٢	١,٨٤٢	٠,٠٢٦
		جامعة	١٤١	١,٣٢٢٠	٠,٦١٨٤٢		
	الدرجة الكلية	ثانوية	١٣٤	١,٣٧٥١	٠,٣٢٨٤٦	٣,٨٧٧-	٠,٠٠٠
		جامعة	١٤١	١,٥٨٧١	٠,٥٥٥٠١		

يتضح من الجدول (٨) أن قيم (ت) المحسوبة لبُعد الوقوع ضحية الجرائم السيبرانية، وبُعد التورط بارتكاب الجرائم السيبرانية، وفي الدرجة الكلية للتورط في الجرائم السيبرانية بين الذكور والإناث، دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، وهذا يعني أنه توجد فروق في التورط في الجرائم السيبرانية لدى أفراد العينة تبعًا لمتغير النوع لصالح الذكور.

كما يتضح من الجدول (٨) أن قيم (ت) المحسوبة لبُعد الوقوع ضحية الجرائم السيبرانية، وبُعد التورط بارتكاب الجرائم السيبرانية، وفي الدرجة الكلية للتورط في الجرائم السيبرانية بين طلبة المرحلة الثانوية وطلبة المرحلة الجامعية، دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، وهذا يعني أنه توجد فروق في التورط بالجرائم السيبرانية لدى أفراد العينة تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية لصالح المرحلة الجامعية.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة عبد الحميد وآخرين (٢٠١٣) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو الجريمة السيبرانية بين المراهقين عينة الدراسة (الذكور والإناث).

ويمكن تفسير هذه النتيجة المتعلقة بوجود فروق في التورط في الجرائم السيبرانية لدى عينة الدراسة تبعًا لمتغير النوع لصالح الذكور؛ بتأثير النوع، وإلى الأدوار المحددة اجتماعيًا من كل منهما، كون الذكور في مرحلة المراهقة يكونون أكثر تأثرًا بالتغيرات الانفعالية والعقلية والضغوط الاجتماعية، مما قد يجعلهم أكثر توجُّهًا إلى السلوكيات الخطرة ومنها التورط في الجرائم السيبرانية، كما أنهم يكونون أكثر استخدامًا لشبكة الإنترنت، لا سيما في الفترات التي يكونون فيها خارج المنزل وبعيدين عن الأسرة، أو في أثناء تواجدهم في التجمعات الشبابية، بخلاف الإناث فإنهن بالرغم من التغيُّرات التي تطرأ عليهن في فترة المراهقة إلا أنهن بطبيعتهن يكن أقل مجاسرة في الإقدام على الانخراط في السلوكيات الخطرة كالتورط في الجرائم السيبرانية، ويضاف إلى ذلك أن الإناث يقع على كاهلهن كثير من الأعباء المنزلة والاجتماعية التي يشاركن فيها بصفة يومية، كما أنهن يخضعن لرقابة عالية في مجتمعاتنا العربية مقارنة بالذكور الذين يتمتعون بقدر وافر من الحرية.

وقد أكَّدت الإحصاءات استخدام الذكور للإنترنت بشكل أكبر من الإناث، حيث أظهر تقرير الاتحاد الدولي للاتصالات (٢٠٢٢) أن الذكور حول العالم هم أكثر استخدامًا للإنترنت مقارنة بالإناث، حيث أظهرت الإحصاءات في المنطقة العربية أن نسبة الذكور المستخدمين للإنترنت بلغ (٧٥٪)، مقابل (٦٥٪) للإناث؛ أي: بفارق حوالي (١٠٪) (الوقفي، ٢٠٢٣).

كما يمكن تفسير النتائج المتعلقة بوجود فروق في التورط في الجرائم السيبرانية لدى أفراد العينة تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية لصالح المرحلة الجامعية، بعوامل الخبرة والرقابة الاجتماعية؛ فقد يكون طلاب المرحلة الجامعية هم أكثر خبرة في استخدام شبكة الإنترنت وأكثر اطلاعًا على التجارب التي يتناقلها الشباب

فيما بينهم عن مغامراتهم الإلكترونية، كما أن الأسر قد تقلل من رقابتها على أبنائها في المرحلة الجامعية مقارنة بأبنائهم في المرحلة الثانوية؛ كونهم وصلوا إلى مرحلة عمرية ودراسية متقدمة، وغالبًا هذه المرحلة تحتّم عليهم البقاء في الجامعة فترات أطول، واستخدامًا أكبر للإنترنت لأداء مهامهم ومشاريعهم الجامعية.

نتيجة السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك المخاطرة تُعزَى لمتغيري النوع (ذكور، إناث)، والمرحلة الدراسية (الثانوية، الجامعة) لدى طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية بمدينة الرياض؟

للإجابة عن هذا السؤال: تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ للكشف عن الفروق في متوسطات درجات عينة الدراسة في سلوك المخاطرة ترجع لمتغيري النوع (ذكور، إناث)، والمرحلة الدراسية (الثانوية، الجامعة)، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٩) اختبار ت لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق في سلوك المخاطرة تبعًا لمتغيري النوع (ذكور، إناث) والمرحلة الدراسية (الثانوية، الجامعة) ن=٢٧٥

المجال	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
النوع	ذكور	٩٥	٢,٣٤٦٨	٠,٦٨٠٢٠	١.٢٩٨	٠,١٩٦	غير دالة إحصائيا
	إناث	١٧٨	٢,٤٥١٢	٠,٥٣٤٤٥			
المرحلة الدراسية	ثانوية	١٣٢	٢,٤٩٥٨	٠,٤٣٠١٦	٢,٢٤٢	٠,٠٢٦	دالة إحصائيا
	جامعة	١٤١	٢,٣٣٩١	٠,٧٠١٠٧			

يتضح من الجدول (٩) أن قيم (ت) المحسوبة على الدرجة الكلية لمقياس سلوك المخاطرة بين الذكور والإناث غير دالة إحصائيًا، وهذا يعني أنه لا توجد فروق في سلوك المخاطرة لدى أفراد العينة تبعًا لمتغير النوع.

كما يتضح من الجدول (٩) أن قيم (ت) المحسوبة على الدرجة الكلية لمقياس سلوك المخاطرة بين طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية دالة إحصائيًا عند مستوى (٠٢٦.)، وهذا يعني أنه توجد فروق في سلوك المخاطرة لدى أفراد العينة تبعًا لمتغير المرحلة الدراسة لصالح المرحلة الثانوية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بوباكور وصالحي (٢٠٢١) التي لم تظهر فروقًا بين الذكور والإناث في سلوك المخاطرة لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية الجزائريين، كما تتفق مع دراسة (cazzell, 2009) التي لم تكشف عن فروق بين الجنسين في سلوك المخاطرة لدى طلبة الجامعة، بينما اختلفت مع عدد من الدراسات التي كشفت عن وجود فروق بين الجنسين في سلوك المخاطرة لصالح الذكور، وهي: (بن خيرة وبن زاهي، ٢٠١٦؛ الجبوري، ٢٠١٢؛ مسعود، ٢٠٢١؛ مصطفى، ٢٠١٨؛ نجم، ٢٠١٨).

واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بوباكور وصالحي (٢٠٢١) التي أظهرت فروقًا في سلوك المخاطرة باختلاف العمر لصالح الأعمار الأكبر سنًا، كما اختلفت مع نتيجة دراسة نجم (٢٠١٨) التي أظهرت عدم وجود فروق في سلوك المخاطرة تبعًا لمتغير العمر.

ويمكن تفسير هذه النتيجة فيما يتعلق بعدم وجود فروق في سلوك المخاطرة لدى أفراد العينة تبعًا لمتغير الجنس، إلا أن مرحلة المراهقة ذات تأثير متقارب لدى الذكور والإناث فيما يتعلق بخصائصها النمائية، كما تفسر ذلك أيضًا بوجود تشابه في الخبرات المعرفية السابقة، فأفراد العينة من الذكور والإناث ينتمون إلى المجتمع ذاته، ويتعرضون لخبرات متشابهة حول سلوك المخاطرة، لا سيما في ظل تمكين المرأة في المملكة العربية السعودية في كافة المجالات الذي قد يكون قد قلص الفجوة بين الذكور والإناث في سلوك المخاطرة، فأصبحت مجالات الدراسة والعمل وحتى الترفيه متاحة لكلا الجنسين مثل الهندسة والطيران والفضاء والعسكرية والإرشاد السياحي، والرياضات بأنواعها المختلفة خاصة الخطيرة منها كسباق الراليات.

أما فيما يتعلق بوجود فروق في سلوك المخاطرة لدى طلبة الثانوية والجامعة تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية لصالح المرحلة الثانوية، فيمكن تفسير هذه النتيجة إلى الخصائص النمائية في هذه المرحلة، والتي قد تكون أكثر حدة ووضوحًا في مرحلة الثانوية عنها في مرحلة الجامعة، حيث يرغب المراهق في هذه المرحلة بالاستقلالية وإظهار السيطرة والقوة، والتي قد تكون بالقيام ببعض السلوكيات التي تتسم بالمخاطرة.

التوصيات والمقترحات:

- العمل على تحقيق التكامل في برامج التوعية والتثقيف بمخاطر الجرائم السيبرانية؛ من خلال إثراء هذه البرامج بالجانب النفسي، وعدم قصرها على الجانب الإلكتروني.
- الاستمرار بتقديم برامج التوعية والثقيف في موضوع التورط في الجرائم السيبرانية؛ إذ أظهرت نتائج الدراسة الحالية مستوى منخفضا من التورط في الجرائم السيبرانية، لا سيما في ظل تبدل وتغير طبيعة الجرائم السيبرانية.
- الكشف عن دوافع نفسية أخرى قد تسهم في إحداث التورط في الجرائم السيبرانية، بدراستها علميا مع بعض المتغيرات المحتملة مثل: بعض الاضطرابات النفسية، أو سمات الشخصية.
- إجراء الدراسات العلمية من نوع –دراسة الحالة– على حالات معينة وقعوا ضحايا للتورط بالجرائم السيبرانية.

المراجع:

إبراهيم، رانيا حاكم (٢٠١٥). جرائم الإنترنت في المجتمع المصري دراسة ميدانية بمدينة القاهرة. *مجلة البحث العلمي في الآداب بجامعة عين شمس*، العدد (١٦)، ١—٣٠.

أحمد، أشرف السعيد (٢٠١٤). *قراصنة الإنترنت بين الإجرام الإلكتروني والنوايا الطيبة*. وزارة الداخلية.

أحمد، محمود سامي (٢٠١٦). *سلوك المخاطرة وعلاقته بتوكيد الذات واتخاذ القرار لدى الصحفيين في محافظة غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأقصى.

أوبيش، رندة وتيجاني، أسماء (٢٠٢٠). *علاقة سلوك المخاطرة بالذكاء الروحي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة وضواحيها*. رسالة ماجستير، جامعة قاصدى مرباح ورقلة. جامعة ورقلة. https://rb.gy/0s2xz

البادي، سعيد بن سالم (٢٠١٦). *الجريمة الإلكترونية في المجتمع الخليجي وكيفية مواجهتها*. مسابقة الأمير نايف بن عبد العزيز للبحوث الأمنية.

بحري، صابر، وخرموش، منى (٢٠٢١). أهم الدوافع السيكولوجية وراء الجريمة الإلكترونية. *مجلة دراسات في سيكولوجية الانحراف*، ٦ (١)، ٣٦-٥٩.

البشير، معمرية (٢٠٢٢). *الإنسان وسلوك المخاطرة أو سيكولوجية المخاطرة*. ط١١، شبكة العلوم النفسية العربية.

بن خيرة، سارة، وبن زاهي، منصور (٢٠١٦). سلوك المخاطرة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة في ظل بعض المتغيرات الشخصية والتربوية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٨(٢٤)، ٤٠٩ — ٤١٦.

بوباكور، نسيمة، وصالحي، حنيفة (٢٠٢١). سلوك الإقدام على المخاطرة عند الراجلين المراهقين دراسة ميدانية بمدينة باتنة. *المجلة الجزائرية للأمن الإنساني*، ٦ (١)، ١٤٦٣-١٤٨٣.

الجاسر، شعاع (٢٠٢١). الجرائم السيبرانية الممارسة ضد المرأة السعودية وعلاقتها بالسمات الشخصية للضحية المستخدمة لوسائل الإعلام الجديد. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ١٨ (١)، ١٩٥.

الجبوري، غزوان (٢٠١٢). *سلوك المخاطرة وعلاقته بموقع الضبط لدى طلبة الجامعة*. رسالة ماجستير، جامعة تكريت. دار المنطومة.

الحربي، سعد والعمري، علي (٢٠٢٢، ديسمبر ٧). *٧٠٠ بلاغ للاحتيال المالي*. صحيفة الوطن. https://rb.gy/3neve

الحماد، عبد الله (٢٠١٩). *المشاركة في الأنشطة اللامنهجية وعلاقتها بسلوك المخاطرة لدى الطلبة الأردنيين في المدارس الخاصة* رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية. دار المنظومة.

الزنداني، محمد بن حمود (٢٠١٨). *الجرائم الإلكترونية من منظور الشريعة الإسلامية وأحكامها في القانون القطري والقانون اليمني، دراسة مقارنة*. جامعة فطاني.

السطالي، نرمين حسين (٢٠١٩). *أثر شبكات الإنترنت على اتجاهات الشباب في عصر العولمة*. ببلومانيا للنشر والتوزيع.

الشوابكة، عدي محمد (٢٠٢٢). معوقات مكافحة الجرائم الإلكترونية في المجتمع الأردني من وجهة نظر ذوي الاختصاص. *المجلة العربية للنشر العلمي*، العدد (٤٣)، ٣١٣-٣٥٦.

شينار، سامية، وبولحبال، آية (٢٠١٩م). الجريمة الإلكترونية في منظور الشباب الجامعي مدخل نفسي قانوني. *مجلة الباحث للدراسات الأكاديمية*، ٦ (٢)، ٣٨٥-٤٠٢.

الصبان، عبير، والحربي، سماح (٢٠١٩). إدمان الطلاب على استخدام مواقع التواصل الاجتماعي وعلاقته بالأمن النفسي والتورط في الجرائم السيبرانية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ٦ (٢)، ٢٦٧-٢٩٣.

الطريف، عبد الرحمن (٢٠٢٠). اتجاهات الشباب السعودي نحو الجرائم السيبرانية وخطورتها: دراسة ميدانية. *مجلة بحوث كلية الآداب*، العدد (١٢٣)، ١٨٣٣-١٨٨٣.

عبد الحميد، اعتماد ونهار، غادة وعمران، منى (٢٠١٣). الجريمة الإلكترونية في الدراما الأجنبية. *مجلة دراسات الطفولة*، ١٦ (٦٠)، ٨٩-٩٦.

عبد الصادق، عادل (٢٠٢٠). *الاقتصاد الرقمي تحديات سيادة السيبرانية*. المركز العربي لأبحاث الفضاء الإلكتروني.

العبيدي، صدام حسين (٢٠١٩). *جرائم الإنترنت وعقوباتها في الشريعة الإسلامية والقوانين الوضعية*. المركز العربي للنشر والتوزيع.

العمارات، فارس محمد، والحمامصة، إبراهيم (٢٠٢٢). *الأمن السيبراني المفهوم وتحديات العصر*. دار الخليج للنشر والتوزيع.

عمرو، أحمد (٢٠٢٢). *ما بعد الإنسانية العوالم الافتراضية وأثرها على الإنسان*. آفاق المعرفة للنشر والتوزيع.

العنزي، عبد المجيد الطوير معيوف، والمجالي، فايز عبد القادر مناور (٢٠١٠). اتجاهات *المواطنين نحو الجرائم الإلكترونية: دراسة ميدانية في عرعر المملكة العربية السعودية*. رسالة دكتوره غير منشورة، جامعة مؤتة.

القطراوي، رياض علي عبد الوهاب، وعامر، عبد الناصر السيد (٢٠١٦). سلوك المخاطرة وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى العاملين في برنامج الطوارئ في وكالة الغوث الدولية الأونروا في محافظات غزة. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، العدد (٤٩)، ٤٩٣-٥٢٠.

مجلس الوزراء السعودي (١٤٢٨). *نظام مكافحة جرائم المعلوماتية*. https://rb.gy/lavd6

محمد، وفاء محمد (٢٠٢١). الأبعاد الاجتماعية للجريمة الإلكترونية دراسة تحليلية لمضمون عينة من القضايا في محكمة سوهاج. *مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس*، العدد(٢٧)، ٤٢٣-٥٠٤.

محمود، نهاد عبد الوهاب (٢٠١٩). سلوك المخاطرة وعلاقته بكل من الثالوث الكئيب للشخصية والصلابة العقلية لدى الأحداث الجانحين وغير الجانحين من الجنسين. *المجلة المصرية لعلم النفس الإكلينيكي*، ١ (٧)، ٣١-٩٢.

مسعود، سناء (٢٠٢١). سلوك المخاطرة وعلاقته بتوقعات الكفاءة الذاتية لدى المراهقين. *مجلة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*، ٣٧ (٢)، ١٤٥-١٧٩.

مصطفى، مروة حمدى عبد الحليم (٢٠١٨). سلوك المخاطرة وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى المراهقين. *مجلة كلية التربية*، ٧٠ (٢)، ٤١٤-٤٦٤.

نجم، أسيل مهدي (٢٠١٨). تطور سلوك المخاطرة لدى المراهقين. *مجلة آداب المستنصرية*، ١ (٨٤)، ١-٢٨.

الوقفي، نضال (٢٠٢٣، يناير ٢٢). *٧٥٪ من البلاد العربية يستخدمون الإنترنت في ٢٠٢٢ يقابلها ٦٥٪ من الإناث*. صحيفة الرأي. https://t.ly/v_tHv

وكالة الأنباء السعودية (٢٠٢٠). *المملكة تُحقق المرتبة الثانية عالمياً في مؤشر الأمن السيبراني وفق تقرير «الكتاب السنوي للتنافسية العالمية لعام ٢٠٢٢*. rb.gy/mfmveo

Cazzell, M. (2009). College student risk behavior: The implications of religiosity and impulsivity (Doctoral dissertation, The University of Texas at Arlington).

Dowdell, E. B., Lamade, R. V., Lee, A. F., Schuler, A., & Prentky, R. A. (2022). Problematic Behaviors and Predicting Online Risk Behaviors in High School Students. *The Journal of School Nursing*, 1-13.

Hadlington, L. (2017). Human factors in cybersecurity; examining the link between Internet addiction, impulsivity, attitudes towards cybersecurity, and risky cybersecurity behaviours. *Heliyon*, *3*(7), 1-18

Oktan, V. (2015). An investigation of problematic internet use among adolescents in terms of self-injurious and risk-taking behavior. Children and youth services review, 52, 63-67.

Palmieri, M., Shortland, N., & McGarry, P. (2021). Personality and online deviance: The role of reinforcement sensitivity theory in cybercrime. *Computers in human behavior*, *120*, 1-37.

Van de Weijer, S. G., & Leukfeldt, E. R. (2017). Big five personality traits of cybercrime victims. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *20*(7), 407-412.

Van Schaik, P., Jeske, D., Onibokun, J., Coventry, L., Jansen, J., & Kusev, P. (2017). Risk perceptions of cyber-security and precautionary behaviour. *Computers in Human Behavior*, *75*, 547-559.

مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للعلوم التربوية والنفسية
Princess Nourah bint Abdulrahman University Journal of Educational and Psychological sciences
العدد(١) ذو القعدة ١٤٤٤هـ - يونيو ٢٠٢٣م

تصوّر تربويّ مقترّح لتعزيزّ الوعيّ بالأمنّ الفكريّ عند المعلمين والمعلمات بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية

A Proposed Perception to Enhance Awareness in Intellectual Security among Teachers of Public Education in the Kingdom of Saudi Arabia

نورة بنت ناصر بن صالح العويّد
أستاذ أصول التربية المشارك
جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

Norah Nasser S Alowayyid
Associate Professor of Fundamentals of Education at Prince Sattam Bin Abdulaziz University

تاريخ استقبال البحث	تاريخ قبول البحث	تاريخ نشر البحث
٢٠٢٣/٣/٥م	٢٠٢٣/٥/١٦م	٢٠٢٣/٦م

المستخلص

هدف هذا البحث إلى بناء تصور مقترّح لتعويّز الوعيّ بالأمنّ الفكريّ عند المعلمين والمعلمات بالتعليم في المملكة العربية السعودية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفيّ المسحي في دراستها، حيث طبقت أداة البحث (الاستبانة) على عينة عشوائية من المشرفين والمشرفات في المكاتب التابعة لإدارة تعليم الرياض، والمكاتب التابعة لإدارة تعليم الشرقية، والمكاتب التابعة لإدارة تعليم جدة،وكانت من أهم نتائج البحث أنّ أفراد عيّنة البحث من المشرفين والمشرفات يرون أن المعلمين والمعلمات لديهم مستوى عالٍ من الوعي بالأمن الفكري، حيث بلغ متوسّط موافقتهم على عبارات محور واقع التزام المعلمين والمعلمات بالوعيّ بالأمن الفكريّ في الميدان (٤,٠٨ من ٥,٠٠)، وهم موافقين على معوقات تفعيل الوعيّ بالأمن الفكريّ عند المعلمين والمعلمات، بلغ متوسّط موافقتهم على عبارات محور معوقات تفعيل الوعيّ بالأمن الفكريّ عند المعلمين والمعلمات (٣,٤٧ من ٥,٠٠)، وأيضًا العينة من المشرفين والمشرفات موافقين بشدة على المتطلبات التربوية لتعويز الوعيّ بالأمن الفكريّ عند المعلمين والمعلمات، وقد بلغ متوسّط موافقتهم على عبارات محور المتطلبات التربوية لتعويز الوعيّ بالأمن الفكريّ عند المعلمين والمعلمات (٣,٤٧ من ٥,٠٠)، وبعد الوصول إلى نتائج البحث تم إعداد تصوّر مقترح، وتحكيمه من عدد من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية.

كما أوصى البحث بعدد من التوصيات، أهمها ضرورة تكثيف البرامج والدورات التدريبية المقدمة للمعلمين في مجال الأمن الفكري، وتكثيف اللقاءات الحوارية والندوات بين المعلمين بهدف تبادل الآراء والمقترحات حول سبل تنمية مفاهيم الأمن الفكري لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية: القيم الوطنية، الوسطية والاعتدال، سلامة الفكر، الاعتدال.

Abstract

The study aims to formulate a proposed perception to enhance awareness of intellectual security among teachers of education in the Kingdom of Saudi Arabia. The researcher has used the descriptive and survey approach in her study. The tool of data collection is a questionnaire that has been applied on a random sample of supervisors in the offices of the Riyadh Education office, the Eastern Education office, and the Jeddah Education office. One of the most important results of the study is that the members of the research sample of supervisors believe that teachers have a high level of awareness in intellectual security. The average agreement with the statements of the reality of teachers' commitment to awareness in intellectual security in the field is (4.08 out of 5.00). Whereas the average of approval of the phrases of the axis of obstacles of activating awareness in intellectual security among teachers is (3.47 out of 5.00). The sample of supervisors who strongly agree on the requirements to enhance awareness in intellectual security among teachers has the average approval of the phrases of the axis of requirements to enhance awareness in intellectual security among teachers which is (3.47 out of 5.00). After concluding the results of the research, a proposed vision has been prepared, and reviewed by a number of experts at Saudi Universities.

The study also has recommended a number of recommendations such as the need to intensify training programs and courses given to teachers in the field of intellectual security. What is more is to intensify meetings of dialogue and seminars by teachers in order to exchange views and suggestions on the ways of developing the concepts of intellectual security among students.

Keywords: National Values, Moderation, Sound Thought, Reasonableness.

المقدمة:

يعتبر الأمن والاستقرار من المطالب المهمة في الحياة الإنسانية، كما أنه يعتبر من الضروريات الخمس التي أكدّ الإسلام على حفظها، وهي: الدين، والنفس، والعقل، والعرض، والمال، حيث يقول تعالى: (قُل تَعالَوا أَتلُ ما حَرَّمَ رَبُّكُم عَلَيكُم أَلّا تُشرِكوا بِهِ شَيئًا وَبِالوالِدَينِ إِحسانًا وَلا تَقتُلوا أَولادَكُم مِن إِملاقٍ نَحنُ نَرزُقُكُم وَإِيّاهُم وَلا تَقرَبُوا الفَواحِشَ ما ظَهَرَ مِنها وَما بَطَنَ وَلا تَقتُلُوا النَّفسَ الَّتي حَرَّمَ اللَّهُ إِلّا بِالحَقِّ ذلِكُم وَصّاكُم بِهِ لَعَلَّكُم تَعقِلونَ). سورة الأنعام آية (١٥١)، فالأمن مرتبط بشكلٍ كبير بتلك المصالح التي أكدت عليها الشريعة الإسلامية، وهو الذي لا تستقيم الحياة إلا به، ولا يمكن لأي مجتمع إنساني أن يتقدم في كل مجالاته، ويبنّي حضارته دون تحقيق الأمن لأفراده، لأنه يعتبر أبرز مقومات التنمية، وتُشكّل المؤسسات التربوية وخاصةً المدرسية الوعيّ المجتمعيّ لتعزيز الوعي بالأمن الفكري، وللمعلم والمعلمة أهمية كبيرة في تنشئة الطلاب والطالبات، وتحصينهم من الفكرّ المتطرّف، والعنف بأشكاله المختلفة، ومساعدتهم على تحقيق الأمن الفكري لهم، وتوعيتهم.

والنظام التعليمي ممّثلًا في المدرسة من مؤسسات التنشئة الثقافية، والاجتماعية، والعلمية التي يتوقع أن يكون لها دور في المحافظة على هوية الأمة الفكرية، والثقافية وتعزيزها ومن ثم تحقيق الأمن الفكريّ لها (الفريدي، ٢٠١٦، ٤)، ويرتبط النظام التعليمي ارتباطًا وثيقًا بالوعي الفكري للأفراد، حيث يقوم التعليم على المعارف العلمية، والجوانب المهارية، والقيم المتعددة للأنشطة المكملة للعملية التعليمية، وتقدم معارف عن التنشئة الاجتماعية خلال مراحل التعليم، إذ يشكل الوعي ويدفع إلى المشاركة والتفاعل، كما تعددت مستويات الوعي مثل الوعي بالعلاقات الاجتماعية، والوعي بالتغيرات الاجتماعية المقصودة، والوعي بالبيئة المحيطة، علاوة على الوعي بضرورة وجود فكر وثقافة متغيرة (فرحان، ٢٠٢٠، ١١)، وفي هذا السياق يرى (ناصر القحطاني، ٢٠١٦) أن العالم المعاصر يعاني من موجة غير مسبوقة من تفشّي ظاهرة الإرهاب في مختلف أرجائه، حيث بلغت هذه الظاهرة من القوة والشراسة ما مكنّها من إسقاط بعض الأنظمة، وتحويل بعض الدول إلى دول فاشلة، ما يؤكد أن البشرية أمام نوع جديد متطوّر، وخطير من الإرهاب المنظّم والعابر للدوّل، كما يؤكد (العنزي، ٢٠١٨) بأن الأمن الفكريّ هو خط الدفاع الأول لدى الطلبة، أمام كل فكر دخيل؛ فهو يمكنهم من تمحيص المعارف، والقيم التي يتلقونها ويكتسبونها يوميًا، ليفرقوا بين ما يهدم ويبني، وهو اللبنة الأساسية في أمان المجتمع واستقراره.

إن التعليم الجيد يساعد في إيجاد المناخ الملائم للحدّ من ظهور الإيديولوجيات المتطرّفة عند الطلبة، من خلال المناهج الدراسية، والمعلمين والمعلمات، والعمل على تطوير مرونة المتعصبين للتطرّف، وتعزيز قوتهم للالتزام، بالسلام وترك العنف، وأن يشمل التعليم التنوّع الفكريّ الناقد، واحترام حقوق الإنسان،

وتطوير المهارات الاجتماعية، والسلوكية التي تساهم في التعايش السلمي، والتسامح، وتعزيز المواطنة (Unesco, 2017, 23)، وقد دعّت الأمم المتحدة عام (٢٠١٦) إلى إتباع منهج شامل من أجل التصدّي للظروف التي من الممكن أن تدفع الأفراد إلى انضمام الجماعات المتطرفة من خلال دعم التعليم وتنمية المهارات لتعزيز احترام التنوع البشري وتعزيز المواطنة العالمية (Unesco, 2017, 265)، ولا شكّ أن العلاقة بين النظام التعليمي في المجتمع، والأمن الفكريّ علاقة طرديّة، فإذا كان النظام التعليمي قويًا بجميع مكوناته من إدارة، ومعلمين، ومرشدين، ومناهج دراسية كان قادرًا على مواجهة الأفكار المنحرفة، وإذا حصّل خللّ في هذا النظام، قد تكون النتائج سلبية، ومؤثرة في تفكير الطلبة، وسيكون في هذا الحالة غير قادر على تنمية قدراتهم، وأفكارهم، بل قد يكون من أسباب الانحراف الفكريّ (القوّزي، ٢٠٢٠، ٢٧٩).

إن الوعي الفكري مختلف عن الأمن الفكري؛ فالأمن الفكري نتيجة وهدف للوعي الفكري، ولا يمكن أن يتحقق الأمن الفكري إلا بعد تحقق الوعي الفكري، ويظهر ذلك بالنظر في معنى (وعي – الأمن) الفكريين؛ فالوعيّ يدل على سلامة الفكر في اختياراته، ومواقفه نتيجةً بناء عقلي وشرعي سليم، أما الأمن الفكريّ فهو يدل على اطمئنان النفس وسكينتها، فالأمن الفكري حالة اطمئنان الإنسان على نفسه، وأسرته، وماله، وأمنه، واستقرار دولته، ومجتمعه، مع امتناع الخوف المعطل للحياة، ولا يتحصل ذلك إلا بتحصين المجتمع من الأفكار المهددة لأمنه، وازدهاره (العمري، ١٥٩٥، ٢٠٢٢)، ويقصد بالوعي: "قدرة الإنسان على استيعاب الحقائق والأحداث من حوله، وهو يندرج في قائمة المعايير الأساسية التي تحدد درجة من تفاعل العقل، مع معطيات البيئة والمجتمع، وتتصف حرارة هذا التفاعل تبعًا لما تفرضه مؤثرات الوسط المحيط به، فهي التي تقرر نوعية الاستجابة وردود الفعل، ويخضع الوعيّ للأوضاع السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية (عبدالحليم، ٢٠١٩، ١٧٠)، أمّا الوعي الفكري فهو إدراك الفرد لما يدور حوله من أفراد، ومثيرات مختلفة في البيئة مبنية على المعرفة والوعي العقلي، فهو شحنة وجدانية تتمكّن من مظاهر السلوك لدى الفرد، وكلما كان الوعي أكثر نضجًا كان ذلك أكثر قابلية لدعم السلوك الرشيد، وتوجيهه بشكلٍ جيد للاتجاه المرغوب به (الحرزاوي، ٢٠١٧، ٣٩).

كما حددّ (البلوي وسليمان، ٢٠١٩، ٨١– ٨٢) و(المغذوي، ٢٠١٧، ٢٦٥) أبعاد الوعيّ الفكري بالتاليّ:

١. بعد حفظ الهوية وتقبّل الآخر: ويتشكل هذا البعد في قضايا الوحدة الوطنية، ونبذ التعصّب بكافة أشكاله، وإشاعة الحوار وأهميته، والاهتمام بقضايا الوحدة الوطنية، والقيم الوطنية.

٢. بعد الفهم الصحيح لنصوص الشريعة، وأحكامها، وآدابها: ومن هنا يتضح حماية المجتمع التعليمي من المهددات الفكرية من خلال التأسيس الشرعي الجيد، والوعي بالقيم الإنسانية المختلفة، والاهتمام بالمصادر الموثوقة للحصول على الفتاوى الشرعية، والتصدّي لدعاة التطرّف الفكريّ.

٣. بعد التعامل مع شبكات المعلومات، ووسائل التواصل الاجتماعي: ويتعلق ذلك بثقافة التعامل مع الإعلام، والمهارات اللازمة للتعامل مع الإعلام، ومواقع التواصل الاجتماعي المختلفة، والقدرة على تحليل الرسائل الإعلامية، والتعامل الإيجابي معها، واستثمار التواصل الاجتماعي في خدمة الدين، والوطن.

ويمكن تلخيصّ أهمية الوعيّ الفكري بما يليّ (النور، ٢٠٢٠، ٥١٩) (القحطاني وعوض، ٢٠٢٠، ١١):

١. يُزود الطلاب بالمعلومات، والخبرات، والمهارات التي تساعده على الانتفاع بالموارد الإنتاجية.

٢. يُدرب الطلاب على مواجهة مواقف الحياة المختلفة، والمشكلات العامة عن طريق اتخاذ القرار المناسب، وتنفيذه بشكلٍ علمي.

٣. منح الطلاب فهم وبصيرة واضحة لأنظمة الحياة، ومساعدته على الفوضى في شئونها.

٤. يعتبر من المؤثرات في عملية التنشئة الاجتماعية للأبناء، فهو مجال لتعلم الأفراد الكثير من مبادئ السلوك الاجتماعي، والمشاركة الاجتماعية، وكذلك نعلمهم القيم التي تهتم بالتعاون والمشاركة والتفاعل مع الآخر من أجل تحقيق الأهداف.

أما الأمن الفكري وبالرغم من اختلاف الباحثين على إيجاد تعريفًا له، إلا أنهم اتفقوا على أنه حماية العقل ضد أي نوع من الانحراف، وتحصين الفرد ضد أي انحراف مخالف للكتاب، والسنة، أو أنظمة المجتمع، وتقاليده، كذلك تحصينه من أي أفكار دخيلة غير سليمة تخرجه عن الوسطية، والاعتدال، فالمقصود بالأمن الفكريّ هو التدابير، والإجراءات المشتركة بين الدولة، والمجتمع بكلّ مؤسساته من أجل حماية المكونات الثقافية الأصيلة، وعقول الأفراد، من أي تيارات، أو انحرافات فكرية وثقافية وافدة، حتى يتوفر لهم الاطمئنان على ثقافتهم، وهويتهم (أبو قنديل، ٢٠١٧، ٢٢) (مبارك، ٢٠١٦، ١٧)، ويعرفه (الوهيبي، ٢٠١٨، ١٠) بأنه "تدعيم فكر المرء بمنهج الوسطية، والاعتدال في فهمه للقضايا الدينية، والاجتماعية، والسياسية، وغيرها من قضايا الوطن"، ويرى (عيد، ٢٠٢١) بأن الأمن الفكري كمصطلح جديد اختلف في تعريفه، والخلاصة أنه يقصد به تحقيق الأمن والطمأنينة لأفراد المجتمع على عقيدتهم، وعاداتهم والحفاظ على أصالتهم، وهذا المصطلح وإن كان حديثًا إلا أنه كان موجود في السابق، وواجب كلّف الله به الجميع أفرادًا، وجماعات.

وللأمن الفكريّ عدد من الأبعاد، أهمها (ابن خميس، ٢٠١٨، ١٨٧) (البطوش، ٢٠١٦، ٣١) (الشريفين وآخرون، ٢٠١٥، ١٢٩):

١. البعد السياسي للأمن الفكري: يتمثل في الحماية من الأخطار الداخلية، والخارجية.
٢. البعد الاجتماعي للأمن الفكري: يتمثّل في العلاقات، والروابط الاجتماعية.
٣. البعد الثقافي للأمن الفكري: يتمثل في الهوية الثقافية والتيارات الفكرية.
٤. البعد التربوي للأمن الفكري: يتمثل في جانب التربية، والتعليم.

من جانبٍ آخر تحرص مؤسسات المجتمع السعودي على تنفيذ سياسة الدولة والتي تتضمن تحقيق المواطنة الصالحة ونشر ثقافة الأمن الفكري، وكان لوزارة التعليم جهد واضح في ذلك من خلال عدد من المهام التي حددتها اللائحة المنظمة من وزارة التعليم، ومن أهم هذه المهام (الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام، ١٤٣٥هـ، ٦):

١. احترام الطالب ومعاملته معاملة تربوية تحقق له الأمن والطمأنينة وتنمي شخصيته، وتشعره بقيمته، وتراعي مواهبه المتنوعة، وتغرس بداخله حب المعرفة، وتكسبه الثقة بالنفس.
٢. ريادة الفصل الذي يسند إلى العلم، والقيام بالدور التربوي الشامل لطلاب الفصل، ورعايتهم من الناحية السلوكية، والاجتماعية، وتنمية مواطن الإبداع والتفوق، ومتابعة تحصيلهم، ومتابعة تقصيرهم ومناقشة أسبابه، وعلاج ذلك من خلال التعاون بين المعلمين وأولياء الأمور، ومع إدارة المدرسة، والمرشد الطلابي في حال الضرورة.
٣. التعاون بين الهيئة الإدارية والتعليمية بالمدرسة في كل ما من شأنه تحقيق انتظام الدراسة، ومن ثم جدية العمل وتحقيق البيئة اللائقة بالمدرسة، والعمل على دمج تقنية المعلومات، والاتصالات في عمليتي التعليم، والتعلم، وتوظيف طرائق التعلم المختلفة، والاستفادة من المصادر الحديثة التي تدفع الطالب للمشاركة في الدروس بفعالية.
٤. بناء شراكة مجتمعية من خلال التواصل مع الأسرة، ومؤسسات المجتمع، وتصميم خبرات تعلم للطلبة تتميز بالمرونة والابتكار، والربط بين البيئة الصفية، والبيئة خارج المدرسة، وتوجيه الطلبة ومتابعتهم خلال فترة الدراسة.
٥. التعرف على المشكلات والعقبات الشخصية، التي تحوّل دون قدرة الطالب على التحصيل العلمي، وتزويد الطلاب بالمهارات الأكاديمية، والشخصية التي تمكنهم من فهم ذاتهم، وقدرتهم، وميولهم، وممارسة دور إيجابي في العملية التعليمية.

ومن أهم الدراسات المرتبطة بمتغيرات البحث الحالي دراسة (Mitchell, 2016) التي هدفت للتعرف على مظاهر التطرف في المدارس الثانوية للصفوف (٨-١٢) في مقاطعة كولمبيا ببريطانيا، وتم الحصول على بيانات الدراسة، عن طريق المنهج المسحيّ، من خلال المقابلة مع مديريّ المدارس، والمعاونين لهم، حيث أفادت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى منخفض للسلوك المتطرف عند الطلبة، خلال العام الدراسي (٢٠١٤-٢٠١٥)، مع وجود تباينًا واسعًا في قدرة مديري المدارس على التصرف مع الحوادث المتطرفة، وأوصى معظم مديري المدارس بضرورة التدريب على كيفية التعامل مع مثل هذه الحوادث، وتم تحديد بعض العوامل التي تؤدي إلى تطرّف الطلاب، واستكشافها، وحلّها بطريقة داعمة ومفتوحة، ودراسة (العتيبي، ٢٠١٧) التي استهدفت التعرف على مدى إسهام معلمات التخصصات العلمية في إكساب متطلبات الأمن الفكري لطالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة، حيث تكونت أداة البحث من استفتاء تم تطبيقه على عينة البحث المكونة من (١١٩) معلمة من معلمات التخصصات العلمية (كيمياء، فيزياء، أحياء) للمرحلة الثانوية في مدينة الرياض، وأظهرت النتائج أن المعلمات يساهمن في إكساب متطلبات الأمن الفكري لطالبات المرحلة الثانوية بدرجة كبيرة جدًا، ودراسة (الطيار، ٢٠١٧) التي هدفت إلى معرفة مظاهر التطرف الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية، وذكر العوامل المؤثرة في دور المدرسة الثانوية في تعزيز الوعيّ الأمنيّ في الوقاية منه، وتناول الأساليب المقترحة لتفعيل دور المدرسة الثانوية في تعزيز الوعي الأمني، للوقاية من التطرف الفكري، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتم تطبيق الاستبيان كأداة لجميع البيانات على عينة عشوائية من مدراء المدارس، ووكلائها، والمعلمين، والمرشدين الطلابيين، والمشرفين التربويين في مدينة الرياض بلغ عددهم (٧٦٨)، وتوصلت الدراسة إلى أن أهم العوامل المؤثرة في دور المدرسة الثانوية في تعزيز الوعيّ الأمني، للوقاية من التطرف الفكري تتمثل في بعض المعلمين الذين قد يكونون سببًا لتطرف الطالب فكريًا، وقلة الموضوعات التي تتناولها المناهج الدراسية المتعلقة بالانحراف الفكريّ، وضعف الدور الثقافي، والتربوي لمعلم المرحلة الثانوية، ودراسة (الجاسر، ٢٠١٨) التي هدفت إلى التعرف على دور معلمات اللغة الإنجليزية في ترسيخ قيم الأمن الفكريّ لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وعلاقته في تدريب المعلمات، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت أداة الاستبانة، حيث طُبقت على عينة من (١٥٦) معلمة لغة إنجليزية، للمرحلة الثانوية في الرياض، وأبرزت النتائج إلى أن المتوسط الحسابي العام للاهتمام بتدريب معلمات اللغة الإنجليزية، لممارسة أدوارهن في اكتساب متطلبات الأمن الفكري، لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض بلغ (٢,٧٠) بوزن نسبي (٥٤,٠)، ودراسة (الشهوان، ٢٠١٨) التي هدفت إلى معرفة فاعلية استراتيجية المعلم في دعم مبدأ الوسطية، وتعزيز الأمن الفكريّ، واستخدمت

الدراسة المنهج الوصفيّ لذلك، حيث تألفت العينة من (٤٠) معلم ومعلمة في المدارس الثانوية بمنطقة الرياض، وتم تطبيق الاستبانة عليهم، وأسفرت النتائج إلى أن ما يمارسه المعلم من استراتيجيات لدعم الوسطية، وتعزيز الأمن الفكري، لا يتلاءم مع التحديات التي تواجه المجتمع الإسلامي، وعن حاجة المعلمين إلى أنموذج عمليّ لدعم الوسطية، وتعزيز الأمن الفكريّ، ودراسة (الخرجي، ٢٠١٨) إلى محاولة معرفة فاعلية الإشراف التربوي في تعزيز الأمن الفكري لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخرج من وجهه نظر المشرفين التربويين وجميع معلمي المرحلة الثانوية بمختلف تخصصاتهم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، بتطبيق أداة الاستبيان على عينة عشوائية من (١٠١) من المشرفين التربويين، وعينة عشوائية من المعلمين عددهم (٤٨٦)، وكانت من أهم نتائج الدراسة اتفاق عينة الدراسة على فاعلية الإشراف التربوي في تعزيز الأمن الفكري، لدى معلمي المرحلة الثانوية، كما هدفت دراسة (الوهيبيّ، ٢٠١٨) إلى معرفة درجة إسهام الإدارة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري، لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الطائف، والصعوبات التي تواجهها في ذلك، من وجهة نظر المشرفين، ومعلمي المرحلة الثانوية فيها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، بتطبيق أداة الاستبيان على عينة مكونة من (٢١٨) معلم، و(٦٠) مشرف تربوي، وأسفرت النتائج عن قيام المدرسة بدورها في تعزيز الأمن الفكري، بدرجة مرتفعة، ودراسة (العنزي، ٢٠١٩) التي هدفت إلى التعرف على دور الإذاعة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري، لطالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة الخرج من وجهة نظر المعلمات، وذلك من خلال التعرف على دور الإذاعة المدرسية، في (التوعية الدينية، وقيم الولاء والانتماء، والتوعية الثقافية والحضارية)، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي (المسحي)، والاستبانة كأداة للبحث، وطبقت دراستها على عينة من المعلمات عددهن (٣٦١)، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها أن درجة موافقة معلمات المرحلة المتوسطة حول دور الإذاعة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري لكلٍ من (التوعية الدينية، تعزيز قيم الولاء والانتماء، التوعية الثقافية والحضارية)، جاءت بدرجة عالية، ودراسة (الصقر، ٢٠١٩) التي هدفت إلى التعرف على العوامل المؤثرة في الأمن الفكري، والخطة المقترحة لتعزيز دور القيادة المدرسية في تحقيق الأمن الفكري من خلال تفاعلها مع هيئة حقوق الإنسان، ووحدة التوعية الفكرية ومن خلال المواقع الالكترونية، باستخدام منهج تحليل الوثائق، وجاءت أهم النتائج بأن ما ورد في تلك الخطة هو تخطيط برامج الأمن الفكري وفق الاحتياجات المستجدة للمجتمع المدرسي بما يسهم في مواجهة التحدي التقني الهائل والانفتاح العالمي على الثقافات المختلفة، كذلك وضع برامج إرشادية تسعى لاستثمار المصادر المختلفة في البيئة المدرسية لرفع ميزانيتها تجدد كل خمس سنوات مبنية على الخطة الاقتصادية للدولة ضمن رؤية ٢٠٣٠، وكذلك تفعيل قنوات التواصل بين إدارة المدرسة الثانوية ووحدة التوعية الفكرية لتوضيح دورهم في نشر ثقافة الأمن

الفكري في المجتمع، ودراسة (البشر، ٢٠٢٠) التي هدفت إلى الكشف عن متطلبات الإعداد الدعوى (التنظيمية – الشخصية) لمعلمات العلوم الشرعية لتحقيق الأمن الفكري لدى طالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي في الدراسة، وتطبيق الاستبانة كأداة للدراسة، وبلغ عدد العينة العشوائية من معلمات العلوم الشرعية (٣٣٢)، وأبرز أن عينة الدراسة موافقة بدرجة متوسطة، ودراسة (الحربي، ٢٠٢٠) التي هدفت إلى تحديد مدى فهم معلم التربية البدنية لمفهوم الأمن الفكري ودوره في تعزيز الأمن الفكري، وتحديد المعوقات التي تحد من تلك الدور لطلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين، وطبق الباحث المنهج الوصفي المسحي على عينة عشوائية قوامها (١٥٠) من المعلمين بالمدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض، واستخدم الباحث الاستبيان كأداة لجمع البيانات، وبيّنت نتائج الدراسة إلى قلة الدورات التدريبية في موضوع الأمن الفكريّ عند معلم التربية البدنية، ودراسة (آل سعود، ٢٠٢٠) التي هدفت إلى تسليط الضوء على المواطنة السياسية في المملكة العربية السعودية، ذلك من خلال استخدام المنهجين الوثائقي، والنوعي- طريقة النظرية المجذرة-، وتمثل مجتمع الدراسة في أمرين، هما: الوثائق المتصلة بالمواطنة السياسية، وعينة من الخبراء والمتخصصين في المواطنة، والدراسات الاجتماعية، التربوية، والجغرافيا السياسية، والعلوم السياسية، وعددهم عشرة خبراء، واستخدمت الباحثة كذلك أسئلة المقابلة شبه المقننة، لرصد آرائهم، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أهمية توظيف التربية على المواطنة السياسية في إعداد المواطن الصالح، بأعلى مستويات الثقافة، والوعيّ السياسي، وتغليب ثقافة الحوار البناء، وتقبل الآخر، والسلامة من مخاطر التطرف الفكري، ودراسة (الفقيه، ٢٠٢٠) التي هدفت إلى التعرف على دور معلمات اللغة العربية في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات المرحلة الثانوية، من وجهة نظر المشرفات التربويات بمدينة الرياض، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفيّ المسحي، حيث تكونت الدراسة من عينة مكونة من (٣٠) مشرفة من مشرفات اللغة العربية في مدينة الرياض، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن دور معلمات اللغة العربية في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات المرحلة الثانوية، من وجهة نظر المشرفات التربويات بمدينة الرياض كان بدرجة عالية، كذلك دراسة (العتيبي والنعيمي، ٢٠٢٢) التي هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمات المرحلة الثانوية لتعزيز الوعي الفكري، لدى الطالبات من وجهة نظر المعلمات أنفسهن، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفيّ المسحي، باستخدام أداة الاستبانة على عينة عشوائية من (١٠١) من معلمات المرحلة الثانوية بمدارس التعليم الثانوية، التابعة لمكتب تعليم المزاحمية، ومن مختلفّ التخصصات، وأظهرت النتائج إلى توافر الاحتياجات التدريبية لمعلمات المرحلة الثانوية لتعزيز الوعيّ الفكري لدى الطالبات من وجهة نظر المعلمات أنفسهن بدرجة متوسطة، ودراسة (مصطفى، ٢٠٢٢) التي هدفت الكشف عن درجة تعزيز المعلمين لمفاهيم الأمن الفكري لدى

طلبة المرحلة الثانوية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وطبقت أداة الدراسة الاستبانة على عينة عشوائية من (١٦٥) معلما ومعلمة في المدارس الثانوية، وأظهرت الدراسة أن تعزيز المعلمين لمفاهيم الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية جاءت بدرجة متوسطة وبمقدار (٣,٥٣).

من هذا المنطلق تتضحّ أهمية هذا البحث في أنها تضع تصورًا لتعزيز الوعي بالأمن الفكريّ، عند المعلمين والمعلمات في التعليم السعودي، لأهمية هذه الفئة في المجتمع، ولأنها تمثّل ركنًا هامًا من أركان التعليم، من الجانب النظري يتوّقع أن تنعكس نتائج هذا البحث بالإيجاب على زيادة المحتوى البحثيّ في جانب الوعي بالأمن الفكريّ، وتوفير أساس نظريّ يتناول موضوعات ومتعلقات تهمّ المعلم والمعلمة في ميدان التعليم العام السعوديّ في ظل الاهتمام الفعليّ في الوقت الحاليّ بذلك، لأركان العملية التعليمية ككّل، أمّا من الجانب التطبيقي فمن الممكن أن يفيد هذا البحث والتصوّر المقترح المعنيّون في وزارة التعليم، ومركزّ الوعي الفكري بوزارة التعليم، والقائمين على إعداد المناهج فيها، والمعلمين والمعلمات، الذين يعتبرون هم اللبنة الأساسية في التعليم بالمملكة العربية السعودية.

مشكلة البحث:

انطلاقًا من رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، أنشأت وزارة التعليم مركزًا متخصصًا يهتم بالوعي الفكري، ويهدف إلى تعزيز الوحدة الوطنية، والانتماء الوطني داخل المؤسسة التعليمية، ويشرف المركز على وحدات التوعية الفكرية في إدارات التعليم، والجامعات، لتعزيز قيم المواطنة، والاعتدال، والوسطية، والتصدّي لأفكار التطرّف، والانحلالّ.

والتطرّف الفكري من أهم مهددات العملية التعليمية في صفوف الطلبة خصوصا إذا صرّح الطالب المنحرف فكريا بذلك، أو حاول فرض أفكاره على الآخرين، أو تطور هذا التطرف لديه إلى أعمال وسلوكيات تهدد أمن واستقرار المدرسة، لذا فالمدرسة مطالبة باحتضان الطلبة فكريًا، وتربويًا وأمنيًا حتى تكون بيئة تعليمية آمنة، وتكون قادرة على تحقيق الرؤية المستقبلية للتعليم في ضوء معايير السلامة والجودة الشاملة وتخرج أجيالا لديهم ثقة بالنفس، وثقة بالمجتمع وقيمه، كذلك لديهم القدرة على مواجهة التحديات، وتحمل المسؤولية، وبناء الشخصية السوية (الطيار، ٢٠١٧، ١٥٥)، وتشير (الكريع، ٢٠١٧، ٨٦) إلى أن المعلم له دور كبير في الحفاظ على سلامة الطلاب من الانحرافات الفكرية، من خلال ما يقدمه من تأثير مباشر على أفكارهم، واتجاهاتهم، عن طريق غرس بعض القيم، والأفكار في عقولهم، كالتوعيّة بالتيارات الفكرية المغلوطة، ومظاهر وأسباب الانحرافات الفكرية، وتوضيح أهمية الوسطية والاعتدال في الحياة، وأوصت دراسة (الجاسر، ٢٠١٨) إلى أهمية نشر ثقافة الأمن الفكري، وتدريب المعلمين والمعلمات على كيفية تضمين وتقديم مفاهيم الأمن الفكري، وتدريسها للطلبة، وتدريبهم على

الاستفادة من التقنيات الحديثة، وأدوات التواصل الاجتماعي في الحماية من مضامين التفكير الخاطئة، والمشوهة، كما أوّصت دراسة (الوادعيّ، ٢٠١٩) إلى أهمية أن يستخدم المعلم أسلوب الحوار مع الطلاب، من أجل مناقشة الشبهات الفكرية، وقضايا التطرّف الفكري، والتحذير منها، وأهمية توظيف الأنشطة اللامدرسية في ذلك، ودراسة (الفقيه، ٢٠٢٠) التي وجهّت بأهمية إدراج موضوع "الأمن الفكري" ضمن موضوعات برنامج إعداد المعلمات بكليات التربية، ودراسة (العتيبي والنعيمي، ٢٠٢٢) التي بينت أهمية تكثيف برامج الوعي الفكري للمعلمين والمعلمات من قبل مركز الوعي الفكري بوزارة التعليم، كما أوصّت دراسة (مصطفى، ٢٠٢٢) بضرورة تفعيل دور المعلمين في توعية الطلبة بأهمية الفكر وحمايته من الأفكار الهدامة بكل الطرق المتاحة، وتشجع الطلبة على التعاون وتفعيل الحوار البناء في قضايا الأمن الفكري.

وبالرغم من الجهود التي تبذلها المملكة العربية السعودية في سبيل تعزيز الوعي بالأمن الفكريّ في العملية التعليمية، والتركيز على الاهتمام بالوعي بالأمن الفكري في التعليم، إلا أن هناك بعض التقصير في ذلك، حيث أكدت دراسة (الثويني ومحمد، ٢٠١٤) قصور المناهج الدراسية فيمّا يتعلق بالأمن الفكري، وتوصّلت دراسة (الشهوان، ٢٠١٨) إلى حاجة المعلمين إلى انموذج عملي لدعم الوسطية، وتعزيز الأمن الفكريّ، ووجود مشكلة في وعي المعلمين لأهمية دعم الوسطية والأمن الفكريّ لدى طلابهم، وبينت دراسة (الصقر، ٢٠١٩) أن هناك ضعف في قدرة المعلمات على ربط الدرس بالانتماء الوطني داخل الحصة، من خلال ربط القضايا المعاشة داخل المجتمع بالدرس بأسلوب يسلط الضوء على جهود الدولة في ذلك الجانب، بما يعزز الولاء والمواطنة الصالحة في نفوس الطالبات، كما بينت دراسة (آل سعود، ٢٠٢٠) بعض التحديات التي تواجه تضمين برامج المواطنة في مراحل التعليم العام، والجامعي، وأهمها ندرة المعلمين المتخصصين في ذلك، وضعف تكوينهم المهني.

وعلى ذلك تتحددّ مشكلة الدراسة في الإجابة على السؤال الرئيس التالي: ما التصوّر المقترح لتعزيز الوعي بالأمن الفكري عند المعلمين والمعلمات في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية؟

أهداف البحث:

تتحددّ أهداف البحث بالتاليّ:

١. الكشف عن واقع التزام المعلمين والمعلمات بالوعيّ بالأمن الفكريّ في الميدان من وجهة نظر المشرفين والمشرفات.

٢. معرفة معوقات تفعيل الوعيّ بالأمن الفكريّ عند المعلمين والمعلمات من وجهة نظر المشرفين والمشرفات.

٣. معرفة المتطلبات التربويّة لتعزيزّ الوعيّ بالأمن الفكريّ عند المعلمين والمعلمات من وجهة نظر المشرفين والمشرفات.

٤. اقتراح تصوّر لتعزيز الوعيّ بالأمن الفكريّ عند المعلمين والمعلمات في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

أسئلة البحث:

تتحددّ أسئلة البحث الفرعية بالتالي:

١. ما واقع التزام المعلمين والمعلمات بالوعيّ بالأمن الفكريّ في الميدان من وجهة نظر المشرفين والمشرفات؟

٢. ما معوقات تفعيل الوعيّ بالأمن الفكريّ عند المعلمين والمعلمات من وجهة نظر المشرفين والمشرفات؟

٣. ما المتطلبات التربويّة لتعزيزّ الوعيّ بالأمن الفكريّ عند المعلمين والمعلمات من وجهة نظر المشرفين والمشرفات؟

٤. ما التصور المقترّح لتعزيز الوعيّ بالأمن الفكريّ عند المعلمين والمعلمات في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية؟

مصطلحات البحث:

تعزيزّ: يُعرف مصطلح التعزيز بأنه: "عبارة عن عملية تعمل على تقوية السلوك السليم، من خلال إضافة مثير إيجابي، أو حذف وإلغاء مثير سلبيّ" (عثمان، ٢٠٢٠، ٣٦).

وتُعرف الباحثة مصطلح تعزيزّ في هذا البحث بأنه: المقصود بالتعزيز في هذا البحث بأنه مجموعة الوسائل، والإجراءات، والطرق التي يقوم بها المعلمين والمعلمات، لتعزيز وغرس القيم الوطنية المختلفة لتحقيق، الوعي بالأمن الفكري للطلاب والطالبات.

الوعيّ بالأمن الفكريّ: يُعرف الوعيّ بأنه "أعلى درجات الإدراك عند الإنسان، حيث يدرك الشيء إدراكًا تامًا، ويختلف الوعي بحسب العلم، الذي يدرسه ووجهة نظر العالم" (القحطاني، ٢٠١٦، ١٧)، كما يُعرف بأنه: "الإدراك الذي يحتاجه الفرد، لوقايته من التطرف" (هزازي، ٢٠٢١، ٦)، ويُعرف الفكر في اللغة هو التأمُّل، وهو "إعمال الخاطر في الشيء" (ابن منظور، ٢٠٠٤، ٦٥)، وتُعرفه (دينو، ٢٠١٧) بأنه: "فعل يقوم به الإنسان، حيث أنه مجموعة من نتاجات مختلفة، في كافة المجالات العلمية، والمعرفية، ويُعرف الوعي الفكري كذلك بأنه "سلامة مفاهيم الإنسان الدينية، والدنيوية، واعتداله في القول والفعل والتعاملات، وإدراكه لما حوله من المخاطر، والمنافع، والمصالح، المفاسد" (الشهراني، ٢٠٢٢، ٤٣٩)،

ويُعرف الأمن الفكري في المؤسسة التعليمية بأنه: "تلك الآلية التي يمكن من خلالها تأمين كيان الدولة الثقافي، والفكري من التهديدات الخارجية، والداخلية وتهيئة الظروف المناسبة لتعزيز المفاهيم، والأفكار الاصيلة لدى الطلبة، من خلال عدد من المواقف التعليمية، حيث يشعر الطالب بأن سلوكه الذاتي داخل المؤسسة التعليمية، أو خارجها إنما هو في المقام الأول سلوك في مجتمع كبير" (محمد، ٢٠١٢، ٨٧)، أما (السديس، ١٤٣٨، ٢٩) فعرّف الأمن الفكري، بأن يعيش المسلمون في بلادهم بأمان، حيث يأمنون على مكوناتهم الأصلية، وثقافتهم النوعيّة، ومنظومتهم الفكريّة، ومميزات فكرهم المنبثقة، من الكتاب والسنة، وتُعرف (الحوشان، ٢٠١٥، ٢٤٠) الأمن الفكريّ بأنه: "منهج فكري يلتزم بالوسطية، لغرس القيم الروحية والأخلاقية والتربوية وتنقيته من التوجهات المتطرفة"، كما تعرفه (دينو، ٢٠١٧، ٢٩) بأنه "سلامة الفكر من الانحراف، لتحقيق الأمن والاستقرار في مجالات الحياة المختلفة".

وتُعرف الباحثة الوعي بالأمن الفكريّ إجرائيًا في هذا البحث بأنه: الوسائل والأساليب والأنشطة والطرائق المختلفة التي يمتلكها، ويتعامل بها المعلمين والمعلمات، في البيئة المدرسية، والصف الدراسي، ومع الطلاب والطالبات في المدرسة، حيث تتضمن مبادئ الوعي بالأمن الفكري، من أجل غرس القيم الأخلاقية، والتربوية، والوسطية، والاعتدال عند الطلاب والطالبات، وتحذيرهم من الأفكار المنحرفة، والمتطرّفة.

وتُعرف الباحثة التصور المقترح بأنه فلسفة لمنطلقات فكرية ومبادئ أساسية، تحدد الملامح المميزة لدور المعلمين والمعلمات، في الميدان التعليمي في المملكة العربية السعودية، في تحقيق الوعي بالأمن الفكري لديهم، وتأكيده في مواقفهم التعليمية، والعملية، مع الطلبة، أو مع الهيئة التعليمية، أو الإدارية، أو إدارة المدرسة، أو المشرفين والمشرفات، ومن خلال الأنشطة المدرسية كذلك.

إجراءات البحث

منهج البحث:

يهدف هذا البحث إلى معرفة واقع التزام المعلمين والمعلمات بالوعيّ بالأمن الفكريّ، ومعوقات تفعيل ذلك لديهم، كذلك المتطلبات التربوية اللازمة لتعزيز الوعي بالأمن الفكري لديهم، من وجهة نظر المشرفين والمشرفات، ومن ثمّ إعداد تصوّر مقترح مبنيّ على نتائج هذه الدراسة؛ لذلك فقد اعتمد البحث على المنهج الوصفي المسحي، وصممت استبانة لتحقيق أهداف البحث والإجابة على تساؤلاته، ويعتبر المنهج الوصفي أحد مناهج البحث في العلوم التربويَّة المقترحة لهذا البحث حيث يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة، ويصفها وصفا دقيقا.

مجتمع البحث وعينته:

ويتكوَّن مجتمع البحث الحالي من جميع المشرفين والمشرفات في إدارة تعليم مدينة الرياض، وإدارة تعليم المنطقة الشرقية، وإدارة تعليم جدة، والبالغ عددهم (٢٩٥٦) مشرفاً ومشرفاً بواقع (٦٨٣) مشرفًا، و(٨٥١) مشرفة في مكاتب التعليم التابعة لإدارة تعليم مدينة الرياض، و(٤٠٣) مشرفًا، و(٤٩٠) مشرفة في مكاتب التعليم التابعة لإدارة تعليم المنطقة الشرقية و(٢٣١) مشرفًا، و(٢٩٨) في مكاتب التعليم التابعة لإدارة تعليم مدينة جدة بحسب إحصائية العام الدراسي الحالي ١٤٤٤هـ.

عينة البحث تم اختيارها بطريقة العينة العشوائية البسيطة، وتم اختيار عينة البحث باستخدام أُسلوب الرابطة الأمريكية لتحديد حجم عيِّنة البحث وفقًا لمعادلة كيرجسي ومورجان التالية (الصياد، ١٩٨٩، ١٣٧):

$$S= \frac{X\ NP\ (1-P)}{d^2\ (N-1) + X\ (P(1-P)}$$

حيث

S = حجم العيِّنة

N = حجم مجتمع البحث

p = نسبة المجتمع واقترح كيرجسي ومورجان أن تساوي (٠,٥) لأنَّ ذلك سوف يعطي أكبر حجم عيِّنة ممكن.

d = درجة الدقة كما يعكسها الخطأ المسموح به، واقترح كيرجسي ومورجان أن يساوي (٠,٠٥).

x = قيمة اختبار مربع كاي عند درجة حرية واحدة ومُستوى ثقة (٠,٠٩٥) وهي تساوي (٣,٨٤١).

ثم حدَّد الباحثة حجم عيِّنة البحث بعد التعويض في المعادلة السابقة

$$S = \frac{(3.841)\ (2956)\ (0.5)\ (1-0.5)}{(0.05)^2\ (2956-1) + 3.841\ (0.5)\ (1-0.5)}$$

$$S = 340$$

وقد قامت الباحثة بإرسال الاستبانة الإلكترونيَّة لمفردات مجتمع البحث حتى حصلت على (٣٤٧)، من الردود الإلكترونيَّة، وفيما يلي خصائص عينة البحث وفقًا لمتغيِّراتهم الشخصيَّة والوظيفية.

جدول (١) توزيع أفراد عيّنة البحث وفق متغيّرات الدراسة

الخبرة	التكرار	النسبة	المرحلة الدراسية	التكرار	النسبة
أقل من ٥ سنوات	٣٩	١١,٢	الابتدائية	١٠٦	٣٠,٥
من ٥- أقل من ١٠ سنوات	٦٣	١٨,١	المتوسطة	٩٩	٢٨,٥
من ١٠- أقل من ١٥ سنة	٩٧	٢٧,١٠	الثانوية	٩٢	٢٦,٥
من ١٥-٢٠ سنة	٩٧	٢٧,١٠	أخرى	٥٠	١٤,٤
من ٢٠ سنة فأكثر	٥١	١٤,٧	المجموع	٣٤٧	٪١٠٠
المجموع	٣٤٧	٪١٠٠	المنطقة	التكرار	النسبة
الجنس	التكرار	النسبة	الرياض	١٦٣	٤٧,٠
ذكر	١٤٩	٤٢,١٠	الشرقية	١٠٣	٢٩,٧
أنثى	١٩٨	٥٧,٠	جدة	٨١	٢٣,٣
المجموع	٣٤٧	٪١٠٠	المجموع	٣٤٧	٪١٠٠

يتضح من الجدول السابق أن (٢٧,١٠٪) من عيّنة البحث من ذوي الخبرة من ١٠- أقل من ١٥ سنة، وذوي الخبرة من ١٥-٢٠ سنة، كذلك فإن (٣٠,٥٪) يعملون في المرحلة الابتدائية، كما أن الفئة الأكبر هم من الإناث، حيث بلغت نسبتهم (٥٧,٠٪)، وكذلك أوضح البحث أن الفئة الأكبر من المشرفين والمشرفات بمدينة الرياض، حيث بلغت نسبتهم في العينة (٤٧٪).

أدوات البحث:

استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللّازمة للبحث، وقد اعتمدت الباحثة في إعْدادها الشكل المغلق (Closed Questionnaire) الذي يحدِّد الاستجابات المحتملة لكل عبارة، وقد تكوَّنت الاستبانة من جزأين على النَّحو التَّالي:

الجزء الأول: ويشتمل على البيانات الأولية لأفراد عيّنة الدراسة.

الجزء الثاني: ويتكوَّن من (٤٩) فقرة متغيّرات البحث، وصيغت العبارات وفقًا لمقياس خماسي على النحو التالي: (موافق بشدة/ موافق/ موافق إلى حد ما/ غير موافق/ غير موافق بشدة).

جمع البيانات وتحليلها:

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائيَّة التالية للتعرُّف على خصائص عينة البحث وحساب صدق وثبات الأدوات والإجابة على تساؤلات الدراسة:

- التكرارات والنسبة المئوية، للتعرُّف على خصائص عيّنة البحث.

- المتوسِّط الحسابي (Mean) لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض آراء أفراد عيّنة البحث عن كل عبارة من عبارات متغيّرات البحث إلى جانب المحاور الرئيسية، وكذلك لترتيب العبارات من حيث درجة الاستجابة حسب أعلى متوسِّط حسابي.
- الانحراف المعياري (Standard Deviation) وذلك للتعرُّف على مدى انحراف آراء أفراد عيّنة البحث لكل عبارة من عبارات متغيّرات البحث ولكل محور من المحاور الرئيسية عن متوسِّطها الحسابي؛ حيث يوضح الانحراف المعياري التشتت في آراء أفراد عيّنة البحث لكل عبارة من عبارات متغيّرات البحث إلى جانب المحاور الرئيسية، فكلما اقتربت قيمته من الصفر كلما تركزت الآراء وانخفض تشتتها بين المقياس، وكذلك لترتيب العبارات حسب المتوسِّط الحسابي لصالح أقل تشتت عند تساوي المتوسِّط الحسابي.
- معامل ألفا كرو نباخ (Cronbach Alpha) لاستخراج ثبات أدوات البحث.
- حساب قيم معامل الارتباط بيرسون (Pearson) لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

صدق أداة الدراسة:

صدق المحتوى (الصدق الظاهري):

وللحصول على صدق المحتوى للأداة (الصدق الظاهري)، تم عرض الصورة الأولية من الاستبانة على عدد من المحكمين، من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من ذوي الاختصاص وبلغ عددهم (١٢) محكماً، وقد تفضَّلوا مشكورين بإبداء ملاحظاتهم ومُقترحاتهم حول فقرات الاستبانة، وقد تم أخذ هذه الملاحظات والاقتراحات بعين الاعتبار للوصول إلى الصيغة النهائية للاستبانة.

صدق الاتساق الداخليّ:

وتم التحقُّق من صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث من أجل التعرُّف على مدى الاتساق الداخلي للاستبانة، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين كل فقرة من فقرات محاور البحث بالمحور ككل، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢) معاملات الارتباط (بيرسون) للاتساق الداخلي بين كل فقرة من فقرات محاور البحث بالمحور ككل

الرقم	معامل الارتباط بالمحور الأول	الرقم	معامل الارتباط بالمحور الثاني	الرقم	معامل الارتباط بالمحور الثالث
١	٠,٥٥٧**	١	٠,٦٤٦**	١	٠,٦٦٩**
٢	٠,٨٨٧**	٢	٠,٧٢٧**	٢	٠,٥٧٧**
٣	٠,٦٨٩**	٣	٠,٣٤١**	٣	٠,٧٧٣**
٤	٠,٧٤٧**	٤	٠,٦٣٧**	٤	٠,٦٨٤**
٥	٠,٨٣١**	٥	٠,٦٥٣**	٥	٠,٨٠٨**
٦	٠,٧٥٩**	٦	٠,٧٦٧**	٦	٠,٧٣٣**
٧	٠,٧١٦**	٧	٠,٥٨٦**	٧	٠,٧٩٨**
٨	٠,٧٨٨**	٨	٠,٧٦٠**	٨	٠,٥٩١**
٩	٠,٥٨٥**	٩	٠,٥٦٢**	٩	٠,٨١٥**
١٠	٠,٦٦٦**	١٠	٠,٦٨٠**	١٠	٠,٧٨٤**
١١	٠,٦٩٤**	١١	٠,٧٧٩**	١١	٠,٤٨٩**
١٢	٠,٦٤٥**	١٢	٠,٦٧٣**	١٢	٠,٨٠٨**
١٣	٠,٨٥٩**	١٣	٠,٦٥٢**	١٣	٠,٨١٦**
١٤	٠,٥٩٧**	١٤	٠,٧١٦**	١٤	٠,٦٤٥**
١٥	٠,٧١٩**				
١٦	٠,٦٣٩**				
١٧	٠,٧٤٣**				
١٨	٠,٦٩٨**				
١٩	٠,٨١٣**				
٢٠	٠,٨٠٢**				
٢١	٠,٧١٤**				

** معاملات ارتباط دالة عند مُستوى ٠,٠١ فأقل.

من الجدول السابق يتَّضح أنَّ قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع المحور الذي تنتمي موجبة ودالة عند مُستوى (٠,٠١) فأقل، وهو ما يوضِّح أنَّ جميع العبارات المكونة للاستبانة تتمتع بدرجة صدق عالية وصالحة للتطبيق الميداني.

ثبات الأداة:

وللتحقق من الثبات لمفردات مجالات البحث تم استخدام معامل ألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٣) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور البحث

مجالات الدراسة	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المحور الأول	٢١	٠,٩٥٢
المحور الثاني	١٤	٠,٨٩٤
المحور الثالث	١٤	٠,٩٢١
معامل الثبات الكلي لجميع محاور الدراسة	٤٩	٠,٩٢١

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتَّضح أنَّ ثبات جميع محاور البحث مرتفع؛ حيث تراوحت معاملات الثبات بين (٠,٨٩٤)، و(٠,٩٥٢)، كما بلغ معامل الثبات الكلي لجميع محاور البحث (٠,٩٢١)، وهي جميعها قيم ثبات عالية توضح صلاحية أداة البحث للتطبيق الميداني.

تصحيح الأداة:

ولتسهيل تفسير النَّتائج استخدمت الباحثة الأُسلوب التَّالي لتحديد مُستوى الإجابة على بنود الأداة؛ حيث تم إعطاء وزن للبدائل الموضحة في الجدول التَّالي ليتم معالجتها إحصائياً على النَّحو التَّالي:

جدول (٤) تصحيح أداة الدراسة

درجة الموافقة	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة
الدرجة	٥	٤	٣	٢	١

ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مُستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التَّالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة – أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥-١) ÷ ٥ = ٠,٨٠

لنحصل على التصنيف التَّالي:

جدول (٥) توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسِّطات
موافق بشدة	من ٤,٢١-٥,٠٠
موافق	من ٣,٤١ إلى أقل من ٤,٢١
موافق إلى حد ما	من ٢,٦١ إلى أقل من ٣,٤١
غير موافق	من ١,٨١ إلى أقل من ٢,٦١
غير موافق بشدة	من ١,٠٠ إلى أقل من ١,٨١

وبعد الحصول على الاستجابات من عينة الدراسة، وعمل الإحصائيات اللازمة لها، والخروج بالنتائج العلمية، واستنادًا على الأدب النظري المتصّل بموضوع الدراسة، وأهم الدراسات السابقة، تمّت وفقًا لذلك صياغة التصوّر المقترح لهذه الدراسة، ومن ثمّ عرض التصوّر على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس، المهتمّين بمواضيع الوعيّ الفكري في التعليم السعودي سواءً العام أو الجامعيّ، وعددهم (١٦) عضوًا.

عرض نتائج البحث ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول: ما واقع التزام المعلمين والمعلمات بالوعيّ بالأمن الفكريّ في الميدان من وجهة نظر المشرفين والمشرفات؟

للتعرُّف على واقع التزام المعلمين والمعلمات بالوعيّ بالأمن الفكريّ في الميدان من وجهة نظر المشرفين والمشرفات، قامت الباحثة بحساب المتوسِّطات والانحرافات المعيارية لعبارات محور واقع التزام المعلمين والمعلمات بالوعي بالأمن الفكري في الميدان من وجهة نظر المشرفين والمشرفات، وجاءت النتائج كما يوضحه الجداول التالية:

جدول (٦) استجابات أفراد عيّنة البحث على عبارات محور واقع التزام المعلمين والمعلمات بالوعي بالأمن الفكري في الميدان من وجهة نظر المشرفين والمشرفات مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	الفقرة	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١٠	يؤكدون للطلاب/ الطالبات ضرورة احترام الأنظمة وقوانين الدولة	٤,٥٦	٠,٨٤٠	موافق بشدة	١
١٢	يحرصون على حضور المناسبات الوطنية التي تقوم بها المدرسة	٤,٥٠	١,٠١٦	موافق بشدة	٢
١	يلتزمون بالقيم الإسلامية السمحة في تعاملهم مع الجميع	٤,٤٦	٠,٩١٤	موافق بشدة	٣
٤	يُحببون الطلاب/الطالبات بالوطن	٤,٤٢	٠,٩١٤	موافق بشدة	٤
٩	يسعون إلى متابعة المنهج المدرسي وخلوّه من المخالفات الفكرية	٤,٤١	١,١٠٣	موافق بشدة	٥
١٣	يربطون المواضيع الدراسية والأنشطة التعليمية بنواحي تعزيز الهوية الوطنية	٤,٣١	٠,٩٦٥	موافق بشدة	٦
٥	يتحدثون باعتزاز عن الدور الوطني في المحافل المختلفة	٤,٢٨	١,٠٢٣	موافق بشدة	٧
١١	يغرسون عند الطلاب/ الطالبات قيم الاستخدام المسؤول للتقنية	٤,٢٥	٠,٩٨٤	موافق بشدة	٨
١٩	يُرسخّون مبدأ العلاقات الإنسانية بين الطلاب/ الطالبات	٤,٢٣	٠,٩٨٤	موافق بشدة	٩
٨	يُعززون عند الطلاب/ الطالبات احترام وتقبّل الآخر	٤,١٦	١,٠٥١	موافق	١٠

م	الفقرة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٢	يُعززون قيم المواطنة في البرامج والمناهج الدراسية	٤,١٤	١,٠٠٨	موافق	١١
١٧	يغرسون مفهوم السلام الاجتماعي لدى الطلاب/ الطالبات	٤,١٣	١,٠٠٨	موافق	١٢
٢٠	يحثوّن الطلاب/ الطالبات على احترام حرية وأفكار الآخرين	٤,٠٩	١,٠٥٨	موافق	١٣
١٥	يغرسون في الطلاب/ الطالبات احترام التعددية العرقية والثقافية	٣,٨٨	١,٢٣٨	موافق	١٤
١٦	يُجيد المعلمين/ المعلمات التعامل مع مشكلاتهم التدريسية	٣,٨٤	١,٠٩١	موافق	١٥
١٨	يشاركون في الأعمال التطوعية وخدمة المجتمع	٣,٨٣	١,٢٠٣	موافق	١٦
٣	يربطون بين عناصر المقررّ ورؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ في الحصة الدراسية	٣,٨١	١,٠٩١	موافق	١٧
٦	يراعون في طريقة التدريس استخدام وسائل تعليمية تُبسط مفاهيم الوعيّ بالأمن الفكري	٣,٧٥	١,١٦٤	موافق	١٨
٢١	يُقدّم أنشطة في الدرسّ تشجع على مبدأ التعايش بين الطلاب/ الطالبات	٣,٦٦	١,٠٦١	موافق	١٩
٧	يحثون الطلاب/ الطالبات على المشاركة في الفعاليات الحوارية الوطنية لزيادة الوعي بالقضايا الوطنية	٣,٥٦	١,٣١٨	موافق	٢٠
١٤	ينموّن مهارة الاستكشاف والتقصي لدى الطلاب/ الطالبات لمحاربة نقل الشائعات	٣,٤٧	١,٢١٨	موافق	٢١
المتوسّط العام للمحور		٤,٠٨	٠,٧٦٣	موافق	

*المتوسّط الحسابي من (٥,٠٠).

يتبين من الجدول السابق أنَّ أفراد عيّنة البحث من المشرفين والمشرفات يرون أن المعلمين والمعلمات لديهم مستوى عالي من الوعي بالأمن الفكري؛ حيث بلغ متوسّط موافقتهم على عبارات محور واقع التزام المعلمين والمعلمات بالوعي بالأمن الفكري في الميدان (٤,٠٨ من ٥,٠٠)، وهو المتوسّط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي من (٣,٤١-٤,٢٠)، والتي تبيّن أنَّ خيار واقع التزام المعلمين والمعلمات بالوعي بالأمن الفكري في الميدان تشير إلى (موافق) في أداة الدراسة.

كما تبين أن متوسطات موافقة أفراد البحث على عبارات محور واقع التزام المعلمين والمعلمات بالوعي بالأمن الفكري في الميدان تراوحت بين (٣,٤٧ إلى ٤,٥٦)، وهي المتوسطات التي تشير إلى خيار (موافق/موافق بشدة) على التوالي في أداة الدراسة.

وجاءت العبارة رقم (١٠) وهي (يؤكدون للطلاب/ الطالبات ضرورة احترام الأنظمة وقوانين الدولة)، في المرتبة (الأولى) من حيث درجة الموافقة بمتوسِّط حسابي مقداره (٤,٥٦ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة تشير إلى (موافق بشدة)، ويرجع ذلك إلى حرص المعلمين والمعلمات على أهمية احترام الطلبة للأنظمة والتقيد بقوانين وأنظمة الدولة وتشريعاتها، مما يغرس في نفوسهم الولاء للوطن الذي يعيشون فيه وبالتالي غرس قيم الأمن الفكري داخل نفوسهم.

وجاءت العبارة رقم (١٢) وهي (يحرصون على حضور المناسبات الوطنية التي تقوم بها المدرسة) بالمرتبة (الثانية)، من حيث درجة الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٤,٥٦ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة تشير إلى (موافق بشدة)، وهذا يختلف مع دراسة (الثويني ومحمد، ٢٠١٤) التي أكدت على قصور المناهج الدراسية فيما يتعلق بالأمن الفكري، ودراسة (الشهوان، ٢٠١٨)، التي بيّنت حاجة المعلمين إلى أنموذج عملي لدعم الوسطية، وتعزيز الأمن الفكري، ووجود مشكلة في وعيّ المعلمين لأهمية دعم الوسطية، والأمن الفكري لدى طلابهم، ودراسة (الصقر، ٢٠١٩)، التي أكدت وجود ضعف في قدرة المعلمات على ربط الدرس بالانتماء الوطني داخل الحصة، ودراسة (آل سعود، ٢٠٢٠) التي أكدت على وجود بعض التحديات التي تواجه برامج المواطنة في مراحل التعليم العام، وضعف تكوين المعلمين مهينًا، تليها العبارة رقم (١) وهي (يلتزمون بالقيم الإسلامية السمحة في تعاملهم مع الجميع)، في المرتبة (الثالثة)، من حيث درجة الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٤,٤٦ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة تشير إلى (موافق بشدة)، تليها العبارة رقم (٤) وهي (يُحببون الطلاب/ الطالبات بالوطن)، بالمرتبة (الرابعة)، من حيث درجة الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٤,٤٢ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة تشير إلى (موافق بشدة)، وتأتي بعدها العبارة رقم (٩) وهي (يسعون إلى متابعة المنهج الدراسي وخلوّه من المخالفات الفكرية)، بالمرتبة (الخامسة)، من حيث درجة الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٤,٤١ من ٥,٠٠)، وهذه النتائج الإيجابية في البحث الحاليّ تأتي متوافقة مع نتائج دراسة (الفقيه، ٢٠٢٠) التي أشارت نتائجها إلى أن دور معلمات اللغة العربية في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفات التربويات بمدينة الرياض كان بدرجة عالية، وهذا يدلّ على اهتمام المعلمين والمعلمات في الوقت الحاليّ بنشر ثقافة الوعي بالأمن الفكري عند المعلمين والمعلمات، كذلك حرصهم المتواصل على تعزيز قيم الولاء والانتماء عند الطلاب والطالبات في الحصص الدراسية، وتعزيز القيم الأخلاقية والإسلامية لديهم، لديهم.

وجاءت العبارة رقم (١٣) وهي (يربطون المواضيع الدراسية والأنشطة التعليمية بنواحي تعزيز الهوية الوطنية) في المرتبة (السادسة)، من حيث درجة الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٤,٣١ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة تشير إلى (موافق بشدة)، وجاءت العبارة رقم (٥) وهي (يتحدثون باعتزاز عن الدور الوطني

في المحافل المختلفة) في المرتبة (السابعة)، من حيث درجة الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٤,٢٨ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة تشير إلى (موافق بشدة)، كما جاءت العبارة رقم (١١) وهي (يغرسون عند الطلاب/ الطالبات قيم الاستخدام المسؤول للتقنية) في المرتبة (الثامنة) من حيث درجة الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٤,٢٥ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة تشير إلى (موافق بشدة)، وجاءت العبارة رقم (١٩) وهي (يُرسخّون مبدأ العلاقات الإنسانية بين الطلاب/ الطالبات) في المرتبة (التاسعة)، من حيث درجة الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٤,٢٣ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة تشير إلى (موافق بشدة)، وبالمرتبة (العاشرة) جاءت العبارة رقم (٨) وهي (يُعززون عند الطلاب/ الطالبات احترام وتقبّل الآخر) من حيث درجة الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٤,١٦ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة تشير إلى (موافق)، وجاءت العبارة رقم (٢) وهي (يُعززون قيم المواطنة في البرامج والمناهج الدراسية)، في المرتبة (الحادية عشر) من حيث درجة الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٤,١٤ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة تشير إلى (موافق)، ثم جاءت العبارة رقم (١٧) وهي (يغرسون مفهوم السلام الاجتماعي لدى الطلاب/ الطالبات)، في المرتبة (الثانية عشر) من حيث درجة الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٤,١٣ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة تشير إلى (موافق)، وجاءت العبارة رقم (٢٠) وهي (يحثون الطلاب/ الطالبات على احترام حرية وأفكار الآخرين)، في المرتبة (الثالثة عشر) من حيث درجة الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٤,٠٩ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة تشير إلى (موافق)، كما جاءت العبارة رقم (١٥) وهي (يغرسون في الطلاب/ الطالبات احترام التعددية العرقية والثقافية)، في المرتبة (الرابعة عشر)، من حيث درجة الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٣,٨٨ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة تشير إلى (موافق)، وجاءت العبارة رقم (١٦) وهي (يُجيد المعلمين/المعلمات التعامل مع مشكلاتهم التدريسية) في المرتبة (الخامسة عشر)، من حيث درجة الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٣,٨٤ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة تشير إلى (موافق)، وجاءت العبارة رقم (١٧) وهي (يشاركون في الأعمال التطوّعية وخدمة المجتمع)، في المرتبة (السادسة عشر) من حيث درجة الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٣,٨٣ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة تشير إلى (موافق)، وهذا يدلّ إلى أن الأسس جيدة عند المعلمين والمعلمات لتعزيز الوعي بالأمن الفكري لديهم، حيث أن النتائج إيجابية، وتدعم المعلمين والمعلمات حتى يستطيعون أن يكونوا خير سند للعملية التعليمية بالمملكة العربية السعودية من أجل تعزيز الوعي بالأمن الفكري في المدارس الثانوية، وهذا ينعكس بلا شكّ على أفكار الطلاب والطالبات، حيث أن المعلمين والمعلمات يشكلوّن الأساس في العملية التعليمية، والقادرين على أن يدعّمون الأفكار الإيجابية للطلاب والطالبات، أو يساعدونهم في تقويمها، وتغييرها إلى الأفضل، ومن ثم تتشكّل لدينا الأسس الرصينة للوعي والأمن الفكري في التعليم.

وجاءت العبارة رقم (٣) وهي (يربطون بين عناصر المقررّ ورؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ في الحصة الدراسية) في المرتبة (السابعة عشر) من حيث درجة الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٣,٨١ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة تشير إلى (موافق)، كما جاءت العبارة رقم (٦) وهي (يراعون في طريقة التدريس استخدام وسائل تعليمية تُبسط مفاهيم الوعيّ الفكريّ) في المرتبة (الثامنة عشر) من حيث درجة الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٣,٧٥ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة تشير إلى (موافق)، وجاءت العبارة رقم (٢١) وهي (يُقدم أنشطة في الدرس تشجع على مبدأ التعايش بين الطلاب/ الطالبات) في المرتبة (التاسعة عشر)، من حيث درجة الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٣,٦٦ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة تشير إلى (موافق)، وجاءت العبارة رقم (٧) وهي (يحثون الطلاب/ الطالبات على المشاركة في الفعاليات الحوارية الوطنية لزيادة الوعي بالقضايا الوطنية) في المرتبة (العشرين) من حيث درجة الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٣,٥٦ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة تشير إلى (موافق)، وهذه النتائج تتفقّ مع دراسة (الجاسر، ٢٠١٨) التي أبرزت نتائجها أن المتوسط الحسابي العام للاهتمام بتدريب معلمات اللغة الإنجليزية لممارسة أدوارهن في اكتساب متطلبات الأمن الفكري لدى طالبات المرحلة الثانوية جاء بدرجة متوسطة، ودراسة (مصطفى، ٢٠٢٢) التي أظهرت أن تعزيز المعلمين لمفاهيم الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية جاء بدرجة متوسطة كذلك، وهذا بلا شكّ له تأثير كبير على الاستراتيجيات التي يتم استخدامها من المعلم أو المعلمة في الصف، والأنشطة التي يفعلونها كذلك، فتفعل الأنشطة لتعزيز الوعي بالأمن الفكري في المدرسة الثانوية يحتاج تأهيل للمعلمين والمعلمات للدورات التدريبية المتخصصة، وكذلك اعتقاد كبير منهم بأهمية هذا التعزيز للطلاب والطالبات في المدرسة.

في حين جاءت العبارة رقم (١٤) وهي (ينموّن مهارة الاستكشاف والتقصي لدى الطلاب/الطالبات لمحاربة نقل الشائعات) في المرتبة الأخيرة من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي قدره (٣,٤٧ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة تشير إلى (موافق)، ويرجع ذلك إلى حرص المعلمون على ضرورة تحفيز الطلاب وتشجيعهم على التأكد من المعلومات التي تنقل إليهم، ومعرفة مصدرها والتأكد منها حتى لا يتأثروا بالشائعات التي تسعى إلى زعزعة استقرار وأمن الوطن والمواطنين.

واتفقت تلك النتيجة مع دراسة (Mitchell, 2016) التي أشارت إلى وجود مستوى منخفض للسلوك المتطرف عند الطلبة، كما اتفقت مع دراسة (العتيبي، ٢٠١٧) التي توصلت إلى أن المعلمات يساهمن في إكساب متطلبات الأمن الفكري لطالبات المرحلة الثانوية بدرجة كبيرة جدًا، كذلك اتفقت مع دراسة (الخريجي، ٢٠١٧) التي توصلت على فاعلية الإشراف التربوي في تعزيز الأمن الفكري، لدى معلمي المرحلة الثانوية، ودراسة (الوهيبي، ٢٠١٨) التي توصلت إلى قيام المدرسة بدورها في تعزيز الأمن الفكري، بدرجة مرتفعة.

إجابة السؤال الثاني: ما معوقات تفعيل الوعي بالأمن الفكري عند المعلمين والمعلمات من وجهة نظر المشرفين والمشرفات؟

للتعرُّف على معوقات تفعيل الوعي بالأمن الفكري عند المعلمين والمعلمات من وجهة نظر المشرفين والمشرفات قامت الباحثة بحساب المتوسّطات والانحرافات المعيارية لعبارات محور معوقات تفعيل الوعي بالأمن الفكري عند المعلمين والمعلمات من وجهة نظر المشرفين والمشرفات، وجاءت النتائج كما يوضحه الجداول التالية:

جدول (٧) استجابات أفراد عيّنة البحث على عبارات محور معوقات تفعيل الوعي بالأمن الفكري عند المعلمين والمعلمات من وجهة نظر المشرفين والمشرفات مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	الفقرة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٧	ضغط الأعمال المدرسية خلال اليوم الدراسيّ	٤,١٦	١,٢٩٨	موافق	١
٦	قلة الدورات التدريبية المتخصصة بالوعي الفكري	٤,١٣	١,١٠٠	موافق	٢
٩	قلة اللقاءات الحوارية الفاعلة بين المعلمين/المعلمات خارج اليوم الدراسيّ	٣,٩١	١,٣٢٩	موافق	٣
٨	قصور التطوير المهني في مجال تعليم الوعي الفكري	٣,٨٨	١,١٨٥	موافق	٤
١١	كثرة الأنشطة والواجبات المصاحبة للمنهج	٣,٨٤	١,٣٢٢	موافق	٥
٥	الجهل ببعض الأنشطة الداعمة للوعي الفكري في المنهج الدراسي	٣,٥٠	١,١٦٤	موافق	٦
١٤	الظروف الاجتماعية التي تحيط بالمعلمين/ المعلمات خارج نطاق التدريس	٣,٣٨	١,٣٨٥	موافق إلى حد ما	٧
١	قلة المعلومات الكافية حول كيفية تنمية الوعيّ الفكري	٣,٣١	١,٣٠٦	موافق إلى حد ما	٨
٢	ضعف تضمين مفاهيم الوعي الفكري في المنهج المدرسي	٣,٢٥	١,٣٢٠	موافق إلى حد ما	٩
٤	ضعف دور الإعلام التربويّ في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مفهوم الوعي بالأمن الفكري	٣,٢٢	١,٣٦٢	موافق إلى حد ما	١٠
١٢	ضعف تحفيز الإدارة المدرسية للمعلمين/ المعلمات	٣,١٩	١,٢٣٠	موافق إلى حد ما	١١
١٣	مشكلات نفسية تصيب المعلمين/ المعلمات	٣,١٦	١,٣٤٧	موافق إلى حد ما	١٢
١٠	ضعف القدرة على الربط بين عناصر المناهج والتوعية الفكرية	٣,٠٩	١,١٧٤	موافق إلى حد ما	١٣
٣	قلة عدد أسابيع الفصل الدراسيّ	٢,٥٣	١,٥٢٤	غير موافق	١٤
	المتوسّط العام للمحور	٣,٤٧	٠,٨٣٨	موافق	

*المتوسّط الحسابي من (٥,٠٠).

يتبين من الجدول السابق أنَّ أفراد عيّنة البحث من المشرفين والمشرفات موافقين على معوقات تفعيل الوعي بالأمن الفكري عند المعلمين والمعلمات؛ حيث بلغ متوسِّط موافقتهم على عبارات محور معوقات تفعيل الوعي بالأمن الفكري عند المعلمين والمعلمات (٣,٤٧ من ٥,٠٠)، وهو المتوسِّط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي من (٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، والتي تبيّن أنَّ خيار معوقات تفعيل الوعي بالأمن الفكري عند المعلمين والمعلمات تشير إلى (موافق) في أداة الدراسة.

كما تبين أن متوسطات موافقة أفراد البحث على عبارات محور معوقات تفعيل الوعي بالأمن الفكري عند المعلمين والمعلمات تراوحت بين (٢,٥٣ إلى ٤,١٦)، وهي المتوسطات التي تشير إلى خيار (غير موافق/ موافق إلى حد ما/ موافق) على التوالي في أداة الدراسة.

وجاءت العبارة رقم (٧) وهي (ضغط الأعمال المدرسية خلال اليوم الدراسيّ)، في المرتبة (الأولى) من حيث درجة الموافقة بمتوسِّط حسابي مقداره (٤,١٦ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة تشير إلى (موافق)، ويتضح من تلك النتيجة أن كثرة الأعباء والمهام المدرسية الموكلة إلى المعلمين تضعف من قدرة المعلمين على أداء دورهم التربوية والتعليمي نحو تعزيز مفاهيم الوعي بالأمن الفكري لدى الطلاب.

وجاءت العبارة رقم (٦) وهي (قلة الدورات التدريبية المتخصصة بالوعي الفكري)، في المرتبة (الثانية) من حيث درجة الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٤,١٣ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة تشير إلى (موافق)، كما جاءت العبارة رقم (٩) وهي (قلة اللقاءات الحوارية الفاعلة بين المعلمين/ المعلمات خارج اليوم الدراسيّ)، في المرتبة (الثالثة) من حيث درجة الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٣,٩١ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة تشير إلى (موافق)، كما جاءت العبارة رقم (٨) وهي (قصور التطور المهنيّ في مجال الوعيّ الفكريّ)، في المرتبة (الرابعة) من حيث درجة الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٣,٨٨ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة تشير إلى (موافق)، والعبارة رقم (١١) وهي (كثرة الأنشطة والواجبات المصاحبة للمنهج)، في المرتبة (الخامسة) من حيث درجة الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٣,٨٤ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة تشير إلى (موافق)، والعبارة رقم (٥) وهي (الجهل ببعض الأنشطة الداعمة للوعيّ الفكري في المنهج الدراسي)، جاءت في المرتبة (السادسة) من حيث درجة الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٣,٥٠ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة تشير إلى (موافق)، وهذه النتائج تتفق مع دراسة (الشهوان، ٢٠١٨) التي أكدت على أن ما يمارسه المعلم من استراتيجيات لدعم الوسطية، وتعزيز الأمن الفكري، لا يتلاءم مع التحديات التي تواجه المجتمع الإسلامي، وعن حاجة المعلمين إلى أنموذج عمليّ لدعم الوسطية، وتعزيز الأمن الفكريّ، وقد يرجع ذلك إلى وجود بعض الضغوطات المدرسية على المعلم والمعلمة، كذلك ربما كثرة المتطلبات المدرسية والإشرافية عليهم، أو عدم تدريبهم بشكل متخصصّ على دمج الأفكار التوعوية، والمعززة للوعي والأمن الفكري، بوحدات المقرر، وهذا ما أيدته نتائج دراسة (الصقر، ٢٠١٩) التي ناقشت الخطة المقترحة لتعزيز

دور القيادة المدرسية في تحقيق الأمن الفكري من خلال تفاعلها مع هيئة حقوق الإنسان، ووحدة التوعية الفكرية ومن خلال المواقع الالكترونية حيث ما ورد في تلك الخطة هو تخطيط برامج الأمن الفكري وفق الاحتياجات المستجدة للمجتمع المدرسي بما يسهم في مواجهة التحدي التقني الهائل والانفتاح العالمي على الثقافات المختلفة، كذلك وضع برامج إرشادية تسعى لاستثمار المصادر المختلفة في البيئة المدرسية لرفع ميزانيتها تجدد كل خمس سنوات مبنية على الخطة الاقتصادية للدولة ضمن رؤية ٢٠٣٠، وكذلك تفعيل قنوات التواصل بين إدارة المدرسة الثانوية ووحدة التوعية الفكرية لتوضيح دورهم في نشر ثقافة الأمن الفكري في المجتمع، وهذه الجهود بلا شك أنها قادرة على أن تُكللّ هذه العوائق، وأن تكون عملية تعزيز الوعي بالأمن الفكري ة عملية مقصودة، ويتم العناية بها، والتركيز عليها في التعليم الثانوي بالوقت الحاليّ.

وجاءت العبارة رقم (١٤) وهي (الظروف الاجتماعية التي تحيط بالمعلمين/ المعلمات خارج نطاق التدريس)، في المرتبة (السابعة) من حيث درجة الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٣,٣٨ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة تشير إلى (موافق إلى حدٍ ما)، وجاءت العبارة رقم (١) وهي (قلة المعلومات الكافية حول كيفية تنمية الوعيّ الفكريّ)، في المرتبة (الثامنة) من حيث درجة الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٣,٣١ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة تشير إلى (موافق إلى حدٍ ما)، وجاءت العبارة رقم (٢) وهي (ضعف تضمين مفاهيم الوعي الفكري في المنهج المدرسيّ)، في المرتبة (التاسعة) من حيث درجة الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٣,٢٥ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة تشير إلى (موافق إلى حدٍ ما)، كما جاءت العبارة رقم (٤) وهي (ضعف دور الإعلام التربوي في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مفهوم الوعي الفكري)، في المرتبة (العاشرة) من حيث درجة الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٣,٢٢ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة تشير إلى (موافق إلى حدٍ ما)، وجاءت العبارة رقم (١٢) وهي (ضعف تحفيز الإدارة المدرسية للمعلمين/المعلمات)، في المرتبة (الحادية عشر) من حيث درجة الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٣,١٩ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة تشير إلى (موافق إلى حدٍ ما)، كما جاءت العبارة رقم (١٣) وهي (مشكلات نفسية تصيب المعلمين/ المعلمات)، في المرتبة (الثانية عشر) من حيث درجة الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٣,١٦ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة تشير إلى (موافق إلى حدٍ ما)، وجاءت العبارة رقم (١٠) وهي (ضعف القدرة على الربط بين عناصر المناهج والتوعية الفكرية)، في المرتبة (الثالثة عشر) من حيث درجة الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٣,٠٩ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة تشير إلى (موافق إلى حدٍ ما)، والموافقة على هذه العبارات التي تبين ضعف الجهود المقدمة من المعلمين والمعلمات في الميدان، في سبيل تعزيز الوعي بالأمن الفكري في التعليم، بسبب ظروف خارجة عن إرادتهم، أو ضعف التركيز على تضمين المفاهيم الفكرية التوعوية في المنهج، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (الطيار، ٢٠١٧) التي أكدت على قلة الموضوعات التي تتناولها المناهج الدراسية المتعلقة بالانحراف الفكريّ، وضعف الدور الثقافي، والتربوي لمعلم المرحلة الثانوية

في ذلك، وتختلف مع ما جاء في دراسة (آل سعود، ٢٠٢٠) التي أشارت إلى أهمية توظيف التربية على المواطنة السياسية في إعداد المواطن الصالح، بأعلى مستويات الثقافة، والوعيّ السياسي، وتغليب ثقافة الحوار البناء، وتقبل الآخر، والسلامة من مخاطر التطرف الفكري.

في حين جاءت العبارة رقم (٣) وهي (قلة عدد أسابيع الفصل الدراسيّ) في المرتبة الأخيرة، من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي قدره (٢,٥٣ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة تشير إلى (غير موافق)، ويتضح من ذلك أن أسابيع الفصل الدراسي كثيرة، وليست قليلة ولا تعد عائقاً أمام تفعيل الوعي بالأمن الفكري عند المعلمين والمعلمات، وخاصة في الوقت الحالي الذي يتزايد فيه فترات الدراسة، مما يتطلب ضرورة استغلال هذه الأوقات في تنمية الوعي بالأمن الفكري لدى الطلاب بشكل يحقق أهداف العملية التعليمية ويعزز من دور المدرسة في تحصين الطلاب ضد الأفكار المنحرفة، واتفقت تلك النتيجة مع دراسة (الحربي، ٢٠٢٠) التي توصلت إلى قلة الدورات التدريبية في موضوع الأمن الفكريّ عند معلم التربية البدنية.

إجابة السؤال الثالث: ما المتطلبات التربويّة لتعزيزّ الوعي بالأمن الفكري عند المعلمين والمعلمات من وجهة نظر المشرفين والمشرفات؟

للتعرُّف على المتطلبات التربويّة لتعزيزّ الوعي بالأمن الفكري عند المعلمين والمعلمات من وجهة نظر المشرفين والمشرفات، قامت الباحثة بحساب المتوسِّطات والانحرافات المعيارية لعبارات محور المتطلبات التربويّة لتعزيزّ الوعي بالأمن الفكري عند المعلمين والمعلمات من وجهة نظر المشرفين والمشرفات، وجاءت النتائج كما يوضحه الجداول التالية:

جدول (٨) استجابات أفراد عيّنة البحث على عبارات محور المتطلبات التربويّة لتعزيزّ الوعي بالأمن الفكري عند المعلمين والمعلمات من وجهة نظر المشرفين والمشرفات مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	الفقرة	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	إعداد ورش متخصصة بالوعي الفكريّ للمعلمين/ والمعلمات	٤,٨٧	٠,٤٩٢	موافق بشدة	١
٨	تضمين ورش التطوير المهني لمفاهيم معززة للوعي الفكري	٤,٨٢	٠,٥٩٢	موافق بشدة	٢
٦	تشجيع استخدام الأدوات الرقمية في سياق الوعي الفكري	٤,٨١	٠,٥٩٢	موافق بشدة	٣
٤	دعم العلاقات المثمرة بين المهنيين في مركز الوعي الفكري بالوزارة والمعلمين/ المعلمات في المدارس للاستفادة من خبراتهم في تعزيز الوعي الفكري	٤,٧٨	٠,٧٠٦	موافق بشدة	٤
١٣	توظيف وسائل الإعلام المدرسي التربوي لتعزيز مفهوم الوعي الفكري	٤,٧٦	٠,٦٧٢	موافق بشدة	٥
٢	التدريب على استراتيجيات تدريسية للربط بين التاريخ	٤,٧٥	٠,٦٧٢	موافق بشدة	٦

م	الفقرة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
	الوطني والدروس				
٣	التحفيز لحضور المناسبات الوطنية في المجتمع	٤,٧٢	٠,٧٧٢	موافق بشدة	٧
١٠	عقد شراكات خارجية بين المدارس والجهات المجتمعية لتعزيز قيم المواطنة عند المعلمين/ المعلمات	٤,٧١	٠,٧٧٢	موافق بشدة	٨
٥	عقد حلقات نقاش لمناقشة المستجدات الوطنية بين المعلمين/المعلمات داخل المدرسة	٤,٦٨	٠,٨٢٧	موافق بشدة	٩
١٢	تسهيل المشاركة في الندوات والمؤتمرات الداخلية	٤,٦٦	٠,٨٢٧	موافق بشدة	١٠
٧	استضافة عدد من المتخصصين من الوزارة للحديث عن أهمية تضمين القيم الوطنية في المنهج مع المعلمين/ المعلمات	٤,٦٣	٠,٧٩٣	موافق بشدة	١١
١١	تسهيل المشاركة في المنافسات العلمية الدولية	٤,٥٩	٠,٨٧٥	موافق بشدة	١٢
٩	عقد شراكات داخلية بين المدارس لتعزيز قيم المواطنة عند المعلمين/المعلمات	٤,٣٨	١,٠٤٠	موافق بشدة	١٣
١٤	تشجيع المعلمين/ المعلمات على زيارات للمتاحف والآثار في المملكة العربية السعودية	٤,٣٦	١,٠٤٠	موافق بشدة	١٤
	المتوسّط العام للمحور	٤,٦٨	٠,٥٤٦	موافق بشدة	

*المتوسّط الحسابي من (٥,٠٠).

يتبين من الجدول السابق أنَّ أفراد عيّنة البحث من المشرفين والمشرفات موافقين بشدة على المتطلبات التربوية لتعزيز الوعي بالأمن الفكري عند المعلمين والمعلمات؛ حيث بلغ متوسّط موافقتهم على عبارات محور المتطلبات التربوية لتعزيز الوعي بالأمن الفكري عند المعلمين والمعلمات (٣,٤٧ من ٥,٠٠)، وهو المتوسّط الذي يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي من (٤,٢١ إلى ٥,٠٠)، والتي تبيّن أنَّ خيار المتطلبات التربوية لتعزيز الوعي بالأمن الفكري عند المعلمين والمعلمات تشير إلى (موافق بشدة) في أداة الدراسة.

كما تبين أن متوسطات موافقة أفراد البحث على عبارات محور المتطلبات التربوية لتعزيز الوعي بالأمن الفكري عند المعلمين والمعلمات تراوحت بين (٤,٦٨ إلى ٤,٨٧)، وهي المتوسطات التي تشير جميعها إلى خيار (موافق بشدة) في أداة الدراسة.

وجاءت العبارة رقم (١) وهي (إعداد ورش متخصصة بالوعي الفكريّ للمعلمين/ والمعلمات)، في المرتبة (الأولى) من حيث درجة الموافقة بمتوسِّط حسابي مقداره (٤,٨٧ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة تشير إلى (موافق بشدة)، ويرجع ذلك إلى أهمية هذه الورش والندوات واللقاءات العلمية في تبادل الآراء والأفكار والمقترحات حول كيفية تفعيل الوعي بالأمن الفكري في المجال التربوي.

وجاءت العبارة رقم (٨) وهي (تضمين ورش التطوير المهني لمفاهيم معززة للوعيّ الفكريّ)، في المرتبة (الثانية) من حيث درجة الموافقة بمتوسِّط حسابي مقداره (٤,٨٢ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة تشير إلى (موافق بشدة)، وجاءت العبارة رقم (٦) وهي (تشجيع استخدام الأدوات الرقمية في سياق الوعيّ الفكري)، في المرتبة (الثالثة) من حيث درجة الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٤,٨١ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة تشير إلى (موافق بشدة)، وجاءت العبارة رقم (٤) وهي (دعم العلاقات المثمرة بين المهنيين في مركز الوعي الفكري بالوزارة والمعلمين/ المعلمات في المدارس للاستفادة من خبراتهم في تعزيز الوعيّ الفكريّ)، في المرتبة (الرابعة)، من حيث درجة الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٤,٨٧ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة تشير إلى (موافق بشدة)، كما جاءت العبارة رقم (١٣) وهي (توظيف وسائل الإعلام المدرسيّ التربوي لتعزيز مفهوم الوعي الفكري)، في المرتبة (الخامسة) من حيث درجة الموافقة بمتوسِّط حسابي مقداره (٤,٧٦ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة تشير إلى (موافق بشدة)، وجاءت العبارة رقم (٢) وهي (التدريب على استراتيجيات تدريسية للربط بين التاريخ الوطني والدروس)، في المرتبة (السادسة) من حيث درجة الموافقة بمتوسِّط حسابي مقداره (٤,٧٥ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة تشير إلى (موافق بشدة)، وجاءت العبارة رقم (٣) وهي (التحفيز لحضور المناسبات الوطنية في المجتمع)، في المرتبة (السابعة) من حيث درجة الموافقة بمتوسِّط حسابي مقداره (٤,٧٢ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة تشير إلى (موافق بشدة)، وهذه النتائج تتفق مع دراسة (البشر، ٢٠٢٠) التي أكدت أن متطلبات الإعداد الدعوى (التنظيمية – الشخصية) لمعلمات العلوم الشرعية لتحقيق الأمن الفكري لدى طالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية، جاءت بدرجة متوسطة، ودراسة (العتيبي والنعيمي، ٢٠٢٢) التي جاء في نتائجها أن تعزيز المعلمين لمفاهيم الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية جاء بدرجة متوسطة، وهذا يبين لنا أن الإعداد للورشّ المهنية المتخصصة بتعزيز الوعي بالأمن الفكري، كذلك توطيد العلاقة بين المدرسة ومركز الوعي الفكري في وزارة التعليم، والاستفادة بشكلٍ جيد من الإعلام المدرسي، والتربوي أصبحت الآن من المتطلبات التربوية المهمة، لتعزيز الوعي بالأمن الفكري عند المعلمين والمعلمات، ثم تعزيز ذلك في البيئة المدرسية وبين الطلاب، وضعف ذلك أن انعدامه، يؤثر بلا شك على هذا الحجم من التعزيز في التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية.

وجاءت العبارة رقم (١٠) وهي (عقد شراكات خارجية بين المدارس والجهات المجتمعية لتعزيز قيم المواطنة عند المعلمين/ المعلمات) في المرتبة (الثامنة)، من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي قدره (٤,٧١ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة تشير إلى (موافق بشدة)، فيما جاءت العبارة رقم (٥) وهي (عقد حلقات نقاش لمناقشة المستجدات الوطنية بين المعلمين/ المعلمات داخل المدرسة) في المرتبة (التاسعة)، من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي قدره (٤,٦٨ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة تشير إلى (موافق بشدة)، كما جاءت العبارة رقم (١٢) وهي (تسهيل المشاركة في الندوات والمؤتمرات الداخلية) في المرتبة (العاشرة)، من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي قدره (٤,٦٦ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة تشير إلى (موافق بشدة)، وجاءت العبارة رقم (٧) وهي (استضافة عدد من المتخصصين من الوزارة للحديث عن أهمية تضمين القيم الوطنية في المنهج مع المعلمين/ المعلمات) في المرتبة (العاشرة)، من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي قدره (٤,٦٣ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة تشير إلى (موافق بشدة)، كما جاءت العبارة رقم (١١) وهي (تسهيل المشاركة في المنافسات العلمية الدولية)، في المرتبة (الثانية عشر)، من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي قدره (٤,٥٩ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة تشير إلى (موافق بشدة)، وجاءت العبارة رقم (٩) وهي (عقد شراكات داخلية بين المدارس لتعزيز قيم المواطنة عند المعلمين/المعلمات)، في المرتبة (الثانية عشر)، من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي قدره (٤,٣٨ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة تشير إلى (موافق بشدة)، وهذا يتفق مع نتائج دراسة (الصقر، ٢٠١٩) حيث أكدت على أن في الخطة المقترحة لتعزيز دور القيادة المدرسية في تحقيق الأمن الفكري، من خلال تفاعلها مع هيئة حقوق الإنسان، ووحدة التوعية الفكرية، ومن خلال المواقع الإلكترونية، تسعى لتفعيل قنوات التواصل بين إدارة المدرسة الثانوية ووحدة التوعية الفكرية لتوضيح دورهم في نشر ثقافة الأمن الفكري في المجتمع، وفتح قنوات التواصل بين إدارة المدرسة الثانوية، ووحدة التوعية الفكرية في وزارة التعليم، هي بداية الانطلاقة إلى إعداد المعلمين والمعلمات الذين يملكون الوعي، والأمن الفكري، حيث أن وزارة التعليم، ممثلة بوحدة الوعي الفكري فيها، تسعى جاهدة إلى إعداد المعلم، من خلال إيجاد الشراكات المثمرة، وإعداد الندوات المختلفة، وتوظيف المبادئ الوطنية خلالها، كذلك العمل على إبراز الرموز الناجحة في الوطن، مما يسهم في تعزيز الوعي، والأمن الفكريّ لدى المعلمين والمعلمات في التعليم بالمملكة العربية السعودية.

في حين جاءت العبارة رقم (١٤) وهي (تشجيع المعلمين/ المعلمات على زيارات للمتاحف والآثار في المملكة العربية السعودية) في المرتبة الأخيرة، من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي قدره (٤,٣٦ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة تشير إلى (موافق بشدة) وتشير تلك النتيجة إلى ضرورة تشجيع المعلمين والمعلمات على زيارة الأماكن السياحية والأثرية بالمملكة والتي تعزز من قيم الفخر بالوطن وإنجازاته ومنجزات قادته

مما يعزز من الأمن الفكري داخل نفوس المعلمين ويسهل عليهم توضيحها وترسيخها داخل نفوس الطلاب.

واتفقت تلك النتيجة مع دراسة (Mitchell, 2016) التي أوصت بضرورة التدريب على كيفية التعامل مع مثل هذه الحوادث، وتم تحديد بعض العوامل التي تؤدي إلى تطرّف الطلاب، واستكشافها.

واختلفت مع دراسة (البشر، ٢٠٢٠) التي توصلت إلى وجود موافقة بدرجة متوسطة نحو متطلبات الإعداد الدعوى (التنظيمية – الشخصية) لمعلمات العلوم الشرعية لتحقيق الأمن الفكري لدى طالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية.

إجابة السؤال الرابع: ما التصور المقترّح لتعزيز الوعي بالأمن الفكري عند المعلمين والمعلمات في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية؟

تمّت الإجابة عن هذا السؤال من خلال إعداد تصوّر نظري مقترح، لأهم الوسائل المساعدة على تعزيز الوعي بالأمن الفكري، للمعلمين في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وذلك من خلال أركان التصوّر المقترح التالية:

أولًا: الأساس النظري للتصوّر المقترح (منطلقات التصوّر المقترح):

١. الأسس المهنية والعملية لمهنية التعليم، من أساس معرفي ومهاري وقيمي.

٢. تطور الممارسة العامة لمهنية التعليم، والذي يعتمد على أن يكون المعلم فاعلًا في نقل العلم والمعرفة والمهارات والقيم الفكرية لطلابه، ومجتمع مدرسته.

٣. الأطر النظرية من الدراسات الأحدث في مجالات (التعليم، والوعي بالأمن الفكري).

٤. الأساس الأخلاقي والقيمي والتوعوي، حيث يُعدان من أهم القواعد لتعزيز الوعي الفكري، للمعلم والمعلمة.

ثانيًا: أهداف التصوّر المقترح:

الهدف العام: هو تنمية الوعي بالأمن الفكري للمعلم والمعلمة في الميدان التعليمي، ويمكن تحقيق هذا الهدف العام بالأهداف التفصيلية التالية:

١. تدريس المفهوم العلمي (الوعي بالأمن الفكري) للمعلم والمعلمة، وتشجيعهم على ممارسة السلوكيات التربوية في ضوئها، بشكلٍ علمي.

٢. إكساب المعلم والمعلمة اتجاهات إيجابية نحو عدد من الممارسات التي تعكس قيم (الوعي بالأمن الفكري)، بما لا يتعارض مع المعتقدات والقيم السائدة في المجتمع المدرسي.

٣. تنمية الانتماء الوطنيّ بكل جوانبه لدى المعلم والمعلمة، بما يدعم رغبتهم في التعليم.

٤. تعزيز دور المعلم والمعلمة ومشاركتهم الفاعلة، في تحقيق الوعي بالأمن الفكري في المنظومة التعليمية.

٥. تقويم الاتجاهات السلبية لدى المعلم والمعلمة، المتمثلة في بعض الأفكار المتطرّفة.

٦. تحقيق مفهوم الوعي بالأمن الفكري في جانبهما، الوقائي من خلال مشاركة المعلم والمعلمة الإيجابية في ذلك.

٧. تنمية روح الولاء والانتماء في المجتمع السعودي، والمحافظة على الملكية العامة عن طريق تنمية الاتجاهات الإيجابية حول المجتمع السعودي، والمشاركة في حل المشكلات الفكرية وفهمها.

ثالثًا: عناصر التصوّر المقترح:

١. مركز الوعي الفكري، بحيث يقوم المركز بإحداث الوعي المنشود.

٢. المعلمين والمعلمات في المجتمع التربوي والتعليمي: لتنمية وعيهم بأهمية تحقيق الوعي بالأمن الفكري نحو أنفسهم، ومجتمعهم، ونحو الآخرين من أبناء مجتمعهم، وكذلك إدراك الصعوبات، خصوصًا تلك التي تتصل بـ (الفكر)، وكيفية حلُّها وتنمية قيم التعاون والمشاركة لديهم، والعمل على تمكينهم (فكريًا) لحل مشكلاتهم أو صعوباتهم.

٣. القيادات في وزارة التعليم وإداراته والمشرفين والمشرفات في مكاتب التعليم، حيث تتمثل في العمل المستمر على حل المشكلات في الميدان، وما يعاني منه المعلمين والمعلمات في ذلك، ومشاركتهم في قضاياهم الفكرية المستجدة، ومساعدتهم على تضمين مفاهيم (الوعي بالأمن الفكري) في المناهج الدراسية، وتفعيل ذلك في طرق واستراتيجيات التدريس الحديثة في الصفّ، وفي تطبيق ذلك في الأنشطة اللاصفيّة في المدرسة.

رابعًا: آليات تحقيق الوعي بالأمن الفكري لدى المعلمين والمعلمات:

فيما يلي أهم آليات تحقيق الوعي بالأمن الفكري، وفق النموذج المقترح:

١. المعلم والمعلمة: ويمكن لهما ممارسة حريتهما داخل الميدان التعليمي والتربوي، وتحقيق الوعي بالأمن الفكري لهما، من خلال:

أ. تمكينهم من إدارة الحوار الهادف الناجح لتحقيق مطالبهم، بما لا يتعارض مع النظم العامة، والأسس العقدية والفكرية، وتمكينهم من التحليل المنطقي للموضوعات واقتراح البدائل المختلفة، ومساعدتهم على تحقيق القدرة للاهتمام بالمصلحة العامة وتغليبها على المصالح الفكرية الخاصة، بما يدعم تحقيق الانتماء الوطني، والوعي بالأمن الفكري.

ب. إكسابهم استراتيجيات أخلاقية وفكرية، تمكنهم من أن يكونوا قدوة حسنة للطلاب والطالبات، وإكسابهم قيم وأخلاقيات الوعي بالأمن الفكري.

ج. تمكينهم من الطرق التي يستطيع من خلالها التفاعل الاجتماعي، داخل المنظومة التعليمية والتربوية، من خلال الأنشطة الطلابية، المتنوعة.

د. إكسابهم الطرق المختلفة الحديثة التي من خلالها يستطيعون تضمين مفاهيم الوعي بالأمن الفكري في المناهج الدراسية، وطرح مواضيع وقضايا تعزز مفاهيم الوعي بالأمن الفكري، وفي هذا السياق أكدت نتائج دراسة (العتيبي، ٢٠١٧) التي استهدفت التعرف على مدى إسهام معلمات التخصصات العلمية في إكساب متطلبات الأمن الفكري لطالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات، إلى أن المعلمات يساهمن في إكساب متطلبات الأمن الفكري لطالبات المرحلة الثانوية بدرجة كبيرة جدًا، وهذا دليل على قدرة المعلمين والمعلمات على أن يعكسون الوعي بالأمن الفكري لديهم لطلابهم، وطالباتهم في الصفّ.

٢. من خلال الأنشطة المدرسية: بحيث يتم مساعدة المعلم والمعلمة على التالي:

أ. إعدادهم ودفعهم لإقامة الفعاليات الثقافية أو المشاركة فيها في المجتمع المدرسي، وإتاحة الخطوات العملية لديهم لتضمين مفاهيم الوعي بالأمن الفكري خلالها، والعمل على تنويعها، وفقًا للوائح وزارة التعليم ومركز الوعي الفكري.

ب. إكسابهم الطرق لتوجيه الأنشطة الطلابية المتنوعة، فيما يدعم الوعي بالأمن الفكري لدى الطلاب والطالبات.

٣. من خلال المناهج المدرسية، بحيث يتم مساعدة المعلم والمعلمة على التالي:

أ. تضمين أهداف المناهج الدراسية أهداف معرفية، ومهارية، ووجدانية تؤكد على الوعي بالأمن الفكري، وبلورة هذه الأهداف في المواقف التعليمية اليومية المختلفة.

ب. تنمية مهارات التحليل والتركيب والاستنتاج، حتى لا يكون المتعلم عاجز عن تفسير القضايا الفكرية المستجدة.

خامسًا: استراتيجيات التدريب المهني:

١. استراتيجية المشاركة: تهدف إلى إتاحة الفرصة للمعلمين والمعلمات في الميدان التعليمي والتربوي، ليكون لهم دور فاعل في الوعي بالأمن الفكري، بحيث يستطيع الحديث عن بعض المشكلات والقضايا الفكرية التي يواجهونها، ويعبروا عن آرائهم فيها وكيفية حلّها.

٢. استراتيجية التمكين: وتهدف إلى مساعدة المعلمين والمعلمات على زيادة دورهم في الوعي الفكري بالمجتمع المدرسي، ليكونوا أكثر مشاركة وفعالية في بعض القضايا الفكرية.

٣. استراتيجية التعاون: ذلك بدعم التعاون بين (وزارة التعليم، إدارات التعليم، مكاتب التعليم، مركز الوعي الفكري) بتوفير وبدعم الآليات لزيادة الوعي الفكري للمعلمين والمعلمات، بمسؤولياتهم ودعم قدرتهم لتحمل المسؤولية في ذلك.

٤. استراتيجية الإقناع والتوضيح والتفاعل: وتستهدف هذه الاستراتيجية إحداث التغييرات الفكرية لدى المعلمين والمعلمات، لاكتساب المعلومات والمعارف والخبرات والمهارات، التي تساعدهم على تعزيز الوعي بالأمن الفكري ومن ثم المساهمة في ذلك بالمجتمع المدرسي والتعليمي.

٥. استراتيجية إعادة البناء المعرفي: وتستخدم هذه الاستراتيجية مع المعلمين والمعلمات، لمساعدتهم على تغيير أنماط التفكير غير السليمة، وغير المنطقية، واستبدالها بأفكار منطقية.

٦. استراتيجية تغيير السلوك: وتهدف استراتيجية تغيير السلوك للتأثير على المعلم والمعلمة لتعديل أفكارهم، باستخدام الأساليب والوسائل العلمية المناسبة، والتي تم اكتسابها قبل ممارستهم لمهنة التعليم، أو خلالها، ومناقشة الأفكار والمعلومات الخاطئة، وغير المنطقية التي تتعارض مع تعاليم الدين والقيم والعادات والتقاليد، وتؤدي إلى المشكلة وتوضيح الآثار المترتبة على هذه المشكلة.

٧. استراتيجية تغيير وتدعيم الاتجاهات الإيجابية: والهدف من هذه الاستراتيجية هو تحديد الاتجاهات الفكرية السلبية، وتعديلها إلى اتجاهات إيجابية، لتنمية أداء المعلمين والمعلمات بتحقيق الوعي بالأمن الفكري الكافيين.

سادسًا: أدوات وتكثيف التدخل خلال العمل (التدخل المهنّي):

١. المقابلات الفردية والجماعية مع المعلمين والمعلمات.

٢. المناقشة الجماعية: تكنيك هام في الحوار وتعلم كيفية تحديد المشكلات وتحليلها، واتخاذ القرارات، والقيام بالاتصال، وتنمية العلاقات.

٣. المحاضرات والندوات: من جانب المتخصصين في مناقشة قضايا وموضوعات (الوعي بالأمن الفكري)، وبالأخص أن دراسة (الحربي، ٢٠٢٠) التي هدفت إلى تحديد مدى فهم معلم التربية البدنية لمفهوم الأمن الفكري ودوره في تعزيز الأمن الفكري، وتحديد المعوقات التي تحد من تلك الدور لطلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين، قد جاءت في نتائجها أن هناك قلة في الدورات التدريبية بموضوع الأمن الفكريّ عند معلم التربية البدنية.

٤. تمثيل المواقف التعليمية: لاستثمار بعض المواقف التي تحدث في البيئة التعليمية، في مناقشة وغرس مفاهيم الوعي الفكري، ذلك تأكيدًا لتوصية دراسة (مصطفى، ٢٠٢٢) بضرورة تفعيل دور المعلمين في توعية الطلبة بأهمية الفكر وحمايته من الأفكار الهدامة بكل الطرق المتاحة، وتشجع الطلبة على التعاون وتفعيل الحوار البناء في قضايا الأمن الفكري.

سابعًا: أدوار الأطراف المنفذة للتصوّر:

١. دور الوزارة: مساعدة المعلم والمعلمة في الحصول على أكبر قدر من المعلومات والمهارات والخبرات لتنمية وعيهم بالواقع التعليمي، مع تنمية الإحساس والانتماء له.

٢. دور مركز الوعيّ الفكري: تنمية وعي المعلم والمعلمة من خلال الاستعانة بالوسائل المختلفة.

٣. دور المشرف/ة التربوي/ة: إعداد المعلمين والمعلمات بالمعلومات والخبرات والحقائق المرتبطة بالتطرف، والوعي بالأمن الفكري، وهذا الدور أكدته دراسة (الخرجي، ٢٠١٨) التي هدفت إلى محاولة معرفة فاعلية الإشراف التربوي في تعزيز الأمن الفكري لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخرج من وجهه نظر المشرفين التربويين وجميع معلمي المرحلة الثانوية بمختلف تخصصاتهم، وكانت من أهم نتائج الدراسة اتفاق عينة الدراسة على فاعلية الإشراف التربوي في تعزيز الأمن الفكري، لدى معلمي المرحلة الثانوية.

٤. دور مدير/ة المدرسة: من خلال تزويدهم بالمعارف والمعلومات والحقائق حول أهمية الوعي بالأمن الفكري لهم، ولغيرهم في المدرسة والمجتمع، ويؤكد هذا الدور دراسة (الوهيبيّ، ٢٠١٨) التي هدفت إلى معرفة درجة إسهام الإدارة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري، لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الطائف، والصعوبات التي تواجهها في ذلك، من وجهة نظر المشرفين، ومعلمي المرحلة الثانوية فيها، حيث أسفرت النتائج عن قيام المدرسة بدورها في تعزيز الأمن الفكري، بدرجة مرتفعة.

٥. إدارات ومكاتب التعليم: أن يكون صلة بين الوزارة والمؤسسات القائمة على برامج التنمية المهنية والتدريب المهني للمعلمين والمعلمات.

ثامنًا: عوامل نجاح التصوّر المقترح:

١. حرص وزارة التعليم ممثلة بمركز الوعي الفكري، على التعاون والعمل مع المعلم والمعلمة كفريق، وهذا يأتي تأكيدًا لنتائج دراسة (العتيبي والنعيمي، ٢٠٢٢) التي أوصّت بتكثيف برامج الوعي الفكريّ للمعلمات، من قبل الوعي الفكريّ لوزارة التعليم.

٢. الجدية من المعلم والمعلمة بأهمية الوعي بالأمن الفكري، وتقبل الآخر وعدم إيذاؤه، وتقبل آراؤه حتى وإن كانت معارضه مع الرأي الخاص.

٣. الإعداد الاحترافي للجانب التطبيقي للتصوّر، وإعداد مراحل محددة لإنجاز أهدافه.

٤. الدقة في الإعداد النظري للتصوّر المقترح، والعمل على مناقشته وتحكيمه.

٥. التركيز على الإعداد المهني، والتدريب للمعلم والمعلمة، في جانب الوعي بالأمن الفكري.

تاسعًا: معوّقات تنفيذ التصوّر المقترح:

١. ضعف علاقات الشراكة والتعاون، بين المؤسسات التعليمية، ومؤسسات المجتمع لمواجهة مظاهر التعصب، والتطرف.

٢. ضعف الدعم المادي اللازم، لممارسة الأنشطة والبرامج الطلابية بالمدارس.

٣. قلة الأنشطة اللا صفية والمتعلقة بالأمن الفكري، داخل المدارس.
٤. انشغال المعلمين والمعلمات بالتدريس، وضغط النصاب التدريسي لديهم.
٥. سوء التخطيط الجيد للبرامج المطروحة، والأنشطة التدريبية اللازمة للتوعية بالأمن الفكريّ.
٦. عدم التحاق بعض المعلمين والمعلمات للدورات التدريبية المرتبطة بالوعي بالأمن الفكري، نظرًا لبعض الظروف.

عاشرًا: سُبل التغلب على معوقات تنفيذ التصوّر المقترح:

١. حرص الإدارة المدرسية على التنسيق بينها وبين وزارة التعليم، لاستثمار الدورات التدريبية المتعلقة بالوعي بالأمن الفكري، لإلحاق المعلمين والمعلمات بها، وباستمرار، وهذا ما جاء في نتائج دراسة (الصقر، ٢٠١٩) حيث أكدت على أهمية تفعيل قنوات التواصل بين إدارة المدرسة الثانوية ووحدة التوعية الفكرية لتوضيح دورهم في نشر ثقافة الأمن الفكري في المجتمع.
٢. تضمين المناهج الدراسية موضوعات تزيد من ثقافة المعلمين والمعلمات، والطلبة وتوعيتهم بما يتعلّق بالجوانب المختلفة للوعي والأمن الفكري، وهذا اتفاقًا مع ما أوصّت به دراسة (الفقيه، ٢٠٢٠) بأهمية دمج مفاهيم الأمن الفكري في المقررات الدراسية ذات الصلة، بما يحقق تكامل المعرفة.
٣. تفعيل جهود وحدات التوعية الفكرية، التابعة لإدارات التعليم في المملكة العربية السعودية، لإبراز جهود الوزارة ممثلة بمركز الوعي الفكري، للمعلمين والمعلمات، والعمل على الإشراف على نتائج ذلك باستمرار.

مناقشة النتائج:

النتائج:

من النتائج التي توصلت إليها الباحثة:

- يتضح من النتائج أنَّ أفراد عيّنة البحث من المشرفين والمشرفات يرون أن المعلمين والمعلمات لديهم مستوى عالي من الوعي بالأمن الفكري؛ حيث بلغ متوسّط موافقتهم على عبارات محور واقع التزام المعلمين والمعلمات بالوعي بالأمن الفكري في الميدان (٤,٠٨ من ٥,٠٠).
- ويتضح بأنَّ أفراد عيّنة البحث من المشرفين والمشرفات موافقين على معوقات تفعيل الوعي بالأمن الفكري عند المعلمين والمعلمات؛ حيث بلغ متوسّط موافقتهم على عبارات محور معوقات تفعيل الوعي بالأمن الفكري عند المعلمين والمعلمات (٣,٤٧ من ٥,٠٠).
- وتُبين النتائج التي تمّ عرضها بأنَّ أفراد عيّنة البحث من المشرفين والمشرفات موافقين بشدة على المتطلبات التربوية لتعزيز الوعي بالأمن الفكري عند المعلمين والمعلمات؛ حيث بلغ متوسّط موافقتهم على عبارات محور المتطلبات التربوية لتعزيز الوعي بالأمن الفكري عند المعلمين والمعلمات (٣,٤٧ من ٥,٠٠).

- وتمّ بعد عرض النتائج، ومناقشتها، إعداد تصوّر نظري مقترح، لأهم الوسائل المساعدة على تعزيز الوعي بالأمن الفكري، للمعلمين في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وذلك من خلال أركان التصوّر المقترح النظرية، وفقًا لنتائج الدراسة، والأدبيات المعروضة، والدراسات السابقة التي تم الرجوع إليها.

التوصيات:

تبيّن من البحث أن هناك العديد من معوقات تفعيل الوعي بالأمن الفكري عند المعلمين والمعلمات، وعليه توصي الباحثة بما يلي:

- ضرورة تخفيف الأعباء المدرسية المكلف بها المعلمين.
- تكثيف البرامج والدورات التدريبية المقدمة للمعلمين في مجال الأمن والوعيّ الفكري.
- تكثيف اللقاءات الحوارية والندوات بين المعلمين بهدف تبادل الآراء والمقترحات حول سبل تنمية مفاهيم الأمن الفكري لدى الطلاب.
- ضرورة العمل على التطوير المهني للمعلمين في مجال تعليم الوعي الفكري
- العمل على الأنشطة والواجبات المصاحبة للمنهج الدراسي والتي تؤدي إلى تنمية مفاهيم الأمن الفكري.
- ضرورة استخدام الأدوات الرقمية في شرح وتوضيح مفاهيم الوعي الفكري لدى الطلاب.
- تقديم برامج التدريب اللازمة للمعلمين بما يسهم في زيادة كفاءتهم، وخبراتهم نحو استخدام الاستراتيجيات التدريسية التي تعزز مفاهيم الأمن الفكري.

المراجع:

آل سعود، سارة بنت ثنيان بن محمد (٢٠٢٠). التربية على المواطنة السياسية في المملكة العربية السعودية، *المجلة العربية للتربية*، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، تونس، ٣٩(٢)، ديسمبر ٢٠٢٠.

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (٢٠٠٤). *لسان العرب*. القاهرة: دار الحديث.

أبو قنديل، وفاء (٢٠١٧). *درجة وعي معلمي اللغة العربية بمفاهيم الأمن الفكري وعلاقتها بالعنف المدرسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الهاشمية، الأردن.

ابن خميس، طرفة بنت عبد المحسن بن محمد (٢٠١٨). الاحتياجات التدريبية لمعلمات المرحلة المتوسطة لتعزيز الأمن الفكري، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، جامعة الفيوم، كلية التربية، ١٠(٣)، ١٦٥-٢٠٧.

بسيوني، مروة جمعة عبد الغني (٢٠٢١). المواطنة الرقمية وعلاقتها بالوعي الفكري لدى طلاب كلية الخدمة الاجتماعية جامعة الفيوم: دراسة من منظور طريقة تنظيم المجتمع. *مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية*، جامعة الفيوم، العدد (٢٢)، ٧٦٠-٧٩٠.

البطوش، زياد (٢٠١٦). *الأمن الفكري في المؤسسات الإسلامية*، دار زهدي للنشر والتوزيع: عمان.

البشرّ، خديجة بنت عبد الله بن محمد (٢٠٢٠). متطلبات الإعداد الدعويّ لمعلمات العلوم الشرعية لتحقيق الأمن الفكري لدى طالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية، *حولية كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بالإسكندرية*، جامعة الأزهر، كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بالإسكندرية، ٣٦ (١٠)، مصر، ٨٨٦-٩٥٥.

البلوي، حنان علي مسلم؛ سليمان، شاهر خالد (٢٠١٩). بناء مقياس الوعي الفكري باستخدام التحليل العاملي التوكيدي: دراسة سيكو مترية على عينة من طالبات جامعة تبوك. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، العدد(١٠٩)، ٧١-٩١.

الثويني، محمد عبد العزيز ومحمد، عبد الناصر راضي (٢٠١٤). دور المعلم الجامعي في تحقيق الأمن الفكري في مواجهة تداعيات العولمة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة القصيم، ٧(٢)، ٩٥٧-١٠٥٠.

الجاسر، عفاف بنت محمد بن صالح (٢٠١٨). دور معلمات اللغة الإنجليزية في ترسيخ قيم الأمن الفكري لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض وعلاقته بتدريب المعلمات. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، الجامعة الإسلامية بغزة، شئون البحث العلمي والدراسات العليا، ٢٦(٥)، فلسطين، سبتمبر ٢٠١٨م، ٦٤-٨٤.

الحرزاويّ، منال سيف الدين أحمد عبد الرحمن (٢٠١٧). دور الأنشطة الطلابية اللا صفية في تنمية الوعي الفكري لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية. *مجلة الثقافة والتنمية*، ١٧ (١١٢)، ١-٩٢.

الحربيّ، مشعان بن زبن (٢٠٢٠). دور معلم التربية البدنية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. *مجلة علوم التربية الرياضية*، جامعة بابل، كلية التربية الرياضية، ١٣(٤)، ١٤-٣١.

الخرجي، عبد الملك بن عبد العزيز (٢٠١٨). فاعلية الإشراف التربوي في تعزيز الأمن الفكري لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج. *مجلة الخدمة الاجتماعية*، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، ٦٠(٤)، مصر، يونيو ٢٠١٨، ٣٩٠-٤٢٢.

دينو، آلاء أنور عبد الفتاح (٢٠١٧). *دور مديري المدارس الخاصة في تعزيز الأمن الفكريّ لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عمان*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة والقيادة التربوية، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، عمان.

السديس، عبد الرحمن بن عبد العزيز (١٤٣٨هـ). *الأمن الفكري وأثر الشريعة الإسلامية في تعزيزه، الرياض*: مدار الوطن للنشر.

الشريفين، عماد؛ ومطالقة، أحلام؛ ومساعدة، وليد (٢٠١٥). تعزيز الأمن الفكري في محتوى المناهج التعليمية: دراسة نظرية. *مجلة البحوث الأمنية*، المملكة العربية السعودية، ٦(٢٤)، ١٢١-١٥٧.

الشهراني، فهد بن مطر (٢٠٢٢). اتجاهات بناء الوعيّ الفكريّ في مواجهة التطرف والإرهاب: دراسة تحليلية على عينة من التغريدات المنشورة في حساب مركز الحرب الفكرية بتويتر. *مجلة العلوم الشرعية*، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد(٦٥)، ٤١٥-٥١٠.

الشهوان، امتنان عبد الرحمن (٢٠١٨). استراتيجية المعلم في دعم مبدا الوسطية وتعزيز الأمن الفكري بين الواقع والمأمول. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ٣(٢)، ٣٧٠-٣٩١.

الصقر، عبير صالح (٢٠١٩). خطة مقترحة لتعزيز دور القيادة المدرسية في تحقيق الأمن الفكري -دراسة نوعية-. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، ٣(١)، يناير ٢٠١٩م، ٩٩-١١٣.

الصياد، عبدالعاطي (١٩٨٩م). *جداول تحديد حجم العينة في البحث السلوكي*، القاهرة: رابطة التربية الحديثة.

الطيار، فهد بن علي بن عبد العزيز (٢٠١٧). دور المدرسة الثانوية في تعزيز الوعيّ الأمنيّ للوقاية من التطرّف الفكريّ. *مجلة التربية*، جامعة الأزهر، كلية التربية، ١٧٣(١)، مصر، أبريل ٢٠١٧م.

عثمان، عفاف عبد اللاه (٢٠٢٠م). *علم النفس الإيجابي*، الرياض: مكتبة الرشد.

العنزي، ناصر (٢٠١٨). *إدارة الأنشطة الجامعية ودورها في تعزيز الأمن الفكري*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف، الرياض.

عيد، أحمد عبد المنعم (٢٠٢١). *الأمن الفكري وسبل تحقيقه، الوعي الإسلامي*. وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ٥٨(٦٧٥)، يوليو ٢٠٢١م، ٣٥-٣٧.

العتيبي، فهد بن مطلق والنعيمي، غادة بنت سالم بن سالم (٢٠٢٢). الاحتياجات التدريبية لمعلمات المرحلة الثانوية لتعزيز الوعي الفكريّ لدى الطالبات. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، كلية التربية، ٣٨(٤). مصر، أبريل ٢٠٢٢م.

العتيبي، وضحى بنت حباب بن عبد الله (٢٠١٧). مدى إسهام معلمات التخصصات العلمية في إكساب متطلبات الأمن الفكري لطالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، الجامعة الإسلامية بغزة، شئون البحث العلمي والدراسات العليا، ٢٥(٣)، فلسطين، يوليو ٢٠١٧م، ١-٢٠.

العنزي، مرام بنت نايف بن علي (٢٠١٩). دور الإذاعة المدرسية في تعزيز الأمن الفكريّ لطالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة الخرج من وجهة نظر المعلمات. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، كلية التربية، ٣٥(٣)، مارس ٢٠١٩م، ٤٨٣-٥٣٥.

الفقيه، مشاعل بنت محمد (٢٠٢٠). دور معلمات اللغة العربية في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفات التربويات بمدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية*، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (٢٣)، المملكة العربية السعودية، شوال ١٤٤١هـ، ١٤١-١٩٠.

فرحان، قيس حميد (٢٠٢٠). دور المدرس في مواجهة التطرّف الفكري عند طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، ١٧(٦٤)، ٥٥٦-٥٨٦.

القوزي، عوض بن يحيى بن عوض المدني (٢٠٢٠). فاعلية برنامج إرشادي معرفيّ سلوكي لتنمية الأمن الفكريّ لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة القنفذة. *مجلة مسالك للدراسات الشرعية واللغوية والإنسانية*، العدد(٨)، المملكة العربية السعودية، سبتمبر ٢٠٢٠، ٢٦٩-٣٠٨.

القحطاني، ناصر بن هادي (٢٠١٦). *مستوى الوعيّ بالجماعات التكفيرية لدى طلاب الجامعات بالمملكة العربية السعودية*. رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

القحطاني، أحمد محمد (٢٠١٦). *دور وسائل الإعلام الجديد في تنمية الوعي بمخاطر الإرهاب (دراسة ميدانية)*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نايف، الرياض.

القحطاني، منال بنت مشيب عيادى وعوض، نعمة إبراهيم (٢٠٢٠). آليات صناعة القيادات الطلابية لترسيخ مفاهيم الوعي الفكري لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من منظور الخدمة الاجتماعية. *المجلة العلمية للخدمة الاجتماعية*، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة أسيوط، ١(١٢)، ١-٢٧.

قريشيّ، الحسين حامد محمد حسين (٢٠١٩). *العقيدة والأمن الفكري*، الوعي الإسلامي، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ٥٦(٦٥٠)، يونيو ٢٠١٩م، ٤٦-٤٧.

الكريع، أسماء (٢٠١٧). *الأمن الفكري في مؤسساتنا التربوية*. الرياض: دار الزهراء.

محمد، عبد الناصر راضي (٢٠١٢). دور الجامعة في تفعيل الأمن الفكريّ التربوي لطلابها، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، (٣٣)، ٨٠-١٤٠.

مصطفى، محمود أحمد (٢٠٢٢). درجة تعزيز المعلمين لمفاهيم الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمادة البحث العلميّ، ٩(١)، الأردن، ٤٩-٦٧.

المغذوّي، عادل بن عايض (٢٠١٧). مستوى وعي طلاب الجامعات السعودية بتحديات الأمن الفكريّ. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١٨ (٨)، ٢٥٧-٣٠٨.

مبارك، نور (٢٠١٦). *مستوى الامن الفكري لدى العاملين في جامعة آل البيت وعلاقته بالتطور التنظيمي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.

النور، هناء عبد الرحيم أحمد (٢٠٢٠). دور عضو هيئة التدريس في تعزيز الوعي الفكري. *المجلة الدولية أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات*، جامعة البصرة، مركز البحث وتطوير الموارد البشرية، رماح، ٢(١)، ٥١١-٥٣٧.

هزازي، جابر أحمد (٢٠٢١). *واقع الوعي الفكري لدى الشباب السعودي "دراسة ميدانية تقويمية على عينة من طلاب الجامعات الحكومية في مدينة الرياض"* . رسالة دكتوراة غير منشورة، قسم الدراسات الإسلامية المعاصرة، جامعة الإمام.

الوادعي، مسفر أحمد مسفر (٢٠١٩). دور معلم العلوم الشرعية في مواجهة الانحرافات الفكرية العقدية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلميّ العلوم الشرعية بمنطقة عسير. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢(٢٧)، ٤٥-٧١.

الوهيبي، سليمان بن إبراهيم بن سليمان (٢٠١٨). درجة إسهام الإدارة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الطائف. *مجلة البحث العلمي في التربية*، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ١٩(١)، مصر، ١-٣٧.

وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية (١٤٣٥هـ). *الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام*. الرياض.

Mitchell, Michael. R (2016). Radicalization in British Columbia Secondary Schools: the Principle's Perspective, *Journal of deradicalization*, No(6), 2363- 9849.

UNESCO (2017). Preventing Violent extremism through education, A guide for policy- makers, 7 place de fontenoy, France. www.unesco.org

مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للعلوم التربوية والنفسية
Princess Nourah bint Abdulrahman University Journal of Educational and Psychological sciences
العدد(١) ذو القعدة ١٤٤٤هـ - يونيو ٢٠٢٣م

دور معلمي العلوم في تنمية الوعي الصحي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ظل الكوارث والأزمات (جائحة كورونا أنموذجا)

The Role of the Science Teacher in Developing Health Awareness among Primary School Students in the Kingdom of Saudi Arabia in Light of Disasters and Crises: Corona Pandemic as A Model

نواف ناهس صنهات الحربي
أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية- جامعة القصيم

Nawaf Nahiss S Alharbi
Assistant Professor of Curriculum and Teaching Methods
College of Education - Qassim University

تاريخ استقبال البحث	تاريخ قبول البحث	تاريخ نشر البحث
٢٠٢٣/٣/١١م	٢٠٢٣/٥/١٧م	٢٠٢٣/٦م

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور معلمي العلوم بمرحلة التعليم الابتدائي في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعي الصحي أثناء مرحلة التعليم عن بعد بالمملكة العربية السعودية في ظل جائحة كورونا، وسبل تحسينه من وجهة نظر المعلمين. وتكون مجتمع الدراسة من عينة عشوائية من معلمي العلوم بمرحلة التعليم الابتدائي بالقصيم بالمملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم (٣٦) معلمًا ومعلمة منهم (٢٠) معلمًا و(١٦) معلمة، وأجريت الدراسة على عينة عشوائية بلغت (١٢) وبنسبة (٣٣٪) من مجتمع الدراسة، حيث تم توزيع أداة الدراسة عليهم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وطورت استبانة مكونة من (٣٢) فقرة موزعة على تسع مجالات جرى التأكد من صدقها وثباتها بالطرق الإحصائية الملائمة.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن دور معلمي العلوم بمرحلة التعليم الابتدائي في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعي الصحي بالتعليم عن بعد جاء بدرجة مرتفعة في جميع مجالاته، وبينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات معلمي العلوم بمرحلة التعليم الابتدائي لدورهم في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعي الصحي بالتعليم عن بعد تعزى إلى متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. وخلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات أهمها:

ضرورة قيام وزارة الصحة بالتعاون مع وزارة التعليم بعمل ندوات في المدارس بغرض نشر الوعي الصحي لطالبات وطلاب المدارس، وعقد دورات وورش عمل لمعلمي العلوم على حد سواء تنمي اتجاهاتهم نحو استخدام التعلم الإلكتروني بالتعليم عن بعد، وتدريبهم على طرق استخدامه.

الكلمات المفتاحية: التعليم عن بعد، الوعي الصحي، معلمي العلوم، الكوارث والأزمات.

Abstract

The current study aims to identify the role of science teachers in primary education in educating students about the requirements of health awareness during the distance education stage in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the Corona pandemic. This study aims to explore ways to improve it from the teachers' point of view. The study population consists of a random sample of science teachers at the stage of primary education in Qassim, Saudi Arabia which includes (36) male and female, out of which (20) male and (16) female, and the study was conducted on a random sample of (12) with a rate of (33%) from the study population. The tool of the study is a questionnaire distributed to them. The researcher has used the analytical descriptive approach. The questionnaire consists of (32) items distributed over nine domains whose validity and reliability have been confirmed by appropriate statistical methods.

The study concludes the following results: the role of science teachers in the primary education stage in educating students about the requirements of health awareness through distance learning is of a high degree in all its fields. The study indicates that there is no significant statistical differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) among the mean of the Primary science teachers in primary education assessments of their role in educating students about the requirements of health awareness during the distance education are due to the variables of gender, educational qualification, and years of experiences.

The study has concluded a number of recommendations such as: there is a need for the role of the Ministry of Health to cooperate with Ministry of Education, to hold seminars in schools in order to spread health awareness to school students. Moreover, both ministries should hold courses and workshops for science teachers alike, to develop their attitudes towards the use of e-learning via distance learning, and to train them to use the methods of distance learning.

Keywords: Distance Learning, Health Awareness, Science Teachers, Disasters and Crises, Primary School.

المقدمة:

وضع فيروس كورونا المستجد العالم أمام أزمة كبيرة وكان لها تأثير سلبي على جميع مناشط وقطاعات الحياة، ويأتي على رأسها قطاع التعليم فوضعه أمام تحديات كيفية مواصلة المسيرة التعليمية في ظل التغيرات الطارئة لمواجهة جائحة فيروس كورونا فأصبح الوسيط الوحيد لاستمرار التعليم في المؤسسات التعليمية هو التعليم عن بعد.

يشير زارا (zara et al., 2020) أن التعليم عن بعد من أهم النماذج التي يؤخذ بها حاليًا، لاسيما في ظل هذا التقدم التقني الكبير، حيث حظي التعليم عن بعد باهتمام كبير في أغلب دول العالم لإسهامه في تعزيز العملية التعليمية وتطويرها.

كما يشير ميشيغان (Michigan, 2019) إلى أن التعليم عن بعد خيارًا فاعلاً، حيث يوفر بدائل للطلبة الذين يحتاجون إلى مزيد من المرونة لمواصلة تعلمهم بطريقة تتوافق مع ظروفهم واحتياجاتهم.

وحيث تكمن ماهية التعليم عن بعد في النظام التعليمي في التحرر من البعد المكاني والزماني بين الأستاذ والمؤسسة التعليمية والطالب باستخدام وسيط اصطناعي الكترونيًا أو مطبوعًا.

فقد ساهمت منظمة اليونسكو بوضع مجموعة من البرامج التي ساعدت المؤسسات التعليمية على التعلم باستخدام التعليم عن بعد والتي توفر للمعلمين والطلبة بيئة آمنة للاتصال، والتعاون، وتبادل المحتوى التعليمي، وتطبيقاته الرقمية، إضافة إلى الواجبات المنزلية والدرجات والمناقشات الإلكترونية.

وحرصت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية على نشر ثقافة التعليم الإلكتروني بين أوساط المجتمع التعليمي من خلال استخدام منصات التعليم عن بعد لطلاب وطالبات التعليم العام عبر "منصة مدرستي"، وتم إنشاء الإدارة العامة للتعليم الإلكتروني، مما يؤكد حرص وزارة التعليم على دعم هذا النموذج من التعليم (وزارة التعليم، ٢٠٢٠)، وحيث إن تقدم الأمم يقاس اعتمادًا على نتاجها واستهلاكها من المعلومات والمعارف؛ لذا اهتمت الدول بالتعليم كوسيلة من خلالها تسعى لتحقيق التنمية الشاملة، حيث إن التعليم هو نطاق إعداد القوى البشرية التي تمثل ثروة الشعوب الحقيقية، ومن أبرز المشكلات التي تعرقل عملية التنمية البشرية هي المشكلات التي تتعلق بصحة الإنسان؛ فالأفراد الأصحاء هم الرصيد الاستراتيجي لأى شعب من الشعوب، ومسؤولية الحفاظ على الصحة واستمراريتها تقع على عاتق كل فرد من المجتمع، وعليه ينبغي الاهتمام بالتربية الصحية لرفع مستواهم الحياتي عن طريق اتباع أساليب حياتية صحية سليمة، وهذا يقع على عاتق الأهداف التربوية للتعليم ورفع مستواهم الحياتي يسهم في رفع المستويات الأكاديمية لهم، حيث تقدم المجتمع ورقيه يتوقف على مدى اكتساب وممارسة أفراده لمعايير ومبادئ الصحة.

وتعرف الصحة بأنها "الحالة الإيجابية من السلامة والكفاية البدنية والعقلية والاجتماعية وليس مجرد الخلو من المرض أو العجز" (مجمود، إيمان، ٢٠٠٩).

أما الوعي الصحي فيقصد به إلمام المواطنين بالمعلومات والحقائق الصحية وأيضا إحساسهم بالمسؤولية نحو صحتهم وصحة غيرهم، وفي هذا الإطار يعتبر الوعي الصحي هو الممارسة عن قصد نتيجة الفهم والاقناع وبمعنى آخر أن تتحول الممارسات الصحية إلى عادات تمارس بلا شعور أو تفكير، وهو الهدف الذي يجب أن تسعى إليه وتتوصل إليه لا أن تبقى المعلومات الصحية كثقافة صحية فقط وإنما تتحول إلى ممارسات يومية (كاظم، جهاد، ٢٠١٥).

فهو عملية تحفيز الطلبة وإقناعهم لتعلم ممارسة صحية صحيحة أو عملية ترجمة الحقائق والمفاهيم الصحية المعروفة إلى أنماط سلوكية صحية سليمة تؤدي إلى رفع المستوى الصحي للطلبة باتباع الأساليب التربوية المتنوعة (Connie, 2001).

ومستوى الوعي الصحي لأفراد المجتمع على قدر من الأهمية فمن غير الممكن أن يرتفع مستوى صحة الفرد بمعزل عن مستوى وعيه ومعرفته بالمعلومات والقواعد الصحية الأساسية؛ فالمعرفة الصحية للفرد هي الأساس في محافظته على صحته وصحة بيئته ومجتمعه (الجوهري، محمد وآخرون، ١٩٩٢).

وتكمن أهمية الوعي الصحي المعتمد على أسس علمية أنه يؤدي إلى نتائج إيجابية يمكن بواسطتها التأثير على مستوى الفرد، وتتغير اتجاهاته وعاداته وسلوكه، وتنشئة جيل واعٍ يتمتع بالصحة من جميع جوانبها ويعد الوعي الصحي من الخدمات الوقائية التي يمكن بواسطتها إعطاء المعلومات الكافية واللازمة لتجنب الأمراض ومكافحتها (الجوهري، محمد وآخرون، ١٩٩٢).

وتبرز قضية الوعي الصحي من حيث اكتسابه ونشره كأحد الأولويات والأهداف الرئيسة الصحية في زمن توحى الكثير من المؤشرات بتدني الصحة العامة وانتشار الأمراض التي يعرضها المجتمع المعاصر. حيث ساهمت فيها وبشكل كبير العوامل الاجتماعية، والاقتصادية التي أثرت على نمط وجود الحياة مثل الأنظمة الغذائية والإدمان وعدم ممارسة الرياضة، وما إلى ذلك من التغيرات التي تتسع وتتزايد بازدياد تسارع عجلة التقدم التقني والصناعي إذ أثرت وبشكل مباشر على الصحة الفردية والجماعية، وهو الأمر الذي جعل الكثير من الدول تركز جهودها للتغلب على هذه المشكلات.

لذا فالعلاقة القائمة بين الصحة والتربية علاقة قوية وحتمية ومتواصلة أخذين بالحسبان كيف يمكن للتربية والتعليم أن تزود الطلبة بالمعارف الصحية المتنوعة، ودعمها وتطويرها بالوسائل التعليمية المناسبة نظرًا للارتباط القوى بين التعليم والصحة (الجوهري، محمد وآخرون، ١٩٩٢).

لذا فإن الاهتمام بالصحة في التعليم له أولوية قصوى باعتبار أن الفرد هو البذرة الأولى في المسيرة المستقبلية للبناء والتنمية والنماء في أي مجتمع، ومن هنا يجب على المعلمين الاهتمام بالجانب الصحي للطلاب من خلال المنصات التعليمية والتقنيات الأخرى للتعلم عن بعد.

إن الوعي الصحي في ظل جائحة كورونا يعتبر من الضروريات التي تسهم بصورة فعالة في تغير كثير من السلوكيات، ويساعد على غرس المفاهيم والأسس الصحية السليمة لدى الطلاب لتتم تنشئتهم بشكل جيد والمحافظة على صحتهم في ظل الظروف الراهنة مما ينعكس إيجابيًا على تحصيلهم الدراسي، وبالتالي يصبح الناتج الفعلي من العملية التعليمية متكاملاً يؤدي إلى جيل قوي وسليم قادر على العطاء لخدمة مجتمعه.

مشكلة البحث:

في ظل جائحة كورونا وانتشار الوباء والذي يتطلب التباعد الاجتماعي، والإحساس بالمسؤولية المجتمعية، والتي من خلالها تم تعطيل الدراسة في المؤسسات التعليمية فكان لازمًا على المؤسسات التعليمية إيجاد بديل لمواصلة التعلم والتدريس مع الحفاظ على سلامة المعلمين والطلبة فانتقلت من التعليم التقليدي إلى التعليم عن بعد والاعتماد عليه في ظل تفشي هذه الجائحة.

وحيث إن التعليم هو نطاق إعداد القوى البشرية التي تمثل ثروة الشعوب الحقيقية، ومن أبرز المشكلات التي تعرقل عملية التنمية البشرية في المجتمعات هي المشكلات الصحية، وعليه ينبغي الاهتمام بالوعي الصحي، وهذا يقع على عاتق المعلم من خلال استخدام التقنيات المتعددة للتعلم عن بعد في ظل الظروف الراهنة لجائحة كورونا.

ومن هنا تسعى الدراسة الراهنة لتعرف دور معلمي العلوم أثناء التعليم عن بعد ومتطلبات الوعي الصحي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، ويمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيس الآتي:

ما دور معلمي العلوم أثناء تطبيق التعليم عن بعد في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعي الصحي بمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ظل جائحة كورونا؟ تتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الأتية:

١. ما دور معلمي العلوم أثناء تطبيق التعليم عن بعد في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعي الصحي بمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\propto \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات معلمي العلوم بمرحلة التعليم الابتدائي لدورهم في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعي الصحي أثناء تطبيق التعليم عن بعد بالمملكة العربية السعودية تعزى إلى متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟

٣. ما سبل تحسين دور معلمي العلوم بمرحلة التعليم الابتدائي في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعي الصحي بالمملكة العربية السعودية؟

فروض البحث:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي العلوم بمرحلة التعليم الابتدائي لدورهم في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعي الصحي أثناء تطبيق التعليم عن بعد بالمملكة العربية السعودية تعزى إلى متغير الجنس.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي العلوم بمرحلة التعليم الابتدائي لدورهم في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعي الصحي أثناء تطبيق التعليم عن بعد بالمملكة العربية السعودية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي العلوم بمرحلة التعليم الابتدائي لدورهم في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعي الصحي أثناء تطبيق التعليم عن بعد بالمملكة العربية السعودية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

أهداف البحث:

١. الكشف عن دور معلمي العلوم أثناء تطبيق التعليم عن بعد في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعي الصحي بمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ظل جائحة كورونا.

٢. تعرف الفروق بين تقديرات معلمي العلوم بمرحلة التعليم الابتدائي لدورهم في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعي الصحي أثناء تطبيق التعليم عن بعد بالمملكة العربية السعودية تبعًا لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)

٣. تحديد سبل تحسين أدوار معلمي العلوم بمرحلة التعليم الابتدائي في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعي الصحي بالمملكة العربية السعودية.

أهمية البحث:

أهمية المشكلة التي تتصدى لها حيث:

١. تتناول الدراسة قضية من أهم قضايا العصر، قضية الصحة والمشكلات الصحية التي تعاني منها مجتمعات العالم بأسره مما يتطلب معالجة هذه المشكلات برفع مستوى الوعي الصحي لجميع مستويات التعليم في العالم بصفة عامة، وفي مرحلة التعليم الابتدائي بصفة خاصة كونها مرحلة الأساس والتنشئة.

٢. توجيه أنظار مخططي برامج إعداد وتدريب المعلم إلى ضرورة تضمين المقررات والبرامج التربوية لمبادئ وأسس الوعي الصحي بمادة العلوم.

٣. يتوقع أن تفيد نتائج هذه الدراسة بوزارة التعليم في إعداد برامج تدريبية خاصة للمعلمين للنهوض بالوعي الصحي للتلاميذ وخاصة تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٤. ما سوف تقدمه الدراسة الحالية من توصيات ومقترحات يمكن الاستفادة منها في تضمين متطلبات الوعي الصحي بمادة العلوم بالتعليم الابتدائي كونها مرحلة الأساس في تنشئة الطفل من قبل الباحثين في إجراء دراسات مماثلة في هذا المجال في مراحل دراسية أخرى.

حدود البحث:

اقتصر هذا البحث على الآتي:

من حيث عينة البحث: تم إجراء البحث على عينة من معلمي العلوم بمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في التعليم (منطقة القصيم) بواقع (٢٠) معلما و(١٦) معلمة.

من حيث الحد المكاني: تم التطبيق في المدارس التابعة لإدارة القصيم، وزارة التعليم بالسعودية.

من حيث الحد الزمني: تم تطبيق البحث الحالي في النصف الثاني من العام الدراسي (٢٠٢١/٢٠٢٢).

من حيث الحد الموضوعي: يتمثل موضوع هذا البحث بدور معلمي العلوم في تنمية الوعي الصحي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ظل الكوارث والأزمات (جائحة كورونا أنموذجا).

مصطلحات البحث:

التعليم عن بعد:

منظومة تفاعلية ترتبط بالعملية التعليمية التعلمية، وتقوم هذه المنظومة بالاعتماد على وجود بيئة الكترونية رقمية تعرض للطالب المقررات والأنشطة بواسطة الشبكات الإلكترونية والأجهزة الذكية (Berg & Simonson, 2018).

كما عرفه (الأخرس، ٢٠١٨) بأنه نمط من التعلم يتم فيه إعادة إخراج المواد التعليمية بشكل الكتروني ثم نشرها باستخدام أية وسيلة تقنية من أجل تعزيز الاتصال بين المعلمين والمتعلمين وبين المتعلمين والمؤسسة التعليمية برمتها حيث يمكن للطلبة التفاعل مع المحتوى التعليمي في أي وقت بما يتناسب واحتياجاته التعليمية.

ويعرف إجرائيًا بأنه التعليم الذي اعتمدته المملكة العربية السعودية خلال جائحة كورونا كبديل للتعلم وجها لوجه، والذي يقوم على التفاعل عن بعد بين المعلمين والطلبة باستخدام منصات تعليمية، وبرامج محوسبة واختبارات إلكترونية ووسائل تواصل اجتماعي لضمان استمرار التعلم.

الوعي الصحي:

هو عملية تحفيز الطلبة واقناعهم لتعلم ممارسة صحية صحيحة أو عملية ترجمة الحقائق والمفاهيم الصحيحة المعروفة إلى أنماط سلوكية صحية سليمة تؤدي إلى رفع المستوى الصحي للطلبة بإتباع الأساليب التربوية المتنوعة (connie, 2001).

ويعرف بأنه السلوك الإيجابي والذي يؤثر إيجابيًا على الصحة، والقدرة على تطبيق هذه المعلومات في الحياة اليومية بصورة مستمرة تكسبها شكل العادة التي توجه قدرات الفرد في تحديد واجباته المنزلية التي تحافظ على صحته وحيويته وذلك في حدود إمكانياته (عبد الحق، عماد وآخرون، ٢٠١٢).

ويعرف إجرائيًا بأنه إلمام الطالب بالمعلومات والحقائق الصحية وترجمتها إلى أنماط سلوكية صحية سليمة، وإحساسه بالمسؤولية نحو صحته وصحة غيره.

الإطار النظري

١. التعليم عن بعد :Distance Learning

يعد التعليم عن بعد وسيلة فعالة وهادفة ومهمة للحصول على المعرفة والاكتشافات وقت حدوثها، وذلك لمواكبة متغيرات هذا العصر ومسايرة مستجداته في الوقت ذاته، وقد أصبحت المجتمعات التي لا توظف وسائل وإمكانات وطرائق التعليم عن بعد مجتمعات غير متطورة، ويصعب عليها التعايش في هذا العصر المتلاطم بالأمواج المعلوماتية، ولقد اهتم العالم بالتعليم عن بعد لما له من مميزات عديدة وأصبح محل اهتمام الحكومات والمؤسسات العالمية منها والاقليمية (البيطار، ٢٠١٦، ١٧-٣٩).

إلا أن التطور الأبرز الذي دفع المؤسسات إلى تبنى التعليم عن بعد كانت جائحة كورونا (Covid–19) فقد أدت إلى إغلاق المدارس لوقف انتشار الوباء (Basilaia, and Kvavadze, 2020).

وسارعت البلدان في جميع أنحاء العالم إلى طرح العديد من الحلول لمواصلة عملية التعليم من خلال إعادة الترتيب المادي للفصول الدراسية، والحد من حركة العمل الجماعي للطلاب في الفصل وخلق فرص للتعلم عن بعد، وبناءً على ذلك تم تقديم المحتوى التعليمي المقرر عبر الانترنت، والبث التليفزيوني، والمبادئ التوجيهية، والموارد، والقنوات عبر الانترنت في (٩٦) دولة على الأقل لزيادة تغطية الدروس المدرسية للسكان (UNESCO, 2020).

ويعتبر التعليم عن بعد أحد النماذج التي تهتم بمساعدة المتعلم للحصول على المعرفة والعلم والتدريس الذي يحتاجه وهو يعمل على توفير فرص التعليم ونقل المعرفة للمتعلمين وتطوير مهارتهم على مختلف التخصصات ويعتبر بديلاً وخيارًا فاعلاً للطلبة، ويوفر لهم البدائل التربوية التي يحتاجونها لمواصلة تعليمهم بطريقة تتوافق مع ظروفهم الحالية، واحتياجاتهم وأهدافهم.

كما يعرف التعليم عن بعد على أنه: نوع من التعليم لا يحضر فيه طلاب إلى المدارس أو الجامعات في الغرف الصفية أو قاعات الدراسة، ولكنهم يدرسون ويتعلمون مواد ومقررات أعدت سلفًا من قبل المدرسين وخبراء التعليم عن بعد، ويتفاعلون بطريقة مباشرة مع المدرسين عن طريق الوسائط التكنولوجية لإرشادهم وتوجيه تعلمهم (Peters, 1994, 36) في حين يرى كومى (Koumi, 2006) أن التعليم عن بعد هو تعليم يقدم للطلبة من خلال شبكة الانترنت واستخدام التقنيات الإلكترونية الحديثة لتحقيق النتاجات التعليمية والوصول إلى كل ما يتعلق بالمواد التعليمية خارج حدود الصف التعليمي التقليدي.

أهمية التعليم عن بعد:

تكمن أهمية التعليم عن بعد في أنه يوفر فرصة للدراسة في العمل، وإمكانية الدراسة في الأوقات التي يحددها الطالب نفسه، وعدم الحضور إلى المدرسة يوميا (Hannay, Newvine, 2006).

ويؤكد (Visande, 2014) أن أهمية التعليم عن بعد تتمثل في أنه يساعد على تحقيق نتاجات التعليم وذلك بسبب وجود علاقة وطيدة بين طريقة التعليم وتحقيق نتاجات التعليم، وسهولة الوصول إلى المعرفة.

خصائص التعليم عن بعد:

من أهم الخصائص للتعليم عن بعد أنها تساعد على تلبية الاحتياجات الاجتماعية والوظيفية والمهنية للملتحقين به لما يتمتع به من مرونة وحداثة وتوفير البدائل من جهة وارتباطاته بحاجات سوق العمل للعمالة المؤهلة من جهة أخرى وينتفع هذا النمط من التعليم بالثورة التكنولوجية وثورة الاتصالات واعتماده الرئيس على الوسائط التكنولوجية الحديثة ووسائل الاتصال المعاصرة، واستجابته الى عدد من مبادئ التعليم الإنساني الحديث مثل توفير الدافع للتعلم والمرونة في بيئة التعليم ومراعاة أساليب التعلم عند الأفراد، كما أن له القدرة على استيعاب اعداد متزايدة من المتعلمين دون زيادة كبيرة في كلفة التعليم، وإمكان استخدام طرق تدريسية ووسائط تعليمية متنوعة، وإمكان استخدام التقويم والاختبارات باعتبارها أدوات تشخيصية لتحليل مدى تحقيق أهداف التعليم (علي، عواطف، ٢٠١٢).

فوائد ومميزات التعليم عن بعد:

يرى فيرمان (Ferriman, 2014)، و(رضوان، ٢٠١١) أن فوائد ومميزات التعليم عن بعد عن التعليم التقليدي وتتلخص في الآتي:

- تقليل التكاليف.
- التعليم عن بعد متاح لجميع الأفراد والفئات العمرية.

- المرونة: فهو لا يرتبط بوقت معين.
- استثمار الوقت وزيادة التعلم.
- جعل التعليم أكثر تنظيمًا ومحايدة، إضافة إلى تقيم الاختبارات بطريقة محايدة وعادلة، والدقة في متابعة إنجازات كل طالب.
- صديق للبيئة، حيث لا يوجد استخدام للأوراق والأقلام التي قد تضر البيئة عند التخلص منها.
- سد النقص في إعداد المتعلمين.
- الحد من استنزاف جهود الطلبة في دراسة مواد أو ممارسة نشاطات قد لا يحتاجون إليها.
- تيسير التنمية المهنية للمعلمين في موقع العمل.

دور المملكة العربية السعودية في دعم التعليم عن بعد:

أطلق برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ بوصفه أحد برامج الرؤية ٢٠٣٠ عدة مبادرات شملت في مجال التعليم تطوير استراتيجية وطنية للتحول نحو التعليم الرقمي؛ لدعم تقدم الطالب والمعلم، وتطوير نموذج جديد في بنية المناهج الدراسية؛ للتحول نحو التعليم المعتمد على الطالب (وزارة التعليم، ٢٠١٦).

ولتسريع التحول الرقمي أُنشئت وحدة التحول الرقمي؛ للإسهام في تحقيق مجتمع رقمي مبنى على التفاعل وتحسين جودة الحياة (وحدة التحول الرقمي في المملكة العربية السعودية، ٢٠٢١).

وتجلت جهود وزارة التعليم منذ وقت مبكر نحو التحول الرقمي في التعليم بالعديد من المبادرات والمشاريع التطويرية، وكثفت ذلك الاهتمام بعد انتشار الجائحة فقامت بما يلي:

- تعميم التعليم الإلكتروني في التعليم العام بتطبيق بوابة المستقبل ومنظومة التعليم الموحدة وتجهيز الفصول الإلكترونية.
- إتاحة (٢٣) قناة تعليمية لقنوات عين لضمان سير العملية التعليمية للطلاب والطالبات وبث الدروس طوال اليوم وفق جدول دراسي لكل مرحلة، وتجهيز قناة لكل صف وارشفت الدروس في اليوتيوب.
- إنشاء منصة المدرسة الافتراضية "منصة مدرستي"؛ للتعليم عن بعد بشكل متزامن بوصفها بديلا لإتمام العمليات التعليمية بعد انتشار الجائحة.
- دعم مبادرة العطاء الرقمي التي أطلقتها وزارة الاتصالات وتقنية المعلومات بهدف تقديم الدعم للطلبة والطالبات من ذوي الدخل المحدود؛ لاستكمال رحلة التعليم عن بعد بتوفير الأجهزة والمصادر الرقمية.
- توفير أجهزة حاسوبية للطلاب والطالبات الذين لا تسمح لهم ظروفهم بشراء أجهزة من خلال مؤسسة تكافل الخيرية والشراكة مع المؤسسات الأخرى.

- إتاحة الوصول لشبكات الانترنت بفتح المدارس، وإتاحة مصادر التعلم ومعامل الحاسب لاستقبال الطالبات والطلاب ممن يواجهون مشكلات في الوصول للإنترنت خلال فترة تعليق الدراسة.
- إعداد محتوى رقمي ضخم للتعليم الإلكتروني في منصة مدرستي وتأسيس الإدارة العامة للتعليم الإلكتروني كأحد المنجزات الضخمة في عام ٢٠٢٠ بعد انتشار جائحة كورونا (covid–19).

٢. الوعي الصحي Health awareness:

مفهوم الوعي الصحي:

عرفه (قنديل، أحمد إبراهيم، ٢٠٠١): أنه المعرفة والفهم والإدراك والتقدير والشعور بمجال معين مما قد يؤثر على توجيه سلوك الفرد نحو العناية بهذا المجال.

ويعرف الوعي الصحي إجرائيًا بأنه: مفهوم يقصد به إلمام المواطنين بالمعلومات والحقائق الصحية، وأيضا إحساسهم نحو صحتهم وصحة الآخرين.

أهمية الوعي الصحي:

للوعي الصحي أهمية كبيرة في حياة الفرد والجماعة على حد سواء، وذلك لأن المجتمع القوى الصحيح يتكون من أفراد أقوياء وأصحاء، وتزداد أهمية الوعي الصحي في هذا العصر بالذات بحكم ازدياد الكثافة السكانية في معظم المجتمعات، وانتشار التلوث البيئي من جراء انتشار المصانع والبواخر وزيادة عدد السيارات وما إليها من الآليات التي تلوث البيئة (خلف، محمود، ٢٠٠٧).

وقد وضح (الجوهري، محمد وآخرون، ١٩٩٢) أهمية الوعي الصحي في الآتي:

١. إن الوعي الصحي المعتمد على أسس علمية يؤدى إلى نتائج إيجابية يمكن من خلالها التأثير على مستوى الفرد، وتغير اتجاهاته وعاداته وسلوكه واكتسابه الخبرات والممارسات الصحية السليمة.
٢. يعد الوعي الصحي من الخدمات الوقائية التي يمكن من خلالها إعطاء المعلومات الكافية واللازمة لتجنب الأمراض ومكافحتها.
٣. تنشئة جيل واع يتمتع بالصحة من جميع جوانبها ينعكس ذلك على المجتمع، الأمر الذي يساعد في تعزيز قدرات هذا المجتمع وتقدمه وازدهاره.
٤. الارتفاع في كلفة الخدمات العلاجية مقارنة بالكلفة الزهيدة نسبيًا للتوعية الصحية.

أبعاد الوعي الصحي:

ولما كانت عملية التربية الصحية عملية تربوية، فإنها تستلزم توافر ثلاث حلقات رئيسة مهمة تتساند وتتشابك لإنجاح هذه العملية المهمة، وحتى تكون عملية التربية الصحية محققة لأغراضها فينبغي ألا تقتصر في اكتساب الفرد للسلوك الصحي السليم على جانب واحد من هذه الجوانب الثلاثة وهي: (سعيد، هالة، ٢٠٠٧)

- جانب المعرفة.
- الوجدان والعاطفة نحو المعرفة والسلوك.
- السلوك.

مجالات الوعي الصحي:

يتسع مجال الوعي الصحي ليشمل العناصر كافة، وهذه العناصر متداخلة بشكل يصعب فصلها، لأنها متشابكة بطبيعتها ويؤثر بعضها في الآخر، ومن أهم المجالات الوعي الصحي ما يلي (يوسف، حاتم، ٢٠٠٦):

١. الصحة الشخصية: وتشمل البيئة المنزلية الصحية، والنظافة الشخصية، والتغذية الصحية، ويشمل هذا المجال النظافة والمشاكل الناتجة عن قلة النظافة، والنظافة الشخصية، نظافة المنزل، نظافة الطعام والشراب ونظافة الشارع.
٢. التغذية: ويهدف إلى الوعي الغذائي للأفراد على جميع المستويات الاجتماعية والاقتصادية بما يحقق عادات صحية سليمة.
٣. الأمان والإسعافات الأولية: ويهدف إلى توعية الأفراد للعناية بأمنهم وسلامتهم الشخصية.
٤. صحة البيئة: وتهتم بغرس المفاهيم البيئية بشأن المحافظة على صلاحية البيئة التي يعيش فيها الأفراد وباقي الكائنات الحية. وتشمل صحة البيئة الموضوعات التالية: الماء ووقايته من التلوث وتنقيته، الهواء والتدفئة والإضاءة، تصريف الفضلات، ووسائل التطهير المختلفة، الحشرات والقوارض، المساكن الصحية النظيفة، الضوضاء وتأثيرها على الصحة، صحة الأغذية، وحدات الخدمات الصحية في البيئة.
٥. الصحة العقلية والنفسية: وتهدف إلى تحقيق الكفاءة النفسية والعقلية لدى الأفراد وحمايتهم من الإصابة بالأمراض النفسية والعقلية.
٦. التبغ والكحوليات والعقاقير: ويتعلق هذا بإبراز الأضرار الفسيولوجية والنفسية والاجتماعية نتيجة تعاطى التبغ والكحوليات وسوء استخدام العقاقير.
٧. الأمراض والوقاية منها: وتهدف إلى الوعي بالأمراض وكيفية انتقالها.
٨. صحة المستهلك: ويهدف إلى المحافظة على صحة المستهلك وحمايته، وتصويب المتقدات غير الصحية، وكذلك البدع والخرافات.
٩. التربية الجنسية: والتي تهدف إلى توعية الأفراد بالتكوين التشريحي والوظيفي الجهاز التناسلي في الإنسان، والزواج والأمومة، والأبوة، ومراحل تكوين الجنين، والمشكلات الجنسية الصحية.

وقد حاولت الدراسات التعرف على الطرق التعليمية المناسبة لرفع مستوي الوعي الصحي والتصدي لظاهرة كورونا كدراسة باسيليا (2020) Basilaia هدفت إلى دراسة تجربة الانتقال من التعليم في المدارس إلى التعليم عبر الانترنت خلال انتشار وباء فيروس كورونا في جورجيا. حيث قامت بمناقشة نتائج التعليم عبر الانترنت وتم استخدام منصتي Gsuite, Edupage في العملية التعليمية وتوصل الباحثان إلى الانتقال بين التعليم التقليدي والتعليم عبر الانترنت كان ناجحًا، ويمكن الاستفادة من النظام والمهارات التي اكتسبها المعلمون والطلاب وإدارة المدرسة في فترة ما بعد الوباء. ودراسة يالي (2020) Yulia التي هدفت إلى توضيح طرق تأثير جائحة كورونا على إعادة تشكيل التعليم في اندونيسيا، وقد بينت هذه الدراسة أنواع استراتيجيات التعلم التي يستخدمها المدرسون في العلم عبر الانترنت، وأثبتت الدراسة أهمية استخدام الاستراتيجيات المختلفة لزيادة سلاسة التعليم عن بعد. ودراسة الربيعان والمالك (٢٠١٩) بعنوان فاعلية منصة (إيزى كلاس) في تنمية التحصيل الدراسي وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى التحصيل للطالبات في مادة العلوم وارتفاع الدافعية والحماس والمشاركة فيها.

ودراسة الزهراني (٢٠١٨) التي سعت إلى معرفة أثر استخدام منصة تعليمية في تنمية بعض مهارات التواصل الرياضي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الباحة بالسعودية". وأظهرت نتائجها فاعلية المنصة التعليمية في تنمية بعض مهارات التواصل الرياضي بشكل عام، كما أظهرت الدور الإيجابي للمنصة التعليمية. والتحصيل الدراسي في مقرر الأحياء في المرحلة الثانوية، وأظهرت فاعلية المنصة التعليمية في تنمية التعلم الذاتي والتحصيل لمقرر الأحياء. ودراسة الجعفري (٢٠٠٧) التي هدفت إلى التعرف على مصادر الحصول على المعلومات الصحية ومستوى الوعي الصحي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، وعلاقة مستوى الوعي الصحي بالتحصيل الأكاديمي. وأشارت نتائجها إلى أن أكثر المصادر التي يحصل من خلالها الطلاب على المعلومات الصحية هي وسائل الإعلام وفي المرتبة الأخيرة الزيارات المستمرة للمراكز الصحية وأن أكثر المجالات التي حصل فيها التلاميذ على مستوى صحي عال هو مجال تكوين وعمل الجسم البشري وأقلها هو مجال التغذية. أما دراسة حاتم أبو زايده (٢٠٠٦) فقد كشفت عن فعالية برنامج بالوسائط المتعددة على تنمية المفاهيم الصحية والوعي الصحي لدى طلاب الصف السادس الأساسي في محافظات غزة". وأظهرت نتائجها فعالية البرنامج في تنمية المفاهيم الصحية والوعي الصحي لدى طلاب الصف السادس الأساسي في محافظات غزة. واتفقت الدراسات السابقة على جدوى التعليم عن بعد وفاعلية المنصات التعليمية وفائدتها لكونها من التقنيات الحديثة في برامج التعليم عن بعد، وتنوع التخصصات الدراسية التي استخدمت التعليم عن بعد. مما يدل على إمكانية توظيفيها في شتى المجالات واستخدامها ببرامج التعليم عن بعد. وطبقت هذه الدراسات على مراحل تعليمية مختلفة مما يدل على مرونة التعليم عن بعد، وإمكانية استغلاله من قبل الطلبة والاستفادة منه، ودراسات أخرى

بحثت في الوعي الصحي وعلاقته بالتحصيل، والمفاهيم الصحية، ومستوى الوعي الصحي، وتختلف الدراسة الحالية عن باقي الدراسات في كونها تناولت أهمية التعليم عن بعد في الوعي الصحي لطلبة المرحلة الابتدائية في مادة العلوم في ظل جائحة كورونا.

منهج البحث

وفقًا لطبيعة الدراسة الحالية فإن المنهج المسحي من أنسب المناهج الحالية للدراسة الحالية لاستقراء البحوث والدراسات السابقة، وإعداد أدوات البحث، وتحديد متطلبات الوعي الصحي الشائعة لدى معلمي العلوم بمرحلة التعليم الابتدائي في القصيم بالمملكة العربية السعودية.

عينة البحث

تكونت عينة البحث من (٣٦) معلمًا ومعلمة علوم يدرسون في المرحلة الابتدائية في تعليم بالقصيم، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية جدول (١):

الجدول (١) يبين خصائص العينة الديموغرافية

المتغير	مستويات المتغير	العدد
الجنس	ذكر	٢٠
	أنثى	١٦
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٢٤
	دبلوم تربوي	١٢
سنوات الخبرة	١–٥ سنوات	٢٦
	٦ – ١٠ سنوات	١٠

أدوات البحث:

تم بناء أداة البحث (إعداد الباحث) وهي عبارة عن استبانة قسمت إلى قسمين، حيث تكون القسم الأول من المعلومات الشخصية وهي (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل الدراسي) وتكون القسم الثاني من (٣٤) فقرة موزعة على تسع مجالات.

صدق أداة البحث:

صدق الأداة:

تم حساب الصدق بالطرق الآتية:

١. جرى التحقق من صدق الأداة بعرضها على (١٣) محكم من ذوي الخبرة والاختصاص بمناهج وطرق تدريس العلوم، وقد أبدى المحكمون مجموعة من الملاحظات حول فقرات الأداة، وتم اعتماد معيار

الاتفاق (٨٠٪) من المحكمين للإبقاء على الفقرة، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين، وأعيد صياغة بعض الفقرات وتعديلها وأصبحت صياغة بعض الفقرات وتعديلها وأصبحت في صورتها النهائية مكونة من (٣٤) فقرة، موزعة على تسع مجالات.

٢. تم التحقق من صدق أداة البحث بحساب معامل الارتباط بيرسون (pearson correlation) لدرجات كل فقرة من فقرات أداة-البحث مع الدرجة الكلية لكل مجال، وذلك كما هو واضح في الجدول (٢).

جدول (٢) نتائج معامل الارتباط بيرسون (pearson correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات أداة البحث مع الدرجة الكلية لكل مجال.

م	فقرات الاستبانة	معامل الارتباط بيرسون
١.	أوجه التلميذ إلى أن لكل شخص أدواته الخاصة.	٠,٧٦
٢.	أوجه التلاميذ إلى المحافظة على نظافة الجسم.	٠,٨٨
٣.	أدرب التلاميذ على الطريقة الصحيحة لغسل اليدين.	٠,٧٨
٤.	أدرب التلاميذ على الطريقة الصحيحة لتنظيف الأسنان.	٠,٦٦
٥.	أوجه التلاميذ إلى ضرورة تمشيط شعرهم.	٠,٥٣
١.	أعرف التلاميذ بمكونات الوجبة الغذائية المتوازنة.	٠,٦٧
٢.	أوجه التلاميذ لتناول أغذية صحية	٠,٦٨
٣.	أوجه التلاميذ للامتناع عن تناول الأغذية غير الصحية.	٠,٥٥
٤.	أحث التلاميذ على شرب المياه باستمرار	٠,٧٢
٥.	أحث التلاميذ على تناول منتجات الحليب بشكل يومي	٠,٧٨
٦.	أوضح للتلاميذ مواصفات الغذاء الصحي	٠,٦٦
١.	أعرف التلاميذ بمبادئ الإسعافات الأولية للجروح	٠,٧٥
٢.	أزود التلاميذ بالقواعد الصحية الضرورية للوقاية من أخطار الكهرباء.	٠,٥٨
٣.	أوعي التلاميذ بعدم العبث بالمواد القابلة للاشتعال	٠,٤٥
٤.	أعرف التلاميذ باستخدامات أدوات صندوق الإسعاف الأولى.	٠,٤٢
٥.	أعرف التلاميذ بالإشارات المرورية وأهميتها.	٠,٥٣
٦.	أعرف التلاميذ بأرقام الهواتف الضرورية للإسعاف والشرطة والدفاع المدني	٠,٣٣

م	فقرات الاستبانة	معامل الارتباط بيرسون
١.	أوعى التلاميذ بالأمراض المعدية وكيفية الوقاية منها.	٠,٥٣
٢.	أوعى التلاميذ بعدم تناول أدوية دون استشارة الطبيب.	٠,٣٩
٣.	أوعى التلاميذ بأهمية عزل المصاب بالمرض بعيدا عن الأخرين.	٠,٧٢
٤.	أحذر التلاميذ من مخاطر الوجبات السريعة وما ينتج عنها من أمراض.	٠,٦٠
٥.	أوعى التلاميذ بمسببات نقل الأمراض وكيفية الوقاية منها.	٠,٧٢
١.	أوعى التلاميذ بإلقاء النفايات في الأماكن المخصصة لها.	٠,٥٤
٣.	أشجع التلاميذ على استخدام خامات البيئة وإعادة تدويرها.	٠,٥٠
٤.	أحث التلاميذ على زيادة المساحة الخضراء داخل المدرسة.	٠,٥٧*
٥.	أشجع التلاميذ على نظافة البيئة.	٠,٥٣
١.	أوعى التلاميذ بمخاطر التبغ والكحوليات والعقاقير على صحة الإنسان.	٠,٥٠
٢.	أعرف التلاميذ بالأمراض الناتجة عن التدخين والعقاقير والكحوليات.	٠,٥٢
٣.	أشارك التلاميذ في عمل ملصقات ولوحات عن أضرار التدخين والكحوليات والعقاقير.	٠٧٩
١.	أشارك التلاميذ بمشكلاتهم النفسية والعقلية.	٠,٦٣
١.	أوعى التلاميذ بالتكوين التشريحي والوظيفي للجهاز التناسلي للإنسان	٠,٣٦
٢.	أعرف التلاميذ بالمشكلات الجنسية الصحية.	٠,٥٣
١.	أوعى التلاميذ بأهمية التحقق من صحة الدعاية الإعلانية للمنتجات الغذائية.	٠,٦٠

دالة إحصائيا عند ($\alpha \leq$ 0.)

تشير المعطيات الواردة في الجدول (٢) إلى أن جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات المجال مع الدرجة الكلية للمجال دالة إحصائيًا، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات المقياس، وهذا بالتالي يعبر عن صدق فقرات الأداة في قياس ما صيغت من أجل قياسه.

ثبات أداة الدراسة:

الثبات بطريقة كرونباخ ألفا:

قام الباحث بحساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وبحساب معادلة الثبات كرونباخ ألفا، وجاءت الدرجة الكلية (٠,٨١٨)، وبذلك تتمتع الاستبانة بدرجة عالية من الثبات.

متغيرات البحث:

المتغيرات المستقلة (الدخيلة):

- الجنس وله مستويان (ذكر – أنثى).
- سنوات الخبرة في التعليم وله مستويان: (١–٥ سنوات، ومن ٦ سنوات إلى ١٠ سنوات).
- المؤهل العلمي: وله مستويان: بكالوريوس، دبلوم تربوي.

المتغير التابع:

تقديرات معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية لدورهم في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعي الصحي. بالتعليم عن بعد.

إجراءات البحث:

- الرجوع إلى ما أتيح من الأدب التربوي المرتبط بمتغيرات البحث الذي ساعد الباحث على تكوين قاعدة علمية لموضوع البحث.
- تجهيز الاستبانة لجمع البيانات.
- أخذ موافقة على توزيع الاستبانة الكترونيًا.
- وزيع الباحث (٣٦) استبانة على معلمي ومعلمات العلوم بمرحلة التعليم الابتدائي ومعلماتها بمنطقة القصيم، وقد تم استرداد جميع الاستبانات البالغ عددها (٣٦) استبانة.
- تفريغ الاستبانات.
- تفسير النتائج ومناقشتها.

الأساليب الإحصائية:

اعتمد الباحث في تحليل البيانات بعد تطبيق الأدوات على أفراد عينة البحث، حزمة البرامج الإحصائية الاجتماعية.

SPSS: Statistical Package for the Social Science, version (26)

وتم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمعرفة درجة موافقة أفراد عينة البحث على دور معلمي العلوم بمرحلة التعليم الابتدائي في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعي الصحي بالتعليم عن بعد بمديرية التربية والتعليم بالقصيم بالمملكة العربية السعودية في ظل جائحة كورونا.
- اختبار كرونباخ ألفا لمعرفة ثبات فقرات المقياس.
- معامل ارتباط بيرسون لمعرفة صدق فقرات المقياس.
- اختبار ت t-test لمعرفة الفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين.
- اختبار تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطات أو التوصل إلى قرار يتعلق بوجود أو عدم وجود فروق بين المتوسطات.

نتائج البحث:

تم التوصل إليها من خلال الإجابة عن أسئلتها وهي على النحو الآتي:

السؤال الأول: الذي نص على "ما دور معلمي العلوم أثناء تطبيق التعليم عن بعد في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعي الصحي بمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية"؟ للإجابة عنه تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات دور معلمي العلوم بمرحلة التعليم الابتدائي في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعي الصحي كما هو موضح في الجدول (٣).

الجدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات دور معلمي العلوم بمرحلة التعليم الابتدائي في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعي الصحي.

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدور	الترتيب
الوعي الصحي الشخصي	٢,٨٩	٠,٢٨	١	مرتفع
الوعي الصحي الغذائي	٢,٨٨	٠,٣٤	٢	مرتفع
الأمان والاسعافات الأولية	٢,٨٦	٠,٣٥	٣	مرتفع
الأمراض والوقاية منها	٢,٨٥	٠,٣٦	٤	مرتفع
الوعى البيئي	٢,٧٦	٠,٣٥	٥	مرتفع
التبغ والكحوليات والعقاقير	٢,٧٣	٠,٣٨	٦	مرتفع
الصحة العقلية والنفسية	٢,١١	٠,٤١	٩	متوسط
التربية الجنسية	٢,٣٠	٠,٦٠	٨	متوسط
صحة المستهلك	٢,٤٧	٠,٦١	٧	مرتفع
الدرجة الكلية	٢,٦٥	٠,٢٤	مرتفع	

يتضح من الجدول أن دور معلمي العلوم بمرحلة التعليم الابتدائي ومعلماتها في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعى الصحي بالمملكة العربية السعودية بمنطقة القصيم جاء بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلى (٢,٦٥) والانحراف المعياري (٠,٢٤)، وأن جميع مجالات دور معلمي العلوم بمرحلة التعليم الابتدائي في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعى الصحي جاءت بين مرتفعة ومتوسطة، ويتضح من الجدول أن مجال (الوعى الصحي الشخصي) جاء في المركز الأول بمتوسط حسابي (٢,٨٩)، يليه مجال الوعى الصحي الغذائي بمتوسط حسابي (٢,٨٨)، يليه مجال(الأمان والاسعافات الأولية) بمتوسط حسابي (٢,٨٦)، يليه مجال (الأمراض والوقاية منها) بمتوسط حسابي (٢,٨٥)، يليه مجال (الوعى البيئي) بمتوسط حسابي (٢,٧٦)، يليه مجال (التبغ والكحوليات والعقاقير) بمتوسط حسابي (٢,٧٣)، يليه مجال (صحة المستهلك) بمتوسط حسابي (٢,٤٧) يليه مجال (الصحة العقلية والنفسية) بمتوسط حسابي (٢,١١)، وفي المركز الأخير جاء مجال التربية الجنسية بمتوسط حسابي (٢,٣٠).

أما فما يتعلق بمستوى دور معلمي العلوم بمرحلة التعليم الابتدائي ومعلماتها في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعي الصحي من خلال التعليم عن بعد لكل مجال من المجالات، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال على النحو الآتي:

المجال الأول: الوعي الصحي الشخصي

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الوعي الصحي الشخصي

رقم الفقرة	الترتيب	مجال الوعي الصحي الشخصي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدور
٢	١	أوجه التلاميذ إلى المحافظة على نظافة الجسم.	٢,٩٥	٠,٢٩	مرتفع
٣	٢	أدرب التلاميذ على الطريقة الصحيحة لغسل اليدين.	٢,٨٢	٠,٤١	مرتفع
٤	٣	أدرب التلاميذ على الطريقة الصحيحة لتنظيف الأسنان.	٢,٨١	٠,٢٧	مرتفع
١	٤	أوجه التلاميذ إلى أن لكل شخص أدواته الخاصة.	٢,٧١	٠,٤١	مرتفع
٥	٥	أوجه التلاميذ إلى ضرورة تمشيط شعرهم.	٢,٧٠	٠,٢٩	مرتفع
		الدرجة الكلية	٢,٨٩	٠,٢٨	

يوضح الجدول السابق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال الوعي الصحي الشخصي، مرتبة ترتيبا تنازليا، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٢,٨٩)، والانحراف المعياري الكلى مقداره (٠,٢٨) مما يدل على أن مستوى دور معلمي العلوم بمرحلة التعليم الابتدائي ومعلماتها في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعي الصحي لمجال الوعي الصحي الشخصي جاء بدرجة مرتفعة.

وقد جاء في مقدمة هذه الفقرات: الفقرة رقم (١): (أوجه التلاميذ إلى المحافظة على نظافة الجسم) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٩٥)، وانحراف معياري مقداره (٠,٢٩)، ثم الفقرة رقم (٢): (أدرب التلاميذ على الطريقة الصحيحة لغسل اليدين) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٨٢)، وانحراف معياري مقداره (٠,٤١)، ثم الفقرة رقم (٤): (أدرب التلاميذ على الطريقة الصحيحة لتنظيف الأسنان) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٨١) وانحراف معياري مقداره (٠,٢٧).

في حين كانت أدنى الفقرات الفقرة رقم (١): (أوجه التلاميذ إلى أن لكل شخص أدواته الخاصة بمتوسط حسابي مقداره (٢,٧١) وانحراف معياري مقداره (٠,٤١)، ثم الفقرة رقم (٥): (أوجه التلاميذ إلى ضرورة تمشيط الشعر) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٧٠) وانحراف معياري مقداره (٠,٢٩).

المجال الثاني: الوعي الصحي الغذائي

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الوعي الصحي الغذائي.

رقم الفقرة	الترتيب	مجال الوعي الصحي الغذائي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدور
٥	١	أحث التلاميذ على تناول منتجات الحليب بشكل يومي.	٢,٩٥	٠,٣٦	مرتفع
١	٢	أعرف التلاميذ بمكونات الوجبة الغذائية المتوازنة.	٢,٩٢	٠,٤٢	مرتفع
٢	٣	أوجه التلاميذ لتناول أغذية صحية.	٢,٨١	٠,٢٨	مرتفع
٤	٤	أحث التلاميذ على شرب المياه باستمرار.	٢,٧٥	٠,٣١	مرتفع
٦	٥	أوضح للتلاميذ مواصفات الغذاء الصحي	٢,٥٠	٠,٢٩	مرتفع
٣	٦	أوجه التلاميذ للامتناع عن تناول الأغذية غير الصحية.	٢,٤٠	٠,٣٢	مرتفع
		الدرجة الكلية	٢,٨٨	٠,٣٤	مرتفع

يوضح الجدول السابق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال الوعي الصحي الغذائي، مرتبة ترتيبا تنازليا، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٢,٨٨)، والانحراف المعياري الكلي مقداره (٠,٣)، مما يدل على أن مستوى دور معلمي العلوم بمرحلة التعليم الابتدائي ومعلماتها في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعي الصحي لمجال الوعي الصحي الغذائي جاء بدرجة مرتفعة.

وقد جاء في مقدمة هذه الفقرات: الفقرة رقم (٥): (أحث التلاميذ على تناول منتجات الحليب بشكل يومي) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٩٥)، وانحراف معياري مقداره (٠,٣٦)، ثم الفقرة رقم (١): (أعرف التلاميذ بمكونات الوجبة الغذائية المتوازنة) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٩٢)، وانحراف معياري مقداره (٠,٤٢)، ثم الفقرة رقم (٢): (أوجه التلاميذ لتناول أغذية صحية) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٨١) وانحراف معياري مقداره (٠,٢٨)، ثم الفقرة رقم (٤): (أحث التلاميذ على شرب المياه باستمرار) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٧٥) وانحراف معياري مقداره (٠,٣١).

في حين كانت أدنى الفقرات الفقرة رقم (٦): (أوضح للتلاميذ مواصفات الغذاء الصحي) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٥٠) وانحراف معياري مقداره (٠,٢٩)، ثم الفقرة رقم (٣): (أوجه التلاميذ للامتناع عن تناول الأغذية غير الصحية) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٤٠) وانحراف معياري مقداره (٠,٣٢).

المجال الثالث: الأمان والاسعافات الأولية:

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الأمان والاسعافات الأولية.

رقم الفقرة	الترتيب	مجال الوعي الصحي الغذائي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدور
٣	١	أوعى التلاميذ بعدم العبث بالمواد القابلة للاشتعال.	٣,٢١	٠,٦١	مرتفع
٢	٢	أزود التلاميذ بالقواعد الصحية الضرورية للوقاية من أخطار الكهرباء.	٣,١١	٠,٦٣	مرتفع
١	٣	أعرف التلاميذ بمبادئ الإسعافات الأولية للجروح	٢,٧٢	٠,٥٤	مرتفع
٤	٤	أعرف التلاميذ باستخدامات أدوات صندوق الإسعاف الأولى.	٢,٥٢	٠,٦٠	مرتفع
٥	٥	أعرف التلاميذ بالإشارات المرورية وأهميتها.	٢,٣٢	٠,٤٣	متوسط
٦	٦	أعرف التلاميذ بأرقام الهواتف الضرورية للإسعاف والشرطة والدفاع المدني	١,٩١	٠,٤١	متوسط
		الدرجة الكلية	٢,٨٦	٠,٣٥	مرتفع

يوضح الجدول السابق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الأمان والاسعافات الأولية مرتبة ترتيبًا تنازليًا، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٢,٨)، والانحراف المعياري الكلى مقداره (٠,٣٥) مما يدل على أن مستوى دور معلمي العلوم بمرحلة التعليم الابتدائي ومعلماتها في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعي الصحي لمجال الوعي الصحي الشخصي جاء بدرجة مرتفعة.

وقد جاء في مقدمة هذه الفقرات: الفقرة رقم (٣): (أوعى التلاميذ بعدم العبث بالمواد القابلة للاشتعال) بمتوسط حسابي مقداره (٣,٢١)، وانحراف معياري مقداره (٠,٦١)، ثم الفقرة رقم (٢): (أزود التلاميذ بالقواعد الصحية الضرورية للوقاية من أخطار الكهرباء) بمتوسط حسابي مقداره (٣,١١)، وانحراف معياري مقداره (٠,٦٣)، ثم الفقرة رقم (١): (أعرف التلاميذ بمبادئ الإسعافات الأولية للجروح) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٧٢) وانحراف معياري مقداره (٠,٥٤)، ثم الفقرة رقم (٤) (أعرف التلاميذ باستخدامات أدوات صندوق الإسعاف الأولى بمتوسط حسابي (٢,٥٢) وانحراف معياري (٠,٦٠).

في حين كانت أدنى الفقرات الفقرة رقم (٥): (أعرف التلاميذ بالإشارات المرورية وأهميتها) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٣٢) وانحراف معياري مقداره (٠,٤٣)، ثم الفقرة رقم (٦): (أعرف التلاميذ بأرقام الهواتف الضرورية للإسعاف والشرطة والدفاع المدني) بمتوسط حسابي مقداره (١,٩١) وانحراف معياري مقداره (٠,٤١)

المجال الرابع: الأمراض والوقاية منها:

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الأمراض والوقاية منها

رقم الفقرة	الترتيب	مجال الأمراض والوقاية منها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدور
١	١	أوعى التلاميذ بالأمراض المعدية وكيفية الوقاية منها.	٣,٢٢	٠,٧١	مرتفع
٣	٢	أوعى التلاميذ بأهمية عزل المصاب بالمرض بعيدا عن الاخرين.	٣,١	٠,٥٨	مرتفع
٥	٣	أوعى التلاميذ بمسببات نقل الأمراض وكيفية الوقاية منها.	٢,٨٤	٠,٦١	مرتفع
٢	٤	أوعى التلاميذ بعدم تناول أدوية دون استشارة الطبيب.	٢,٦٨	٠,٥٣	مرتفع
٤	٥	أحذر التلاميذ من مخاطر الواجبات السريعة وما ينتج عنها من أمراض.	٢,٣١	٠,٤٤	متوسط
		الدرجة الكلية	٢,٨٥	٠,٣٦	مرتفع

يوضح الجدول السابق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الأمراض والوقاية منها، مرتبة ترتيبا تنازليا، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٢,٨)، والانحراف المعياري الكلى مقداره (٠,٣٦)، مما يدل على أن مستوى دور معلمي العلوم بمرحلة التعليم الابتدائي ومعلماتها في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعي الصحي لمجال الوعي الصحي الشخصي جاء بدرجة مرتفعة.

وقد جاء في مقدمة هذه الفقرات: الفقرة رقم (١): (أوعى التلاميذ بالأمراض المعدية وكيفية الوقاية منها) بمتوسط حسابي مقداره (٣,٢٢)، وانحراف معياري مقداره (٠,٧١)، ثم الفقرة رقم (٣): (أوعى التلاميذ بأهمية عزل المصاب بالمرض بعيدا عن الآخرين) بمتوسط حسابي مقداره (٣,١)، وانحراف معياري مقداره (٠,٥٨)، ثم الفقرة رقم (٥): (أوعى التلاميذ بمسببات نقل الأمراض وكيفية الوقاية منها) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٨٤) وانحراف معياري مقداره (٠,٦١).

في حين كانت أدنى الفقرات الفقرة رقم (٢): (أوعى التلاميذ بعد تناول الأدوية دون استشارة الطبيب) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٦٨) وانحراف معياري مقداره (٠,٥٣)، ثم الفقرة رقم (٤): (أحذر التلاميذ من مخاطر الواجبات السريعة وما ينتج عنها من أمراض) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٣١) وانحراف معياري مقداره (٠,٤٤).

المجال الخامس: الوعي البيئي

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الوعي البيئي

رقم الفقرة	الترتيب	مجال الوعي البيئي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدور
١	١	أوعى التلاميذ بإلقاء النفايات في الأماكن المخصصة لها.	٢,٩٨	٠,٤٦	مرتفع
٣	٢	أشجع التلاميذ على استخدام خامات البيئة وإعادة تدويرها.	٢,٨٨	٠,٤٧	مرتفع
٥	٣	أشجع التلاميذ على نظافة البيئة المدرسية.	٢,٨٧	٠,٣٦	مرتفع
٢	٤	أرشد التلاميذ للاستخدام الأمثل للمرافق الصحية.	٢,٧٦	٠,٣٨	مرتفع
٤	٥	أحث التلاميذ على زيادة المساحة الخضراء داخل المدرسة.	٢,٦٩	٠,٣٧	مرتفع
		الدرجة الكلية	٢,٧٦	٠,٣٥	مرتفع

يوضح الجدول السابق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الوعي البيئي، مرتبة ترتيبا تنازليا، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٢,٧٦)، والانحراف المعياري الكلى مقداره (٠,٣٥)، مما يدل على أن مستوى دور معلمي العلوم بمرحلة التعليم الابتدائي ومعلماتها في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعي الصحي لمجال الوعي الصحي الشخصي جاء بدرجة مرتفعة.

وقد جاء في مقدمة هذه الفقرات: الفقرة رقم (١): (أوعى التلاميذ بإلقاء النفايات في الأماكن المخصصة لها) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٩٨)، وانحراف معياري مقداره (٠,٤٦)، ثم الفقرة رقم (٣): (أشجع التلاميذ على استخدام خامات البيئة وإعادة تدويرها) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٨٨)، وانحراف معياري مقداره (٠,٤٧)، ثم الفقرة رقم (٥): (أشجع التلاميذ على نظافة البيئة المدرسية) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٨٧) وانحراف معياري مقداره (٠,٣٦).

في حين كانت أدنى الفقرات الفقرة رقم (٢): (أرشد التلاميذ للاستخدام الأمثل للمرافق الصحية) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٧٦) وانحراف معياري مقداره (٠,٣٨)، ثم الفقرة رقم (٤): (أحث التلاميذ على زيادة المساحة الخضراء داخل المدرسة) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٦٩) وانحراف معياري مقداره (٠,٣٧).

المجال السادس: التبغ والكحوليات والعقاقير:

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التبغ والكحوليات والعقاقير

رقم الفقرة	الترتيب	مجال الوعي البيئي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدور
٢	١	أوعى التلاميذ بالأمراض الناتجة عن التدخين والكحوليات والعقاقير.	٢,٨٢	٠,٤٥	مرتفع
١	٢	أوعى التلاميذ بمخاطر التبغ والكحوليات والعقاقير على صحة الإنسان.	٢,٧٧	٠,٤٧	مرتفع
٣	٣	أشارك التلاميذ في عمل ملصقات ولوحات عن أضرار التدخين والكحوليات والعقاقير.	٢,٦١	٠,٣٦	مرتفع
		الدرجة الكلية	٢,٧٣	٠,٣٨	مرتفع

يوضح الجدول السابق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات التبغ والكحوليات والعقاقير مرتبة ترتيبًا تنازليًا، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٢,٧٣)، والانحراف المعياري الكلى مقداره (٠,٣٨)، مما يدل على أن مستوى دور معلمي العلوم بمرحلة التعليم الابتدائي ومعلماتها في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعي الصحي لمجال الوعي الصحي الشخصي جاء بدرجة مرتفعة.

وقد جاء في مقدمة هذه الفقرات: الفقرة رقم (٢): (أعرف التلاميذ بالأمراض الناتجة عن التدخين والكحوليات والعقاقير) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٨٢)، وانحراف معياري مقداره (٠,٤٥)، ثم الفقرة رقم (١): (أوعى التلاميذ بمخاطر التبغ والكحوليات والعقاقير على صحة الإنسان) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٧٧)، وانحراف معياري مقداره (٠,٤٧) في حين كانت أدنى الفقرات الفقرة رقم (٣): (أشارك التلاميذ في عمل ملصقات ولوحات عن أضرار التدخين) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٦١) وانحراف معياري مقداره (٠,٣٦).

المجال السابع: الصحة العقلية والنفسية

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الصحة العقلية والنفسية

رقم الفقرة	الترتيب	مجال الصحة العقلية والنفسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدور
١	١	أشارك التلاميذ بمشكلاتهم النفسية والعقلية	٢,١١	٠,٤١	متوسط
		الدرجة الكلية	٢,١١	٠,٤١	متوسط

يوضح الجدول السابق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرة الصحة النفسية والعقلية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٢,٣٣)، والانحراف المعياري الكلى مقداره (٠,٤١)، مما يدل على

أن مستوى دور معلمي العلوم بمرحلة التعليم الابتدائي ومعلماتها في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعي الصحي لمجال الوعي الصحي الشخصي جاء بدرجة متوسطة.

الفقرة رقم (١): (أشارك التلاميذ بمشكلاتهم النفسية والعقلية) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٧٠)، وانحراف معياري مقداره (٠,٤١).

المجال الثامن: الوعي بالتربية الجنسية

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التربية الجنسية

رقم الفقرة	الترتيب	مجال التربية الجنسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدور
١	١	أوعى التلاميذ بالتكوين التشريحي والوظيفي للجهاز التناسلي للإنسان	٠,٢٢	٠,٦١	متوسط
٢	٢	أعرف التلاميذ بالمشكلات الجنسية الصحية	٢,٤٠	٠,٥١	مرتفع
		الدرجة الكلية	٢,٣٠	٠,٦٠	متوسط

يوضح الجدول السابق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرة الصحة النفسية والعقلية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٢,٣٠)، والانحراف المعياري الكلى مقداره (٠,٦٠)، مما يدل على أن مستوى دور معلمي العلوم بمرحلة التعليم الابتدائي ومعلماتها في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعي الصحي لمجال الوعي الصحي الشخصي جاء بدرجة متوسطة.

الفقرة رقم (١): (أوعى التلاميذ بالتكوين التشريحي والوظيفي للجهاز التناسلي للإنسان) بمتوسط حسابي مقداره (٠,٢٢)، وانحراف معياري مقداره (٠,٦١)، ثم الفقرة رقم (٢): (أعرف التلاميذ بالمشكلات الجنسية الصحية بمتوسط حسابي (٢,٤٠) وانحراف معياري (٠,٥١).

المجال التاسع: صحة المستهلك

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال صحة المستهلك

رقم الفقرة	الترتيب	مجال صحة المستهلك	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدور
١	١	أوعى التلاميذ بأهمية التحقق من صحة الدعاية الإعلانية للمنتجات الغذائية.	٢,٤٧	٠,٦١	مرتفع
		الدرجة الكلية	٢,٤٧	٠,٦١	مرتفع

يوضح الجدول السابق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرة صحة المستهلك، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٢,٤٧)، والانحراف المعياري الكلى مقداره (٠,٦١)، مما يدل على أن

مستوى دور معلمي العلوم بمرحلة التعليم الابتدائي ومعلماتها في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعي الصحي لمجال الوعي الصحي الشخصي جاء بدرجة مرتفعة.

الفقرة رقم (١): (أوعى التلاميذ بأهمية التحقق من صحة الدعاية الإعلانية للمنتجات الغذائية) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٤٧)، وانحراف معياري مقداره (٠,٦١).

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\propto \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات معلمي العلوم بمرحلة التعليم الابتدائي لدورهم في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعي الصحي أثناء تطبيق التعليم عن بعد تعزى إلى متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟

ولإجابة سؤال الدراسة الثاني تم تحويله إلى الفرضيات الاتية:

الفرضيات المنبثقة عن سؤال الدراسة الثاني:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي العلوم المرحلة الابتدائية لدورهم في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعي الصحي أثناء تطبيق التعليم عن بعد بالمملكة العربية السعودية تعزى إلى متغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية استخدم اختبار (t-test) للفروق بين متوسطات تقديرات معلمي العلوم بمرحلة التعليم الابتدائي لدورهم في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعي الصحي حسب متغير الجنس، والجدول (١٣) يوضح ذلك:

الجدول (١٣) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات تقديرات معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية لدورهم في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعي الصحي أثناء تطبيق التعليم عن بعد بالمملكة العربية السعودية حسب متغير الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
أنثى	٢٠	٢,٩١	١,٠٧	٣٦	٠,٩٥١	٠,٣٤٧
ذكر	١٦	٢,٩٤	١,٠٦			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي العلوم بمرحلة التعليم الابتدائي لدورهم في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعي الصحي أثناء تطبيق التعليم عن بعد بالمملكة العربية السعودية حسب متغير الجنس (حيث كانت الدلالة الإحصائية أكبر من ٠,٠٥).

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي العلوم المرحلة الابتدائية لدورهم في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعي الصحي أثناء تطبيق التعليم عن بعد بالمملكة العربية السعودية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي العلوم بمرحلة التعليم الابتدائي لدورهم في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعي الصحي بالتعليم عن بعد بالمملكة العربية السعودية حسب متغير المؤهل العلمي والجدول (١٤) يوضح ذلك.

الجدول (١٤) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات تقديرات معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية لدورهم في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعي الصحي أثناء تطبيق التعليم عن بعد بالمملكة العربية السعودية حسب متغير المؤهل العلمي.

	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
جميع مجالات الوعي الصحي	بكالوريوس	٢٤	٢,٢١	١,١٢
	دبلوم تربوي	١٢	٢,٩٤	١,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ظاهرة بيت تقديرات معلمي علوم المرحلة الابتدائية لدورهم في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعي الصحي بالتعليم عن بعد بالمملكة العربية السعودية حسب متغير المؤهل العلمي.

ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام التباين الأحادي كما يظهر في الجدول (١٥):

الجدول (١٥) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لفحص الفروق بين متوسطات تقديرات معلمي العلوم لمرحلة التعليم الابتدائي لدورهم في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعي الصحي بالمملكة العربية السعودية حسب متغير المؤهل العلمي.

مجالات الدراسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
مجالات الوعي الصحي	بين المجموعات	٠,٠٢٤	٢	٠,٠١٢	٠,٣١٥	٠,٧٤١
	داخل المجموعات	٦,٥٤	٣٣	٠,٠٤٠		
	المجموع	٦,٥٨	٣٥			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي العلوم بمرحلة التعليم الابتدائي لدورهم في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعي الصحي بالتعليم عن بعد حسب متغير المؤهل العلمي حيث كانت الدلالة الإحصائية أقل من ٠,٠٥.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي العلوم المرحلة الابتدائية لدورهم في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعي الصحي بالتعليم عن بعد تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي العلوم بمرحلة التعليم الابتدائي لدورهم في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعي الصحي بالتعليم عن بعد حسب متغير سنوات الخبرة والجدول (١٦) يوضح ذلك:

الجدول (١٦) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لفحص الفروق بين متوسطات تقديرات معلمي العلوم لمرحلة التعليم الابتدائي لدورهم في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعي الصحي بالتعليم عن بعد في التعليم بالقصيم حسب متغير سنوات الخبرة.

	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
جميع مجالات الوعي الصحي	١-٥	٢٦	١,٩٥	٠,٨٧
	٦-١٠	١٠	٢,٨١	٠,٧١

يتضح من الجدول وجود فروق ظاهرة بين تقديرات معلمي العلوم بمرحلة التعليم الابتدائي لدورهم في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعي الصحي بالتعليم عن بعد حسب متغير سنوات الخبرة.

ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما يظهر في الجدول (١٧):

الجدول (١٧) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لفحص الفروق بين متوسطات تقديرات معلمي العلوم لمرحلة التعليم الابتدائي لدورهم في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعي الصحي بالتعليم عن بعد حسب متغير سنوات الخبرة.

مجالات الدراسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
مجالات الوعي الصحي	بين المجموعات	٠,٧٥٨	٢	٠,٠٢١١	٠,٤١٢	٠,٣٤٥
	داخل المجموعات	٧,٣١١	٣٣	٠,٦٠١		
	المجموع	٨,٠٦٩	٣٥			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي العلوم بمرحلة التعليم الابتدائي لدورهم في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعي الصحي بالتعليم عن بعد حسب تغير سنوات الخبرة، حيث كانت الدلالة الإحصائية (٠,٠٥).

السؤال الثالث: ما سبل تحسين دور معلمي العلوم بمرحلة التعليم الابتدائي في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعي الصحي بالتعليم عن بعد بالمملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لنتائج إجابة أفراد عينة الدراسة على السؤال الثالث المفتوح والبالغ عددهم (٣٦) معلما ومعلمة من ضمن العينة الكلية كما هو موضح في الجدول (١٨).

الجدول (١٨) التكرارات والنسب المئوية لسبل تحسين دور معلمي العلوم بمرحلة التعليم الابتدائي في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعي الصحي بالتعليم عن بعد.

سبل تحسين دور المعلمين في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعي الصحي	التكرار	النسبة المئوية
عقد دورات تدريبه للمعلمين لتطوير أدائهم في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعي الصحي.	٢٠	٦٦٪
استدعاء خبراء في مجال الصحة لعقد محاضرات للمعلمين وأولياء الأمور لنشر الوعي الصحي.	٢١	٧٠٪
إعادة تصميم وتطوير مقررات العلوم بشكل يدعم إكساب التلاميذ لمفاهيم الوعي الصحي.	٢٤	٨٠٪
نشر الوعي الصحي من خلال وسائل الإعلام	٢٩	٩٦٪
مشاركة الإذاعة المدرسية في نشر الوعي الصحي	٢١	٧٠٪
تنظيم زيارات دورية للمعلمين للمستشفيات والمراكز لطبية لاكتساب معلومات صحية	١٦	٥٣٪
تضمين مقرر للتربية الصحية ضمن المناهج	٢٧	٩٠٪

يتبين من الجدول السابق أن النسب المئوية لمقترحات المعلمين لسبل تحسين دور معلمي العلوم بمرحلة التعليم الابتدائي في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعى الصحي بالتعليم عن بعد تراوحت بين (٦٦٪) و(٩٠٪) وأن أهم هذه المقترحات هي: عقد دورات تدريبية للمعلمين لتطوير أدائهم في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعى الصحي تضمين مقرر التربية الصحية ضمن المناهج، استدعاء خبراء في مجال الصحة لعقد محاضرات للمعلمين وأولياء الأمور لنشر الوعى الصحي مشاركة الإذاعة المدرسية في نشر الوعى الصحي، إعادة تصميم وتطوير مقررات العلوم بشكل يدعم إكساب التلاميذ لمفاهيم الوعي الصحي، ونشر الوعى الصحي من خلال وسائل الإعلام، واخيرا تنظيم زيارات دورية للمعلمين للمستشفيات والمراكز الطبية لاكتساب معلومات صحية.

مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة النتائج:

أولا: مناقشة النتائج المنبثقة عن السؤال الأول: ما دور معلمي العلوم في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعي الصحي بالتعليم عن بعد بمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية؟

أشارت النتائج المنبثقة عن سؤال الدراسة الأول: أن دور معلمي العلوم بمرحلة التعليم الابتدائي في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعي الصحي بالتعليم عن بعد جاء بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٢,٧٥)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لمجالات الدراسة بين (٢,٣٠-٢,٨٩) وجميعها بدرجة مرتفعة ماعدا التربية العقلية والنفسية والتربية الجنسية بدرجة متوسطة.

ويعزى الباحث هذه النتيجة إلى الاهتمام الكبير من قبل المعلمين في توعية التلاميذ بمرحلة التعليم الابتدائي بمتطلبات الوعى الصحي لاعتقادهم أن دورهم الأساسي يكمن في تحقيق الأهداف التعليمية في هذه المرحلة وتوعية التلاميذ بمتطلبات الوعى الصحي بالرغم من عدم وجود الوقت الكافي لذلك، وكذلك الاعتقاد السائد بين المعلمين بأن الوعى الصحي مهم خصوصا في ظل جائحة كورونا، وكذلك إدراكهم أن العملية التعليمية متكاملة وأن الهدف الاساسي من العملية التربوية هو بناء شخصية التلميذ المتكاملة والمتوازنة والشاملة: من الناحية العقلية والجسمية والنفسية والاجتماعية لاسيما أن الوعى الصحي ضرورة مجتمعية وفق الاتجاهات التربوية الحديثة.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة **سلمى ومحمد (٢٠١٥)** في فاعلية استراتيجية K.W.L في تنمية الوعي الصحي لدى طلبة كلية التربية الأساسية. لذا أوصت الدراسة باعتماد الاستراتيجية من قبل المعلمين في تنمية الوعي الصحي لديهم، وإدخال مفاهيم صحية جديدة في مادة التربية الصحية تواكب مستحدثات العصر لزيادة المعلومات الصحية الحديثة للطلبة لمساعدتهم في تنمية الوعي الصحي لديهم، ومع نتائج دراسة **على الجعفرى (٢٠٠٧)** التي أشارت إلى أن أكثر المجالات التي حصل فيها التلاميذ على مستوى صحي عال هو مجال تكوين وعمل الجسم البشري وأقلها هو مجال التغذية، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية ما بين السلوك والتحصيل الأكاديمي، ودراسة **حاتم أبو زايدة (٢٠٠٦)** في وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم الصحية ومقياس الوعي الصحي تعزى للبرنامج المقترح. كما توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات طلبة الصف السادس في اختبار المفاهيم الصحية ودرجاتهم في مقياس الوعي الصحي، **ونتائج دراسة رباب حلاب (٢٠١٨)** أشارت إلى أن أفراد العينة بحاجة إلى وعى عال في كل المجالات وعلى الأداة ككل لأن المستوى كان منخفضا ولا توجد فروق بين الجنسين في الوعي الصحي.

ثانيًا: مناقشة نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات معلمي العلوم المرحلة الابتدائية لدورهم في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعي الصحي بالتعليم عن بعد بالمملكة العربية السعودية تعزى إلى متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟

ولمناقشة نتائج الفرضيات المنبثقة عن السؤال الثاني:

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات معلمي العلوم بمرحلة التعليم الابتدائي لدورهم في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعي الصحي بالتعليم عن بعد تعزى إلى متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

وربما ترجع هذه النتيجة إلى أن العاملين على اختلاف جنسهم ومؤهلهم وخبراتهم يمارسون دورهم في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعي الصحي وفق الظروف التي تقتضي ممارستها، وقناعة بدورهم القائم على التدريس وتحقيق الاهداف التعليمية أولا مما ينعكس على سلوكهم بغض النظر عن الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (قزف وصالح، ٢٠١٦) التي أشارت إلى وجود فروق تعزى إلى الجنس في دور المدرسة في تنمية الوعي الصحي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في لواء قصبة إربد من وجهة نظرهم.

ثالثًا: مناقشة نتائج السؤال الثالث:

أشارت النتائج المنبثقة عن سؤال الدراسة الثالث: إلى أن أهم المقترحات لتحسين دور معلمي العلوم بمرحلة التعليم الابتدائي في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعى الصحي بالتعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا هي: عقد دورات تدريبية للمعلمين لتطوير أدائهم في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعى الصحي، تضمين مقرر التربية الصحية ضمن المناهج، استدعاء خبراء في مجال الصحة لعقد محاضرات للمعلمين وأولياء الأمور لنشر الوعى الصحي، مشاركة الإذاعة المدرسية في نشر الوعى الصحي، إعادة تصميم وتطوير مقررات العلوم بشكل يدعم إكساب التلاميذ لمفاهيم الوعي الصحي، ونشر الوعى الصحي من خلال وسائل الإعلام، واخيرا تنظيم زيارات دورية للمعلمين للمستشفيات والمراكز الطبية لاكتساب معلومات صحية.

ويعزى الباحث هذه النتيجة إلى عدم الاهتمام الكافي من قبل إدارة المدرسة في العناية بالوضع الصحي للتلاميذ والاقتصار على الدور التقليدي للمدرسة المرتكز على التعليم وإكساب الطلبة الخبرات من خلال المعرفة بالكتب المدرسية لذا جاءت مقترحات معلمي العلوم بمرحلة التعليم الابتدائي في توعية التلاميذ بمتطلبات الوعي الصحي لتحسين دورهم متوافقة مع نتائج الدراسة التي أشارت إلى أن دورهم جاء بدرجة مرتفعة في جميع المجالات عدا مجال الصحة العقلية والنفسية جاء بدرجة متوسطة.

توصيات الدراسة:

بناءً على نتائج الدراسة يوصى البحث بما يلي:

- استخدام المناهج في رفع مستوى الوعي الصحي ودرجة الممارسات الصحية للطلاب والطالبات.
- إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول قياس الوعي الصحي بمادة العلوم بالمراحل الدراسية المختلفة.
- تنظيم مؤتمرات وندوات ودورات خاصة بالوعي الصحي لجميع الطلاب والطالبات بالمراحل الدراسية المختلفة.
- قيام المدارس بدور فعال في إكساب الطالبات والطلبة الوعي الصحي وذلك من خلال المواد الدراسية والنظرية والأنشطة.
- ضرورة قيام وزارة الصحة بالتعاون مع وزارة التعليم بتنظيم وإقامة ندوات في المدارس بغرض نشر الوعي الصحي لطالبات وطلاب المدارس.
- عقد دورات وورش عمل لمعلمي العلوم على حد سواء تنمى اتجاهاتهم نحو استخدام التعليم الإلكتروني بالتعليم عن بعد، وتدريبهم على طرق استخدامه.
- أن ينمي معلمي العلوم العادات والسلوكيات الصحية الإيجابية للطالب في اختيار السلع الغذائية المفيدة للصحة.
- أن يوجه معلمي العلوم المتعلمين لتعديل المفاهيم الصحية الخطأ من خلال مادة العلوم.
- تنظيم ورش عمل للمعلمين وأولياء الأمور للتوعية بطرق وأساليب الوعي الصحي، وتوعية الطالب بالسلوكيات والعادات الصحية السليمة.
- تأكيد الدور الحيوي والفعال للتعليم والمدرسة وخاصة مادة العلوم بوسائل الحفاظ على الصحة العامة وسلامة أجهزة الجسم المختلفة.
- حث صناع القرار ومخططي البرامج الإعلامية على ضرورة فتح قنوات اتصال مع وزارة التربية والتعليم، لمراعاة البعد التربوي والقيمي فيما تقدمه من إعلانات وقائية وصحية.
- تدريس مجالات الوعي الصحي للطلاب بجميع المراحل الدراسية، وربطها بالبيئة.
- إعادة تصميم وتطوير مقررات العلوم بشكل يدعم إكساب الطلاب لمفاهيم الوعي الصحي.

مقترحات الدراسة:

- إعداد برنامج تدريبي لتنمية متطلبات الوعي الصحي.
- إجراء دراسات تربوية حول واقع استخدام تقنيات التعليم عن بعد في تحقيق الوعي الصحي لدى الطلاب والمعلمين.
- إعداد برنامج تدريبي لمعلمي العلوم بالمراحل المختلفة قائم على التربية الصحية.

المراجع:

أبو زايدة، حاتم يوسف (٢٠٠٦). *فعالية برنامج بالوسائط المتعددة لتنمية المفاهيم والوعي الصحي في العلوم لدى طلبة الصف السادس الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

أرهيق، سلمى لفتة وإبراهيم، محمد خليل (٢٠١٥). أثر استراتيجية K.W.L في تنمية الوعي الصحي لدى طلبة كلية التربية الأساسية. *مجلة كلية التربية*، مجلة ١٨، ١٤، جامعة واسط.

البيطار، حمدى (٢٠١٦). فاعلية استخدام التعليم عن بعد في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو التعليم عن بعد في مقرر تكنولوجيا التعلم لدى طلاب الدبلوم العامة نظام العام الواحد شعبة التعليم الصناعي. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ASEP*، العدد (٧٨)، ١٧-٣٩.

الجعفرى، على عبدالله (٢٠٠٧). مصادر الحصول على المعلومات الصحية ومستوى الوعي الصحي وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. *المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضة*، كلية التربية الرياضية للبنين بالهرم جامعة حلوان.

الأخرس، يوسف (٢٠١٨). أثر تطبيق استراتيجية التعليم الإلكتروني على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات في الصفوف الأساسية في محافظة العاصمة من وجهة نظر معلمي ومعلمات الرياضيات. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، ٤٥(٤٠)، ٧٠—٨٠.

الربيعان، وفاء محمد، والمالك (٢٠١٧). فاعلية الصف المقلوب بمنصة (Easy chsi) لتنمية مهارات التفكير الناقد في مقرر العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ٦(٢)، ١٨٨—٢٠١.

الربيعان، وفاء محمد والمالك، منيرة بنت عبدالله (٢٠١٩). فاعلية منصة (Easy chss) في تنمية التحصيل الدراسي لطالبات الصف الأول في مادة العلوم بمدينة الرياض. *مجلة كلية التربية*، ٥(٢)، ٦٠—٧٣.

الزهرانى، حنان (٢٠١٨). أثر استخدام منصة تعليمية في تنمية بعض مهارات التواصل الرياضي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الباحة السعودية. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، ١٢(١)، ١-٢٩.

العكيلي، جهاد كاظم (٢٠١٥). الوعي الصحي عبر وسائل الاتصال دراسة لقياس الوعي الصحي لدى طلبة جامعة بغداد بشأن مرض الإيدز. *مجلة الباحث الإعلامي*، العدد (٢٧)، جامعة بغداد.

المصري، حكمت عايش، والأشقر، رنان على (٢٠١٨). فاعلية المنصة التعليمية Edmodo في تنمية التحصيل في العلوم والاتجاه نحوها لدى طلبة الصف العاشر في فلسطين. *المجلة الدولية للتعليم بالإنترنت*. ١٧(٢)، ٣٢-٦٤.

المطيري، سارة (٢٠١٥). *التعرف على فاعلية منصة تعليمية في مهارات التعلم الذاتي والتحصيل الدراسي في مقرر الأحياء في المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية.

باقادر، هالة سعيد (٢٠٠٧). *فعالية برنامج مقترح في التربية الصحية لتنمية التنور الصحي لدى تلميذات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات بمكة المكرمة، وزارة التعليم العالي.

بن خلف، محمود حسين (٢٠٠٧). أفضلية مصادر المعرفة الصحية من حيث أهميتها والإفادة منها كما يراها طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن. *مجلة مؤتة للبحوث والدراسات*، ٢٣(٢) ٤٤-٦٨.

حلاب، رباب (٢٠١٨). *مستوى الوعي الصحي وكيفية الحصول على المعلومات الصحية لدى طلبة جامعة محمد بوضياف – بالمسيلة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد بوضياف، المسيلة.

رضوان، محمد رضوان (٢٠١١). *المنصات التعليمية (المقررات التعليمية المتاحة عبر الانترنت)*. دار العلوم للنشر والتوزيع: مصر.

سلامة، بهاء الدين إبراهيم (١٩٩٧). *الصحة والتربية الصحية*. دار الفكر العربي: القاهرة.

عبد الحق، عماد، وشناعة، مؤيد، ونعيرات، منسى، والعمد، سليمان (٢٠١٢). مستوى الوعي الصحي لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية وجامعة القدس. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث في العلوم الإنسانية*.

على، عواطف (٢٠١٢). *استخدام تكنولوجيا المعلومات في التعليم عن بعد*. قسم المعلومات والمكتبات، جامعة الخرطوم، السودان.

عوض، منير وحلس، موسى صقر (٢٠١٥). الاتجاه نحو تكنولوجيا التعلم عن بعد وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية. *مجلة جامعة الأقصى*، ١٩(١)، ٢١٩-٢٥٦.

قزف، امنة (٢٠١٦). *دور المدرسة في تنمية الوعي الصحي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في لواء فصبة إربد من وجهة نظرهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، كلية التربية، الأردن.

قنديل، احمد إبراهيم (٢٠٠١). تأثير التدريس بالوسائط المتعددة على التحصيل الدراسي للعلوم والقدرات الابتكارية والوعي بتكنولوجيا المعلومات. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، العدد (٧٢)، جامعة طنطا ٦٥-٩٥.

محمد، إيمان محمود (٢٠٠٩). *تقويم محتوى منهاج العلوم العامة للمرحلة الأساسية الدنيا في ضوء متطلبات التنور الصحي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

وزارة التعليم (٢٠١٦). *دور التعليم في تحقيق رؤية ٢٠٣٠ . وكالة الوزارة للتخطيط والمعلومات الإدارة العامة للتخطيط*. الرابط: https: ll bit.ly \2Do2Et

وزارة التعليم (٢٠٢٠). *أبرز منجزات وزارة التعليم ٢٠٢٠ متاح على الموقع الرسمي لوزارة التعليم*. على الرابط: Https: ll twitter.com l moe_gov_sa l status l 134504504 375539203s=21

Bassilaia, G, Kvavadze, D. (2020). Transition to online Education schools during asars – cov-2 coronavirus (covid-19) pandemic in Georgia. *pedagogical Research*, 5(4).

Emoo60. https: ll doi.org l 1029333 l prl 7937 Retrieved, 27 l 5l 2021.

Berg, G, Simonson, M. (2018). *Distance learning Britannica*. At: https: www.Britannica.com l topic l distance – learning.

Connie (2001). *Health Aware Health Living, New York*, The Roland press company.

Ferreiman. J. (2014). *10 Benefits of using Elearning. learning Dash*. https: ll www.Learndash.com l 10 – bene fits – of – using – elearning.

Hannay, M., Newvine, T. (2006). Preception of distance learning A comparison of online and Traditional learning. *Journal of onling learning and Teaching*. 2005. ISSN 1558-9528.

Koumi, J (2006). *Designing Educational video and Multimedia for open and Distance learning*. Routledge, England.

Michigan, v. (2019). *A whole school Approach to virtual learning: why on line learning should in clude more than just courses.* https: ll bit.ly l 2 Aulgmy.

UNESCO (2020). *World Bank Group and Covid – 19 (coronavirus)*, https: ll www.world bank. org l en l who- we- are l news l coronavirus – covid 19.

Visande, J.(2014). Developing critical thinking skills among education students through formative education. *I n ternational Journal for cross- Disciplinary subjects in Education (IJCDSE)*, 5(4),1783-1789.

Yulia, H. (2020). online learning to prevent the spread of pan demic corona virus in Indonesia. *ETERNAL* (*English Teaching Journal*). 11(1).

Zare, M, Sarikhani, R., Sarikhani, E, 7 Babazadem M. (2020). The effects of multimedia education on learning and retention in a physiology course Interdisciplinary. *journal of virtual learning in Medical sciences m*, 6(1) 32-38.

مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للعلوم التربوية والنفسية
Princess Nourah bint Abdulrahman University Journal of Educational and Psychological sciences
العدد(١) ذو القعدة ١٤٤٤هـ - يونيو ٢٠٢٣م

الشراكة في التعليم بين الأسرة والروضة في ضوء معـــايير الجمعية الأمريكية لرعاية الطفولة (NAEYC) مـــن وجهة نظر المعلمات

Partnership in Education between Family and Kindergarten in Accordance of National Association for the Education of Young Children (NAEYC) Standards

سميه بنت محمد بن إبراهيم المشيقح
معلمة رياض الأطفال وزارة التعليم
رجاء بنت عمر باحاذق
أستاذ دكتور في قسم الطفولة المبكرة
كلية التربية - جامعة الملك سعود

Sumayh Mohammed ALmoshiqeh
Kindergarten Teacher
Ministry of Education
Raja Omar Bahatheg
Department of Early Childhood, College of Education, King Saud University

تاريخ استقبال البحث	تاريخ قبول البحث	تاريخ نشر البحث
٢٠٢٣/٣/٢٠م	٢٠٢٣/٥/١٨م	٢٠٢٣/٦م

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على وجهة نظر المعلمات حول الشراكة في التعليم بين الأسرة والروضة في ضوء معيار الأسرة في وثيقة الجمعية الأمريكية لرعاية الطفولة (NAEYC)، كما تهدف إلى تقديم أهم الأساليب المقترحة لتفعيل الشراكة في التعليم بينهما، وتحديد المعوقات التي تحول دون تفعيلها. واعتمدت الدراسة منهجية كيو (Q Methodology) كمنهج متعدد الأساليب ومناسب لهذه الدراسة، وتكونت عينة الدراسة (٤٢) معلمة، واستخدمت فرز العبارات (Q-Sort)، والاستبانة والمقابلة كأدوات لجمع البيانات.

توصلت النتائج إلى اتفاق جميع وجهات نظر المعلمات مع معيار الأسر في وثيقة (NAEYC) على أن الشراكة تتحقق عندما تشارك المعلمات معارفهم وخبراتهم المهنية مع الأسر بطرق تمكنهم من مساندة احتياجات أطفالهم بفعالية، وعلى المعلمة معرفة معلومات حول احتياجات كل طفل وطرق تعلمه. كما أظهرت النتائج عدم موافقة المعلمات لبعض العبارات التي تتعارض مع ما أشار إليه معيار الأسرة في وثيقة (NAEYC) منها: تطوير الروضة للمعلمات يجب أن يرتكز على الجانب اللغوي فقط، وينبغي أن تواصل الروضة مع الأسرة بشأن تقدم طفلها فقط، وتساعد الروضة على بناء علاقة ضعيفة بين المعلمات والأسر في اللقاء الأول. كما كشفت النتائج عن عدم وجود اختلاف بين وجهات نظر المعلمات حول الشراكة في التعليم بين الأسرة والروضة في ضوء معيار الأسرة في وثيقة (NAEYC) تعزى لمتغير نوع التعليم والمستوى التعليمي والخبرة العملية.

الكلمات المفتاحية: الشراكة، التعليم، الأسرة معايير الجمعية الأمريكية لرعاية الأطفال، منهجية كيو.

Abstract

The aim of this study was to know the teacher's perspective about the partnership in education between the family and kindergarten in the standard in the National Association for the Education of Young Children (Nancy). Also the important of suggestion techniques to activate the partnership between kindergarten and family, and determined the obstacles from teachers perspective. This study adopted the Q methodology, as a Mixed -method approach, the study sample are (42) teachers .We used Q-sort, questionnaire and interview to collect data.

The result showed an agreement of all the teachers' perspective with the families standards in (NAEYC) that partnership will achieved by teachers sharing their experiences with families in ways enabling them to support the children needs. Teachers should know the child's need and learning methods. Furthermore, teachers oppososed to some statements in the family standards: kindergarten development for teachers should be based on the linguistic aspect only, the kindergarten communicate the child's progress to the family only, kindergarten builds weak relationship between teachers and families in the first meeting. There is no difference between teacher's and family perspective on the partnership in the education, that referred to the variables of the education type, educational level and practical experience.

Key words: Partnership, Education, Family and NAEYC's Standers , Q methodology.

المقدمة:

تعتبر مرحلة الطفولة المبكرة ذات أهمية خاصة في نمو وتطور شخصية الطفل من حيث قدرته على تحقيق الانسجام الأسري، والاستقرار النفسي، والاستمتاع بالحياة. فالأطفال منذ الميلاد يبدئون باكتساب الخبرات والسلوكيات من البيئات المحيطة بهم، وتُعَدّ الأسرة النواة الأساسية في تربية الطفل، ويمتد دورها إلى تنمية المهارات اللازمة للتواصل مع المجتمع، ودعم نموه في كافة المجالات، كما تُعَدّ الروضة الخطوة الأولى في مسيرة التعليم، وأول البيئات التي يتصل بها الطفل بعد الأسرة (السعود والواضية، ٢٠١٣). ومنذ عام (١٩٢٦) سعت الجمعية الأمريكية لرعاية الطفولة (National Association for the Education of Young Children) إلى تحسين جودة برامج التعليم لمرحلة الطفولة المبكرة، فهي تمكن البرامج من توفير خبرات تعليمية عالية الجودة لكلّ طفل باستمرار، كما أنها تحدد معايير وإرشادات حول إجراء التحسينات لضمان جودة التعليم المبكر، ويُعَدّ معيار الأسرة أحد معاييرها، وهو الذي يسعى إلى توطيد العلاقات التعاونية بين الأسرة والروضة، ويحافظ عليها لتنمية وتعزيز كافة الأطفال (NAEYC, 2018). ويشير الشمري (٢٠١٧) إلى أن المعلمات يمتلكن معلومات ومصادر مفيدة لأولياء الأمور، وأولياء الأمور يمتلكون معرفة محددة بأطفالهم يمكن أن تستفيد منها المعلمات في صناعة القرار، وهذا يستوجب بناء شراكة فاعلة وقوية بينهما، تقود إلى تبادل الخبرات والأفكار، وترفع من مستوى النمو لدى الأطفال، وتحقق التوافق والتكامل في العملية التربوية. ويشير شحاته (٢٠١١) إلى أن الروضة ليست بديلاً للأسرة، بل هناك تكاملٌ وانسجام بينهما في الأدوار والوظائف التربوية والصحية والاجتماعية والثقافية التي تعتبر من المتطلبات المهمة للتنشئة السليمة للأطفال.

استعرضت الباحثتان أهمية الشراكة في التعليم حيث تناولت دراسة باول وآخرون (Powell al et, 2010) التي هدفت إلى تحديد بُعدين للعلاقات بين الوالدين والمدرسة، وهما: مشاركة الروضة للوالدين، والتصورات المتعلقة باستجابة المعلم للطفل والوالدين في الفصول الدراسية لمرحلة رياض الأطفال التي تموّلها الدولة، حيث شملت العينة (١٤٠٢) طفلاً وأولياء أمورهم، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت المقابلة والملاحظة أدوات لجمع البيانات. وكشفت نتائج الدراسة أنّ مشاركة الروضة للآباء والأمهات حققت نتائج إيجابية على المهارات الاجتماعية والرياضية للأطفال. ولم تكن استجابة المعلم للأسرة مرتبطة ارتباطاً كبيراً مع عدد أنشطة مشاركة الوالدين في المدرسة.

وهدفت دراسة غالليندو وشيلدون (Galindo and Sheldon, 2011) إلى التعرف على العلاقة بين الأسرة والروضة باعتبارها السياقات الأكثر تأثيراً للتعلم والتنمية في مرحلة الطفولة المبكرة. حيث شملت العينة (١٦٤٢٥) طالباً، واعتمدت المنهج التحليلي واستخدمت الاختبارات أداةً لجمع

البيانات. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ جهود الروضة لتحقيق الشراكة مع الأسرة تحقق مستويات أعلى في تحصيل الأطفال في القراءة والرياضيات في نهاية مرحلة الروضة.

دراسة جاد (٢٠١١) والتي تهدف إلى التعرف على متطلبات تفعيل الشراكة المجتمعية برياض الأطفال وأهم المعوقات التي تحول دون تفعيلها، والتوصل إلى مقترحات حول تفعيل الشراكة المجتمعية في الأردن. حيث شملت العينة (٢٨) من معلمات رياض الأطفال و(١١٥) من أولياء أمور و(٥٥) مديرة وموجهة رياض الأطفال و(٣٢) من المسؤولين عن الجمعيات الأهلية للطفولة المبكرة. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات. وأظهرت نتائجها أنّ أهم معوقات تفعيل الشراكة هي إغفال بعض أولياء الأمور للدور المهم لمشاركة الأسرة في تنمية مدارك الطفل وقدراته مع الروضة، وقلة وعيهم بأهداف الروضة وأهميتها للطفل وللمجتمع بصفة عامة، وعن الدور التربوي الفعّال لها في بناء الأجيال، وكذلك كثرة الأعباء التي تعاني منها معلمات رياض الأطفال تؤثر على مدى تفاعلها مع الأسرة ومع الطفل، كما أظهرت العديد من المقترحات لتفعيل الشراكة والمتمثلة في مشاركة أولياء الأمور في صنع القرار التربوي، وإسهامهم بشكل فعال في رسم رؤية الروضة، والاتصال الدائم بالأسرة للتعاون معها في حل مشكلات الطفل اليومية، وإرسال تقرير شهري عن حالة الطفل لأسرته، لبناء جسور من الثقة المتبادلة بين الروضة والأسرة.

أما دراسة غراك وأوز والكومب (Grace and Bowes, Elcombe, 2014) فقد هدفت إلى دعم المبادرات السياسية الوطنية في مجال التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة والتعرف على المعوقات التي تحول دون مشاركة الأسرة في خدمات رعاية وتربية الطفولة المبكرة، حيث شملت العينة (١٠١) من أولياء الأمور، واعتمدت المنهج التحليلي، واستخدمت المقابلة والاستبيان أدوات لجمع البيانات. وأظهرت نتائجها وجود ارتباط كبير بين حضور الأطفال لخدمات التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة والمتغيرات الديموغرافية التالية: مستوى تعليم الأم والأب، وهيكل الأسرة، ودخل الأسرة، والخلفية الثقافية، وعمر الأم والأب، وعدد الأطفال في الأسرة، وجود إعاقة عند الطفل، وقد تبيّن أنّ مستويات مشاركة الأسرة لها علاقة كبيرة مع أبعاد الأسرة الثقافية، وأنّ الأسر الذين يشاركون بشكل كبير في خدمات رعاية وتربية الطفولة المبكرة (Early childhood education and care) (ECEC) هم أكثر عرضة للوصول إلى المعلومات والدعم من قبل المعلمين، كما أظهرت النتائج العديد من المعوقات التي تحول دون شراكة الأسرة، والمتمثلة في ضعف ثقتهم بالخدمات التي تقدمها برامج الطفولة المبكرة، ووجود اختلاف بين ثقافة بيئة التعليم بالروضة والأسرة.

في حين هدفت دراسة نيتيك (Niteck, 2015) إلى التعرف على سبل تعزيز برامج رياض الأطفال للشراكة الإيجابية بين الروضة والأسرة للوصول إلى برامج عالية الجودة، واتبعت الدراسة المنهج النوعي الاستقرائي، حيث تمت الملاحظة للمدرسة لمدة ثمانية أشهر وتكونت عينتها من (٤٨) ملاحظة صفية و(١٢) مناسبة عائلية، واجتماعات داخل وخارج المدرسة، بعدها أجريت المقابلات مع ثلاثة مدرسين و(١٨) ولي أمر، وقامت بتحليل الوثائق الخاصة باجتماعات المجالس المدرسية. وكشفت نتائجها عن ثلاث جوانب رئيسة لتحقيق شراكة متكاملة وإيجابية بين الروضة والأسرة، أولها التركيز على المكونات الستة لنموذج ابشتاين للشراكة بين المدرسة والأسرة وهي: الوالدية، والتواصل، والتطوع، والتعلم في المنزل، واتخاذ القرارات، والمجتمع)، وثانيها تجهيز بيئة مريحة ومرحبة بالطفل وأسرته لبناء علاقات إيجابية بين الروضة والأسرة، وثالثها تعزيز إدراك أولياء الأمور لأهمية الروضة يساعدهم على اعتبارها جزء مهم من تعليم الطفل، ويزيد من حماسهم لتعليم طفلهم في المنزل ومن تقديرهم للمعلمة.

وسعت دراسة البيز (Albaiz, 2018) إلى التعرف على وجهات نظر معلمات رياض الأطفال حول الشراكة بين الأسرة والمدرسة والمجتمع في مدينة الرياض وفقاً لنموذج ابيتشاين (Epstein)، حيث شملت العينة (٢٦٦) معلمة، واعتمدت الدراسة المنهج الكمي النوعي، واستخدمت الاستبانة والمقابلة أدوات لجمع البيانات. أظهرت نتائجها أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمات فيما يتعلق بسنوات خبرتهم، كما أظهرت وجود بعض الاختلاف بين المعلمات في أولوية تنفيذ الممارسات حيث يأتي في المرتبة الأولى التعلم في المنزل يليه ممارسات الأبوة والأمومة والاتصال، ثم التعاون مع المجتمع والتطوع واتخاذ القرارات. كما أظهرت نتائج المقابلات العديد من المعوقات التي أضعفت الشراكة وأكدت على الحاجة إلى تعزيزها من قبل جميع الأطراف من المعلمين، والأسر، ووزارة التعليم، والمجتمع.

وبالنظر إلى الدراسات السابقة تجد الباحثتان تنوع في طرح الباحثين لموضوع الشراكة في التعليم، فبعض الدراسات توصلت إلى أهمية الشراكة في التعليم، وأثرها الإيجابي على نمو الطفل، وأهمية تجهيز بيئة مريحة ومرحبة بالطفل وأسرته، واعتبرت أن شراكة الأسرة عنصر أساسي لنجاح برامج الطفولة المبكرة. كما حددت بعض الدارسات مقترحات لتفعيل الشراكة في التعليم من فتح قنوات الاتصال بين الأسرة والمدرسة سواء الكتابية أو التكنولوجية، والعمل على مشاركة أولياء الأمور في الأنشطة والفعاليات، وعقد الندوات والدورات لأولياء الأمور، واشراكهم في المجالس الاستشارية والتخطيط للمنهج، ووضع معايير خاصة بالشراكة الأسرية من قبل وزارة التعليم وتقييم المدارس على أساسها بشكل رسمي. كما أشارت بعض الدراسات إلى المعوقات التي تحول دون تفعيل الشراكة في التعليم من ضعف ثقة الأسر بالخدمات التي تقدمها مؤسسات رياض الأطفال، وافتقار بعض مديري المدارس للمعايير القيادية التربوية التي تتطلبها الشراكة الفعالة، وكثرة الأعباء على المعلمة.

كما سلطت الباحثتان الضوء على أهمية الدراسات في ضوء معايير الجمعية الأمريكية لرعاية الطفولة (NAEYC)، ومن الدراسات التي تناولت معايير NAEYC دارسة البوفلاسة (٢٠١٠) التي هدفت إلى التعرف على مفهوم الجودة التعليمية الشاملة ومعاييرها، ومعرفة واقع مؤسسات رياض الأطفال في ضوء معايير NAEYC. حيث شملت العينة (٢٠) روضة أهلية و(١٣) روضة حكومية، واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق في واقع رياض الأطفال بالنسبة لأبعاد الإدارة والإمكانات والمشاركة المجتمعية بين رياض الأطفال الحكومية والأهلية لصالح الرياض الحكومية، بينما لا توجد فروق في أبعاد المعلمة والبرامج، وتم وضع تصور لآليات تطوير رياض الأطفال في ضوء معايير NAEYC.

ودراسة عبد الفتاح (٢٠١٠) التي تهدف إلى تنمية وعي معلمات دور الحضانة ورياض الأطفال بمعايير الجودة في برامج الطفولة المبكرة المستمدة من مؤشرات الرابطة القومية لتعليم الأطفال الصغار (NAEYC)، حيث شملت العينة (٢٨) معلمة، وجميعهم من خريجات قسم رياض الأطفال، واستخدمت الاستبانة القبلية والبعدية أداة لجمع البيانات. وأظهرت نتائجها بأنه على الرغم من اقتناع المعلمات بأهمية ترك مساحة لمبادرات الأطفال ومشاركة الأسرة، وأنشطة المجموعات الصغيرة، واللعب في الفناء، والأنشطة الموجهة من جانب الأطفال الذي انعكس في استجاباتهن على الاستبانة البعدية، إلا أن تخطيطات المعلمات أتت متأثرة بما اعتادوا عليه من أساليب عمل قديمة. مما يشير إلى أهمية المتابعة الميدانية للمعلمات وتكثيف الدورات التدريبية على فترات أقرب. كما يلفت النظر إلى أهمية مراجعة الإعداد التربوي للمعلمات، بحيث يعمل تدريبهن الميداني على إعدادهن للعمل وفق شروط ومعايير الجودة.

أما دراسة أرنست (Ernest, 2011) فقد هدفت إلى استكشاف وجهات النظر حول الممارسات الملائمة في التعليم لمرحلة الطفولة المبكرة وفقاً لمعايير NEAYC. واعتمدت Q Methodology منهجاً لها. حيث شملت عينتها (٢٣) معلماً و(١٥) ولي أمر و(١٥) موجهاً، واستخدمت Q-sort أداة لجمع البيانات. وأشارت نتائجها إلى اتفاق وجهات نظر المشاركين مع بعض الممارسات الملائمة في التعليم لمرحلة الطفولة المبكرة وفقاً لمعايير الجمعية الأمريكية لرعاية الطفولة NEAYC واختلافهم مع بعضها، حيث أشارت النتائج إلى اتفاق وجهات نظر المعلمات على أهمية تبادل المعلومات بين الأسرة والروضة حول تقدم الطفل أو تأخره، وأن يعمل المعلمون مع الأسرة كشركاء لمساعدة الطفل على النمو والتعلم، وأن يرحب دائمًا بأفراد الأسرة في البرنامج، واختلافهم حول اتاحة الفرصة للأسرة في المشاركة بما يتناسب مع جدول الأسرة. في حين اتفقت وجهات نظر أولياء الأمور على أنه ينبغي على المعلمين أن يستمعوا دائمًا إلى الأسرة ويحترموا رغبتهم في القيام بدور أكثر فاعلية داخل

الفصول الدراسية، وأظهرت النتائج أنّ استخدام Q-sort يمكن من استكشاف وجهات النظر والآراء حول المواضيع التربوية بدرجة أكثر عمقاً.

وسعت دراسة أبو طالب (Abu Taleb, 2013) إلى تقييم البرامج والممارسات التي تنفذها رياض الأطفال في الأردن للقطاعين العام والخاص ودراسة توافقها مع معايير NAEYC. حيث شملت العينة (١١٨) غرفة صف في رياض الأطفال، واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الملاحظة أداة لجمع البيانات. وكشفت النتائج عن فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق معايير الجمعية الأمريكية لرعاية الطفولة NAEYC بين القطاعين العام والخاص لصالح القطاع العام، كما أظهرت النتائج تفوق المعلمين الذين يحملون درجة البكالوريوس في تخصص الطفولة المبكرة في تطبيق المعايير على غيرهم ممن يحملون تخصصات أخرى، ولم يكن هناك فروق تعزى لسنوات الخبرة.

وكشفت دراسة فاردنيان (Vardanyan, 2013) عن العوامل التي تؤثر على قرار السعي للحصول على اعتماد الجمعية الأمريكية رعاية الطفولة NAEYC من وجهة نظر المديرين والمعلمين وأولياء الأمور في مرحلة الطفولة المبكرة. واعتمدت المنهج النوعي، وتكونت عينتها من (١٢) مشاركاً (المدير- والمشرف – وخمسة معلمين – وخمسة من أولياء الأمور) وطبقت في مركز واحد، واستخدمت الملاحظة والمقابلة أدوات لجمع البيانات. وأشارت نتائجها قبل حصول المركز على الاعتماد من قبل الجمعية الأمريكية لرعاية الطفولة (NAEYC) إلى أنه على الرغم من وجود عوامل محفزة للحصول على الاعتماد، إلا أن هناك العديد من العوامل المحبطة والتي تتضمن صعوبة الحصول على الموافقة من قبل المسؤولين لمتابعة الاعتماد، وتأمين التمويل اللازم لبدء الاعتماد والحفاظ عليه، بالإضافة إلى صعوبة إقناع المعلمين للعمل لساعات طويلة عمل تطوعي ولعدة أشهر وبعد الحصول على اعتماد (NAEYC) أشارت النتائج إلى أن تنفيذ منهج عالمي أدى إلى عمل تحسينات في جميع أنحاء الروضة، وحضور المعلمين لساعات التطوير المهني أدى إلى رفع مستوى جودة تعليمهم للأطفال، والذي أدى إلى رفع جودة برامج التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة.

كما هدفت دراسة الغامدي (Alghamdi, 2016) إلى التعرف على وجهات نظر معلمات رياض الأطفال حول الممارسات الملائمة وغير الملائمة للنمو كما حددتها الرابطة الوطنية لتعليم الأطفال الصغار (NAEYC) بمدينة مكة المكرمة. حيث شملت عينتها (٣٧) معلمة، واعتمدت Q Methodology منهجاً لها، واستخدمت Q-sort والمقابلات أدوات لجمع البيانات. وأشارت نتائج Q-sort إلى اتفاق وجهات نظر المعلمات على أهمية بناء علاقات إيجابية بين المعلمات والأسر، ومشاركة الأسر والمعلمات في اتخاذ القرارات المتعلقة بالطفل، واختلافهم على استجابة إدارة الروضة

والمعلمات لرغبات الأسر حتى وإن كانت تتعارض مع أهدافهم، وأن يكون التواصل مع الأسرة في حال المشكلات فقط. كما أشارت نتائج المقابلات التي تفسر وجهات نظر المعلمات إلى احترام الأسر دون إشراكهم في الأنشطة الصفية.

وترى الباحثتان أن جميع الدراسات السابقة تبحث حول معايير الجمعية الأمريكية لرعاية الطفولة (NAEYC) لكنها تنوعت في اختيار المنهج والعينة والأدوات، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة الغامدي (Alghamdi, 2016) في اختيار المنهج، وتقارب العينة، لكنها تختلف معها فيما تضمنته من معايير، فدراسة الغامدي ركزت على جميع المعايير، بينما تركز هذه الدراسة على معيار واحد وهو معيار الأسرة.

مشكلة البحث:

أشار رونفنبرنر (Bronfenbrenner) إلى حقيقة أنّ الأطفال يتطورون داخل أنظمة مترابطة ومتنوعة، نشطة وتفاعلية، ويؤثر كلّ نظام منها تأثيراً قوياً على الأطفال؛ فهي تؤثر على القدرات التطورية، ويزداد تأثيرها إذا تحقق التواصل والترابط المنفتح بين الأسرة والروضة، كما أشارت دراسة الشايجي (٢٠١٥) إلى ضرورة تعزيز ودعم الشراكة في التعليم بين الأسرة والروضة لما لها من تأثير إيجابي ملموس في تنمية شخصية الطفل، وتوسيع دائرة التكامل والتوافق في تربية الطفل. وهذا ما أكدته دراسة باول وآخرون (Powell et al, 2010). وتسهم الشراكة في التعليم بين الأسرة والروضة والتواصل الهادف البناء في القضاء على الفجوة التي قد تكون موجودة بين أساليب وتوجيهات الروضة وأساليب وتوجيهات الأسرة، مما يؤدي إلى إزالة التضارب والتناقض بينهما، والذي يتسبب في إرباك شخصية الطفل، ويضعه في حيرة دائمةً، ويحقق التعاون والتواصل المستمر بين الأسرة والروضة متابعة تطور الطفل من قبل الطرفين، والحفاظ على تربيته في خط متوازٍ لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المشتركة (الحريري، ٢٠١٤).

وتعتبر مبادرة ارتقاء إحدى مبادرات برنامج التحول الوطني لوزارة التعليم، والمنبثقة من رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) تحت محور مجتمع حيوي التي تسعى إلى تحقيق شراكة فاعلة بين الأسرة والروضة في تربية وتعليم الأبناء من أجل بناء جيل أكثر فاعلية. وفي سبيل رفع مستوى جودة الشراكة، تسعى الباحثتان إلى التعرف على وجهة نظر المعلمات حول الشراكة في التعليم بين الأسرة والروضة في ضوء معيار الأسرة في وثيقة الجمعية الأمريكية لرعاية الأطفال الصغار (NAEYC) والتي تم اعتمادها منذ أكثر من ٣٠ عاماً، حيث تعتبر واحدة من أفضل المؤسسات غير الربحية في مجال الطفولة، حيث تشير إلى أنّ تعليم الأطفال ونموهم يرتبط ارتباطًا وثيقًا بأسرهم، وعليه وفي سبيل دعم وتعزيز تعليّم الأطفال ونموهم بصورةٍ مثالية، يجب أن تعترف البرامج بأولوية أسر الأطفال، وأن تؤسس علاقة معهم تستند على الثقة

والاحترام المتبادلين، وأن تدعم الأسر وتشركها في نمو الأطفال التعليمي، وأن تدعو الأسر إلى المشاركة الكاملة في البرنامج (NAEYC, 2018). وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في التعرف على وجهة نظر المعلمات حول الشراكة في التعليم بين الأسرة والروضة في ضوء معيار الأسرة في وثيقة الجمعية الأمريكية لرعاية الطفولة (NAEYC)، والتعرف على الأساليب المقترحة لتفعيلها، والمعوقات التي تحول دون تطبيقها.

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى التعرف على واقع الشراكة في التعليم بين الأسرة والروضة من وجهة نظر المعلمات. ويتفرع من الهدف الرئيس الأهداف الفرعية التالية:

١. تحديد ممارسات الشراكة في التعليم بين الأسرة والروضة في ضوء معيار الأسرة في وثيقة الجمعية الأمريكية لرعاية الطفولة (NAEYC) من وجهة نظر المعلمات.
٢. الكشف عن الفروق وجهة نظر المعلمات حول الشراكة في التعليم بين الأسرة والروضة في ضوء معيار الأسرة في وثيقة الجمعية الأمريكية لرعاية الطفولة (NAEYC) تبعاً لمتغير (نوع التعليم، والمستوى التعليمي، والخبرة العملية).
٣. الكشف عن أهم الأساليب المقترحة لتفعيل الشراكة في التعليم بين الأسرة والروضة من وجهة نظر المعلمات.
٤. تحديد أهم المعوقات التي تحول دون تفعيل الشراكة في التعليم بين الأسرة والروضة من وجهة نظر المعلمات.

أسئلة البحث:

تتحدد مشكلة هذا البحث بالسؤال الرئيس التالي:

ما واقع الشراكة في التعليم بين الأسرة والروضة من وجهة نظر المعلمات؟ ويتفرع معنه الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما أبرز ممارسات الشراكة في التعليم بين الأسرة والروضة في ضوء معيار الأسرة في وثيقة الجمعية الأمريكية لرعاية الطفولة (NAEYC) من وجهة نظر المعلمات؟
٢. هل تختلف وجهة نظر المعلمات حول الشراكة في التعليم بين الأسرة والروضة في ضوء معيار الأسرة في وثيقة الجمعية الأمريكية لرعاية الطفولة (NAEYC) تبعاً لمتغير (نوع التعليم، والمستوى التعليمي، والخبرة العملية)؟

٣. ما الأساليب المقترحة لتفعيل الشراكة في التعليم بين الأسرة والروضة من وجهة نظر المعلمات؟

٤. ما المعوقات التي تحول دون تفعيل الشراكة في التعليم بين الأسرة والروضة من وجهة نظر المعلمات؟

مصطلحات البحث:

الشراكة في التعليم بين الأسرة والروضة:

تُعرّف جاد (٢٠١١، ص٣٣) الشراكة في التعليم بين الأسرة والروضة بأنها "عملية تبادلية تعكس رغبة كلٍّ من الروضة والأسرة في تقديم الإسهامات والمبادرات والجهود التطوعية غير الملزمة سواء كانت عينية أو مادية، للمساهمة في دعم وتحسين جودة التعليم بمرحلة الطفولة المبكرة". أما الباحثتان فتعرفها إجرائياً: عملية تعاونية بين الأسرة والروضة، يتم من خلالها تنسيق الجهود بين المعلمات وأولياء الأمور من أجل بناء معارف وقدرات ومهارات واتجاهات الأطفال، وتنمية جوانب نموهم المختلفة لدعم جودة التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة.

الجمعية الأمريكية لرعاية الطفولة، The National Association for the Education of Young Children (NAEYC)

تُعرف بأنها "الجمعية التي تسعى إلى تحسين برامج التعليم المبكر للأطفال الصغار، وذلك من خلال تحديد رؤية ذات جودة عالية، وتوفير الأدوات والمواد اللازمة لتحقيق هذه الرؤية" (NAEYC, 2018, p2).

منهج كيو Q methodology

يعرف بأنه "المنهج الذي يدمج طرقاً نوعية وكمية من أجل التعرف على وجهات نظر الأشخاص المشاركين بشكل مباشر في موضوع معين" (Coogan and Herrington, 2011, p24).

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية:

- تأتي أهمية الدراسة من اهتمام المملكة العربية السعودية في الوقت الحالي بالشراكة في التعليم بين الأسرة والمدرسة، والمتمثلة في مبادرة ارتقاء تحت إشراف وزارة التعليم التي نصت عليها رؤية المملكة (٢٠٣٠) تحت محور مجتمع حيوي.
- محدودية الدراسات العلمية الحديثة – على حدّ علم الباحثتان – حول موضوع "الشراكة في التعليم بين الأسرة والروضة في ضوء معيار الأسرة في وثيقة الجمعية الأمريكية لرعاية الطفولة على المستوى المحلي".
- الإثراء العلمي الذي تقدمه هذه الدراسة للمكتبات العربية في المجال التربوي.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- يتوقع أن تساعد نتائج الدراسة الحالية في تزويد المربين والمعلمات والمستشارين التربويين بصورة واضحة حول وجهة نظر المعلمات عن الشراكة في التعليم بين الأسرة والروضة.
- قد تساهم نتائج هذه الدراسة في تزويد الأسرة والروضة بالمقترحات المناسبة لتفعيل الشراكة.
- إمكانية إفادة هذه الدراسة في لفت نظر الباحثين والباحثات في الميدان التربوي لإجراء دراسات أخرى مرتبطة بمعايير الجمعية الأمريكية لرعاية الطفولة NAEYC.

إجراءات البحث

منهج البحث:

استناداً إلى طبيعة البحث وأهدافه، وهي التعرف على وجهة نظر المعلمات حول الشراكة في التعليم بين الأسرة والروضة في ضوء معيار الأسرة في وثيقة الجمعية الأمريكية لرعاية الطفولة اعتمدت الباحثتان في إجرائهما للدراسة على (كيو منهجية) Methodology Q لملاءمته أغراض الدراسة، والذي عرفه واتس وستنر (Watts and Stenner, 2012) بأنه منهج يهدف إلى الكشف عن أنماط الارتباط بين سلسلة من المتغيرات المقاسة من خلال ترتيب العناصر التي تمثل وجهات النظر حول موضوع البحث، كما تم استخدام الاستبانة للتعرف على الأساليب المقترحة لتفعيل الشراكة في التعليم بين الأسرة والروضة والمعوقات التي تحول دون تفعيلها. ويذكر دو بليس (Du Plessis, 2019) بأن منهجية Q ليست منهجية جديدة، بل يعود تاريخها إلى عام ١٩٣٥م فقد ظهرت في البداية في مجال علم النفس، ثم تم اعتمادها في مجالات متعددة في جميع أنحاء العالم؛ فهي تهدف إلى استكشاف وجهات النظر، والآراء والتصورات لأفراد عينة الدراسة. كما أكد ذلك ستيكل ويستر واشتر (Stickl, Wester & Wachter, 2019) بأن منهجية Q طريقة بحث تركز على استكشاف وجهات نظر أفراد عينة الدراسة الشخصية بشكل منهجي؛ فهي تحتوي على أساليب نوعية وكمية، وتنطوي على استكشاف وجهات النظر والآراء الشخصية. ويشير واتس وستنر (Watts and Stenner, 2012) إلى أن المشاركات يعبرون عن وجهات نظرهم الشخصية من خلال ترتيب العناصر التي تمثل وجهات نظرهم بدقة عالية مما يعطي نتائج عميقة.

وأشارت باشطح (Bashatah, 2016) إلى منهجية Q تتيح للباحث استكشاف وجهات نظر المشاركات في الدراسة حول الموضوع، وهو ما يتطلبه البحث الحالي وليس وجهات نظرهم حول أنفسهم، وبالتالي يتم اعتبارها واحدة من أكثر المناهج فاعلية باستخدام طرق البحث النوعية والكمية. وأكد ذلك كيرني (Kearney, 2016) بأنه يعمل على تقليل الانحيازات ذات الاتجاه المركزي التي توجد عادةً في

أبحاث الاستطلاع؛ لأنّ المشاركات في الدراسة لا يمكنهم الموافقة على جميع العناصر أو الاستجابة لها بالطريقة نفسها. ويرجع السبب وراء اختيار منهج هذه الدراسة إلى أنه يُعَدّ من مناهج البحوث المختلطة التي تجمع بين الكمي والنوعي (أبو علام، ٢٠١٣). وهو ما أطلق عليه كوهين ومانيون وموريسون (Cohen, Manion, Morrison,2011) بالتثليث باعتباره مدخلاً تعدّدياً لجمع البيانات في البحث العلمي؛ فهو يعتمد على طريقتين أو أكثر في جمع البيانات؛ فالتثليث في العلوم الاجتماعية هو محاولة لتحديد أو شرح السلوك الإنساني المعقد والثري بطريقة أكثر ثراءً وعمقاً، ولأنّ الباحث يحتاج أن يكون واثقاً بأنّ البيانات التي حصل عليها ليست مجرد نتائج طريقة واحدة محددة لجمع البيانات.

مجتمع البحث وعينته:

يأتي اختيار العينة مباشرة من ثاني الاعتبارات الأولية السابق ذكرها؛ وهي تحديد مجتمع الدارسة الذي ستجرى عليه الدراسة. فلا بد للباحث أن يتخذ قرارات تتعلق بالعينة في مرحلة مبكرة عند التخطيط الشامل للدراسة (Cohen, 2011). ولأن هذه الدراسة تعتمد على Q-methodology كمنهجية وأداة للدراسة، وسيؤثر ذلك على كيفية اختيار العينة، وهي عينة كرة الثلج (العينة الشبكية)، حيث ذكر الضحيان (٢٠١٢) بأن هذا النوع من العينات يعتمد أساساً على التعرف على مجتمع الدراسة مفردة مفردة، ومن ثم إقناع الباحث للمشاركات بأهمية البحث وفائدته، وجذبهم على اتمام جميع فقرات الأداة التي تتطلب وقت وجهد وإخلاص من قبلهم. لذلك ترى الباحثتان بأنها تعد ملائمة لمنهج الدراسة، حيث تتيح اختيار المشاركات بشكل محدد إذا اعتقد أنه من المحتمل أن يعبروا عن وجهات نظر مثيرة للاهتمام بشكل خاص أو محوري (Watts and Stenner, 2012).

كما أن عدد المشاركات في الدارسة ينبغي أن يكون أقل من عدد العبارات، حتى تكون دراسة قيمة وقابلة للتحليل، لذلك يعتبر عدد أفراد العينة ما بين (٤٠-٦٠) عدد مثالي للدراسة لأن النتائج فيها لا تعتمد على عدد المشاركات، بل على الفكرة العامة للمشكلة قيد الدراسة (Bashatah, 2016)، كما ينبغي أن تكون عينة المشاركات متنوعة لتشمل المشاركات الذين يتوقع أن يكون لديهن وجهات نظر واسعة النطاق ومختلفة (Mckeown and Thomas, 2013). ولتحقق الباحثتان شمول العينة على مشاركين يمتلكون وجهات نظر واسعة النطاق ومختلفة، قامتا بتقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين، وهما: التعليم الحكومي والتعليم الأهلي. حيث بلغ عدد أفراد العينة (٤٦) مشاركة من معلمات رياض الأطفال، واستبعدت (٤) استمارات لعدم اكتمال الإجابة عليها؛ فكان مجموع المشاركات (٤٢)، حيث شمل التعليم الحكومي (١٧) مشاركة من ثلاث روضات، والتعليم الأهلي (٢٥) مشاركة من ثمان روضات، وتم جمع بيانات المشاركات فيما يخص مكان العمل (روضة حكومية أو أهلية)، والمستوى

التعليمي، وعدد سنوات الخبرة. وبالنسبة للمستوى التعليمي للمعلمات المشاركات في الدراسة فقد وجد أن جميع المعلمات حاصلات على درجة البكالوريوس. أما من حيث نوع التعليم والخبرة التعليمية فقد وجد تفاوت بين أفراد العينة من خلال ما يلي:

١. توزيع أفراد العينة وفقًا لمتغير نوع التعليم

جدول (١) توزيع عينة الدراسة حسب متغير التعليم (حكومي/أهلي)

التعليم	العدد	النسبة
حكومي	١٧	٤٠,٥٪
أهلي	٢٥	٥٩,٥٪

٢. توزيع أفراد العينة وفقًا لمتغير الخبرة العملية

جدول (٢) توزيع عينة الدراسة حسب متغير عدد سنوات الخبرة

الخبرة	العدد	النسبة
١-٢ سنة	٩	٢١,٤٪
٣-٤ سنة	١٠	٢٣,٨٪
٤-٦ سنة	٤	٩,٨٪
أكثر من ٦ سنوات	١٩	٤٥,٢٪

أدوات البحث:

تحقيقاً للأهداف التي من أجلها أجريت هذه الدراسة، وبناءً على المنهج المختار، يتم في هذا القسم شرح إجراءات جمع البيانات على النحو التالي:

أولاً: تحديد العبارات.

ثانيًا: تطبيق الأداة Q-sort.

ثالثا: إجراءات تطبيق أداة الدراسة.

أولا: تحديد العبارات:

يقصد بتحديد العبارات والتي يشار إليها بـ (Q-sort) مجموعة من العبارات التي يتم تقديمها على بطاقات مطبوعة وتقوم المشاركات بفرزها (Watts and Stenner, 2012). وتختلف هذه العبارات من دراسة لأخرى فقد يقوم الباحث بجمع العبارات من مصادر متعددة كما في دراسة باشطح (Bashatah, 2016)، وقد تكون العبارات عبارة عن صور كما في دراسة ستوركسن (Størksen, 2011)، وقد تكون العبارات مستمدة من وثيقة رسمية كما في دراسة الغامدي (ALghamdi, 2016). وفي هذه الدراسة تمت كتابة العبارات على بطاقات الفرز وفقاً لمعيار الأسرة في وثيقة الجمعية

الأمريكية لرعاية الطفولة (NAEYC). تم ترجمة معيار الأسرة وفقًا لوثيقة الجمعية الأمريكية لرعاية الطفولة للغة العربية لمساعدة المشاركات على فهمها، ومن ثم إعادة صياغة العبارات لتحتوي على فكرة واحدة فقط، وكتابة كل عبارة بطريقتين أحداها إيجابية والآخرى سلبية وفقًا لمنهجية Q، وهذا ما أشار إليه واتس وستنر (Watts & Stenner, 2012) تحتوي العبارات على فكرة واحدة فقط لتسهيل عملية الاختيار للمشاركين؛ فكل عبارة تصاغ بطريقتين أحداها للتأييد والأخرى للرفض، ولكن كلاها تكتب بطريقة إيجابية مع البعد عن الكتابة بطريقة سلبية. كما تضمنت (٤٨) عبارة مقسمة على ثلاث مجالات، وهي:

١. معرفة وفهم الأسر المشاركة في برنامج الروضة.
٢. تبادل المعلومات بين موظفي الروضة والأسر.
٣. تقديم الرعاية للأسرة بصفتها داعمة لأبنائها.

يتضمن المجال الأول (٢٢) عبارة، والمجال الثاني (١٦) عبارة، والمجال الثالث (١٠) عبارات، ولتحقق من مصداقية وموثوقية العبارات أعدت الباحثتان الأداة في صورتها الأولية والمكونة من (٤٦) عبارة، وتم عرضها على تسعة محكمين من ذوي الاختصاص في المجال التربوي من جامعات مختلفة، وبعد مناقشة الملاحظات والتوجيهات التي اقترحها المحكمون تم تعديل بعض العبارات بحيث أصبح عددها (٤٦) عبارة.

ثانيًا: تطبيق الأداة:

لتطبيق أداة الدراسة سيتم جمع البيانات من المشاركات بطرق متعددة من خلال الخطوات التالية:

١. الحصول على موافقة المشاركات، وتوقيعهن على نموذج الموافقة للمشاركة في الدراسة.
٢. تعبئة الاستبانة للبيانات الأولية التي تتضمن نوع التعليم، والمستوى التعليمي، والخبرة العملية.
٣. فرز العبارات: بعد الحصول على الموافقة وتعبئة استبانة البيانات الأولية للمشاركات تم تزويدهن بظرف يحتوي على (٤٨) بطاقة، وورقة إرشادات تساعدهن في فرز البطاقات وتوزيع فارغ يسمح للمشاركات بتصنيف العبارات وفقاً لوجهات نظرهن حول موضوع البحث، وذلك من خلال قراءة جميع العبارات، ثم فرزها في مجموعتين للموافقة والرفض، ثم تحديد العبارات التي تتفق بشدة مع وجهات نظرهن من (٥+ إلى ١+) وصولاً إلى العبارات التي لا تتفق بشدة مع وجهات نظرهن من (٥- إلى -١)، والموضحة في الشكل (١)، ويوضح الشكل (٢) طريقة فرز العبارات.

الشكل (١) فرز العبارات

غير موافق بشدة									موافق بشدة
-٥	-٤	-٣	-٢	-١	٠	+١	+٢	+٣	+٤	+٥

يتضمن هذا التوزيع (١١) عموداً و(٧) أفقية، حيث يحتوي على ٤٦ خانة لتقوم المشاركات بتوزيع أرقام العبارات بعد فرزها وترتيبها بطريقة الكيو في خانات الجدول.

الشكل (٢) طريقة فرز العبارات

جمع البيانات وتحليلها:

للإجابة على السؤال الأول والثاني تم استخدام برنامج (PQ Method version 2.35) وذلك لتحليل البيانات الخاصة بأفراد عينة الدراسة، والتي تتكون من (٤٢) معلمة رياض أطفال من الروضات الحكومية والأهلية بمدينة الرياض. فقد تمت التوصية على استخدام هذا البرنامج في كتاب واتس وستنر (Watts and Stenner, 2012)، ودراسة باشطح (Bashatah, 2016)؛ لأنه يوفر نتائج دقيقة. وتم تحليل البيانات من خلال النقاط التالية:

١. حساب مصفوفة الارتباط Correlation Matrix بين استجابات عينة الدراسة (٤٢ فرز لعبارات أداة الدراسة).

٢. تطبيق طريقة التحليل إلى المكونات (العوامل) الأساسية (Principle Component Analysis) (PCA) على مصفوفة الارتباطات، وذلك لاستخراج العوامل (وجهات النظر) التي تمثل البيانات.

٣. استخدام طريقة تدوير الفاريماكس (Varimax) وذلك لتيسير عملية تفسير العوامل المستخرجة.

٤. تحديد عدد العوامل المستخرجة تم بناءً على المعيار الذي استخدمته دراسة الغامدي (ALGHAMDI, 2016) وهي:

- أن تكون القيمة المميزة (Eigenvalue) لكل عامل من العوامل المستخرجة أكبر من ١.
- أن يكون هناك على الأقل ٤ أفراد من عينة الدراسة مرتبط بكل عامل من العوامل المستخرجة.

وأشارت النتائج الي وجود ثمان عوامل مختلفة تحقق الشرط الأول، وهو أن تكون القيمة المميزة للعامل أكبر من ١، أما بالنسبة للشرط الثاني فقد تحقق من خلال أربعة عوامل فقط، هذه العوامل تفسر ٦١٪ من التباين الكلي في استجابات عينة الدراسة، ولذا فإن هذه العوامل فقط هي التي سيتم استخراجها وتدويرها تمهيداً لعملية تفسيرها.

وللإجابة على السؤال الثالث والرابع تم استخدام أسلوب التحليل الكيفي (Qualitative Analysis) وذلك عن طريق جمع الآراء الخاصة بالمعلمات وتسجيلها جميعا، ثم البحث عن السمات او الموضوعات الرئيسة (Themes) داخل هذه الردود، ثم حصر عدد المعلمات اللاتي تتشاركن في نفس السمات أو الموضوعات الرئيسة.

الاستبانة: بعد الانتهاء من عملية الفرز، تم استخدام الاستبانة لتبرير اختيار المشاركات للعبارتين التي يوافقن عليها بشدة (+٥) والتي لا يوافقن عليها بشدة (-٥)، والتعرف على وجهة نظرهن حول الأساليب المقترحة لتفعيل الشراكة بين الأسرة والروضة، والمعوقات التي تحول دون تفعيلها.

المقابلات: إجراء المقابلات بعد فرز البيانات وتحليلها خطوة أساسية في منهجية Q، وهي مقابلات فردية غير مباشرة مع المشاركات الأكثر تأثيرًا في كل وجهة نظر على حدة، وهن أربع مشاركات على النحو المحدد في الجدول (٣).

الجدول (٣) المشاركات في المقابلات

وجهة النظر	المشاركات الأكثر تأثيرًا في كل وجهة نظر
الأولى	١٨
الثانية	٣٥
الثالثة	١٦
الرابعة	٣٩

تمت مقابلة أربع معلمات عبر الهاتف، حيث قامت الباحثة باستئذان المشاركات لعمل المقابلة معهن وتسجيلها، ومن ثم تدوينها، وإبلاغهن بعدم التصريح بأسمائهن، واستبدالها بأرقام. وكانت أسئلة المقابلة على النحو التالي:

- صفي لي تجربتك في التعامل مع الأسر؟
- ما هي وجهة نظرك بشكل عام حول الشراكة في التعليم بين الأسرة والروضة؟
- هل ترين أن الأطفال الذين يشاركون أسرهم يحققون نجاحاً أكاديمياً ونمواً سلوكياً أفضل من الذين لا يشاركون؟

ثالثًا: إجراءات تطبيق أداة الدراسة

طبقت أداة الدراسة في صورتها النهائية على معلمات رياض الأطفال في مدينة الرياض، وقد استغرقت عملية تطبيقها قرابة الثلاث أشهر، وتم اتباع الخطوات التالية لتطبيق أداة الدراسة:

١. حصلت الباحثتان على إحصائية روضات التعليم التابعة لمكتب الشمال من الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض- قسم المعلومات الإحصائية.
٢. طبعت الأداة بختم من جامعة الملك سعود ووزارة التعليم ثم صورت وتم ترتيبها داخل أظرف مع البطاقات الخاصة بفرز العبارات.
٣. تم تطبيق الأداة مع المعلمات المشاركات عن طريق تطبيقها في روضاتهم.
٤. إحصاء الأظرف وفرزها؛ من أجل التأكد من صلاحيتها للتحليل، وتم العثور على بعض النواقص في الاستبانة، والتواصل مع المشاركات لإكمال الإجابة.
٥. إدخال البيانات، ومعالجتها باستخدام برنامج (PQMethod version 2.35).
٦. إجراء المقابلات مع المشاركات الأكثر تأثيرًا في تحديد كل وجهة نظر.
٧. تتناول هذه الدراسة معيار الأسر من وثيقة الجمعية الأمريكية لرعاية الطفولة، ومن أجل الاعتبارات الأخلاقية والموثوقية، حصلت الباحثتان موافقة لجنة اخلاقيات البحث العلمي والجهات المختصة لتطبيق الدراسة الحلية، كما تم إخبار المشاركات بأن مشاركتهن في الدراسة اختيارية، ولهن الحق في الانسحاب منها، أيضًا تم تزويدهن بنموذج يتضمن الهدف من الدراسة، مع شرحًا موجزًا لخطوات تطبيق الأداة، كما تم تزويدهن باستمارة الموافقة على المشاركة في الدراسة، وآلية الحفاظ على سرية المعلومات، كما تم التأكيد على المشاركات بأنه لن يتم ذكر أسمائهن في البحث، وذلك من خلال ترميز أسمائهن وإدخالها في البرنامج ككودات بطريقة لا يمكن التعرف عليها لأي شخص، وتم حفظ جميع المعلومات التي تم جمعها في ملف مغلق للحفاظ على هوية المشاركات، وسيتم استخدام المعلومات فقط للدراسة. كما طلب من المشاركات في المقابلة الإذن لإجراء المقابلة معهن، وتسجيلها، وتم إخبارهن بعدم التصريح بأسمائهم.

مناقشة النتائج:

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج يمكن تلخيصها على النحو التالي:

نتائج إجابة السؤال البحثي الأول الذي نص على: ما أبرز ممارسات الشراكة في التعليم بين الأسرة والروضة في ضوء معيار الأسرة في وثيقة الجمعية الأمريكية لرعاية الطفولة من وجهة نظر المعلمات؟ وقد اتضح أن:

- المشاركات يتفقون في وجهة نظرهم على موافقة العبارات رقم (٣٧-٤٧-٧-٢٧-١-٣-٣٥) مع معيار الأسرة في وثيقة الجمعية الأمريكية لرعاية الطفولة، ويختلفون مع الجمعية في العبارتين رقم (١٨-٢٢).
- تمثل العبارتين الأشد موافقة بدرجة (+٥) من خلال ما يلي:

١. العبارة رقم (٣٧) "ينبغي أن تتواصل الروضة باستمرار مع الأسرة بشأن تقدم أو تأخر طفلها".

٢. العبارة رقم (٤٧) "ينبغي أن يكون لدى الروضة سياسات خطية بشأن سرية معلومات الطفل".

- تمثل العبارات الثلاث التالية بدرجة (+٤) من خلال ما يلي:

١. العبارة رقم (٧) "ينبغي على المعلمة معرفة معلومات حول احتياجات كل طفل وطرق تعلمه".

٢. العبارة رقم (١٨) "على الروضة تحديد الوقت المسموح فيه بزيارة الأسرة لها".

٣. العبارة رقم (٢٧) "تعد رسائل الواتس أب أفضل وسيلة للتواصل بين المعلمات والأسر".

اتفقت جميع وجهات نظر المعلمات على الموافقة لبعض العبارات التي أشار إليها معيار الأسرة في وثيقة الجمعية الأمريكية لرعاية الطفولة، والمتمثلة فيما يلي:

- تتحقق الشراكة عندما تشارك المعلمات معارفهم وخبراتهم المهنية مع الأسر بطرق تمكنهم من مساندة احتياجات أطفالهم بفعالية.
- ينبغي على المعلمة معرفة معلومات حول احتياجات كل طفل وطرف تعلمة.
- يمكن أن تتعاون الروضة والأسرة معًا للوصول إلى حلول مرضية لدمج تطلعاتها وأهدافها في الأنشطة الصفية.

اتفقت جميع وجهات نظر المعلمات على عدم موافقة بعض العبارات التي تتعارض مع ما أشار إليه معيار الأسرة في وثيقة الجمعية الأمريكية لرعاية الطفولة، والمتمثلة فيما يلي:

- تطوير الروضة للمعلمات يجب أن يرتكز على الجانب اللغوي فقط.
- ينبغي أن تتواصل الروضة مع الأسرة بشأن تقدم طفلها فقط.
- تساعد الروضة على بناء علاقة ضعيفة بين المعلمات والأسر في اللقاء الأول.
- فلسفة برنامج الروضة وأهدافه خاصة بموظفي الروضة ولا علاقة للأسرة بها.

كما اتفقت جميع وجهات نظر المعلمات على الرأي المحايد بدرجة (٠) حول العبارة التي تنص على أن دعم الروضة للأسر في اتخاذ قراراتها الأولية حول الخدمات الصحية غير ضروري، وهذا يتعارض مع ما أشار إليه معيار الأسرة في وثيقة الجمعية الأمريكية لرعاية الطفولة حول دور الروضة الهام في تشجيع الأسر ودعمها في اتخاذ قراراتها الأولية بشأن الخدمات التي يمكن أن يحتاجها الطفل خارج الروضة ومنها الخدمات الصحية.

النتائج المتعلقة باختلاف وجهة نظر المعلمات حول الشراكة في التعليم بين الأسرة والروضة في ضوء معيار الأسرة في وثيقة الجمعية الأمريكية لرعاية الطفولة (NAEYC) تبعاً لمتغير (نوع التعليم، والمستوى التعليمي، والخبرة العملية).

أوضحت النتائج عدم وجود اختلاف بين وجهة نظر المعلمات حول الشراكة في التعليم بين الأسرة والروضة وفقًا لمعيار الأسرة في وثيقة الجمعية الأمريكية لرعاية الطفولة يعزى لمتغير نوع التعليم والمستوى التعليمي والخبرة العملية، حيث تمثل قيمة ذاتية بدرجة ١٨,٧٧، وتمثل ١٧٪ من التباين بين آراء المعلمات. كما أنها مرتبطة بشكل كبير باستجابات تسع من المعلمات المشاركات سته منهم يعملن في روضات أهلية، وثلاثة منهم يعملن في روضات حكومية، أما المستوى التعليمي فجميعهم حاصلات على درجة البكالوريوس، وفيما يتعلق بالخبرة العملية فأربع من المعلمات لديهم خبرة من (٧ سنوات فأكثر)، وثلاث منهم لديهم خبرة من (٣-٤ سنوات)، وواحده منهم حاصلة على خبرة من (١-٢ سنه)، وأخرى لديها خبرة من (٥-٦ سنوات).

النتائج المتعلقة بالأساليب المقترحة لتفعيل الشراكة في التعليم بين الأسرة والروضة من وجهة نظر المعلمات.

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام أسلوب التحليل الكيفي (Qualitative Analysis) وذلك عن طريق جمع الآراء الخاصة بالمعلمات حول الأساليب التي يمكن استخدامها لتحقيق الشراكة في التعليم بين الأسرة والروضة وتسجيلها جميعا، ثم البحث عن السمات، أو الموضوعات الرئيسة (Themes) داخل هذه الردود، ثم حصر عدد المعلمات الذين يتشاركون في نفس السمات أو الموضوعات الرئيسة، وبعد ذلك تم تلخيص وجهات نظر المعلمات حول الأساليب المقترحة لتفعيل الشراكة في التعليم بين الأسرة والروضة في النقاط الآتية:

- استخدام وسائل التواصل الإلكترونية بين الأسرة والروضة.
- توعية الأسر بأهمية مرحلة رياض الأطفال، ومدى تأثيرها على الطفل من خلال إقامة اجتماعات مع الأسر يتم فيها شرح خطة الروضة وبرنامجها.

- مشاركة الأسرة في أنشطة وفعاليات الروضة.
- اجتماعات وزيارات دورية بين الأسرة والروضة، ومقابلات فردية مع الأم لمناقشة ما توصل إليه الطفل.
- تقرير دوري عن الطفل يتم إرساله للأسرة.
- برنامج الأم الزائرة.

النتائج المتعلقة بالمعوقات التي تحول دون تفعيل الشراكة في التعليم بين الأسرة والروضة من وجهة نظر المعلمات.

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام أسلوب التحليل الكيفي (Qualitative Analysis) وذلك عن طريق جمع الآراء الخاصة بالمعلمات حول المعوقات التي تحول دون تفعيل الشراكة في التعليم بين الأسرة والروضة وتسجيلها جميعا، ثم البحث عن السمات، أو الموضوعات الرئيسية Themes داخل هذه الردود، ثم حصر عدد المعلمات الذين يتشاركون في نفس السمات أو الموضوعات الرئيسة بعد ذلك تم تلخيص وجهات نظر المعلمات حول المعوقات التي تحول دون تفعيل الشراكة في التعليم بين الأسرة والروضة في قسمين:

- معوقات لدى الأسرة: قلة وعي الأسرة بأهمية الروضة، وضعف تواصلهم مع المعلمة، ورفضهم للمشاركة في الأنشطة والفعاليات التي تقوم بها الروضة، وانشغال الأم بسبب عملها أو كثرة عدد أطفالها.
- معوقات لدى المعلمة/ الروضة: انشغال المعلمة بسبب كثرة عدد الأطفال في الصف، وعدم اهتمام الروضة بالتواصل مع الأسر، وبالإضافة إلى عدم وجود برنامج أو خطة محددة لطرق التواصل مع الأسر.

التوصيات:

بعد استعراض النتائج التي توصلت إليها الدراسة فقد خلصت الدراسة الحالية إلى عرض بعض التوصيات التي يتوقع أنها تحسن من الشراكة في التعليم بين الأسرة والروضة، وهي:

- إقامة دورات تدريبة للمعلمات وإدارة الروضة لتطوير مهاراتهم ومعارفهم للعمل بفعالية مع الأسر، والتي من شأنها أن تسهم في رفع مستوى جودة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة.
- أن تقوم مؤسسات رياض الأطفال بوضع خطة تحدد فيها آليات مشاركة الأسر وطرق التواصل معهم.
- عقد اجتماع مع الأسر في بداية العام الدراسي لشرح فلسفة برنامج الروضة وأهدافه من أجل زيادة وعيهم بأهمية الروضة، ومدى تأثيرها على طفل.

- التنوع في استخدام وسائل التواصل (الإلكترونية/ والورقية) التي تدعم الشراكة بين الأسرة والروضة، لتتناسب مع جميع الأسر.
- الحرص على بناء علاقة قوية بين المعلمات والأسر في اللقاء الأول، والمحافظة على استمرارها مع مرور الوقت، من أجل دعم جميع جوانب نمو الطفل.
- ضرورة تبادل الخبرات والمعلومات والمعارف المهنية بين الروضة والأسرة بطرق تمكنهم من مساندة احتياجات الأطفال بفعالية.
- توعية الأسر بأهمية شراكتهم في الأنشطة والفعاليات؛ لما لها من أثر إيجابي على أداء أطفالهم السلوكي والأكاديمي من خلال النشرات والندوات.
- إقامة اجتماعات فردية ودورية مع كل أسرة طفل لمناقشة ما توصل إليه الطفل، وماذا يحتاج في المستقبل القريب.
- أن تقوم وزارة التربية والتعليم بالإشراف على تفعيل الشراكة بين الأسرة والروضة في الميدان، لما لها من أثر إيجابي على نمو الطفل.

المقترحات:

- إجراء دراسة حول الشراكة في التعليم بين الأسرة والروضة في ضوء معيار الأسرة في وثيقة الجمعية الأمريكية لرعاية الطفولة من وجهة نظر المديرات.
- إجراء دراسة لتحديد تصوير مقترح لتطبيق الشراكة في التعليم بين الأسرة والروضة.
- إجراء دراسة حول الشراكة في التعليم بين الأسرة والروضة من وجهة نظر المعلمات.
- إجراء دراسة عن أثر الشراكة في التعليم بين الأسرة والروضة على نمو الأطفال.
- إجراء دراسة مقارنة حول التجارب الدولية الناجحة في مجال الشراكة التعليمية، وسبل الاستفادة منها.

المراجع:

أبو علام، رجاء محمود (٢٠١٣). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. دار النشر الجامعات.

الضحيان، سعود بن ضحيان (٢٠١٢). *العينات والمتغيرات*. مكتبة الملك فهد الوطنية.

ارتقاء (٢٠١٨). *ميثاق الشراكة بين المدرسة والأسرة*. وزارة التربية والتعليم.

البوفلاسة، مريم (٢٠١٠). *دراسة تحليلية لمؤسسات رياض الأطفال بدولة قطر في ضوء معايير الجودة الشاملة*. رسالة منشورة. جامعة الإسكندرية، مصر.

جاد، منى (٢٠١١). *مناهج رياض الأطفال*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

جاد، منى (٢٠١١). مسؤولية تربية الطفل بين الروضة والاسرة والمجتمع: دراسة ميدانية لمشكلات المشاركة المجتمعية. *"المؤتمر العلمي الرابع لكلية العلوم التربوية بجامعة جرش (التربية والمجتمع: الحاضر والمستقبل)"* –الأردن، جرش، الأردن: كلية العلوم التربوية.

الحريري، رافده (٢٠١٤). *قضايا معاصرة في تربية طفل ما قبل المدرسة*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

دودج، ديان وهيرومان، كيت وكولكر، لورا وبيوكر، توني (٢٠١٠/٢٠١١). *المنهج الإبداعي لمرحلة ما قبل المدرسة*. (ترجمة: العبيكان للتطوير). الرياض: العبيكان للتطوير.

الحريري، رافده (٢٠١٤). *قضايا معاصرة في تربية طفل ما قبل المدرسة*. دار المناهج للنشر والتوزيع: عمان.

السعود، راتب والمواضيه، رضا (٢٠١٣). *مربية رياض الأطفال الواقع والتحديات والتطوير*. دار صفاء للنشر والتوزيع: عمان.

الشايجي، ع. ع (٢٠١٥). دور الشراكة المجتمعية في تنشئة الطفل داخل الأسرة السعودية في مدينة الرياض. *مجلة رابطة التربية الحديثة – مصر، مج٧، ع٢٢*، ١٦١.

شحاته، حسن (٢٠١٠). *المرجع في رياض الأطفال توجيهات عالمية وتطبيقات عملية*. دار العالم العربي: القاهرة.

الشمري، خالد (٢٠١٧). مدى تفعيل الإدارة المدرسية للشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي: المعوقات وسبل التحسين. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*. الرياض، مج٦، ع١، ٢٤٥– ٢٥٨.

عبد الفتاح، عزة خليل (٢٠١٠). برنامج تدريبي مقترح لتنمية وعي معلمات دور الحضانة ورياض الأطفال بمعايير الجودة في ضوء مؤشرات الرابطة القومية لتربية صغار الأطفال NAEYC دراسات *تربوية ونفسية: مجلة كلية التربية بالزقازيق –مصر، ع ٦٨*، ٢٩٥.

Abu Taleb, T. F. (2013). "NAEYC's key attributes of quality preschool programs" applied to the jordanian kindergarten context. *Early Childhood Education Journal*, 41(4), 307. 10.1007/s10643-012-0550-9.

Albaiz, N. E. (2018). *Examining kindergarten teachers' beliefs about and implementation of school, family, and community partnerships in saudi arabia*. Phd thesis.

Alghamdi, A. A. (2016). *Examining preschool teachers' subjective beliefs toward developmentally appropriate practices*: A saudi arabian perspective.

Bashatah, L. (2016). Q-methodology: What and how?. *IOSR Journal of Research & Method in Education. 2320–737X Volume 6, Issue 5 Ver.* PP 37-43.

Bashatah, Lina Saeed. (2016). *Saudi researchers' perspectives on the ethics of children's participation in research: an exploration using Q-methodology.* A thesis submitted to the University of Manchester for the degree of PhD in the Faculty of Humanities.

Breckenridge, L. J. (2016). Urie Bronfenbrenner. *Salem Press Encyclopedia of Health: Psychology and Mental Health (Online Edition)*. Salem Press.

Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2011). *Research methods in education.* 7th edn. New York: Rouledge.

Coogan, J. Herrington, N. (2011). Q methodology: an overview. University of East London. Vol.1, No.2. October 2011 pp. 24.

Du Plessis, C. (2019). Augmenting Social Media Research with Q Methodology: Some Guiding Principles. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 17(3), 155–164. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.34190/JBRM.17.3.005

Ernest, J. M. (2011). Using Q methodology as a mixed methods approach to study beliefs about early childhood education. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 5(2), 223-237. doi:10.5172/mra.2011.5.2.223.

Galindo, C., & Sheldon, S. B. (2011). *School and home connections and children's kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement. Early Childhood Research Quarterly,* doi: 10.1016/j. ecresq.2011.05.004.

Grace, R., Bowes, J., & Elcombe, E. (2014). Child participation and family engagement with early childhood education and care services in disadvantaged australian communities. *International Journal of Early Childhood*, 46(2), 271-298. doi:10.1007/s13158-014-0112y.

Kearney-Edwards, K. B. (2016). *Beliefs of urban kindergarten teachers: Connecting early literacy instruction to families' literacy practices.*

Mckeown, B. Thomas, D. (2013). *Q methodology*. Edition by SAGE Publications, Inc.

The National Association for the Education of Young Children (NAECY (2018). *NAEYC Early Learnin Program Accreditation Standards and Assessment Items*. Retrieved from https://www.naeyc.org/

Nitecki, E. (2015). Integrated School-Family Partnerships in Preschool: Building Quality Involvement through Multidimensional Relationships. *School Community Journal*, 25(2), 195–219.

Powell, D. R., Son, S., File, N., & San Juan, R. R. (2010). Parent–school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten. *Journal of School Psychology*, 48(4), 269-292. Doi: 10. 1016/j.jsp.2010.03.002.

Stickl, J. E., Wester, K. L., & Wachter Morris, C. A. (2019). *Making Sense of Subjectivity:* Q Methodology in Counseling Research. Counseling Outcome Research & Evaluation, 10(2), 106–118.

Størksen, I., Thorsen, A., Øverland, K. and Brown, S. (2011). 'Experiences of daycare children of divorce', Early Child Development and Care, 182(7), pp. 807-825.

Vardanyan, K. (2013). *The significance of national association for the education of young children accreditation in elevating quality of early childhood education: Administrators', teachers', and parents' beliefs about accreditation and its process* (Order No. 3610170). Available from ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Global. (1498140002).

Watts, S. and Stenner, P. (2012). *Doing Q methodological research, theory, method and interpretation.* London: Sage.

مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للعلوم التربوية والنفسية
Princess Nourah bint Abdulrahman University Journal of Educational and Psychological sciences
العدد(١) ذو القعدة ١٤٤٤هـ - يونيو ٢٠٢٣م

فاعلية برنامج تعليمي قائم على مدخل التفكير المفاهيمي في اكتساب المفاهيم البلاغية عند طالبات الرابع الأدبي

The Effectiveness of an Educational Program Based on the Conceptual Thinking Approach in Acquiring Rhetorical Concepts among the Fourth Literary Students

إسراء حسن علي
esra1hasann@gmail.com
مديرية تربية صلاح الدين

نضال مزاحم رشيد العزاوي
drnidhal3@tu.edu.iq
جامعة تكريت - كلية التربية للعلوم الإنسانية

Esraa Hassan Ali
esra1hasann@gmail.com
Salah Al-Din Education Directorate

Nidgal M. Rashid Al-Azzawi
drnidhal3@tu.edu.iq
Tikrit University

تاريخ استقبال البحث	تاريخ قبول البحث	تاريخ نشر البحث
٢٠٢٣/٣/٢٦م	٢٠٢٣/٥/١٩م	٢٠٢٣/٦م

المستخلص

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي قائم على مدخل التفكير المفاهيمي في اكتساب المفاهيم البلاغية عند طالبات الصف الرابع الأدبي، وأتبع الباحثتان التصميم التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين التجريبية والضابطة باختبارين قبلي وبعدي، وتم اختيار ثانويتي القبس للبنات الخزجة للبنات التابعتين للمديرية العامة لتربية صلاح الدين – قسم تربية العلم ميدانًا لتجربتهما وتكونت عينة البحث من (٥٦) طالبة حيث بلغ عدد طالبات المجموعة التجريبية (٢٨) طالبة من مدرسة ثانوية القبس للبنات تم تدريسهن بمدخل التفكير المفاهيمي، وبلغ عدد طالبات المجموعة الضابطة (٢٨) طالبة من ثانوية الخزجة للبنات تم تدريسهن بالطريقة الاعتيادية، وأعدت الباحثتان الأدوات اللازمة للبحث حيث أعدا اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية تكون من (٣٣) فقرة، وبعد جمع النتائج عولجت البيانات إحصائيًا بوساطة الحقيبة الإحصائية (SPSS)، واظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست مادة البلاغة بواسطة مدخل التفكير المفاهيمي على طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الأعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية

الكلمات المفتاحية: البرنامج التعليمي، التفكير المفاهيمي، المفاهيم البلاغية.

Abstract

The current study aims to explore the effectiveness of an educational program based on the conceptual thinking approach in acquiring rhetorical concepts among the students of the fourth literary class. The researchers have followed the experimental design with two equal groups, the experimental and the control, with pre-test and post-test. The study sample consists of (56) students, where the number of students in the experimental group reached (28) students in Al-Qabas Secondary School for Girls. They were taught the entrance to conceptual thinking, and the number of students in the control group consists of (28) female student in Al-Kharjah Secondary School for Girls. They were taught in the usual way. The researchers prepared the necessary tools for the research. The researchers prepared a test for acquiring rhetorical concepts consisting of (33) items, and they were analyzed statistically by means of the statistical bag (SPSS). The results are in favor of the students of the experimental group rather than the students of the control group who studied in the usual way in the test of the acquisition of rhetorical concepts.

Keywords: Educational Program, Conceptual Thinking, Rhetorical Concepts.

مشكلة البحث:

شغلت مادة البلاغة حيزاً كبيراً من اهتمام القائمين على تدريس اللغة العربية ومحاولاتهم الجادة لتيسير تَعلُّمِهَا وتعليمِها، إذ أنّ تدريس علوم البلاغة العربية بلا مبالغة اتسم بالجفاف والعقم ولا حياة فيها، إذ اقتصر تعليمها على تحقيقِ الغرض الجمالي فأصبحت هذه العلوم لا تَمس الذوق الأدبي عند المتعلمين فأخفقت بذلك في تحقيق أهدافها المبتغاة، وبدا جلياً ما يشعر به الطلبة تجاه درس البلاغة من تكلفٍ وغموض وحفظٍ أصم لقواعدها ومفاهيمها المجرَّدة.

ولقد بدت آثار تلك الصعوبات واضحة من خلال الضعف الظاهر في مستويات الطلبة في مادة البلاغة، ويرجع السبب في ذلك إلى أمور عدة منها المادة البلاغية نفسها، كأن تكون موضوعاتها كثيرة ومعقدة ولها تفرعات عدة، وتفصيلات كثيرة تحتاج إلى المزيد من الشروح والتحليل، أو قد يكون الكتاب البلاغي كتاباً موجزاً إيجازاً مخلاً لا يتناسب ومستوى القدرة العقلية للطلبة فضلاً عن خلوه من التدريبات التي تنمي ملكة التعبير لديهم.

إنَّ عدم القدرة على اكتساب المفاهيم البلاغية وصعوبة فهمها تعد مشكلة تواجه المتعلمين ومما يلاحظ على الطلبة اليوم أنَّهم لم يدركوا أهمية المفاهيم البلاغية ولا ضرورة معرفتهم لها؛ فهم لا يعرفون سوى أنْ يبينوا أن في الكلام سجع أو مقابلة أو تشبيه أو تورية وغيرها من الفنون البلاغية ولذلك لم يحققوا الغاية المنشودة من تعلم المفاهيم البلاغية.

لذلك كان هذا البحث محاولة ـ عسى أن تؤتي أكلها ـ لتعرف السبل الفضلى التي يمكن استعمالها لعلاج أو الحد من ضعف المتعلمين في اكتساب المفاهيم البلاغية الذي يعاني منه طلبة المرحلة الاعدادية بصفة خاصة، وفي ضوء ما تقدم يمكن التوصل إلى مشكلة البحث عن طريق السؤال الآتي: – ما فاعلية برنامج تعليمي قائم على مدخل التفكير المفاهيمي في اكتساب المفاهيم البلاغية عند طالبات الرابع الأدبي؟

اهمية البحث:

تُمثل اللغة الهوية الثقافية للمجتمع، ومنهج التفكير والتعبير عن تلك الهوية الثقافية ونظام إثرائها، وقد ميز الله – تعالى– اللغة العربية عن سائر اللغات: حيث شرفها بنزول القرآن الكريم بها قال تعالى: (نَزَلَ بِهِ ٱلرُّوحُ ٱلْأَمِينُ (١٩٣) عَلَىٰ قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ ٱلْمُنذِرِينَ (١٩٤) بِلِسَانٍ عَرَبِيّ مُّبِين (١٩٥)) (سورة الشعراء: آية١٩٣–١٩٥). وإضافة لكونها لغة الدين فهي أيضاً لغة الحياة، والعلم، والفكر، والثقافة كما أنّها أداة فنية تساعد على التفكير، وتسهم في تنمية الخيال والإبداع (العفيف، ٢٠٠٥: ١). وإنّ اللغة كانت أبرز ما وصل إليه الإنسان من وسائل التفاهم، لما تمتاز به من اليسر والوضوح ودقة الدلالة، ولأن

كثيراً من العواطف والمعاني الوجدانية لا يمكن التعبير عنها إلا باللغة (الهاشمي وفائزة، ٢٠٠٥: ٢٠). ولذلك تعد اللغة هي الوسيلة الأساس التي استعملها الإنسان منذ القدم في عملية التفاهم مع مختلف شرائح المجتمع، واستطاع في ضوئها نقل أفكاره وتجاربه الحياتية؛ لتكون وسيلة إلى بناء حياته الخاصة وبناء مجتمعه، لذلك فالإنسان يحتاج إلى اللغة في المجالات جميعها ولا تتوقف إلا بتوقف الحياة (زاير، وداخل، ٢٠١٣: ١٩).

وتتمتع اللغة العربية بثراء لا تجد له نظيراً في معظم لغات العالم، وليس أدل على هذا الثراء من كثرة مفرداتها، واتساعها في الاستعارة والتمثيل، ولما كانت البلاغة أحد فروع اللغة العربية فهي: "زينة تاج العربية ودليل سلامتها ولسانها وزخرفة كلامها وحلية ألفاظها" (قرمان، ٢٠١٤: ٣).

وبناءً على ما سبق يتضح للباحثتان أن أهمية اللغة العربية تتمثل بأنها شريان حضارتنا النابض ووجهُ ثقافتنا المشرق تتجلى فيها عظمة التراث وتتدفق منها شلالات العطاء، وهي سيدة اللغات وهي لغة أهل الجنة ولغة القرآن، كما تتميز اللغة العربية بالبيان والبلاغة وهي الوعاء الحقيقي للثقافة والفنون والآداب.

وأن البلاغة بمقدمة العلوم التي اهتم بها العرب لحاجتهم الماسة إليها في معرفة القرآن الكريم وسحر بيانه، ومكامن جماله، وذلك يتم بالبحث في أسلوبه، وطريقة أدائه للمعاني المختفة ومقارنته بأساليب العرب الشعرية والنثرية ثم اتسع نطاق بحثها ليشمل فنون الأدب كافة شعراً ونثراً (عطا، ١٩٨٧: ٢٥).

وتُعد مادة البلاغة بفروعها من المواد الممتعة للطالب، وتسهل عليه فهم اللغة وأصولها، ولكن إذا ما درست بالطريقة التقليدية التي تعتمد على حفظ قواعدها من دون التمتع بالنصوص الأدبية والتمعن بالآيات القرآنية فإنها تفقد قيمتها كمادة أدبية أساسها إدراك الجمال وغايتها تربية الذوق السليم (ابو الضبعات، ٢٠٠٧: ٢٣٠).

والبلاغة العربية تزود المتعلم بالأسس الجمالية، وتمكنه من التعبير الأدبي تحدثاً وكتابة ولها شأن في اكتساب اللغة العربية، إذ إن تعليمها يعني تعليم الأسلوب العربي، والاهتمام بتدريسها يعني الاهتمام بتربية الأسلوب، كما أن التمكن من الأساليب العربية أي من بلاغة اللغة يعد أساساً للنقد؛ فهو عدة المتعلم في سبر أغوار المعنى والحكم على الأسلوب اللغوي ومحاكاته، وتُعد البلاغة أحد العناصر الأصلية في الدراسات الأدبية، فهي القوانين التي تحكم على الأدب وصوغه (أبو شمالة، ٢٠١٦: ٣١).

وعلى الرغم من أهمية البلاغة والاهتمام الكبير الذي حظيت به من قبل الادباء والعلماء العرب فإن الدرس البلاغي في مدارسنا الثانوية لا يزال بعيداً عن أن يحقق الغرض الذي يراد منه، لأنه يستطيع تنمية حاسة الذوق ولم يسهم في خلق القدرة على صنع التعبير الجميل، مما يدل على وجود صعوبة في تدريس البلاغة لتصل بالطالب إلى المستوى المطلوب وهذه الصعوبة يواجهها المعلمون والمتعلمون (خاطر، ١٩٨٩: ١٣).

إن اكتساب المتعلم للمفاهيم يعد أمرًا في غاية الأهمية لأجل فهم أساسيات المعرفة من جانب وزيادة قدرة المتعلم على التعلم الذاتي من جانب آخر من خلال تبسيط المعارف وتنظيمها ومنحها مسميات محددة للأشياء المتشابهة وهذا يدفع المتعلم إلى التفاعل مع المعرفة بشيء من الثبات، لأنه سوف يتعامل مع الأحداث والمواقف والعمليات ذات الصفات المشتركة باعتبارهم صنف واحد (EIis, 1972, 12). إن الذي يساعد على اكتساب المفاهيم هي الاستراتيجيات الحديثة التي تعمل على توصيل المعلومات والمعارف من قبل المدرسات لتحقيق الأهداف المنشودة إذ تعمل الاستراتيجيات الحديثة على إثارة دافعية الطالبات واستقبالهن المعلومات ما تؤدي إلى توجيههن نحو التغيير المطلوب في البنية المعرفية لديهن (السليتي، ٢٠٠٨: ٨). وإن التدريس ليس مجرد نقل المعرفة والمعلومات إلى الطلاب بل هو عملية تعنى بنمو الطالب عقلياً ووجدانياً ومهارياً وتكامل شخصيته في مختلف جوانبها فالمهمة الأساسية هي تدريس الطلاب كيف يفكرون؟ وكيف يتعلمون؟ لا كيف يحفظون المقررات والكتب الدراسية عن ظهر قلب دون فهمها أو توظيفها في الحياة (الحيلة، ١٩٩٩: ٢٦٥). كذلك إن أهمية بناء البرامج التعليمية تكمن في تزويد المدرسين بالخبرة الكافية، وبالمعلومات المتعلقة بطبيعة المنهج المتبع في البرنامج، وبالتالي الاستفادة من هذه المعلومات في عملية اتخاذ القرار المتعلق باستمرار تدريس المنهج والكشف عن الطريقة التي تتم بها عملية التعليم، وتحديد النقاط الأساسية التي ينبغي التركيز عليها في أثناء التدريس، ومن ثمَّ يؤثر ذلك في تحسين قدرات الطلبة في مختلف الجوانب، وهذا ما أكدته الاتجاهات الحديثة في بناء البرامج التعليمية (سكر، ٢٠١١: ٢٢٨).

وقد يوفر البرنامج التعليمي للمدرس بيئة تعليمية مبنية على أسس رصينة، مما يساعد المدرس على القيام بمهمته على نحو ناجح، وتوفر له الوقت والجهد، كما تكسب الطلبة كفايات مهنية عالية، وتجعلهم يندمجون بدرجة كبيرة مع المادة الدراسية (زاير وخضير، ٢٠١٥: ٣٤-٣٥)، ويمكن إجمال أهمية التفكير المفاهيمي بالاهتمام المتزايد بموضوع التفكير في المناهج الدراسية والتدريس بشكلٍ عام، حيث أكدت العديد من الدراسات والمؤتمرات التي أقيمت في بعض البلاد العربية بتعليم التفكير سواء بدمجه مع المحتوى المدرسي أو من خلال برامج تعلم التفكير بصورة مباشرة، وان أهمية التفكير المفاهيمي يعد من النماذج الحديثة والمهمة الذي يتضمن تحقيق الجودة داخلياً (الأنشطة والعمليات)، وخارجيًا (جودة كفايات الخريجين)، وزيادة إدراك المؤسسات التعليمية لأهمية تطبيق مدخل التفكير المفاهيمي خاصة في ظل ازدياد حدة التنافس العالمي، وكخطوة لتعزيز مسعى المدرسة في تقديم خدمات تعليمية، بما يتلاءم واحتياجات المتعلمين وقدراتهم، ومن ثم إثراء الميدان التربوي بنماذج تصميم تدريس ذات فاعلية مثل مدخل التفكير المفاهيمي في تصميم المناهج وتدريسها، تمهيدًا لتطبيقه على مستويات تعليمية مختلفة في المؤسسات التعليمية الأخرى (القطاونة والسعودي، ٢٠١٧: ١٩٤).

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى معرفة فاعلية برنامج تعليمي قائم على مدخل التفكير المفاهيمي في اكتساب المفاهيم البلاغية عند طالبات الصف الرابع الأدبي.

فرضيات البحث:

لتحقيق هدف البحث وضع الباحثتان الفرضية الصفرية الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تدرس مادة البلاغة باستعمال البرنامج التعليمي القائم على مدخل التفكير المفاهيمي، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها باستعمال البرنامج التقليدي في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية البعدي.

حدود البحث:

يتحدد هذا البحث بالحدود الآتية:

١. طالبات الصف الرابع الأدبي في المدارس (الاعدادية والثانوية) النهارية للبنات في مديرية صلاح الدين قسم تربية العلم.
٢. الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠٢٢–٢٠٢٣م).
٣. سبعة موضوعات من كتاب اللغة العربية (مادة البلاغة) المقرر تدريسها لطالبات الصف الرابع الأدبي في العراق، الطبعة الأولى (١٤٤٠هـ-٢٠١٩م).

تحديد المصطلحات:

١. **البرنامج التعليمي**: "نظام متكامل من أجزاء هي اسسه وأهدافه ومحتواه وطرائقه وأساليب التدريس وطرائق التقويم وأساليبه، بحث تقوم هذه الأجزاء على أساس من التفاعل فيما بينها بطريقة تؤدي ضمان تحقيق الأهداف المنشودة" (مدكور، ١٩٩٨: ٢٠٧).

التعريف الإجرائي للبرنامج التعليمي:

قيام الباحثتان بإعداد نظام تعليمي مكون من وحدات تعليمية وخطة شاملة تضم مجموعة من الأهداف والمحتوى والطرائق التدريسية والأنشطة واختبارات تقويمية التي تقدم إلى طلاب المجموعة التجريبية على اساس التفكير المفاهيمي من أجل زيادة معرفتهم للمفاهيم البلاغية.

٢. **التفكير المفاهيمي**: "جميع الأنشطة والعمليات التي تساعد المتعلم على توليد المعرفة واختيارها، وتنظيمها، واستخدامها ونشرها وتحويل المعلومات والحقائق والخبرات إلى تعميمات ومبادئ عامة من خلال استراتيجيات تآزر التفكير" (القطاونة والسعودي، ٢٠١٧: ١٩٥).

التعريف الإجرائي للتفكير المفاهيمي:

قدرة الطالبة على ربط الحقائق والأفكار البلاغية بخبراتها السابقة وتوظيفها في مواقف حياتية واقعية.

٣. **المفاهيم البلاغية:** "عملية انتباه مقصودة تعني قدرة المتعلم على ذكر اسم المفهوم وتمييزه وتطبيقه في مواقف جديدة" (الزبيدي واخرون، ١٩٩٣: ٢٢٠).

٤. **التعريف الإجرائي لاكتساب المفاهيم:** قدرة طالبات عينة البحث على معرفة المفاهيم البلاغية وفهمها، وتقاس هذه القدرة بواسطة اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية الذي اعتمده الباحثان ويطبق في نهاية التجربة.

خلفية نظرية ودراسات سابقة:

أولاً: خلفية نظرية

المحور الأول: البرنامج التعليمي

خطوات إعداد البرنامج:

لإعداد البرنامج التعليميّ هناك خطوات هي:

١. تحديد الأهداف.

٢. وصف السلوك النهائيّ للمتعلم بعد الانتهاء من البرنامج، وقمة هذا الوصف تأتي من أنَّه يُعدُّ مقياساً لمستوى الأداء عند المتعلم.

٣. تحليل السلوك التعليميّ إلى أصغر مهمة، ثم ترتيبها في تسلسل مناسب، بحيث تؤدي إلى الاستجابة ثم الانتقال للإطار التالي.

٤. التقديم للبرنامج بعددٍ من الانشطة، أو طلب الرجوع إلى مادة تعليمية تساعد المتعلم على السير في البرنامج.

٥. مرحلة تجريب البرنامج على عدد قليل من المتعلمين بهدف التقويم.

٦. الاختبارات القبلية التي تحدد مستوى المتعلم، ثم الاختبارات البعدية التي تحدد ما وصل إليه المتعلم بعد الانتهاء من البرنامج (سلامة، ٢٠٠٦: ١٣٤).

شروط نجاح البرنامج التعليميّ:

١. أن يكون قادراً على إكساب المشاركين فيه المعرفة والمهارات وأنماط الاتجاهات الضرورية، كما يكون قادراً على اكسابهم التدريب المناسب.

٢. أن تكون تكاليفه المادية، والزمن الذي يستغرقه التنفيذ، والجهد المبذول فيه مناسباً لما تم تحقيقه من تعلم.

٣. أن تكون خبرات التعلم ذات معنى، ومثيرة، ومشوقة، وتهم المشاركين لتزيد من دافعيتهم للاستمرار في التعلم ومتابعة الدراسة (الحموز، ٢٠٠٤: ٢٢).

المحور الثاني: التفكير المفاهيمي:

إن المشكلة التي يواجهها الميدان التربوي تكمن في تحقيق الأهداف التربوية لدى الطلبة؛ فالواقع التربوي يعتبر أن تحقيق الأهداف التربوية يكمن في إنهاء المقررات دون الاهتمام بكيفية تناول الطلبة لها أو انتقال أثرها؛ تلك المقررات التي صممت على الحقائق والمهارات ولم تذهب إلى أبعد من ذلك؛ وإن عرضت المفاهيم فقد كانت بطريقة عرضية لا تتجاوز تعريفا لهذا المفهوم مما يكون له أثره في تدني تفكير الطلبة، لأنه من الثابت علميا بأن الدماغ البشري (والذي يعالج المعلومات في مراكزه المعرفة بالمنطقة تحت القشرية والقشرة الدماغية والفصوص الحسية) كما يعمل في مستوى ممكن عندما ينشغل في تذكر الحقائق التي تم حفظها سابقا والتي ركز عليها المنهاج التقليدي؛ الأمر الذي أصبح لزاما للمطالبة بالتغيير في تصميم التدريس واستراتيجياته – أما لإعداد المتعلم للمستقبل ليصبح بذلك باحثاً، ومفكراً، ومبدعاً واجتماعياً متعاوناً فاعلاً – وخصوصًا أن هناك مبررات ساعدت للتوجه نحو التغيير الواجب اتخاذها ومن ذلك المبررات (الحارثي، ٢٠٠٢):

مبادئ الاكتساب المفاهيمي

اقترح هيوسن وهيوسن (Hewson & Hewson, 1993) عددًا من المبادئ التعليمية للاكتساب المفاهيمي هي:

١. جذب التصورات الأولية (المبدئية) للطالب.

٢. استخدام الأنشطة العملية أو الخبرات التي تتضارب مع التصورات الأولية للطالب.

٣. تشجيع الطالب لحل التناقضات في المناقشة الصفية.

٤. إعطاء الطالب فرصاً إضافية لإعادة استخدام الأفكار العلمية بطريقة جديدة في سياقات مشابهة أو جديدة.

المحور الثالث: اكتساب المفاهيم:

تختلف المفاهيم عن الحقائق في كون الأخيرة تمثل أجزاء من معلومات يحصل عليها المتعلم عن طريق حواسه الخمس بينما المفاهيم تتعدى هذا النمط من الملاحظة البسيطة، وتتضمن دمج ملاحظتين أو أكثر في تصنيفات معينة. فاكتساب المفاهيم يتطلب معرفة الحقائق، كما أن اكتساب المبادئ العلمية يتطلب اكتساب المفاهيم العلمية وهكذا، وتُعد المفاهيم مفتاح المعرفة الحقيقية، ومن متطلباتها الأساسية، وقد زاد الاهتمام والتركيز على المفاهيم لأنها تشكل اللبنات الأساسية في البناء المعرفي إضافة إلى أن المفاهيم تساعد الطالب على إصدار الأحكام والتعميمات للمسائل والقضايا المتشابهة التي يواجهها (الشملتي، ٢٠٠٤).

تشكل المفاهيم لبنة أساسية لعناصر النظام المعرفي المتمثلة بالحقائق والمبادئ والنظريات إذ تعد من الموضوعات ذات الأهمية البالغة في دراسة عمليات التفكير وفي تشكيل وتنظيم المعرفية للمناهج الدراسية وتنظيمها، وقد ازداد اهتمام الباحثين التربويين بها في العقود القليلة الماضية، ازدياداً كبيراً تشهد له مجموعة من الأبحاث التجريبية التي حاولت توضيح الأسس المعرفية والنفسية والتطبيقية للمفاهيم وبيان أهميتها في عمليات التعلم والتعليم (الجلاد، ٢٠٠٠: ٦٤).

أنواع المفهوم:

اختلف الباحثون في تقسيم المفاهيم وتصنيفها فهناك من يصنفها إلى خمسة أنواع:

أ. **مفاهيم حسية أو مادية:** هي المفاهيم التي تنمى عن طريق الملاحظة أو الخبرة المباشرة وغير المباشرة باستعمال الوسائل التعليمية المختلفة مثل الجبل والمنجنيق...الخ.

ب. **مفاهيم مجردة:** وهي المفاهيم التي ليست لها أمثلة محسوسة ولا يمكن إدراكها عن طريق الحواس، ويحتاج تعلمها إلى قدر كبير من التجريد أكثر من المفاهيم المادية وتسمى أحيانا بالمفاهيم الوجدانية مثل مفاهيم الصدق، والجناس، والسجع، وكلها مفاهيم لأشياء أو صفات لأشياء أو لعلاقات.

ج. **المفاهيم الوقت:** وهي تكون على نوعين:

- مفاهيم الوقت المحدودة لشيء ما والمرتبطة بنقطة البداية مثل الساعة السادسة، الاثنين، شهر تموز، سنة ٢٠١١.
- مفاهيم الوقت الكمية غير المحدودة في طبيعتها وتشير إلى مدى استغراق الوقت مثل العصور الوسطى وعصر النهضة (حميدة وآخرون، ٢٠٠٠: ١٢٦).

د. **مفاهيم المكان:** وهي مفاهيم تشبه مفاهيم الوقت في أنها معقدة، غير أنها أكثر صعوبة من مفاهيم الوقت لأنها أكثر تجريد وغير محددة مثل شبه الجزيرة والكهف (حميدة وآخرون، ٢٠٠٠: ١٢٦).

هـ. **المفاهيم البلاغية:** هي مجموعة المفاهيم التي يتكون منها علم البلاغة وتتمثل بثلاثة مفاهيم رئيسة تتفرع منها الكثير من المفاهيم الثانوية والفرعية وهذه المفاهيم الثلاثة هي:

١. **علم المعاني:** "هو العلم الذي يعرف أحوال اللفظ العربي الذي يطابق بها مقتضى الحال".

٢. **علم البيان:** "هو علم يعرف به إيراد المعنى الواحد بطرق مختلفة في وضوح الدلالة عليه".

٣. **علم البديع:** "هو ما يعرف به وجوه تحسين الكلام بعد رعاية تطبيقه على مقتضى الحال وفصاحته" (القزويني، ١٩٠٤: ٣٤٧).

قد نشأت المفاهيم البلاغية نشأة عربية واستمدت دلالتها من الأدب العربي الذي تزخر فنونه بألوان كثيرة من فنون البلاغة، وقد تناول دارسو اللغة العربية قضية المفاهيم البلاغية واهتموا بها، لأنهم وجدوا إنَّ المفاهيم أساس الدراسات العلمية الدقيقة فهي التي ترسم معالمها وتوضح مبادئها، كما وتظهر أهمية دراسة المفهوم البلاغي بصورة عامة في أنه مهما كان بينه وبين أصله اللغوي من علاقة فله وضع اصطلاحي جديد يظهر به في دلالة جديدة غير دلالته اللغوية الأصلية (حبيب، ٢٠١٤: ٢٦).

ثانياً: دراسات سابقة

جدول (١) دراسات تناولت مدخل التفكير المفاهيمي

اسم الباحث	علي قاسم عليان العزام – ٢٠١٢
هدف الدراسة	التعرف على بناء برنامج تعليمي في التربية الإسلامية قائم على مدخل التفكير المفهومي وقياس أثره في تحصيل الطلبة ودافعيتهم نحو التعلم
المكان	الأردن
المرحلة	الثالث الثانوي
العينة	٤٨ طالباً (٢٤) للمجموعة الضابطة (٢٤) للمجموعة التجريبية
الأدوات	اختبار اكتساب المفاهيم العلمية واختبار التفكير المفهومي
الوسائل الإحصائية	مربع كاي (كا^{2}) وتحليل التباين الاحادي واستعمال برنامج spss
النتائج	وجود أثر دال احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) لنموذج التفكير المفاهيمي على اكتساب المفاهيم والتفكير المفهومي لصالح المجموعة التجريبية
اسم الباحث	القطاونة والسعودي – ٢٠١٧
هدف الدراسة	التعرف على تصميم التدريس وفق مدخل التفكير المفهومي: دراسة في الأساس النظري وآليات التطبيق
المكان	الأردن
المرحلة	الأول متوسط
العينة	٥٩ طالبة موزعات على مدرستين (٤١) للمجموعة التجريبية (١٨) للمجموعة الضابطة
الأدوات	اختبار لقياس التفكير المفهومي واختبار لقياس التحصيل الدراسي
الوسائل الإحصائية	اختبار لعينتين مستقلتين غير متساويتين ومعامل ارتباط بيرسون
النتائج	وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعتي البحث لصالح المجموعة التجريبية في اختبار التفكير التأملي والتفكير الإحصائي

جدول (٢) دراسات تناولت المفاهيم البلاغية

اسم الباحث	عباس – ٢٠٠٦
هدف الدراسة	التعرف على أثر استعمال دورة التعلم في اكتساب المفاهيم البلاغية واستبقائها لدى طالبات الصف الخامس الأدبي
المكان	العراق
المرحلة	الخامس الأدبي
العينة	(٦٤) طالبة (٣٢) المجموعة التجريبية (٣٢) المجموعة الضابطة
الأدوات	– اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية
الوسائل الإحصائية	الاختبار التائي(t–test) مربع كاي ومعامل ارتباط بيرسون ومعامل سبيرمان براون
النتائج	تفوق مجموعتي البحث التجريبية الأولى والثانية على المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم البلاغية ولا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث التجريبيتين الأولى والثانية في اكتساب المفاهيم البلاغية
اسم الباحث	الراوي – ٢٠١٤
هدف الدراسة	التعرف على أثر استراتيجية تسلق الهضبة في اكتساب بعض المفاهيم البلاغية عند طلاب الخامس الأدبي والاحتفاظ بها
المكان	العراق / جامعة تكريت / كلية التربية للعلوم الإنسانية
المرحلة	الخامس الأدبي
العينة	٥٨ طالبة بواقع (٢٩) المجموعة التجريبية (٢٩) المجموعة الضابطة
الأدوات	اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية
الوسائل الإحصائية	الاختبار التائي لعينتين مستقلتين مربع كاي (كا^{2}) معامل الصعوبة معامل السهولة معامل قوة التمييز وفعالية البدائل الخاطئة – معادلة ألفا كرونباخ
النتائج	تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستعمال استراتيجية تسلق الهضبة في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) ولمصلحة المجموعة التجريبية في الاحتفاظ بالمفاهيم البلاغية

منهج البحث وإجراءاته:

أولاً: المنهج الوصفي:

لما كان الهدف الأول من البحث يهدف إلى بناء برنامج تعليمي على وفق مدخل التفكير المفاهيمي فإنّ المنهج المناسب تطبيقه للهدف الحالي هو المنهج الوصفي؛ إذ غالباً ما يستخدم الأسلوب الوصفي في الدراسات الإنسانية بسبب صعوبة الدراسات في هذا المجال؛ فهو الوحيد الممكن استخدامه في الدراسات

الإنسانية والاجتماعية (الجابري، ٢٠١١: ٢٧٨)؛ وللتحقق من هدف البحث اطّلع الباحثان على عددٍ من الأدبيات التربوية والدراسات السابقة التي تضمنت بناء البرامج التعليمية المستندة إلى النظريات التعليمية، وفي ضوء مراجعتها لهذه الأدبيات والدراسات السابقة توصلت إلى تصور للبرنامج التعليمي، وبذلك فقد مرت عملية بناء البرنامج التعليمي على وفق مدخل التفكير المفاهيمي بالخطوات الآتية:

مراحل بناء البرنامج التعليمي:

في ضوء الاطلاع على الأدبيات التي تناولت بناء البرامج التعليمية بأنواعها المختلفة، وجد الباحثان أنَّ بناءها يمرُّ بمراحل أساسية هي: (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم)، أي تبدأ بتحليل واقع العملية التعليمية، ثم وضع استراتيجيات التدريس، وتنتهي بعملية التقويم التي يعبر عنها بنواتج التدريس. وقد اعتمد الباحثان في تصميمها للبرنامج التعليمي على وفق مدخل التفكير المفاهيمي.

أولاً: مرحلة التخطيط: وتتضمن هذه المرحلة جانبين أساسيين، وهما:

مرحلة تحليل العملية التعليمية: التي تمثل مجموع الإجراءات التي يستند إليها البرنامج التعليمي.

١. **التحليل:** الخطوة الأساس في عملية بناء البرنامج التعليمي إذ يتم من طريقها تحديد المسارات الأساسية والحاجات التي ينبغي للبرنامج التركيز عليها وإتباعها وتتضمن:

تحديد خصائص المتعلمين: تُعدُّ المعرفة المسبقة بخصائص الطالبات واحدة من العناصر المهمة، التي يعتمد عليها تصميم البرنامج التعليمي. لذا تم تحديد طالبات الصف الرابع الأدبي فئة مستهدفة في تصميم البرنامج التعليمي وهم في أعمار متقدمة جيدة وفي بداية المرحلة الإعدادية، كذلك الوظائف العقلية المتمثلة بالتنظيم والتكيف والتوازن، لا تتوقف في هذه السنة، بل تزداد اتساعاً مع زيادة الخبرة، التي تكتسبها الطالبات في معالجة المواقف واكتساب المهارات والمعلومات، ومن شأن هذا الاتساع في دوائر البنية المعرفية أنْ يجعل عمليات الاستيعاب أفضل ويصبح التفكير أكثر تنظيماً واصطلاحاته أكثر تجريداً، وأنَّ الطالبات في هذه المرحلة لهم الاستعداد للتعلم لوصولهم مستوى النضج العقلي، وهي مرحلة تنتقل فيها الطالبات من مرحلة العمليات المحسوسة إلى مرحلة العمليات المجردة لتنمو لديهم قدرات التفكير والاستيعاب والعلاقات المجردة (قطامي وآخرون، ٢٠٠٠: ٥٢٩).

٢. **البناء:** ويقصد ببناء البرنامج وضع الصيغة الهيكلية التي تنظم فيها مكونات البرنامج التعليمي. **وتتضمن مكونات البرنامج سلسلة من الخطوات هي:**

أ. **تحديد الأهداف التعليمية للبرنامج:** تنقسم الأهداف من حيث المدى إلى أهداف عامة، وأخرى سلوكية؛ فأما الأهداف العامة فهي تلك الأهداف التي تحتاج إلى وقت طويل لتحقيقها قد يصل إلى شهر أو فصل دراسي، أو عام كامل، أما الأهداف السلوكية فهي وصف دقيق وواضح، ومحدد لنتائج

التعلم المرغوب تحقيقه من المتعلم على هيئة سلوك قابل للملاحظة والقياس (جبريل، ٢٠٠٥: ١٥١)، وتبعاً لذلك فإن هذا البرنامج يتضمن كلا النوعين من الأهداف، وفيما يأتي عرض لكل منهما:

- **الأهداف السلوكية:** اشتق الباحثان أهدافاً سلوكية بواقع (٨٩) هدفاً سلوكياً من الأهداف العامة ومن موضوعات كتاب البلاغة المقرر تدريسه لطالبات الصف الرابع الأدبي للعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣م).

ب. **اختيار محتوى البرنامج:** وفي ضوء الأهداف المحددة له وعلى ضوء احتياجات الطالبات الفعلية وبالرجوع إلى أهداف البرنامج تم تحديد محتوى البرنامج بحيث تضمن إطاراً نظرياً متضمن موضوعات بلاغية من كتاب اللغة العربية مادة البلاغة المقرر من قبل وزارة التربية للصف الرابع الأدبي، وقد تم إعادة صياغة محتوى تلك الفصول بما يتناسب مع الخلفية النظرية للبرنامج القائم على مدخل التفكير المفاهيمي.

ج. **تحديد الاستراتيجيات والطرائق والأساليب التدريسية:** فهناك كثير من الاستراتيجيات والنماذج التي اقترحت لتوظيف مدخل التفكير المفاهيمي في التدريس والتي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالمستحدثات التكنولوجية لاستراتيجيات التفكير المفاهيمي، والتي تركز بشكل عام على جعل الطالب محورًا للعملية التدريسية، وتكييف سلوكه وملائمة المستجدات في أثناء عملية التدريس من خلال ممارسة الكثير من الأنشطة التعليمية المتنوعة منها: استراتيجية العدسة المفاهيمية واستراتيجية الخرائط المفاهيمية. واستراتيجية استيعاب المفهوم.

د. **الأنشطة التعليمية:** هي مجموعة الأعمال التي يقوم بها المتعلمون داخل الصف الدراسي أو خارجه من أجل تحقيق أهداف منشودة. ويعرفها اللقاني "على أنها الجهد العقلي أو البدني الذي يبذله المتعلم أو المعلم من أجل بلوغ الأهداف المرجوة" (اللقاني، ١٩٩٥: ٩٧).

هـ. **الوسيلة التعليمية:** يحتاج المدرس إلى الوسيلة التعليمية لتحسين الأداء وترفع من فاعليته، وزيادة درجة إفادة الطلبة بغرض تحقيق الأهداف المنشودة (أبو جلالة، ١٩٩٩: ٢٩٧)، وفي الغالب تقاس جودة المادة التعليمية بمقدار ما تقدمه من وسائل تعليمية تساعد على التعلم وتزيد من فاعليته وبمقدار ما تسمح للطلاب باستعمال هذه الوسائل (دندش، ٢٠٠٣: ٤١)، لذلك يسعى الباحثان إلى توضيح الموقف التعليمي عن طريق توظيف جملة من الوسائل التعليمية في تنفيذها للبرنامج التعليمي، فالوسيلة جميع الوسائط التي يستخدمها المدرس في الموقف التعليمي لتوصيل الحقائق، أو الأفكار أو المعاني للتلاميذ لجعل درسه أكثر إثارة وتشويقا.

و. **مرحلة التقويم:**

يرافق عنصر التقويم عناصر البرنامج منذ أن تبدأ رحلتها، وصولًا إلى تحقيق أهدافها، ويمكن النظر إلى التقويم على اعتبار انه عملية قياس مدى تحقيق اهداف المنهج، فهو وسيلة التي تجمع بها الادلة عن صحة الفروض التي تستند عليها تطبيقاتنا التربوية، وعن صحة الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها، وعن مدى كفاءة المدرس، وتعلم الطلبة وتفاعلهم مع الخبرات التي يحتويها المنهج، إذ أن التقويم يهدف إلى تحسين العملية التعليمية (البشير وسعيد، ١٩٩٢: ١٨).

- **دليل المدرس:** لضمان درجة عالية من الاتقان أعد الباحثان دليلاً للمدرس؛ ليكون بمثابة الموجه والمرشد له في تنفيذ دروس البرنامج التعليمي. وتضمن الدليل: مقدمة تمهيدية، والهدف من الدليل، وعرضاً موجزاً لمكوناته.
- **كتاب الطالب:** استكمالاً لمتطلبات بناء البرنامج التعليمي، أعد الباحثان كتاباً للطالب متضمناً مقدمة، ودليل استخدام الكتاب وضم الكتاب مادة تعليمية، فضلاً عن تضمنه الأهداف السلوكية لكل درس، وأنشطة متعلقة بكل درس، ومن ثم أنشطة إثرائية.

المنهج التجريبي:

في ضوء هدف البحث اعتمد الباحثان المنهج التجريبي كونه الأقرب إلى تحقيقه واختبار فرضياته الرئيسة والفرعية إذ يعد من أكثر المناهج العلمية التي تتمثل فيها معالم الطريقة العلمية بصورة واضحة فهو يبدأ بملاحظة الواقع وفرض الفروض وإجراء التجارب للتحقق من صحة هذه الفروض ثم التوصل إلى الاستنتاجات والعلاقات بين هذه الظواهر، وتمثل البحوث التجريبية أدق أنواع البحوث التي يمكن إن تدرس العلاقة بين المتغير المستقل والمتغيرات التابعة في التجربة (العباسي، ٢٠١٨: ٢٠٧).

التصميم التجريبي:

التصميم التجريبي هو أحد الأساليب الأساسية عند دراسة الظواهر الإنسانية عامة، وكلما كان التصميم محكمًا وملائمًا للظاهرة المراد دراستها نجح منهج البحث التجريبي في فهم الظاهرة وتأويلها، لذلك فهو عبارة عن مخطط وبرنامج عمل لكيفية تنفيذ التجربة، أي تخطيط الظروف والعوامل المحيطة بالظاهرة التي ندرسها بطريقة معينة، ثم ملاحظة ما يحدث (داود وعبدالرحمن، ١٩٩٠: ٢٥٠-٢٥٦)، ولتحقيق أهداف البحث اختار الباحثان إحدى التصميمات التجريبية ذات الضبط الجزئي والملائم لإجراءات البحث كما هو موضح في الجدول (٣).

جدول (٣) التصميم التجريبي للبحث ذي الضبط الجزئي

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	نوع الاختبار
التجريبية	برنامج تعليمي	اكتساب المفاهيم البلاغية	اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية
الضابطة	الطريقة التقليدية		

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من طالبات الصف الرابع الأدبي في المدارس الثانوية والاعدادية النهارية للبنات في محافظة صلاح الدين قضاء العلم للعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣) لذا زار الباحثان المديرية العامة لتربية محافظة صلاح الدين (شعبة الإحصاء والتخطيط) بموجب كتاب تسهيل مهمة لتحديد الموقع الذي تجري تجربتهما فيه، وحصلت على اسماء المدارس والبالغ عددها (٦) مدارس بحسب الإحصائية التي قام بها قسم التخطيط التربوي في المديرية العامة لتربية محافظة صلاح الدين قضاء العلم.

عينة البحث:

قام الباحثان بتحديد عينة البحث بصورة عشوائية من مدارس المديرية العامة لتربية صلاح الدين، قسم تربية العلم فاختارت من بينها مدرستين (ثانوية القبس للبنات، وثانوية الخرجة للبنات) للأسباب الآتية:

- إبداء إدارة المدرستين الرغبة في التعاون.
- وجود شعبة دراسية للصف الرابع الأدبي في كل من المدرستين.

وبعد أن تم تحديد المدرستين التي ستطبق فيهما التجربة زار الباحثان (ثانوية القبس للبنات وثانوية الخرجة للبنات) بموجب كتاب تسهيل المهمة.

وقد اختار الباحثان بصورة عشوائية مدرسة (ثانوية القبس للبنات) لتكون المجموعة التجريبية، و(ثانوية الخرجة للبنات) لتكون المجموعة الضابطة، وبلغ مجموع الطالبات في المجموعتين (٥٦) طالبة بواقع (٢٨) طالبة للمجموعة التجريبية، وتدرس باستعمال البرنامج التعليمي المقترح، و(٢٨) طالبة للمجموعة الضابطة وتدرس بالطريقة الاعتيادية.

تكافؤ مجموعتي البحث:

العمر الزمني محسوباً بالشهور ودرجات العام الماضي لمادة اللغة العربية:

من خلال استخدام الباحثان للاختبار التائي لعينتين مستقلتي يتضح للباحثان أن المجموعتين متكافئتين إحصائياً في متغيري العمر الزمني ودرجات العام الماضي لمادة اللغة العربية وجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمجموعتي البحث في متغير العمر الزمني ودرجات العام الماضي

نوع التكافؤ	المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى (٠,٠٥)
						المحسوبة	الجدولية	
العمر الزمني	التجريبية	٢٨	١٨٢,١٤	٤,٤٩	٥٤	٠,٥٨	٢,٠٠	غير دالة
	الضابطة	٢٨	١٨٢,٧٩	٣,٧٢				
درجات العام الماضي	التجريبية	٢٨	٦٩,٨٢	١٣,٣٨	٥٤	٠,٤٠	٢,٠٠	غير دالة إحصائيا
	الضابطة	٢٨	٦٨,٤٣	١٢,٨٢				

ضبط بعض المتغيرات الدخيلة:

١. **اختيار العينة:** وللتخلص من أثر الفروق الفردية بين طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة اختار الباحثان مجموعتي البحث عشوائيا وباستخدام طريقة القرعة فضلاً عن إجراء التكافؤ بين المجموعتين.

٢. **الجنس:** تم ضبط هذا المتغير كون عينة البحث من الإناث فقط.

٣. **النضج:** لم يكن لهذا العامل أي تأثير على نتائج التجربة وذلك لقصر مدة التجربة، إذ امتدت من يوم الخميس ٢٠٢٢/١٠/١٣ وإلى يوم الخميس ٢٠٢٣/١/١٢، فإذا حدث نمو فهو متساوي للمجموعتين (التجريبية والضابطة).

٤. **الاندثار التجريبي:** يقصد بالاندثار التجريبي الأثر الناجم من ترك عدد من الطلاب (عينة البحث)، أو انقطاعهم في أثناء التجربة مما يؤثر في النتائج. (عبد الرحمن، وزنكنة، ٢٠٠٧: ٤٧٩)، ولم يتعرض البحث لهذه الحالات سواء أكانت تسرباً أم انقطاعاً أم تركاً باستثناء حالات الغياب الفردية التي تعرضت لها مجموعتا البحث وبنسبة ضئيلة جداً وغير متكررة.

٥. **أثر الإجراءات التجريبية:** من أجل التحقق من سلامة التجربة من أي مؤثرات قد تنتج عن إجراءات التجربة حاول الباحثان قدر المستطاع الحد منها وهي:

أ. **سرية البحث:** حرص على سرية البحث بالاتفاق مع إدارة المدرسة على عدم إخبار الطالبات بطبيعة البحث وهدفه كي لا يتغير نشاطهم أو تعاملهم مع التجربة مما قد يؤثر على سلامة التجربة ونتائجها.

ب. **توزيع الحصص:** ضبط الباحثان هذا المتغير عن طريق التوزيع المتناظر للدروس بعد الاتفاق مع إدارة المدرستين، وقد تم وضع الجدول للدروس

ج. **مدة التجربة:** كانت مدة التجربة موحدة ومتساوية لطالبات مجموعتي البحث، وهي جزء من الفصل الدراسي الأول، إذ بدأت في يوم الخميس ٢٠٢٢/١٠/١٣ وانتهت يوم الخميس ٢٠٢٣/١/١٢.

د. **تحديد المادة الدراسية:** اعتمد الباحثان على الكتاب المدرسي المقرر للعام الدراسي (٢٠٢٢ – ٢٠٢٣) في تحديد المادة العلمية إذ درست مجموعتي البحث هذه المادة طيلة مدة التجربة، وبذلك تم ضبط هذا المتغير، والتي تضمنت سبعة مواضيع.

مستلزمات البحث:

لتحقيق أهداف البحث قام الباحثان بإعداد الأدوات الآتية لدراسته:

١. بناء برنامج تعليمي.

٢. تحديد المفاهيم البلاغية.

٣. اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية.

٤. خطط تدريسية.

- **الاختبار البعدي:** تم تطبيقه على المجموعتين (التجريبية والضابطة) لغرض إجراء المقارنة بين أداء المجموعتين وتضمن اختبارين الأول لاكتساب المفاهيم البلاغية، والثاني لثقافة الحوار، إضافة إلى ذلك أعدّ الباحثان عددا من الاختبارات التتابعية (التكوينية) ففي نهاية كل درس من دروس البرنامج يجرى اختبار، وكذلك في نهاية كل وحدة تعليمية يجرى اختبار شامل للوحدة التعليمية، والهدف من هذه الاختبارات التتابعية هو لمعرفة إتقان الطالبات للمادة، والتعرف على مستوى تعلمهن.
- **تحديد المفاهيم البلاغية:** قام الباحثان بقراءة مادة البلاغة للصف الرابع الأدبي بتحديد المفاهيم على أن لا يتكرر المفهوم مرة أخرى في موضوع آخر، أي يذكر المفهوم مرة واحدة فحسب. وبلغ عدد المفاهيم البلاغية (١١) مفهوماً.

أداة البحث:

اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية:

الاختبارات هي مجموعة من الأسئلة وضعت للإجابة عليها، وكنتيجة لاستجابات الطالب على هذه الاسئلة تحصل على قيمة عددية لخصائص أو صفات هذا الطالب في السلوك الذي نتوخاه من وراء اتمام العملية التعليمية (كوافحة، ٢٠١٠: ٣٥). فهو العملية التي يتم فيها تحليل محتوى المادة الدراسية وصياغة الأهداف السلوكية، ثم اتخاذ قرار في نوع الفقرات التي يراد تضمينها للاختبار (قطامي، ٢٠٠١: ٥٣٥)، لذا عمل الباحثان على بناء اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية معتمدة على المفاهيم والأهداف السلوكية التي حددت فكان نوع الاختبار من نوع الاختيار من متعدد لأنه من أكثر الاختبارات الموضوعية التي تقل فيه فرص التخمين بدرجة كبيرة فضلاً عن أنه أكثر ثباتًا في صدق الأحكام، واقتصادًا في الوقت فضلاً عن ذلك يمتاز هذا الاختبار بالمرونة إذ يمكن أن يستعمل في تقويم أهداف تعليمية من مستويات

معرفية مختلفة، وبناءً على ذلك أعد الباحثان الاختبار المكون من (٣٣) فقرة تغطي المادة التي احتوتها التجربة، وراعت في ذلك أن يكون لكل مفهوم ثلاث عمليات تقيس (مستوى التعريف، ومستوى التمييز، ومستوى التطبيق)، وقد اتبع الباحثان مجموعة من الخطوات في إعداد الاختبار وتطبيقه وهي:

أ. **تحديد الهدف من الاختبار:** يرمي الاختبار في الدراسة الحالية إلى قياس فاعلية البرنامج التعليمي القائم على مدخل التفكير المفاهيمي في اكتساب المفاهيم البلاغية عند طالبات الصف الرابع الادبي (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة).

ب. **تحديد محتوى المادة:** يقصد به تحديد المادة الدراسية التي سوف تدرس للمجموعة التجريبية والضابطة وموضوعاتها التي يتم الاختبار بها، وذلك لضمان تمثيل فقرات الاختبار لمفردات محتوى المادة المحددة تمثيلا علميا متوازنا وفي تحقيق الشمول للاختبار (صدق المحتوى) والذي يعد من أهم صفات الاختبار الجيد (البدري، ٢٠١٣: ٨٣).

ج. **تحديد المفاهيم البلاغية:** حدد الباحثان المفاهيم البلاغية الواردة في محتوى البرنامج التعليمي على أن لا يتكرر المفهوم مرة أخرى في موضوع آخر، أي يذكر المفهوم مرة واحدة فحسب، والبالغة إحدى عشر مفهوماً بلاغياً وهي: (السجع والفاصلة، والجناس، والطباق، والمقابلة، والتشبيه، والمشبه به، والحقيقة، والمجاز، والاستعارة، والكناية)، وعرض الباحثان تلك المفاهيم على مجموعة من الخبراء في المناهج وطرائق التدريس واللغة العربية واتفق الجميع على الأخذ بها.

د. **صياغة فقرات الاختبار:** اعتمد الباحثان على الاختبار الموضوعي (الاختيار من متعدد) في صياغتها لفقرات الاختبار لأنّها أفضل أنواع الاختبارات وتمتاز بصدق وثبات عاليين، فضلاً عن كونها سهلة التصحيح وشاملة للمادة العلمية وبعيدة عن الإجابات التي تعتمد على التخمين، ومن الممكن تحليل نتائجها إحصائيًا بسهولة (ملحم، ٢٠٠٠: ٢١٦) على الاختيار من متعدد يكون اختباراً موضوعياً، لأنه يقيس المستوى المعرفي لدى المتعلمين كتذكر المعلومات واستيعاب المفاهيم وتطبيقها في مواقف جديدة (الصائغ، ٢٠٠٠: ٣١). وقد بلغ عدد فقرات الاختبار بصيغته الأولية (٣٣) فقرة اختبارية.

هـ. **تعليمات الإجابة عن فقرات الاختبار:** بعد إعداد الفقرات الاختبارية والتأكد من صلاحيتها صاغ الباحثان التعليمات الخاصة بالإجابة عنها، وتضمنت التعليمات إعطاء فكرة مختصرة عن هدف الاختبار، وعدد فقراته والتعليمات الخاصة بالإجابة عن كل سؤال، وطلب الباحثان من الطالبات قراءة الاختبار بعناية ودقة وأن لا تترك أي فقرة من دون إجابة وأوضح الباحثان أن درجة واحدة تعطي للإجابة الصحيحة عن كل فقرة و(صفر) للإجابة الخاطئة وتعامل الفقرات المتروكة، واختبار أكثر من بديل أو وضع أكثر من إشارة معاملة الإجابة الخاطئة.

و. **صدق الاختبار**: الاختبار الصادق هو الاختبار الذي يقيس فعلاً القدرة أو السمة أو الاتجاه أو الاستعداد الذي وضع الاختبار لقياسها (فيصل، ١٩٩٦: ٢٣)، يعد الصدق من أهم الاعتبارات في تقويم الاختبارات التربوية والنفسية والاجتماعية، ويقصد بصدق الاختبار السمة التي بها يقيس الاختبار ما يراد قياسه (الكبيسي والداهري، ٢٠٠٠: ٥٣)، يمثل صدق الاختبار إحدى الوسائل المهمة في الحكم على صلاحيته، وهو المعيار الأول لحسن بناء أداة التقويم، زيادة على الموضوعية والثبات. (الشبلي، ٢٠٠٠: ١٥٦)، وللتحقيق من صدق الاختبار أعتمد الباحثان ثلاثة مؤشرات هي:

- **الصدق الظاهري**: من الوسائل المهمة لاستخراج الصدق الظاهري هو تقدير عدد من المحكمين والمختصين لمدى تمثيل فقرات الأداة التي يراد قياسها (العجيلي، ٢٠٠١: ٧٣)، ويطلق عليه أيضاً (صدق الحكام والخبراء) والصدق الظاهري يتم التوصل اليه من خلال حكم المختصين على درجة قياس الاختبار للسمة المقاسة (عودة، والخليلي، ١٩٩٨: ٣٧٠)، بعد أن أعد الباحثان الاختبار لفقراته الـ (٣٣) بصيغته الأولية تم عرض فقرات الاختبار على مجموعة من الخبراء والمختصين بطرائق التدريس والقياس والتقويم، لاستطلاع صلاحية فقراته وشمولها للمحتوى (المفاهيم البلاغية) وسلامة بنائها وتحديد المستوى التي تقيسه كل فقرة، وفي ضوء آرائهم عدلت بعض الفقرات وحصلت جميع الفقرات على نسبة (٨٠٪) فأكثر، وعدت جميع الفقرات صالحة لقياس اكتساب المفاهيم البلاغية لطالبات الصف الرابع الأدبي.
- **صدق المحتوى**: يبحث صدق المحتوى في فقرات الاختبار ومحتوياتها ومادتها من حيث ترتيبها وعددها وتمثيلها للجوانب والأبعاد المراد دراستها تمثيلاً جيداً وفقاً للوزن النسبي أو درجة الأهمية لكل جزء منها (عباس، وآخرون، ٢٠١١: ٢٦٢)، وصدق المحتوى يتحقق ويكون مقبولا عندما تكون درجة الاتفاق بين المختصين عالية بحيث لا تقل عن (٧٥٪) فما فوق، (النبهان، ٢٠٠٤: ٢٧٤)، ولتحقيق صدق المحتوى قام الباحثان بعرض فقرات الاختبار على مجموعة من الخبراء المتخصصين في طرائق التدريس واللغة العربية، ملحق (٣) لمعرفة آرائهم وملاحظاتهم، وبناءً على ذلك يكون الاختبار صادقاً لأن فقراته مختارة من محتويات كتاب مادة البلاغة للصف الرابع الأدبي، ومتدرجاً في الصعوبة وفي سلامة تصنيف الفقرات للمستويات التي تقيسها، واعتمد الباحثان موافقة (٨٠٪) فأكثر من موافقة الخبراء لتقرير صلاحية الفقرات وبذلك تحقق صدق المحتوى.
- **صدق البناء**: تعد الخصائص السيكومترية للقوة التمييزية والتجانس الداخلي لفقرات الاختبار مؤشراً من مؤشرات صدق البناء (سعيد، ١٩٩٧: ٣٢٥). وقد تحقق الباحثان من هذا المؤشر من خلال استخراج معامل الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار وإبقاء الفقرات التي تتمتع بقوة تمييزية ومعامل صعوبة مقبولة من خلال ما يأتي:

أ. العينة (التجربة الاستطلاعية الأولى عينة وضوح الفقرات وتحديد الوقت):

لأجل معرفة وضوح فقرات الاختبار وتعليماته وحساب متوسط وقت الإجابة عليه، طبق الباحثان الاختبار على عينة مكون من (٣٠) طالبة من طالبات الصف الرابع الادبي في ثانوية الشهيد ساجر للبنات وطلب الباحثان من الطالبات قراءة تعليمات الاختبار أولاً بكل دقة لمعرفة كيفية الإجابة على فقراته، وعدم التأشير على أكثر من بديل. وقد استنتج الباحثان من خلال التطبيق الاستطلاعي الذي أجرته ملاءمة الفقرات ووضوحها وعدم وجود أي غموض فيها، وتوصل الباحثان إلى متوسط زمن الإجابة عن فقرات الاختبار عن طريق حساب متوسط زمن كل طالبة حيث قام الباحثان بتسجيل وقت كل طالبة على ورقة الإجابة عند انتهائهن من الإجابة، واستعمل الباحثان المعادلة الآتية في استخراج زمن الاختبار:

$$\text{متوسط الزمن} = \frac{\text{زمن الطالبة الأول +زمن الطالبة الثاني +زمن الطالبة الثالث}}{\text{العدد الكلي}}$$

$$= \frac{٩٠٠}{٣٠} = ٣٠ \text{ دقيقة}$$

فكان متوسط زمن الإجابة عن فقرات الاختبار (٣٠) دقيقة

ب. **العينة (التجربة الاستطلاعية الثانية للاختبار عينة التحليل الاحصائي):** بعدما تأكد الباحثان من وضوح الفقرات والزمن المستغرق للاختبار من أجل تحليل فقرات المقياس احصائياً والتأكد من ثباته وتمييزه وطبق الباحث المقياس على عينة من (١٠٠) طالبة وثانوية التراث العربي للبنات وثانوية سومر للبنات وثانوية تل السيباط للبنات وطلب الباحثان من الطالبات قراءة تعليمات الاختبار أولاً بكل دقة لمعرفة كيفية الإجابة على فقراته، وعدم التأشير على أكثر من بديل، ومن أجل تحقيق ذلك أتبع الباحثان الإجراءات التالية:

- **تصحيح إجابات الطلاب.**
- ترتيب الدرجات تنازلياً من أعلى درجة إلى أوطأ درجة.
- اختيار مجموعتين من الدرجات تمثل أحداهما (٢٧٪) من الأفراد الذين حصلوا على أعلى الدرجات في الاختبار وعددهم (٢٧)، وتمثل المجموعة الثانية (٢٧٪) من الأفراد الذين حصلوا على أوطأ الدرجات وعددهم (٢٧) وبذلك أصبحت العينة الكلية (٥٤) طالباً من المجموعتين العليا والدنيا،

بوصفها أفضل نسبة يمكن أخذها في إيجاد الصعوبة وقوة تمييز الفقرات، لأنها تقدم لنا مجموعتين بأقصى ما يمكن من حجم وتباين وتم احتساب مستوى الصعوبة وقوة التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار على النحو الآتي:

- **مستوى صعوبة الفقرة:**

وهو نسبة الإجابات الخاطئة على فقرة معينة من مجموع الإجابات الكلية عن تلك الفقرة، وقيمته تتراوح بين (صفر)، و(واحد)، وله وظيفتان أساسيتان: إحداهما التعرف على نسبة الذين يجيبون إجابة خاطئة وطريقة توزيع وانتشار كل من الخطأ والصواب بالنسبة إلى المجتمع أو العينة، والأخرى: هي استعمال درجة الصعوبة لإيجاد صدق مفردات الاختبار(العجيلي، وأنور، ١٩٩٠، ١٠٩-١١٠)، وقد تم حساب مستوى الصعوبة لفقرات الاختبار فتبين أنها تتراوح بين (٠,٣١) و(٠,٧٩) ويرى بلوم (Bloom) أن الاختبار يعد جيداً إذ كانت مستويات صعوبة فقراته تتراوح بين (٠,٢٠) و(٠,٨٠). (Bloom, 1971: 66).

- **القوة التمييزية:**

يقصد به قدرة الفقرة على التمييز بين الطلاب ذوي المستويات العليا والطلاب ذوي المستويات الدنيا بالنسبة إلى السمة التي يقيسها الاختبار (عودة والخليلي، ١٩٩٨: ٢٩٣).

ويقصد بها قدرة الفقرة على التمييز بين الطالبات ذوات المستويات العليا وذوات المستويات الدنيا بالنسبة للصفة التي يقيسها الاختبار، وإن الفقرة التي يقل معامل تمييزها (٠,٢٠) تعد ضعيفة التمييز وينصح بحذفها (إبراهيم، ١٩٨٧: ١٠٧)، وبعد حساب قوة تمييز كل فقرة وجدت أنها تتراوح بين (٠,٢٦) و(٠,٧٤)، وهذا يدل على أن هذه الفقرات مميزه إذا يرى Ebel إن الفقرة تعد جيدة إذا كانت قوتها التمييزية (٠,٣٠) فأكثر (Ebel, 1972: p.406).

- **فاعلية البدائل الخاطئة:**

عندما يكون الاختبار من نوع الاختيار من متعدد يفترض أن تكون البدائل الخاطئة جذابة للتأكد مما إذا كانت تقوم بالدور الموكل إليها وهو تشتيت انتباه الطلاب الذين لا يعرفون الجواب الصحيح ويكون البديل الخاطئ فعالاً إذا كان عدد أفراد المجموعة الدنيا الذين اختاروه أعلى من عدد الأفراد الذين اختاروه من المجموعة العليا (الظاهر وآخرون، ١٩٩٩: ١٣١)، يُعّد الغرض من البدائل الخاطئة هو تشتيت انتباه الطلبة غير العارفين لكي لا يصلوا إلى الجواب الصحيح عن طريق الصدفة (أمطانيوس، ١٩٩٧: ١٠٠)، لذا رتب الباحثان إجابات الطلبة عن فقرات الاختبار من متعدد على مجموعتين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا، وبعد حساب فعالية البدائل الخاطئة وجد أن البدائل الخاطئة قد جذبت إليها عدداً من طلبة المجموعة الدنيا أكثر من طلبة المجموعة العليا، وبهذا تم إبقاء البدائل على ما هي عليه.

- **حساب معامل ثبات الاختبار:**

يقصد بمفهوم ثبات الاختبار مدى خلوها من الأخطاء غير المنتظمة التي تشوب القياس، أي مدى قياس الاختبار للمقدار الحقيقي للسمة التي يهدف لقياسها، فدرجات الاختبار تكون ثابتة إذا كان الاختبار يقيس سمة معينة قياساً متسقاً في الظروف المتباينة التي قد تؤدي إلى أخطاء القياس، فالثبات بهذا المعنى يعني الاتساق أو الدقة في القياس (علام، ٢٠٠٦: ١٣١)، وهنالك طرائق متعددة لقياس ثبات الاختبار منها (طريقة الصور المتكافئة وطريقة إعادة الاختبار وطريقة التجزئة النصفية وطريقة الاتساق الداخلي)، واختار الباحثان منها طريقة الثبات بطريقة الفاكرونباخ إذ بلغ معامل الثبات (٠,٨٣)، وهي نسبة جيدة وبذلك أصبح الاختبار جاهزًا للتطبيق بصيغته النهائية مكوناً من (٣٣) فقرة.

- **تصحيح الاختبار:**

خصص الباحثان درجة واحدة للفقرة التي تكون إجابتها صحيحة صفرًا للفقرة التي تكون إجابتها غير صحيحة، وتعامل الفقرة المتروكة، أو التي وضعت لها أكثر من إشارة معاملة الإجابات غير الصحيحة، وبهذا تكون الدرجة العليا للاختبار (٣٣) درجة، والدرجة الدنيا (صفرا).

الوسائل الإحصائية:

استخدم الباحثان الوسائل الإحصائية المناسبة في هذا البحث بالاستعانة بالبرنامج الإحصائي spss وهي الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومعادلة الفاكرونباخ ومعامل الصعوبة والسهولة.

عرض النتائج والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات:

أولاً: عرض النتائج:

الفرضية الصفرية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تدرس بمدخل التفكير المفاهيمي في مادة البلاغة ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس مادة البلاغة بالطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب بالمفاهيم البلاغية البعدي. وللتحقق من صحة الفرضية استخرج الباحثان المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، ثم طبق الباحثان الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة درجة الفرق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) وتبين أن قيمة الوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية والتي درست بمدخل التفكير المفاهيمي في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية خلال مدة التجربة قد بلغ (٢٩,٦١) وبانحراف المعياري (٢,١٠) في حين وجدت أن درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية خلال مدة التجربة نفسها قد بلغ الوسط الحسابي (٢٤,٢٥) وبانحراف معياري (٣,٦٠)، والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات طالبات مجموعتي البحث في اختبار الاكتساب المفاهيم البلاغية

المجموعة	عدد الأفراد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
				المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	٢٨	٢٩,٦١	٢,١٠	٥,٦١	٢,٠٠	٥٤	دالة
الضابطة	٢٨	٢٤,٢٥	٣,٦٠				

يتضح من الجدول (٥) أن القيمة التائية المحسوبة (٥,٦١) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (٢,٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٥٤) وهي دالة إحصائياً.

وهذا يعني وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات مجموعتي البحث ولصالح طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستعمال مدخل التفكير المفاهيمي وهذا يؤكد على نجاح التجربة في استعمال مدخل التفكير المفاهيمي في اكتساب المفاهيم البلاغية. لذا ترفض الفرضية الصفرية الأولى وتقبل بديلتها.

ثانياً: تفسير النتائج

من خلال النتائج التي أسفر عنها هذا البحث والتي أظهرت تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن بمدخل التفكير المفاهيمي على طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن باستعمال الطريقة الاعتيادية في اكتساب المفاهيم البلاغية وهذا التفوق يمكن أن يعزى إلى زيادة دافعية التعلم لدى الطالبات:

١. يتوفر عنصر التشويق في الطرائق التي يعتمد عليها البرنامج التعليمي في التدريس على وفق التفكير المفاهيمي من حيث التحفيز والتحدي الذي يدفع الطالبات إلى تدفق الأفكار، وشعور الطالبات بالمتعة في التعلّم من خلال تركيز نشاطهن بالتعلّم إلى حدّ عدم الإحساس بالوقت.
٢. تهيئة الطالبات لاكتشاف النص البلاغي من خلال تطبيق التفكير المفاهيمي الذي يهدف لاستثارة الطالبات نحو توقع موضوع النّص وما يدور حوله من أفكار، وذلك لاحتوائها على عدد من الانشطة وهذا كله يعمل على إثارة الأسئلة التحفيزية التي تساعد على استدعاء المعلومات السابقة لدى الطالبات وربطها بالمعلومات الجديدة التي تم التوصل إليها حول النص البلاغي، مما يسهم بشكل كبير في تنشيط الذاكرة وتثبيت المعلومات، وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة (العزام، ٢٠١٢) والتي أظهرت نتائجها بتفوق المجموعة التجريبية التي درست بواسطة مدخل التفكير المفاهيمي.

ثالثا: الاستنتاجات

في ضوء النتائج التي توصل إليها هذا البحث استنتج الباحثان ما يأتي:

١. أثبت البرنامج التعليمي فاعليته في تنمية ثقافة الحوار عند طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة البلاغة، مما يدل على إمكانية طالبات المرحلة الاعدادية على اكتساب المفاهيم عن طريق توفير بيئة تعليمية معززة بوسائل تعليمية وأنشطة متنوعة.

٢. أن مدخل التفكير المفاهيمي تيسر للمدرس تطبيق الاهداف الموضوعية وتساعد المتعلمين على إتمام حاجاتهم التعليمية وفهمهم لها بحسب الأنشطة المقدمة لهم.

رابعاً: التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة يوصي الباحثان بـ: –

١. التأكيد على ضرورة استخدام التفكير المفاهيمي في مادة اللغة العربية بصورة عامة في المرحلة الإعدادية.

٢. اعتماد التفكير المفاهيمي في تدريس مادة البلاغة لطالبات الصف الرابع الأدبي.

خامساً: المقترحات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها البحث يقترح الباحثان ما يأتي:

١. أثر البرنامج التعليمي في تنمية ثقافة الحوار.

٢. إجراء دراسة مماثلة للتعرف على فاعلية البرنامج التعليمي على وفق التفكير المفاهيمي في فروع اللغة العربية الأُخر (كالنحو، والأدب، والتعبير، والإملاء، والصرف، والنقد).

المراجع:

ابو الضبعات، زكريا إسماعيل (٢٠٠٧). **طرائق تدريس اللغة العربية**. دار الفكر، عمّان – الأردن.

أبو جلالة، صبحي حمدان (١٩٩٩). **استراتيجيات حديثة في طرائق تدريس العلوم**. مكتبة الفلاح، الكويت.

أبو عاذره، سناء محمد (٢٠١٢). **تنمية المفاهيم العلمية ومهارات عمليات العلم**. دار الثقافة للنشر والتوزيع: عمان– الاردن.

البشير، محمد مزعل وسعيد، محمد مالك (١٩٩٢). **مدخل إلى المناهج وطرائق التدريس**. دار اللواء: المملكة العربية السعودية.

البياتي، عبد الجبار توفيق (٢٠٠٨). **الإحصاء وتطبيقاته في العلوم التربوية والنفسية**. دار إثراء للنشر والتوزيع: عمان– الأردن.

الجابري، كاظم كريم رضا (٢٠١١). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. بغداد. قطامي، يوسف محمد، وآخرون (٢٠٠٠م). **تصميم التدريس**. دار الفكر للطباعة: عمّان- الأردن.

جبريل، جلال من الله (٢٠٠٥). **صياغة الأهداف التعليمية السلوكية وأثرها في التصميم التعليمي للتدريس**. دراسات تربوية، السودان، ٦(١٢)، بحوث ومقالات.

الجلاد، ماجد (٢٠٠٠). المفاهيم الإسلامية وأساليب تدريسها. **مجلة أبحاث اليرموك**، مج١٦.

حبيب، سليمة فاضل (٢٠١٤). **القزويني في الدراسات البلاغية**. جامعة القادسية، كلية الآداب، رسالة ماجستير غير منشورة.

الحموز، محمد عواد (٢٠٠٤). **تصميم التدريس**. دار وائل للنشر والتوزيع: الأردن.

حميدة، أمام مختار، واخرون (٢٠٠٠). **تدريس الدراسات الاجتماعية في التعليم العام**. ج٢، ط١، مكتبة زهراء الشرق: القاهرة.

الحيلة، محمد محمود (١٩٩٩). **التصميم التعليمي النظرية والممارسة**. ط، دار الفكر العربي: عمان- الاردن.

الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٢). **مهارات التدريس الصفي**. دار المسيرة، للطباعة.

خاطر، محمود رشدي وآخرون (١٩٨٩). **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات الحديثة**. ط٤.

داود، عزيز حنا وانور حسين عبد الرحمن (١٩٩٠). **مناهج البحث التربوي**. دار الحكمة للطباعة والنشر والتوزيع: بغداد.

دندش، فايز مراد (٢٠٠٣). **اتجاهات جديدة في المناهج وطرائق التدريس**. دار الوفاء: الإسكندرية.

زاير، سعد علي، وخضير عباس جري (٢٠١٥). **تصميم التعليم وتطبيقاته في العلوم الإنسانية**. مكتبة نور الحسن: بغداد- العراق.

زاير، سعد علي، وسماء تركي داخل (٢٠١٣). **الموسوعة الشاملة استراتيجيات وطرائق ونماذج وأساليب وبرامج**. ط١، دار المرتضى، طبع-نشر-توزيع: العراق- بغداد.

سكر، شادي مجلي (٢٠١١). **تقويم البرامج التعليمية للناطقين بالعربية**. دار المسيرة للطباعة والنشر: عمان- الأردن.

السليتي، فراس محمود (٢٠٠٨). **استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق**. ط١، دار عالم الكتب الحديث: اربد- الاردن.

الشملتي، عمر (٢٠٠٤). **أثر التدريس وفق نموذج دورة التعلم والخرائط المفاهيمية في اكتساب طلبة المرحلة الأساسية العليا للمفاهيم الفقهية**. اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة عمان العربية.

العباسي، كامل فاضل (٢٠١٨). **اساليب البحث العلمي والتحليل الاحصائي في العلوم السلوكية**. ط١، دار نون للطباعة والنشر والتوزيع: موصل- العراق.

عبد الرحمن، أنور حسين وزنكنة، عدنان حقي (٢٠٠٧). **الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الإنسانية والتطبيقية**. شركة الوفاق: بغداد.

عطا، إبراهيم محمد (١٩٨٧). **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية**. ج٢، ط١، مكتبة النهضة المصرية: القاهرة.

العفيف، سميا أحمد (٢٠٠٥). **أثر استخدام استراتيجية الأنشطة البنائية في تنمية مهارات النقد والتذوق الأدبي لطلبة المرحلة الثانوية في الأردن**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية.

الفرطوسي، أميرة بناي مناتي (٢٠١٥). **فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات التعبير الوظيفي عند طالبات الصف الخامس الأدبي**. اطروحة دكتوراه غير مشورة، جامعة بغداد، كلية التربية للعلوم الإنسانية.

القزويني، محمد بن عبد الرحمن (١٩٠٤). **التلخيص في علوم البلاغة**. تحقيق عبد الرحمن البرقوقي، ط٢، دار الكتاب العربي: بيروت.

القطاونة، خليل شحاذة، والسعودي، خالد عطية (٢٠١٧). **تصميم التدريس وفق مدخل التفكير المفهومي: دراسة في الاساس النظري وآليات التطبيق**. ١٥(١)، جامعة دمشق –كلية التربية.

اللقاني، احمد حسين (١٩٩٥). **تطوير مناهج التعليم**، عالم الكتب: القاهرة.

مدكور، علي احمد (١٩٩٨). **مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها**. ط١، دار الفكر العربي: القاهرة.

ملحم، سامي محمد (٢٠٠٠). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان- الأردن.

الهاشمي، عبد الرحمن عبد علي، فائزة محمد فخري، (٢٠٠٥): **تدريس البلاغة العربية**. دار المسيرة: عمان- الأردن.

مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للعلوم التربوية والنفسية
Princess Nourah bint Abdulrahman University Journal of Educational and Psychological sciences
العدد(١) ذو القعدة ١٤٤٤هـ - يونيو ٢٠٢٣م

المواطنة لدى أطفال الروضات الحكومية والأهلية والعالمية

Citizenship in Public, Private, and International Kindergarten Children

أسيل بنت زايد بن علي الجمعة
معلم ممارس رياض الأطفال
رجاء بنت عمر باحاذق
أستاذ دكتور الطفولة المبكرة
كلية التربية – جامعة الملك سعود

Aseel Bint Zayed Al-Juma'a
A Teacher at Kindergarten Schools
Raja Omar Bahatheg
A Professor of Early Childhood
College of Education, King Saud University

تاريخ استقبال البحث	تاريخ قبول البحث	تاريخ نشر البحث
٢٠٢٣/٣/٢٠م	٢٠٢٣/٥/٢١م	٢٠٢٣/٦م

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى المواطنة لدى أطفال الروضات الحكومية والأهلية والعالمية في مدينة الرياض من خلال التعرف على الفروق في بعد الانتماء الوطني، والانتماء الاجتماعي الأسري، والانتماء الاجتماعي المدرسي، والبعد الإعلامي كأربعة أبعاد من أبعاد المواطنة، ولتحقيق الأهداف اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي من خلال المقارنة، وتكونت عينة الدراسة من (٧٢) طفل من الروضات الحكومية، و(١٥٦) طفل من الروضات الأهلية و(٨٣) طفل من الروضات العالمية. واستخدمت الدراسة مقياس مفهوم المواطنة المصور لرياض الأطفال الذي تم إعداده من قبل فريق باحثين بتكليف من المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج.

وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في بعد الانتماء الوطني والانتماء الاجتماعي الأسري، وبعد الانتماء الإعلامي كبعد من أبعاد المواطنة تعود لاختلاف نوع الروضة الملتحقين بها وذلك لصالح أطفال الروضات الحكومية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في بعد (الانتماء الاجتماعي المدرسي كبعد من أبعاد المواطنة).

الكلمات المفتاحية: المواطنة، الروضات الحكومية، الأهلية، العالمية.

Abstract

The study aims at identifying the level of citizenship among children of public, private and international kindergartens in Riyadh city. This can be done by exploring the differences between them in the national affiliation dimension, family social affiliation dimension, school social affiliation dimension, and the media dimension as four dimensions of citizenship. To achieve its objectives, the study has relied on the descriptive survey method through comparison. The study sample consists of (72) children from public kindergartens, (156) children from private kindergartens, and (83) children from international kindergartens. The current study has used the Citizenship Concept Picture Scale for kindergartens, which has been prepared by a team of researchers commissioned by the Gulf Arab States Educational Research Centre. The results have concluded that there are statistically significant differences between the study sample individuals in the level of national affiliation and family social affiliation. Moreover, in the dimension of media affiliation as a dimension of citizenship due to the different type of kindergarten they are enrolled in, in favor of public kindergarten children; and that there are no statistically significant differences between the study sample individuals in the level of school social affiliation as a dimension of citizenship.

Keywords: Citizenship, Public, Private, International Kindergarten.

المقدمة:

تعد المواطنة من المفاهيم المهمة في هذا العصر وتُفسّر بأنها علاقة بين المواطن والوطن، والمواطنة شعور داخلي عميق ينتج عنه سلوكيات وتصرفات يقوم بها المواطن يعبر عن حبه ووفائه لوطنه، كما تعد المواطنة تطبيقًا عمليًا وممارسة، ووفقًا لرؤية المملكة (٢٠٣٠) التي تؤكد على أن الوطن الذي ننشده لا يكتمل إلا بتكامل أدوارنا كمواطنين جميعًا لدينا أدوار نؤديها ومسؤوليات عدة تجاه وطننا ومجتمعنا، وإن تحديات ومتغيرات اليوم تتطلب أدوارًا جديدة لكي ترسخ هذه الأدوار والمفاهيم في الأطفال منذ الصغر حتى يكبروا ليصبحوا مواطنين مسؤولين تجاه وطنهم، حيث ذكر العطار (٢٠٢٠) أن رؤية المملكة ٢٠٣٠ تتطلع لمستقبل أفضل للوطن من خلال تنمية قيم المواطنة، ومستقبل أفضل لأبناء المجتمع السعودي ممثلًا في أطفاله.

تأتي المواطنة في اللغة الإنجليزية ترجمة لمصطلح (Citizenship) ويقصد بها غرس السلوك الاجتماعي المرغوب حسب قيم المجتمع من أجل إيجاد المواطن الصالح، كما تعرف دائرة المعارف البريطانية المواطنة بأنها "العلاقة بين الفرد والدولة، كما يحددها قانون تلك الدولة، وبما تتضمنه من حقوق وواجبات" (السبيعي، ٢٠١٦، ص١١-١٢). إن مفهوم المواطنة مفهوم قديم، ولكنه ظل في تطور وتجدد (باشا، ٢٠١٩)، وذكر عسيري (٢٠١٥) في ندوته لتعزيز قيم المواطنة أنها تُعد جملةً من القيم الإنسانية الراقية تزيد بها قيمة الإنسان رفعةً وسموًا، كما أوصى بضرورة نشر الوعي بأهمية المواطنة وحقيقة معانيها الفعلية، حيث يعد الطريق الأهم في تعميق المواطنة؛ فالمواطنة كما يشير مفكروها أمثال أولد فيلد إلى أنها مكتسبة، وبالتالي متعلمة في المدرسة والجامعة وغيرها من المؤسسات التربوية والتعليمية (عبدي، ٢٠١٧).

إن الغاية الرئيسة من التعليم المدرسي هو إعداد الأجيال المتعاقبة من أبناء المجتمع للتعرف على مسؤوليتهم كمواطنين إلى الحد الذي يمكن معه القول إن أحد الأسباب المهمة التي تقف وراء بناء نظام للتعليم العام فضلًا عن الاهتمام به هو الحاجة الماسة إلى بناء وتنمية المواطنة المستنيرة والواعية في آن واحد؛ فالتربية من أجل المواطنة تتضمن كذلك اكتساب المتعلم لقاعدة عريضة من المهارات والميول والاتجاهات والقيم التي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بممارسة الفرد لأدوار المواطنة، وهذا التعلم يتأثر بعوامل كثيرة في مقدمتها ما يتلقاه الطفل من برامج تربوية، وهذا يؤكد أهمية تحقيق المواطنة الصالحة التي بدورها تكون مؤثرة على الطفل من عدة اتجاهات فهي تؤثر على سلوكيات الطفل واهتماماته اتجاه قضايا المجتمع، وتعد كذلك محركة نحو العمل والمشاركة الفعالة، وتشكل ثقافة الطفل وفق ما يرتضيه المجتمع ويحافظ على كيانه، كما أن تربية الطفل على المواطنة تعمل على تزويده بالقدرات والإمكانات اللازمة للتعامل والتكيف مع الناس والمجتمع والمشاركة الفعالة، وتعمل كذلك على غرس بذور الإنتاجية لدى الأطفال، ما يجعلهم أفرادًا منتجين صالحين اجتماعيين قادرين على النهوض بوطنهم والإعلاء من شأنه، ويتكون لديهم اتجاه إيجابي نحو الوطن، وبالتالي تتحقق الوحدة الوطنية بين أبناء المجتمع الواحد (إبراهيم، ٢٠١٨).

مشكلة الدراسة:

تفاوت واختلاف العلوم والقيم المقدمة للمتعلمين، ومن هذه القيم المواطنة، ومن أهم المؤسسات التي تساعد على تحقيق ذلك هي المؤسسات التعليمية في جميع مراحلها بشكل عام ومرحلة الطفولة المبكرة بشكل خاص، حيث تعد من المراحل المهمة في تنشئة المواطن الصالح الذي يساهم في رفعة وطنه وتطوره.

ففي دراسة قامت بها سمية الصديق (٢٠١٣) هدفت فيها إلى التعرف على مدى وجود علاقة بين الانتماء الوطني ومستوى الطموح لدى الأطفال وتوصلت إلى أن شعور الطفل بالانتماء لوطنه وحبه له يدفعه للمزيد من العمل والجهد من أجل تنمية مجتمعه ورفعة وطنه، لذلك يجب الاهتمام بغرس وتنمية مفهوم المواطنة لدى الأطفال، وتتنوع الروضات في هذا الوقت ما بين الروضات الحكومية والأهلية والعالمية، وترى الباحثتان أنه نتيجة لهذا التنوع في أنواع التعليم في المملكة، وما يترتب عليه من اختلاف في المناهج المقدمة لكل نوع من أنواع التعليم.

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف على الفروق بين أطفال الروضات الحكومية والأهلية والعالمية في بعد الانتماء الوطني كبُعدٍ من أبعاد المواطنة.
٢. التعرف على الفروق بين أطفال الروضات الحكومية والأهلية والعالمية في بعد الانتماء الاجتماعي الأسري كبُعدٍ من أبعاد المواطنة.
٣. التعرف على الفروق بين أطفال الروضات الحكومية والأهلية والعالمية في البُعد الاجتماعي المدرسي كبُعدٍ من أبعاد المواطنة.
٤. التعرف على الفروق بين أطفال الروضات الحكومية والأهلية والعالمية في البُعد الإعلامي كبُعدٍ من أبعاد المواطنة.

أسئلة الدراسة:

ما مستوى المواطنة لدى أطفال الروضات الحكومية والأهلية والعالمية وهل يختلف هذا المستوى باختلاف الروضات الحكومية والأهلية والعالمية؟ وينبثق من هذا السؤال عدد من الأسئلة الفرعية التالية:

١. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة (أطفال الروضة) في مستوى الانتماء الوطني كبُعد من أبعاد المواطنة تعزى لاختلاف نوع الروضة الملتحقين بها: (حكومي– أهلي– عالمي)؟
٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة (أطفال الروضة) في مستوى الانتماء الاجتماعي الأسري كبُعدٍ من أبعاد المواطنة تعزى لاختلاف نوع الروضة الملتحقين بها: (حكومي– أهلي– عالمي)؟

٣. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة (أطفال الروضة) في مستوى الانتماء الاجتماعي المدرسي كبُعدٍ من أبعاد المواطنة تعزى لاختلاف نوع الروضة الملتحقين بها: (حكومي– أهلي– عالمي)؟

٤. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة (أطفال الروضة) في مستوى الانتماء الإعلامي كبُعدٍ من أبعاد المواطنة تعزى لاختلاف نوع الروضة الملتحقين بها: (حكومي– أهلي– عالمي)؟

مصطلحات الدراسة:

المواطنة Citizenship:

يعرفها عبد الرحمن وآدم (٢٠١٦) بأنها "صفة المواطن والتي يكتسبها بواسطة الميلاد أو التجنس بجنسية الميلاد (مثل المهاجرين) وتعطي الفرد حقوقًا معينة كما تفرض عليه واجبات محددة" (ص٩)، وتعرف بأنها "انتماء الفرد إلى الدولة التي ولد بها وخضوعه لقوانينها، وتمتعه بشكل عادل مع جميع المواطنين في الحقوق والتزامه بأداء الواجبات" (بوديار، ٢٠٢١، ص٤٦٥)، وتعرفها الباحثتان إجرائيًا بأنها معرفة الطفل للوطن الذي ينتمي له وارتباطه به وامتلاكه لقيمه ومعرفته بحقوقه وواجباته اتجاه وطنه.

الانتماء الوطني National affiliation:

يعرفه القرني (٢٠٢٠) بأنه "مدى حب المواطن لوطنه، وتعلقه به، ودفاعه عنه، واستعداده للتضحية من أجله، والتزامه بدينه وثقافته وإخلاصه في عمله وحرصه على مقدراته ومكتسباته، وتقديم المصلحة العامة على المصلحة الشخصية" (ص٧٨)، وتعرفه الباحثتان إجرائيًا بأنه شعور الطفل الداخلي بالانتماء لوطنه والفخر به وحبه له، والتي تترجم من خلال تصرفاته التي تعبر عن حبه لوطنه والمحافظة على ممتلكاته، وشعوره بالمسؤولية تجاهه، وأن له أدوارًا يجب أن يقوم بها لخدمة هذا الوطن، وهي جزء من المواطنة، وبُعد من أبعادها.

بُعد الانتماء الوطني National affiliation dimension:

"يشمل بعض المؤشرات على الانتماء للعمل التطوعي كالقدرة على العطاء والرغبة في مساعدة الغير على الاندماج في المجتمع والإحساس بمشكلاته" (المركز العربي للبحوث التربوية الخليج، ٢٠١١)، وتعرفه الباحثتان في هذه الدراسة بأنه شعور الطفل الداخلي بالانتماء لوطنه والفخر به وحبه له، والتي تترجم من خلال تصرفاته التي تعبر عن حبه لوطنه والمحافظة على ممتلكاته، وشعوره بالمسؤولية تجاه وطنه، وأن له أدوارًا يجب أن يقوم بها لخدمة هذا الوطن، وهي جزء من المواطنة وبُعد من أبعادها.

البُعد الاجتماعي الأسريThe family social dimension:

"أي واجبات الأسرة في تعليم أبنائها وتحمل المسؤولية والمحافظة على البيئة وتعريفهم بحضارة المجتمع وثقافتهم والنظام السياسي والاقتصادي والأخلاقي" (المركز العربي للبحوث التربوية الخليج، ٢٠١١)،

وتعرفه الباحثتان في هذه الدراسة بأنه البُعد الذي يرتبط بدور الأسرة في تنشئة الطفل وتربيته على القيم والعادات والتقاليد المجتمعية التي يتبناها هذا الوطن، وتنمية شعور المواطنة لدى الطفل وتنشئته ليكون مواطنًا صالحًا يساهم في خدمة وطنه والمحافظة عليه.

البُعد الاجتماعي المدرسي The social dimension of school:

"يتمثل في تأهيل التلميذ اجتماعيًا ليتعرف على التراث الثقافي والاحتفاظ به والتعلم والتقليد والتطبع والتآلف مع القيم التي يصادفها في مرحلة النمو" (المركز العربي للبحوث التربوية الخليج، ٢٠١١)، وتعرفه الباحثتان في هذه الدراسة بأنه البُعد الخاص بالروضات، ويتضح من خلال هذا البُعد مدى ما تساهم فيه الروضات بأنواعها المختلفة في تنمية وتعزيز المواطنة لدى الأطفال من خلال المنهج والأنشطة التي تتبناها وتفعلها.

البُعد الإعلامي The media dimension:

"وهو يعكس وسائل التعبير عن المشاركة المرتبطة بالتفضيل السلعي والإعلامي الوطني والخليجي"(المركز العربي للبحوث التربوية الخليج، ٢٠١١)، وتعرفه الباحثتان في هذه الدراسة بأنه: البُعد المرتبط بمدى ميل الطفل بالمشاركة في الأنشطة اللاصفية المرتبطة بالوطن، مثل حب زيارة المتاحف وتفضيل الزي الوطني.

التعليم العام الحكومي Public Education:

يعرف بأنه "المدارس التي تتم إدارتها وتمويلها من قبل وزارة التعليم دون رسوم وتتكون من مراحل وهي: رياض الأطفال والابتدائية والمتوسطة والثانوية" (بن سويلم، ٢٠٢٠، ص١٢٥)، وتعرفها الباحثتان إجرائيا بأنها منشآت حكومية تعليمية تابعة للدولة وممولة من خلالها ويتم الإشراف عليها من قبل وزارة التعليم، وتستند على مناهج سعودية معتمدة من قبل الوزارة، ويكون التعليم فيها مجانيًا.

التعليم الأهلي Private Education:

تعرف في لائحة تنظيم المدارس الأهلية (١٣٩٥هـ) بأنها "كل منشأة غير حكومية تقوم بأي نوع من أنواع التعليم العام أو الخاص قبل مرحلة التعليم العالي" (ص١)، وتعرف أيضًا بأنها "المدارس المملوكة لأحد المواطنين، وتخضع لأنظمة وزارة التعليم، وتتبنى المناهج الدراسية نفسها المطبقة في التعليم العام الحكومي" (العمري، ٢٠١٥، ص١٩٥)، وتعرفها الباحثتان في هذه الدراسة بأنها روضات خاصة تتبع جهات وقطاعات خاصة وتقدم نفس المنهج التعليمي الحكومي بالإضافة إلى منهج إضافي تقره المدرسة، ويتم الإشراف عليها من قبل وزارة التعليم، وتتطلب دفع رسوم.

التعليم الدولي International Education:

يعرف أحمد وشفي (٢٠١٥) التعليم الدولي بأنه "المدارس التي تقدم برامج تعليمية مجازة دوليًا، تختلف في محتواها أو في خطتها الدراسية أو في لغة تعليمها أو في أساليب تقويمها عن تلك المطبقة في التعليم الحكومي، وتأخذ بالاعتبار بعض ضوابط سياسة التعليم في المملكة، ويلتحق بها الطلاب السعوديون وغير السعوديين على حد سواء". (ص٥٢٢)، وتعرفه الباحثتان في هذه الدراسة بأنه منشآت غير حكومية (خاصة) تتبع برامج دولية معتمدة تختلف عن تلك البرامج التي تقدم في التعليم الحكومي والتعليم الأهلي، وتقدم الدراسة فيها بلغة تختلف عن اللغة الأم للطفل، وعادة ما تكون اللغة الإنجليزية، وتكون برسوم دراسية، ويتم الإشراف عليها من قبل وزارة التعليم.

أهمية الدراسة: تأتي أهمية هذه الدراسة من:

الأهمية النظرية:

- تعرف الدراسة القائمين على إعداد المناهج وصناع القرار مدى مساهمة أنواع التعليم وما تتبناه من مناهج مختلفة في تنمية المواطنة لدى الطفل، وبالتالي الوقوف على الحلول اللازمة إن وجدت.
- تزود القائمين على عملية التربية بواقع مستوى المواطنة لدى الأطفال في المؤسسات التعليمية بمختلف أنواعها، وبالتالي قيامهم بما يلزم من توجيهات وخطط لهذه المؤسسات.

الأهمية التطبيقية:

- يستفيد من نتائج هذه الدراسة مطورو المناهج في التعرف على مدى تحقيق المدارس باختلاف أنواعها في تدعيم المواطنة لدى الأطفال، وبالتالي وقوفهم على وضع الحلول لتحقيق ذلك.
- تأمل الباحثتان أن تساعد نتائج الدراسة مطوري المناهج والمسؤولين عن التعليم وأصحاب القرار في وزارة التعليم بمعرفة واقع مستوى المواطنة لدى أطفال الروضات بمختلف أنواع التعليم، وبالتالي الوقوف على الحلول والاستفادة من التوصيات المطروحة في نهاية الدراسة لتعديل الخطط أو البرامج والأنشطة التي تدعم مفهوم المواطنة في المناهج.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

لمفهوم المواطنة أهمية كبيرة؛ فالمواطنة من الناحية العلمية لم تعد ترتبط فقط بالناحية القانونية، بل أصبح لها ارتباط بالناحية الاجتماعية والسياسية في الدولة، حيث أصبح ينظر لها كأداة لفهم الواقع الاجتماعي والسياسي، بمعنى أنه يستخدم لفهم الظواهر الاجتماعية الحاصلة في الدول، أما الأهمية العملية فهي مهمة جدًا وقيّمة نظرًا لمساهمتها في حل العديد من المشكلات، فالمواطنة تساهم في الحفاظ على التنوع

والخصوصيات، ساعدت المواطنة في القدرة على إدارة هذا التنوع الثقافي واللغوي في تاريخ الفكر السياسي الغربي حيث مثل فيها مفهومًا معياريًا، كما أن المواطنة مثلت حجر الزاوية في بناء الدولة في العصر الحديث، وساعدت على حل العديد من القضايا والمشكلات التي تواجهها المجتمعات، كما تظهر هذه الأهمية العملية من خلال إسهامها في المحافظة على وحدة هذا الوطن، وتماسك المواطنين مع الوطن في مواجهة الأزمات والحفاظ على الاستقرار الاجتماعي والسياسي (عبد الله، ٢٠١٦).

يقصد بالمواطنة بناء وعي الطلبة بحقوق المواطنة ومسؤولياتها، وتشمل شكلين الأول تربية المواطنة الضيقة، والثاني تربية المواطنة الواسعة؛ فالمفهوم الأول يركز على النظر إلى تربية المواطنة بوصفها مادة دراسية تُقدم تحت مسميات مختلفة (التربية الوطنية) أو (الدراسات الاجتماعية)، وتركز على الجانب المعرفي المتعلق بالجوانب التاريخية والجغرافية والعادات والتقاليد، بينما ينظر المفهوم الثاني إلى التربية من أجل المواطنة على أنها هدف للنظام التعليمي بأكمله، فوظيفة المؤسسات التعليمية إعداد الطلبة لأدوار المواطنة المختلفة انطلاقًا من كون المواطنة مهارات وقيمًا مكتسبة بالممارسة، وكلما تم تزويد الطلبة بمهارات المواطنة ومعارفها زادت فرص مشاركتهم المستقبلية في شؤون وطنهم (محمود، ٢٠١٧).

ويتضح للباحثتين هنا أن تربية المواطنة ترتبط بتأثير دور كل من المنهج والمدرسة، فالمنهج يرتبط بالشكل الأول لتربية المواطنة ألا وهو (تربية المواطنة الضيقة) في حين يتجلى دور المدرسة في الشكل الثاني وهو (تربية المواطنة الواسعة)، وهذا يؤكد أهمية المدرسة والمنهج في تدعيم وتنمية المواطنة للأطفال.

لتربية المواطنة أهمية كبيرة، فكل إنسان يولد مواطنًا، ولكن من خلال عملية تربية المواطنة، يتحول إلى مواطن صالح، ومن إنسان غير فاعل إلى مواطن فاعل، وبالإضافة إلى ذلك تتمثل أهمية تربية المواطنة فيما يلي:

- تدعم وجود الدولة الحديثة: فالدولة الحديثة تتميز بسيطرتها على مساحة من الأرض لكل مواطن جزء منها، وتربية المواطنة تمكّن الطلاب من فهم طبيعة الدولة ووظائفها.
- تنمي الديمقراطية: لا بد من تدريس المواطنة الديمقراطية؛ لأنه لا يوجد شخص قد ولد ديمقراطيًا، ومجرد وجود المؤسسات الديمقراطية لا يعد كافيًا في حد ذاته لكي يصبح الأفراد ديمقراطيين يقدرون قيم الديمقراطية، فالإجراءات والقواعد شيء واتجاهات الأفراد أو الشعور بالمواطنة شيءٌ آخر.
- تنمي المعارف المدنية: فهي تزود الطلاب بمعلومات حقيقية عن المؤسسات الديمقراطية المحلية والدولية، وهذه المعلومات تشكل أحد جوانب تربية المواطنة.
- تنمي مهارات الطلاب: هناك مهارات للمواطنة ينبغي أن يتعلمها الطلاب مثل كيفية الحوار، وكيفية اتخاذ القرار، وفهم الكرامة والشخصية، وهي مهارات تنمو من خلال تربية.

- تسهم في الحفاظ على استقرار المجتمع: فتربية المواطنة مهمة نتيجة ظهور العديد من المشكلات في المجتمعات تتطلب الحد من تفاقمها من أهمها: مشكلات عدم الانتماء، واللا مبالاة، والإحجام عن المشاركة في الحياة السياسية والاجتماعية (الماظ، ٢٠١٨).

أن تربية المواطنة من وجهة نظر الباحثتان ذات ارتباط كبير بالمدرسة والمنهج، وأن أهميتها وأهدافها التي تسعى في غرسها لدى المتعلمين تساعد في خلق متعلم واعٍ ومثقف يمتلك مهارات التفكير والاستقصاء والإنتاج، وواعٍ بحقوقه اتجاه وطنه وواجباته عليه، ومجتهدًا في خدمة هذا الوطن.

ويتنوع التعليم في المملكة العربية السعودية بين تعليم حكومي وأهلي ودولي، حيث يذكر الدهمشي (٢٠١٥) أن التعليم الحكومي حظي باهتمام من قبل الدولة، وكان له أولوية العمل الحكومي، وتعد ما قبل المرحلة الابتدائية (رياض الأطفال) أحد مراحل التعليم العام، وفي هذه المرحلة يعد المنهج المعتمد هو المنهج المطور–منهج التعلم الذاتي– (السالم، ٢٠٢٠، ص٨)، واستند منهج التعلم الذاتي على أهداف رياض الأطفال في سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية (دليل منهج التعلم الذاتي، ١٤٢٥)، ويرتكز المنهج على الحرص على أن يوفر للطفل بيئة تتسم بالجو العائلي، بالإضافة إلى حرية الاختيار (وزارة التعليم، ١٤٢٥هـ).

إن فلسفة التعليم الأهلي في المملكة العربية السعودية تقوم على مبدأ اشتراك المواطن في تحمل مسؤولية نشر التعليم وتطويره باعتباره شريكًا للدولة في بناء الفرد والمجتمع، وتتنوع المدارس الأهلية من حيث المناهج التي تدرسها، فهناك المدارس الأهلية التي تسير وفق خطط المدارس الحكومية ومناهجها، وهناك المدارس الأهلية (العالمية) التي تسير وفق خطط ومنهج خاص (المحياء، ٢٠١٨)، وفيما يخص رياض الأطفال، فبعض الروضات الأهلية تتبنى نفس المنهج المتبع من قبل الروضات الحكومية وهو (منهج التعلم الذاتي)، وبعضها تتبنى مناهج مختلفة، وبعد البحث في المدارس الأهلية ترى الباحثة أن أشهر المناهج المتبعة حاليًا هي منهج منتسوري، والمنهج الإبداعي.

كما تزايدت طموحات الأفراد وأولياء الأمور مع مطلع الألفية الثالثة، ما أدى ذلك بهم إلى الاتجاه نحو المدارس العالمية، وتقدم هذه البرامج بعدة لغات أجنبية، حيث يمثل تعلم اللغة الانجليزية أحد أسباب الالتحاق بهذه البرامج في بعض البلدان غير الناطقة بها، وهذه البرامج الدولية يمكن أن تقدم لكل مراحل التعليم قبل الجامعي، من مرحلة ما قبل المدرسة وحتى المرحلة الثانوية، ومن البرامج الأكثر شهرة دوليًا، دبلوما البكالوريا الدولية International Baccalauréat Diploma Program (IBDP)، وفي المنهج الأمريكي تشتهر شهادة الدبلوما الأمريكية American Diploma (أحمد وشفي، ٢٠١٥).

وهدفت دراسة للصعب في الرياض (٢٠١٥) إلى التعرف على دور الأنشطة التربوية في تدعيم قيم المواطنة (الانتماء، والديمقراطية، والعدل، والحرية، والتعاون، والمبادأة والإيجابية، والأمن، والنظام، والأمانة، والتسامح، وتحمل المسؤولية، واحترام الملكيات) لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات، وتكونت العينة من ٢٩٤ معلمة، واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي (المسحي)، واستخدمتا الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتوصلتا إلى أن أبرز أدوار الأنشطة التربوية في تدعيم قيم المواطنة لدى طفل الروضة تتمثل في تمكينها الطفل من ممارسة أنشطة يتعلم منها حب المشاركة والتعاون.

وفي دراسة Umpstead et. al (2016)، هدفت إلى معرفة آلية اختيار المدارس في إسبانيا والولايات المتحدة من خلال دراسة أدوار ووظائف المدارس الخاصة في إسبانيا، والمدارس المستقلة العامة في الولايات المتحدة، لتوفير رؤى رئيسية في أوجه التشابه والاختلاف بينهما، وتكونت العينة في إسبانيا والولايات المتحدة من خمسة أشخاص منتمين لجهات تعليمية، واتبعت الدراسة المنهج المقارن، واستخدمت المقابلة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت إلى أن المدارس الخاصة في إسبانيا يتم تمويلها من الدولة ومحاولة إدماج هذه المدارس عالية الجودة في نظام المدارس الحكومية الوطنية، بالإضافة إلى خفض تكاليف الالتحاق بالأسر، ولا سيما الأسر من الطبقات الاقتصادية الدنيا والمتوسطة، فكان الإقبال عليها أكبر، في حين أنه في الولايات المتحدة لا يوجد هذا الدعم للمدارس الخاصة فكان الاهتمام بالمدارس العامة أكبر، وبالتالي كان الإقبال عليها أكثر.

وفي دراسة قام بها الخطيب والغامدي في جدة (٢٠١٧)، هدفت إلى التعرف على دوافع اختيار أولياء الأمور للمدرسة الأهلية والعالمية لأبنائهم دون غيرها، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الاستدلالي، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان الاستبانة كأداة في الحصول على المعلومات من أفراد العينة، الذين بلغ عددهم ١٨٢ ولي أمر طفل في مدارس أهلية وعالمية، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها أن أولياء الأمور الذين يختارون المدارس العالمية يدفعهم إلى ذلك اهتمام المدرسة العالمية بتدريس اللغة الإنجليزية بأساليب حديثة ووجود وسائل نقل للطلاب من المنزل إلى المدرسة والعكس.

وفي دراسة Riaz (2017) التي هدفت إلى تحديد ممارسات البيئة الصفية الدراسية التي قد تُرشد الأطفال في عمر ما قبل المدرسة، إلى كيفية تولي المسؤوليات المدنية التي تحدث تغييرًا في حياة الآخرين كأعضاء مدنيين فاعليين في المجتمع، واعتمدت الدراسة على المنهج النوعي، وأجريت على ٦ معلمات برياض الأطفال؛ اثنان من المعلمات الأمريكيات البيضاوات، وأربعة من المعلمات الأمريكيات من أصول أفريقية، بصفوف رياض الأطفال، فيما كانت مصادر البيانات عبارة عن خطط الدروس التي يتم تدريسها في الصفوف، والتقييمات من قبل معلمي الصفوف، والملاحظات الصفية التي تدونها المعلمات،

والمقابلات مع المعلمات، وكشفت النتائج أن الفصول الدراسية التي تعتمد المنهجية التعليمية القائمة على الاستفسار والمنظمة بشكل تعاوني وهادف تمتلك إمكانات كبيرة لتطوير الفعالية المدنية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة.

كما هدفت دراسة Sounoglou & Aikaterini (2017) إلى البحث في مناهج التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في مجال حقوق الإنسان ومفهوم المواطنة في إطار العلوم التربوية، وتكونت العينة من ١٠٠ طفل وطفلة، واعتمدت المنهج التجريبي، واستخدمت الاستبيان والمقابلة وصحائف التقييم كأدوات للحصول على البيانات، وأشارت النتائج إلى أن التدريب الموجه إلى المواطنة الديمقراطية لا يرتبط فقط بمضمون المنهج الدراسي، ولكنه يرتبط في المقام الأول بالأيديولوجية السياسية التي تخللت المناهج الدراسية والمعايير السياسية الموضحة فيه.

وفي دراسة أبو المجد في الأحساء (٢٠١٨)، هدفت فيها إلى اقتراح مجموعة متطلبات لتربية المواطنة لدى الطفل في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة، حيث طبقت على عينة من معلمات الروضة بلغ عددهم ١١٢ معلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن تربية المواطنة لدى الطفل عنصر أساسي في بناء شخصيته، وبالتالي الحفاظ على الهوية والانتماء واستقرار المجتمع، كما خلصت النتائج إلى تحديد مجموعة متطلبات تربية المواطنة لدى الطفل في ضوء رؤية ٢٠٣٠ من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال.

أما دراسة فكري في محافظة بورسعيد (٢٠١٨) هدفت فيها إلى التحقق من فعالية برنامج أنشطة متنوعة قائم على إستراتيجية تآلف الأشتات في تنمية قيم المواطنة والمبادئ الديمقراطية لدى طفل الروضة، ولتحقيق هذا الهدف اعتمدت الباحثة على المنهج شبه التجريبي في حين تمثلت عينة الدراسة في ١٢٠ طفلًا وطفلة، واستخدمت الباحثة مقياس قيم المواطنة والمبادئ الديمقراطية، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات التطبيق البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في مفاهيم قيم المواطنة والمبادئ الديمقراطية لصالح المجموعة التجريبية في مقياس قيم المواطنة والمبادئ الديمقراطية.

وفي دراسة للبشيتي (٢٠١٩)، هدفت إلى التعرف على دور الأسرة نحو تنمية قيم المواطنة لدى الطفل العربي، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العينة من ٧٤١ من والدي أطفال في الدول العربية، واعتمدت الاستبانة الإلكترونية كأداة لجمع المعلومات، وأظهرت نتائجها أن لعينة الوالدين من الوطن العربي اتجاهات إيجابية نحو أدوارهم في تنمية قيم المواطنة.

وفي دراسة الخياط في المملكة العربية السعودية (٢٠٢٠) والتي هدفت إلى استنباط المضامين التربوية للنشيد الوطني السعودي ودوره في ترسيخ الهوية الوطنية، واعتمدت المنهج التحليلي الاستنباطي والمنهج

الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت العينة من (٣٠٧) معلمًا ومعلمة من مختلف مدن المملكة العربية السعودية، وتوصلت إلى أن ترسيخ المضامين التربوية للنشيد الوطني السعودي من خلال ثلاثة جوانب: المعرفي، والوجداني، والكفاءة السياسية المتمثلة في سلوك الفرد تجاه الوطن.

أما دراسة فرايدي في المملكة العربية السعودية (٢٠٢٠) سعت إلى التعرف على أسباب تسجيل أولياء الأمور السعوديين لأبنائهم في المدارس العالمية، واعتمدت المنهج المسحي في حين تمثل العينة ٤٣١ ولي أمر لأطفال مسجلين بمدارس عالمية، واعتمدت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وأشارت نتائجها إلى أن جودة المدارس والمنهج يلعب دورًا كبيرًا في اختيارهم لتلك المدارس.

وفي دراسة القوس في مدينة الرياض (٢٠٢٠) التي سعت إلى معرفة الدور الذي تقوم به الأسرة في تعزيز الهوية الوطنية لدى الأبناء بأبعادها الثلاثة، ولتحقيق هذه الأهداف استخدمت المنهج الوصفي، وكانت الأداة استبانة، وتكونت العينة (٤٠٢) من الأبناء في الأسر السعودية، وتوصلت إلى أن المتوسط العام لدور الأسرة في تعزيز الهوية الوطنية بأبعادها الثلاثة بلغ (٢,٤٠) ويقع في فئة (مرتفع) أي أن للأسرة السعودية دور إيجابي في تعزيز الهوية الوطنية لدى الأبناء.

وفي دراسة للحيالي في بغداد (٢٠٢١) كشفت عن مفهوم المواطنة لدى الأطفال الملتحقين وغير الملتحقين برياض الأطفال، واعتمدت المنهج الوصفي، وتكونت عينتها من ٢٠٠ طفل وطفلة من المدارس الحكومية في مدينة بغداد، وتحقيقًا لأهداف البحث استخدمت اختبار مفهوم المواطنة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق في المواطنة بين أطفال الصف الأول الابتدائي الملتحقين وغير الملتحقين لصالح الملتحقين برياض الأطفال.

وفي دراسة عيد وابراهيم في مصر (٢٠٢١) التي تهدف إلى الوقوف على دور الأسرة في التنشئة على المواطنة في المجتمع المصري، واستخدمت منهج المسح الاجتماعي في حين تمثلت الأداة بمقياس دور الأسرة في التنشئة على المواطنة، وتكونت عينتها من (٤٨٢) من الشباب بمدينة أسيوط، وتوصلت نتائجها إلى فاعلية دور الأسرة في تنشئة أبنائها على المواطنة من خلال قيامها بالتنشئة على حب الانتماء للوطن والولاء له والامتثال لمعاييره.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: تُعد هذه الدراسة دراسة مقارنة واستخدمت المنهج الوصفي المسحي من خلال المقارنة.

مجتمع الدراسة وعينته: حيث كان مجتمع الدراسة أطفال الروضات الحكومية والأهلية والعالمية في مدينة الرياض، والبالغ عددهم (٢٤٤٧٧) طفل في الروضات الحكومية، و(٣١٥١٣) طفل في الروضات الأهلية، و(٨٤٦٦) طفل في روضات التعليم الدولي. أما عينة الدراسة تكونت من (٧٢) طفل من الروضات الحكومية، و(١٥٦) طفل من الروضات الأهلية، و(٨٣) طفل من روضات التعليم الدولي.

جدول (١) توزيع عينة الدراسة وفق نوع الروضة.

نوع الروضة	العدد	النسبة
حكومي	٧٢	٢٣,١
أهلي	١٥٧	٥٠,٣
عالمي	٨٣	٢٦,٦
المجموع	٣١٢	١٠٠,٠

يتضح لنا من جدول (١) أن نسبة الأطفال من التعليم الحكومي تمثلت (٢٣,١) ومن التعليم الأهلي تمثلت (٥٠,٣) ومن التعليم العالمي (٢٦,٦)، وهذا يدل على أن نسبة كبيرة من شريحة أطفال المجتمع تتجه للتعليم الأهلي.

أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثتان في هذه الدراسة "مقياس مفهوم المواطنة المصور لرياض الأطفال" حيث تم إعداد مقياس مفهوم المواطنة من فريق باحثين بتكليف من المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، والمقياس تم تصميمه للتعرف على خصائص مفهوم المواطنة في مرحلة الطفولة من ٤-٦ سنوات في البيئة السعودية، ويتكون من ثلاثين مفردة موزعة على أربعة أبعاد: بُعد الانتماء الوطني، والبُعد الاجتماعي الأسري، والبُعد الاجتماعي المدرسي، والبُعد الإعلامي، وحيث إن أطفال الروضة يصعب استجاباتهم للعبارات اللفظية فقد تم تحويل العبارات اللفظية إلى عبارات مصورة ثم إعادة صياغة عبارات توضيحية تحت كل صورة، والمقياس يتم تطبيقه على نحو فردي، حيث يستغرق تطبيقه مع كل طفل من ٢٠-٣٠ دقيقة (أعده فريق من الباحثين، ٢٠١١).

وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي للأداة تم استخدام معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود المقياس لدى الأطفال بالدرجة الكلية للبُعد المنتمي له، وقياس العلاقة بين أبعاد المقياس لدى الأطفال بالدرجة الكلية للمقياس.

أ. معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود مقياس المواطنة لدى الأطفال، بالدرجة الكلية للبُعد المنتمية إليه:

جدول (٢) معاملات ارتباط بنود مقياس المواطنة لدى الأطفال بالدرجة الكلية للبُعد المنتمية إليه.

البُعد	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
الانتماء الوطني	١	٠,٦١٢٧**	١٨	٠,٢١٠٣**	٢٥	٠,٣٦٦٧**
	٩	٠,٢١٧٢**	٢٠	٠,٥٧٠٤**	٢٨	٠,٢٥٣٨**
	١٤	٠,٤٩٧٩**	٢١	٠,٢٣٥٥**	٢٩	٠,١٥٩٣**
	١٧	٠,٢٣٣١**	٢٤	٠,١٢٢٠*		
الانتماء الاجتماعي الأسري	٢	٠,٥٢٢٢**	١١	٠,٢٧٢٢**	٢٢	٠,٥٢٠٢**
	٤	٠,٣٩٣٣**	١٣	٠,٦١٦٧**		
	١٠	٠,٥٤٦٧**	١٥	٠,٣٣٤٦**		
الانتماء الاجتماعي المدرسي	٣	٠,١٤٨٩**	٢٣	٠,٣٠٩٣**	٣٠	٠,٧٣٣٣**
	٦	٠,١٢٢٥*	٢٦	٠,١٢٦٤*		
	١٩	٠,٤٠٥٥**	٢٧	٠,٣٢١٩**		
الانتماء الإعلامي	٥	٠,٦٧٢٠**	٨	٠,٥٨١٩**	١٦	٠,٥٦٧٥**
	٧	٠,٦٤٠٨**	١٢	٠,٤٥٥٣**		

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من الجدول (٢) أن جميع معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود مقياس المواطنة لدى الأطفال بالدرجة الكلية للبُعد المنتمية إليه دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١، ٠,٠٥)، وهذا يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة من الصدق تسمح باستخدامه في الدراسة الحالية.

ب. معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين أبعاد مقياس المواطنة لدى الأطفال، بالدرجة الكلية للمقياس:

جدول (٣) معاملات ارتباط أبعاد مقياس المواطنة لدى الأطفال بالدرجة الكلية للمقياس.

البُعد	معامل الارتباط
الانتماء الوطني	٠,٧٦٠٩**
الانتماء الاجتماعي الأسري	٠,٦٦٤٠**
الانتماء الاجتماعي المدرسي	٠,٤٧١٧**
الانتماء الإعلامي	٠,٧٣٦٢**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٣) أن جميع معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين أبعاد مقياس المواطنة لدى الأطفال بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يؤكد صدق أبعاد المقياس.

تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة ثبات كرونباخ ألفا، واتضح أن الثبات الكلي لمقياس المواطنة لدى الأطفال وبلغت (٠,٧٠)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات مقبولة.

جمع البيانات وتحليلها:

١. معامل ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي.

٢. معامل ارتباط كرونباخ ألفا لحساب ثبات المقياس.

٣. التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لحساب إجابات عينة الدراسة على عبارات المقياس وأبعاد المواطنة الأربعة والتي تم ذكرها سابقًا.

٤. اختبار تحليل التباين الأحادي ("ANOVA" One-way analysis of variance) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين، للتعرف على الفروق في درجات عينة الدراسة في مقياس المواطنة باختلاف نوع الروضة: (حكومي- أهلي- عالمي)، وتم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للكشف عن مصدر الفروق بين أفراد العينة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الرئيس: ما مستوى المواطنة لدى أطفال الروضات الحكومية والأهلية والعالمية؟ وتم تقسيمه إلى أبعاد يمكن تناولها كما يلي:

البُعد الأول: الانتماء الوطني:

جدول (٤) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًا لإجابات عينة الدراسة على العبارات التي تقيس مستوى الانتماء الوطني كبُعد من أبعاد المواطنة.

م	العبارات	نعم		لا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		ت	%	ت	%			
٢٩	أعتز بهويتي الإسلامية.	٣١١	٩٩,٧	١	٠,٣	١,٠٠	٠,٠٦	١
١٨	أحرص على نظافة الشارع.	٣١٠	٩٩,٤	٢	٠,٦	٠,٩٩	٠,٠٨	٢
٢٤	أحافظ على مرافق وطني.	٣١٠	٩٩,٤	٢	٠,٦	٠,٩٩	٠,٠٨	٢
١٧	أشارك في احتفالات اليوم الوطني.	٣٠٨	٩٨,٧	٤	١,٣	٠,٩٩	٠,١١	٢
٩	أشجع منتخب وطني الرياضي في أي مباراة.	٣٠٧	٩٨,٤	٥	١,٦	٠,٩٨	٠,١٣	٥
٢٥	أحب أن أعيش في وطني.	٣٠٦	٩٨,١	٦	١,٩	٠,٩٨	٠,١٤	٥

م	العبارات	نعم		لا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		ت	%	ت	%			
٢٨	أبلغ الشرطة إذا شاهدت من يخالف القوانين.	٣٠٣	٩٧,١	٩	٢,٩	٠,٩٧	٠,١٧	٧
٢١	أعرف ألوان علم وطني.	٢٩٢	٩٣,٦	٢٠	٦,٤	٠,٩٤	٠,٢٥	٨
١٤	أساعد جيراني.	٢٨٠	٨٩,٧	٣٢	١٠,٣	٠,٩٠	٠,٣٠	٩
١	أقدم التحية لعلم وطني في طابور الصباح.	٢٤٩	٧٩,٨	٦٣	٢٠,٢	٠,٨٠	٠,٤٠	١٠
٢٠	أترك الأنوار مفتوحة في النهار.	٧٩	٢٥,٣	٢٣٣	٧٤,٧	٠,٢٥	٠,٤٤	١١
	المتوسط العام للبُعد					٠,٩٤	٠,٠٨	

يبين الجدول (٤) استجابات أفراد العينة لعبارات بُعد الانتماء الوطني، حيث نالت عبارة أعتز بهويتي الإسلامية أعلى درجات الإجابة بمتوسط حسابي (١,٠٠)، تليها عبارة أحرص على نظافة الشارع وأحافظ على مرافق وطني وأشارك في احتفالات اليوم الوطني بمتوسط حسابي (٠,٩٩) تليها أساعد جيراني بمتوسط حسابي (٠,٩٠)، تليها عبارة أقدم التحية لعلم وطني في طابور الصباح بمتوسط حسابي (٠,٨٠)، تليها عبارة أترك الأنوار مفتوحة في النهار بمتوسط حسابي (٠,٢٥)، ونلاحظ أن عبارة أترك الأنوار مفتوحة في النهار حصلت على المرتبة الحادية عشرة.

البُعد الثاني: الانتماء الاجتماعي الأسري:

جدول (٥) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًا لإجابات عينة الدراسة عن العبارات التي تقيس مستوى الانتماء الاجتماعي الأسري كبُعد من أبعاد المواطنة.

م	العبارات	نعم		لا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		ت	%	ت	%			
١١	أحب المشاركة في أفراح أسرتي.	٣١٠	٩٩,٤	٢	٠,٦	٠,٩٩	٠,٠٨	١
١٥	أهتم بالنظام في المنزل.	٣٠٧	٩٨,٤	٥	١,٦	٠,٩٨	٠,١٣	٢
٤	أدافع عن أخي (أختي) إذا اعتدى عليه أحد.	٣٠٢	٩٦,٨	١٠	٣,٢	٠,٩٧	٠,١٨	٣
١٠	أساعد في شراء أغراض المنزل.	٢٩٩	٩٥,٨	١٣	٤,٢	٠,٩٦	٠,٢٠	٤
٢٢	أحب اللقاءات العائلية.	٢٩٧	٩٥,٢	١٥	٤,٨	٠,٩٥	٠,٢١	٥
٢	أساعد والدي في المنزل.	٢٩٤	٩٤,٢	١٨	٥,٨	٠,٩٤	٠,٢٣	٦
١٣	أحب أن أتكلم اللغة العربية.	٢٨٤	٩١,٠	٢٨	٩,٠	٠,٩١	٠,٢٩	٧
	المتوسط العام للبُعد					٠,٩٦	٠,٠٩	

يبين الجدول (٥) استجابات أفراد العينة لعبارات بُعد الانتماء الاجتماعي الأسري، حيث نالت عبارة أحب المشاركة في أفراح أسرتي أعلى استجابة بمتوسط حسابي (٠,٩٩)، تليها عبارة أهتم بالنظام في المنزل بمتوسط حسابي (٠,٩٨)، تليها عبارة أدافع عن أخي (أختي) إذا اعتدى عليه أحد بمتوسط حسابي (٠,٩٧)، في حين كانت أقل عبارات استجابة لأفراد العينة، أحب اللقاءات العائلية بمتوسط حسابي (٠,٩٥)، تليها أساعد والدي في المنزل بمتوسط حسابي (٠,٩٤)، تليها أحب أن أتكلم اللغة العربية بمتوسط حسابي (٠,٩١).

البُعد الثالث: الانتماء الاجتماعي المدرسي:

جدول (٦) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًا لإجابات عينة الدراسة على العبارات التي تقيس مستوى الانتماء الاجتماعي المدرسي كبُعد من أبعاد المواطنة.

م	العبارات	نعم		لا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		ت	%	ت	%			
٢٦	أحرص على سلامة الأثاث في صفي.	٣١١	٩٩,٧	١	٠,٣	١,٠٠	٠,٠٦	١
٣	علاقتي بأصدقائي قوية.	٣١٠	٩٩,٤	٢	٠,٦	٠,٩٩	٠,٠٨	٢
٦	أحافظ على نظافة روضتي.	٣١٠	٩٩,٤	٢	٠,٦	٠,٩٩	٠,٠٨	٢
٢٧	أشجع الفريق الرياضي في روضتي.	٣٠٤	٩٧,٤	٨	٢,٦	٠,٩٧	٠,١٦	٤
٢٣	أشارك في تجميل روضتي.	٣٠٣	٩٧,١	٩	٢,٩	٠,٩٧	٠,١٧	٤
١٩	أساعد زملائي في نشاط الرسم.	٣٠٢	٩٦,٨	١٠	٣,٢	٠,٩٧	٠,١٨	٤
٣٠	أشعر بالحزن عندما أترك روضتي.	٧٦	٢٤,٤	٢٣٦	٧٥,٦	٠,٢٤	٠,٤٣	٧
	المتوسط العام للبُعد					٠,٨٨	٠,٠٧	

يبين جدول (٦) استجابات أفراد العينة لعبارات بُعد الانتماء الاجتماعي المدرسي، حيث نالت عبارة أحرص على سلامة الأثاث في صفي أعلى استجابات بمتوسط حسابي (١,٠٠)، تلتها عبارة علاقتي بأصدقائي قوية وأحافظ على نظافة روضتي بمتوسط حسابي (٠,٩٩)، تليها عبارة أشجع الفريق الرياضي في روضتي وأشارك في تجميل روضتي وأساعد زملائي في نشاط الرسم بمتوسط حسابي (٠,٩٧)، في حين كانت أقل عبارة استجابة أشعر بالحزن عندما أترك روضتي بمتوسط حسابي (٠,٢٤).

البُعد الرابع: الانتماء الإعلامي:

جدول (٧) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًا لإجابات عينة الدراسة على العبارات التي تقيس مستوى الانتماء الإعلامي كبُعد من أبعاد المواطنة.

م	العبارات	نعم		لا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		ت	%	ت	%			
١٢	أشعر بالسعادة عندما أزور معالم وطني.	٣٠٢	٩٦,٨	١٠	٣,٢	٠,٩٧	٠,١٨	١
١٦	أحرص على زيارة المتاحف في وطني.	٢٩٨	٩٥,٥	١٤	٤,٥	٠,٩٦	٠,٢١	٢
٧	أحب أن أعرف تاريخ وطني.	٢٩٣	٩٣,٩	١٩	٦,١	٠,٩٤	٠,٢٤	٣
٨	أحب لبس الزي الوطني.	٢٩١	٩٣,٣	٢١	٦,٧	٠,٩٣	٠,٢٥	٤
٥	أحفظ أناشيد وطنية.	٢٦٥	٨٤,٩	٤٧	١٥,١	٠,٨٥	٠,٣٦	٥
	المتوسط العام للبُعد					٠,٩٣	٠,١٥	

يبين الجدول (٧) استجابات أفراد العينة لعبارات بُعد الانتماء الإعلامي، حيث نالت عبارة أشعر بالسعادة عندما أزور معالم وطني أعلى استجابات بمتوسط حسابي (٠,٩٧)، تليها عبارة أحرص على زيارة المتاحف في وطني بمتوسط حسابي (٠,٩٦)، تليها عبارة أحب أن أعرف تاريخ وطني بمتوسط حسابي (٠,٩٤)، في حين كانت أقل استجابات عبارة أحب لبس الزي الوطني بمتوسط حسابي (٠,٩٣)، تليها عبارة أحفظ أناشيد وطنية بمتوسط حسابي (٠,٨٥).

جدول (٨) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًا لأبعاد المواطنة لدى أطفال الروضات الحكومية والأهلية والعالمية.

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
الانتماء الوطني.	٠,٩٤	٠,٠٨	٢
الانتماء الاجتماعي الأسري.	٠,٩٦	٠,٠٩	١
الانتماء الاجتماعي المدرسي.	٠,٨٨	٠,٠٧	٤
الانتماء الإعلامي.	٠,٩٣	٠,١٥	٣
الدرجة الكلية لمستوى المواطنة.	٠,٩٣	٠,٠٦	

ونلاحظ من جدول (٨) ترتيب الأبعاد، حيث احتل بُعد الانتماء الاجتماعي الأسري المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٠,٩٦)، يليه بُعد الانتماء الوطني بمتوسط حسابي بلغ (٠,٩٤)، يليه بُعد الانتماء الإعلامي بمتوسط حسابي بلغ (٠,٩٣)، وأخيرًا بُعد الانتماء الاجتماعي المدرسي بمتوسط حسابي بلغ (٠,٨٨).

مناقشة إجابة تساؤلات الدراسة:

السؤال الأول: الذي نص على "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة (أطفال الروضة) في مستوى الانتماء الوطني كبُعد من أبعاد المواطنة تعزى لاختلاف نوع الروضة الملتحقين بها: (حكومي– أهلي– عالمي)"؟ وللإجابة عنه قامت الباحثتان باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى الانتماء الوطني كبُعد من أبعاد المواطنة تبعًا لاختلاف نوع الروضة الملتحقين بها: (حكومي– أهلي– عالمي)، والجداول التالية تبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٩) اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى الانتماء الوطني كبُعد من أبعاد المواطنة باختلاف نوع الروضة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	٠,١٤	٢	٠,٠٧	١١,٤٢	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
داخل المجموعات	١,٨٣	٣٠٩	٠,٠١			

يتضح من الجدول (٩) أن قيمة (ف) دالة عند مستوى ٠,٠١ ما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في مستوى الانتماء الوطني كبُعد من أبعاد المواطنة تعود لاختلاف نوع الروضة الملتحقين بها: (حكومي– أهلي– عالمي). وباستخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر تلك الفروق (جدول رقم ١٠):

جدول (١٠) اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى الانتماء الوطني كبُعد من أبعاد المواطنة باختلاف نوع الروضة.

نوع الروضة	المتوسط الحسابي	حكومي	أهلي	عالمي	الفرق لصالح
حكومي	٠,٩٧		*	*	حكومي
أهلي	٠,٩٣				
عالمي	٠,٩١				

* **تعني وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥**

يتضح من الجدول(١٠) وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ في مستوى الانتماء الوطني بين أطفال الروضات (الأهلية والعالمية)، وبين أطفال الروضات (الحكومية)، وذلك لصالح أطفال الروضات (الحكومية)، وترى الباحثتان أنه ربما يعود السبب في كون أطفال الروضات الحكومية أعلى في مستوى الانتماء الوطني أنه في منهج الروضات الحكومية (التعلم الذاتي) تم تخصيص وحدة كاملة باسم (وحدة

وطني) وتكون الوحدة لمدة ثلاثة أسابيع يكتسب فيها الطفل مفاهيم وطنية متنوعة ومختلفة ومكثفة، وهذا ما أكدته نتائج دراسة فلاتة والأنصاري (٢٠٢٠) هدفت فيها إلى بناء وحدة تعليمية لأطفال الروضة قائمة على المواطنة الصالحة وتتضمن مفاهيم وطنية، وأظهرت نتائج الدراسة عن حجم الأثر الإيجابي المرتفع لاستخدام الوحدة التعليمية القائمة على المواطنة الصالحة في إكساب مفاهيم وطنية لصالح المجموعة التجريبية.

كما أظهرت نتائج دراسة للعمراني (٢٠١٤) إلى أن آراء المشرفين التربويين ورؤساء أقسام التعليم الأهلي اتفقت على ضعف درجة تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم الأهلي بالمملكة العربية السعودية في عدة مجالات ومن ضمنها: رؤية المدرسة ورسالتها، بالإضافة إلى المنهج المدرسي، حيث أكدوا أن جميعها لم تحقق بالشكل المطلوب، وتتفق سارة المحياء (٢٠١٨) مع العمراني (٢٠١٤)، حيث أوصت إلى تطوير اللوائح والأنظمة الخاصة بالمناهج والأنشطة للمدارس الأهلية، كما كشفت نتائج دراسة قام بها كل من أحمد وشفي (٢٠١٥) أنه في المدارس الدولية يوجد تهميش واضح في المقررات التي تعزز الهوية الثقافية، وما ينتج عنه من إضعاف تلك الهوية لدى الأطفال، وترى الباحثتان أنه حين يتم تبني منهج تم تصميمه من قبل شخص لا ينتمي إلى ثقافة المجتمع فإنه ربما يكون له تأثير على أيدلوجية المنهج وبالتالي تأثير على المتعلمين.

السؤال الثاني: والذي نص على "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة (أطفال الروضة) في مستوى الانتماء الاجتماعي الأسري كبُعد من أبعاد المواطنة تعزى لاختلاف نوع الروضة الملتحقين بها: (حكومي– أهلي – عالمي)"؟ وللإجابة عنه قامت الباحثتان باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين؛ للتعرف على الفروق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى الانتماء الاجتماعي الأسري كبُعد من أبعاد المواطنة تبعًا لاختلاف نوع الروضة الملتحقين بها:(حكومي–أهلي– عالمي). والجداول التالية تبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (١١) اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى الانتماء الاجتماعي الأسري كبُعد من أبعاد المواطنة باختلاف نوع الروضة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	٠,٠٦	٢	٠,٠٣	٣,٤٠	٠,٠٣٥	دالة عند مستوى ٠,٠٥
داخل المجموعات	٢,٦٥	٣٠٩	٠,٠١			

يتضح من الجدول (١١) أن قيمة (ف) دالة عند مستوى ٠,٠٥؛ ما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في مستوى الانتماء الاجتماعي الأسري كبُعد من أبعاد المواطنة، تعود لاختلاف نوع الروضة الملتحقين بها: (حكومي– أهلي– عالمي). وباستخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر تلك الفروق (جدول ١٢):

جدول (١٢) اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى الانتماء الاجتماعي الأسري كبُعد من أبعاد المواطنة باختلاف نوع الروضة

نوع الروضة	المتوسط الحسابي	حكومي	أهلي	عالمي	الفرق لصالح
حكومي	٠,٩٨			*	حكومي
أهلي	٠,٩٦				
عالمي	٠,٩٤				

* **تعني وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥**

يتضح من الجدول (١٢) وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ في مستوى الانتماء الاجتماعي الأسري بين أطفال الروضات (العالمية) وبين أطفال الروضات (الحكومية)، وذلك لصالح أطفال الروضات (الحكومية)، وترى الباحثتان أن السبب في اختلاف النتيجة يرجع بالمقام الأول إلى طريقة الأسرة في تربية وتنشئة أطفالها فعندما يكون الوالدان على درجة عالية من الانتماء والمواطنة وحب الوطن فإنهما وبكل تأكيد سيؤثران على أبنائهما ويربونهما عليها سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة من خلال تقليد الأبناء لهم والتأثر فيهم، وهذا ما أكدته إيمان إبراهيم (٢٠١٨)، حيث ذكرت أن الأطفال يميلون إلى التأثر بسلوك الآباء، كما يميلون إلى تقليدهم في آرائهم السياسية وانتماءاتهم الحزبية، ويتفق الحراري (٢٠١٦) أيضًا على أهمية دور الأسرة في تنمية المواطنة لدى أبنائهم، حيث أضاف أن مهمة الأسرة تتضاعف في ظل الظروف التي يمر بها العالم من صراعات وتحولات على الصعيدين المحلي والدولي.

وأيضًا قد يرجع الاختلاف إلى اختلاف طبيعة الأسرة ونوعها من حيث (العمر، الاستقرار الأسري، الظروف المادية، المستوى التعليمي) في إكساب وتنمية المواطنة لدى أبنائهم، وهذا ما ناقشته دراسة القوس (٢٠٢٠)، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور الأسرة في الهوية الوطنية لدى الأبناء لصالح الأكبر سنًا، أو الأطفال المقيمين مع أسر أكثر استقرارًا.

ولا شك أن دراسة الطفل في مدارس تتبع منهج أجنبي يكون عائقًا ويشكل تحديًا ملحوظًا أمام الأسرة في تنمية وغرس مفاهيم المواطنة لدى أطفالهم؛ فالطفل يتأثر بما يتلقاه من معارف وقيم في الروضة، وهذا ما تؤكده أريج آل عقران (٢٠٢٠) في دراستها أن أهم تحدٍ معاصر يواجه قيم المواطنة هو طغيان النموذج الثقافي الأمريكي في كافة المجتمعات، وأيضًا قد يكون المؤثر هو ضعف الأطفال في اللغة العربية،

حيث إنه من أهم الملامح التي ظهرت للباحثتان في أثناء إجرائهما مقابلات مع الأطفال المنتمين لمدارس أهلية وعالمية كان ضعف اللغة العربية لديهم، وبالتأكيد هذا الضعف ناتج ليس فقط عن دراستهم باللغة الإنجليزية ولكن أيضًا أن والديهم يتحدثون معهم بالمنزل باللغة الإنجليزية، وهذا ما أكده كل من عيد وإبراهيم (٢٠٢١) في دراستهما حول دور الأسرة في التنشئة على المواطنة على ضرورة أن تتحدث الأسرة باللغة العربية الفصحى مع أطفالها فهي بذلك تعكس ثقافة المجتمع وتوصل رسالة للطفل أن يفخر بلغته ولغة وطنة ودينه.

السؤال الثالث: والذي نص على "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة (أطفال الروضة) في مستوى الانتماء الاجتماعي المدرسي كبُعد من أبعاد المواطنة تعزى لاختلاف نوع الروضة الملتحقين بها: (حكومي– أهلي– عالمي)"؟ وللإجابة عنه قامت الباحثتان باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى الانتماء الاجتماعي المدرسي كبُعد من أبعاد المواطنة تبعًا لاختلاف نوع الروضة الملتحقين بها: (حكومي– أهلي– عالمي). والجداول التالية تبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (١٣) اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى الانتماء الاجتماعي المدرسي كبُعد من أبعاد المواطنة باختلاف نوع الروضة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	٠,٠٢	٢	٠,٠١	١,٣٦	٠,٢٥٧	غير دالة
داخل المجموعات	١,٦٦	٣٠٩	٠,٠١			

يتضح من الجدول (١٣) أن قيمة (ف) غير دالة ما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في مستوى الانتماء الاجتماعي المدرسي كبُعد من أبعاد المواطنة تعود لاختلاف نوع الروضة الملتحقين بها: (حكومي– أهلي– عالمي).

وهذا يؤكد أن المدارس بجميع أنواعها تحقق الانتماء الاجتماعي المدرسي لأطفالها، وهذا يوضح الدور والأهمية الكبيرة لدور المدرسة من تحقيق المواطنة فيذكر الحموز (٢٠١٩) أن الانتماء الوطني يزيد مع المؤسسات التربوية، وتتفق بيداء الحيالي في ذلك (٢٠٢١) حيث أكدت نتائج دراستها إلى وجود فروق في المواطنة بين أطفال الصف الأول الابتدائي الملتحقين وغير الملتحقين برياض الأطفال لصالح الملتحقين، وهذا يدل على أن التحاق الطفل برياض الأطفال يسهم في تنمية الانتماء لديهم.

ومن هنا تكمن أهمية ودور المدرسة في تنمية الانتماء لدى الأطفال، حيث يؤكد Chris (٢٠١٦) أن سياق القرن الحادي والعشرين هو السياق الذي تكمن فيه أهمية المؤسسات الوطنية، وأهمية التربية على

المواطنة في تكوين مواطن حر يملك وسائل الاختيار الفكرية والمادية التي تجعله مواطنًا مسؤولاً وقادرًا على التعامل بإيجابية مع تحديات العصر، وللمعلمة دور كبير في تنمية المواطنة لدى الأطفال.

وتذكر إيمان إبراهيم (٢٠١٨) أنه على الرغم من تعدد مؤسسات وسائط تنمية مفهوم المواطنة يظل للمدرسة مسؤولية خاصة ومهمة في إعداد مواطنين واعين وأكفاء ومسؤولين وفعالين، وهو ما يوجب على المدارس أن تولي اهتمامًا بتنمية مفهوم المواطنة للنشء بداية من مرحلة رياض الأطفال.

السؤال الرابع: الذي نص على "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة (أطفال الروضة) في مستوى الانتماء الإعلامي كبُعد من أبعاد المواطنة تعزى لاختلاف نوع الروضة الملتحقين بها: (حكومي– أهلي– عالمي)"؟ وللإجابة عنه قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى الانتماء الإعلامي كبُعد من أبعاد المواطنة تبعًا لاختلاف نوع الروضة الملتحقين بها: (حكومي– أهلي– عالمي). والجداول التالية تبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (١٤) اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى الانتماء الإعلامي كبُعد من أبعاد المواطنة باختلاف نوع الروضة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	٠,٢٥	٢	٠,١٣	٦,٠٠	٠,٠٠٣	دالة عند مستوى ٠,٠١
داخل المجموعات	٦,٥٣	٣٠٩	٠,٠٢			

يتضح من الجدول (١٤) أن قيمة (ف) دالة عند مستوى ٠,٠١ ما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في مستوى الانتماء الإعلامي كبُعد من أبعاد المواطنة تعود لاختلاف نوع الروضة الملتحقين بها: (حكومي– أهلي– عالمي). وباستخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر تلك الفروق (جدول ١٥):

جدول (١٥) اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى الانتماء الإعلامي كبُعد من أبعاد المواطنة باختلاف نوع الروضة

نوع الروضة	المتوسط الحسابي	حكومي	أهلي	عالمي	الفرق لصالح
حكومي	٠,٩٨		*	*	حكومي
أهلي	٠,٩٢				
عالمي	٠,٩١				

* تعني وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول (١٥) وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ في مستوى الانتماء الإعلامي بين أطفال الروضات (الأهلية والعالمية)، وبين أطفال الروضات (الحكومية)، وذلك لصالح أطفال الروضات (الحكومية)، وتوصي إيمان إبراهيم (٢٠١٨) أنه يجب الاهتمام بوسائل الإعلام اهتمامًا بالغًا، حيث يعد دورها مهمًا وكبيرًا في زيادة توعية الأطفال، والأهم من ذلك بأنها تسهم ليس فقط في تكوين الاتجاهات ولكن أيضا في تغيرها وتبديلها، فلذلك يعد دورها مكملاً مع المدرسة في تدعيم مفاهيم المواطنة، كما أشارت زينب السماحى (٢٠١٧) في توصيات خاصة بوسائل الإعلام ضرورة اشتراك جميع وسائل الإعلام في تصحيح الأفكار والمعتقدات والاتجاهات المرتبطة بالمواطنة وقيمها، والتأكيد على أهمية بث برامج موجهة إلى طفل ما قبل المدرسة تدعم قيم العدل والمساواة والتسامح وتقبل الآخر.

وترى الباحثتان أن مناهج المدارس العالمية تعزز الانفتاح على ثقافات الشعوب الأخرى، وبالتالي تكون مؤثرة على توجهات الأطفال في الإعلام، وربما كان ضعف أطفال المدارس الأهلية والعالمية للغة العربية سببًا وراء بعدهم عن الإعلام السعودي، حيث أكد ملحم (٢٠١١) أن طلاب البرامج الدولية يغلب عليهم الضعف باللغة العربية، فالطفل في الوقت الحاضر منفتح على الثقافات الأخرى ومطلع عليها، فيجب علينا أن نحاول جذبه من خلال الإعلام العربي.، حيث ذكر القرني (٢٠٢٠) أهمية عرض تاريخ المملكة العربية السعودية وجميع مناطقها الأثرية والسياحية والحضارية بصورة علمية وإعلامية للمواطن، ليتسنى له معرفة تاريخ بلده وقيمته التاريخية والحضارية في الوقت الحاضر والمستقبل، ويتفق معه الرشيدي (٢٠١٧) حيث ذكر أن الإعلام يعتبر وسيلة مؤثرة، ومن المؤكد أن له دورًا كبيرًا في تعزيز ثقافة المواطنة.

الاستنتاج:

ترى الباحثتان أن هذه الأبعاد الأربعة (الانتماء الوطني، والاجتماعي الأسري، والاجتماعي المدرسي، والبُعد الإعلامي) تؤدي دورًا كبيرًا في تنمية المواطنة لدى الأطفال فكل بُعد ينمي جانبًا مختلفًا للمواطنة، ولا بد من تكامل جميع الأبعاد حتى تتحقق لدينا المواطنة الكاملة، وهذا الدور يكون من مسؤولية جميع المؤسسات التربوية والاجتماعية فيجب أن تتكاثف جهودها لتحقيق المواطنة الكاملة للطفل، حيث تؤكد دراسة خولة الحمدان (٢٠٢٠) أن مؤسسات التنشئة الاجتماعية بمختلف أنواعها: الأسرة، والمدرسة، والمؤسسات الإعلامية، ومجتمع الرفاق، والمؤسسات الدينية، وجميعها تقوم بأدوار مهمة كنقل الثقافة وبقائها في الجيل الحالي وتناقلها للأجيال القادمة، كما أشار الحسيني (٢٠١٨) إلى أن المواطن الخليجي بحاجة مستمرة إلى ما يعزز لديه تكوين الفهم السليم للمواطنة، ويعزز ممارستها بفاعلية في الحياة المدنية والاجتماعية والسياسية، ويحمل المواطن الخليجي المؤسسات الحكومية والمدنية والأهلية والأسرة والمجتمع المسؤولية في تعزيز قيم المواطنة لدى الفرد الخليجي.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي الباحثتان بما يلي:

- أن تحدد وزارة التعليم (مفاهيم وطنية) يتم دمجها في محاور المنهج الوطني المقدم، والتي تحرص من خلالها على اكساب الأطفال مفاهيم وطنية، وتقوم بعقد دورات تدريبية للمعلمات على كيفية التطبيق، وتوزعه على جميع الروضات بمختلف أنواعها ومناهجها والزامهم بتدريسها، وبذلك يتم التأكد من شمول كافة الروضات بمختلف أنواعها على برامج تنمي مفاهيم وطنية لأطفال.
- أن تحرص وزارة التعليم على تطوير اللوائح الخاصة بالمناهج حيث يضاف بند أن يراعي تضمين أنشطة تراعي تنمية مفاهيم وطنية للأطفال.

المقترحات:

- أن يتم عمل دراسة تسعى للمقارنة بين الروضات الحكومية والأهلية والعالمية في المواطنة بناء على الأنشطة المتبعة.
- أن يتم عمل دراسة تسعى للمقارنة بين معلمات الروضات الحكومية والأهلية والعالمية من حيث أساليبهن في تنمية المواطنة لدى الأطفال.

مراجع الدراسة:

إبراهيم، إيمان السعيد (٢٠١٨). *الدراما الإبداعية رؤية معاصرة لتنمية المواطنة لطفل الروضة*. عالم الكتب.

أبو المجد، مها عبد الله السيد (٢٠١٨). تربية المواطنة لدى الطفل في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال. *مجلة كلية التربية*، ٢٩(١١٦)، ١٤٧-١٨٢.

أحمد، أشرف السعيد وشفي، حاتم أحمد (٢٠١٥). البرامج التعليمية الدولية المطبقة في بعض المدارس الأهلية في ضوء أهداف التعليم السعودي: دراسة تقويمية. *مجلة كلية التربية بأسيوط: مصر*، ٣١(٥)، ٥١٧-٥٦٦.

آل عقران، أريج أحمد سعيد (٢٠٢٠). دور الأسرة في ترسيخ قيم المواطنة لدى الأبناء في ظل التحديات المعاصرة التي تواجهها. *مجلة القراءة والمعرفة:* جامعة عين شمس – كلية التربية – الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد (٢٢٩)، ١٥—٦٢.

البشيتي، وداد بنت عبد السلام (٢٠١٩). دور الأسرة في تنمية قيم المواطنة لدى الطفل العربي: دراسة مسحية. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع – كلية الإمارات للعلوم التربوية*، العدد(٤٥)، ٢١٧—٢٥٠.

باشا، الطاهر عوض (٢٠١٩). اتجاهات الشباب الجامعي نحو قيم المواطنة. *مجلة بحوث*، العدد (٣٩).

بوديار، عبد الحميد (٢٠٢١). قيم المواطنة في كتاب التربية الميدانية للسنة الثانية ابتدائي في ظل الإصلاحات التربوية الجزائرية الجديدة (الجيل الثاني نوذجًا). *مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات*، ٢ (١)، ٤٦٠–٤٨٨.

الحراري، صلاح الدين أبو بكر (٢٠١٦). دور الأسرة في ترسيخ قيم المواطنة. *مجلة التربوي: جامعة المرقب –كلية التربية بالخمس*، العدد (٨)، ٨٥–١٠٦.

الحموز، عايد والمصري، إبراهيم وعابدين، حاتم (٢٠١٩). دور جامعة الخليل في تنمية قيم الانتماء الوطني لدى طلبة كلية التربية من وجهة نظرهم. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، ٥ (٣)، ١٨٧–٢٠٥.

الحيالي، بيداء عبد السلام مهدي (٢٠٢١). مفهوم المواطنة لدى الأطفال الملتحقين وغير الملتحقين في رياض الأطفال. *المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية –كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية*، العدد (٢٣)، ١٦٣–١٨٦.

الخطيب، ياسر والغامدي، أحمد (٢٠١٧). دوافع اختيار أولياء الأمور للمدارس الابتدائية الخاصة بأبنائهم ودرجة رضاهم عنها: دراسة مقارنة بين المدارس الأهلية والمدارس العالمية للبنين في محافظة جدة. *مجلة العلوم الإنسانية والإدارية*، العدد (١١)، ١٣٧–١٦٤.

خليل، نزيهة (٢٠١٨). مسؤولية المدرسة في ترسيخ الهوية الوطنية، مجلة دفاتر المخبر: جامعة محمد خيضر بسكرة –*كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية*، العدد (٢٠)، ١٨–٣٣.

الخياط، عالية محمد (٢٠٢٠). المضامين التربوية المستنبطة من النشيد الوطني السعودي ودورها في ترسيخ الهوية الوطنية من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم العام في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية: المركز القومي للبحوث غزة*، ٤ (١٦)، ١٣٠–١٥٣.

الدهمشي، سلطان العقيل (٢٠١٥). *العوامل المجتمعية المؤدية لانتقال الطلاب من المرحلة الثانوية من التعليم الحكومي إلى التعليم الأهلي من وجهة نظر معلمي منطقة الحدود الشمالية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود.

الرشيدي، نمر فهد عبيد (٢٠١٧). المواطنة. مجلة الرواق المركز الجامعي أحمد زبانة غليزان – *مخبر الدراسات الاجتماعية والنفسية والإنثروبولوجية*، العدد (٨)، ٢١٨–٢٢٦.

السالم، نورة بنت محمد بن عبد الله (٢٠٢٠). *أثر تطبيق منهج منتسوري في تنمية مهارات التفكير الإبداعي مقارنة بالمنهج المطور لدى أطفال مرحلة الروضة. مجلة التربية: جامعة الأزهر –كلية التربية*، ١٨٥ (٣)، ٧٩١–٨٤٢.

السبيعي، نورة سعود (٢٠١٦). *المواطنة تعلم وتعليم*. آفاق للنشر.

السماحي، زينب موسى (٢٠١٧، أبريل). آليات تفعيل دور رياض الأطفال في التربية على المواطنة في ضوء المتغيرات المعاصرة. *"المؤتمر الدولي الثاني: التنمية المستدامة للطفل العربي كمرتكزات للتغيير في الألفية الثالثة"* – الواقع والتحديات: جامعة المنصورة– كلية رياض الأطفال.

الصديق، سمية حسام أبو بكر (٢٠١٣). الانتماء الوطني وعلاقته بمستوى الطموح لدى الأطفال. مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس –*كلية البنات للآداب والعلوم والتربية*، ٢ (١٤)، ٦٠٧–٦٢٠.

الصعب، حصة صالح إبراهيم (٢٠١٥). *دور الأنشطة التربوية في تدعيم قيم المواطنة لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات في مدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود.

عبد الرحمن، فاروق محمد حامد وآدم، عصام الدين برير (٢٠١٦). *دور الأدب في تعزيز قيم الهوية والمواطنة في مناهج التعليم العام في السودان*. رسالة دكتوراه منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية. دار المنظومة http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/795163

عبد الله، فوز (٢٠١٦). *الوصول الحر إلى المعلومات: مواطنة، شفافية، مساءلة*. دار النهضة العربية: بيروت.

عبدي، صالح (٢٠١٧). القيم العامة للمواطنة لدى التلاميذ في المؤسسة التعليمية وعلاقتها بتحقيق أهداف المنهاج الدراسي للتربية البدنية والرياضية كما يُدركها الأساتذة: دراسة ميدانية بثانويات ولاية ورقلة. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة قاصدي مرباح – ورقلة، العدد* (٢٩)، ١٧٥–١٨٦.

عسيري، عبدالرحمن بن محمد (٢٠١٥، نوفمبر، ١٧–١٩). *التجارب العربية والعالمية لتعزيز قيم المواطنة. أ.د خالد إبراهيم الكردي (الرئيس)، تعزيز قيم المواطنة ودورها في مكافحة الإرهاب {ندوة}، مدينة بريدة منطقة القصيم/المملكة العربية السعودية.*

العطار، محمد محمود (٢٠٢٠). دور المؤسسات التربوية والثقافية في تنمية قيم المواطنة لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في المملكة العربية السعودية. المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل. *المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب*، العدد (١٢)، ٦٥–١٠٠.

العمراني، عبد الله حسن (٢٠١٤). *تطبيق معايير الاعتماد المدرسي لمدارس التعليم العام الأهلية بالمملكة العربية السعودية: نموذج مقترح*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الملك سعود.

العمري، باسم بن صالح بن ظافر (٢٠١٥). واقع تطبيق الإدارية الذاتية في مدارس التعليم الأهلي بمدينة تبوك. *مجلة البحث العلمي في التربية – مصر*، ٤ (١٦)، ١٩١–٢٢٠.

عيد، أحمد كمال عبد الموجود وإبراهيم، أحمد زين العابدين أحمد (٢٠٢١). دور الأسرة في التنشئة على المواطنة في المجتمع المصري: دراسة ميدانية على عينة من الشباب بمدينة أسيوط. *مجلة كلية الآداب: جامعة الفيوم – كلية الآداب*، ٢ (١٣) ١٤٢٣–١٥٠٣.

فكري، إيمان جمال محمد (٢٠١٨). فعالية برنامج أنشطة متنوعة قائم على إستراتيجية تآلف الأشتات في تنمية قيم المواطنة والمبادئ الديمقراطية لدى طفل الروضة. مجلة الطفولة والتربية: *جامعة الإسكندرية – كلية رياض الأطفال*، ١٠ (٣٦)، ٢٨٧–٣٨٤.

فلاتة، أبرار بنت محمد بن عثمان والأنصاري، وداد بنت مصلح بن وكيل (٢٠٢٠). فاعلية وحدة تعليمية قائمة على المواطنة الصالحة في إكساب مفاهيم وقيم الهوية الوطنية لأطفال الروضة في محافظة القنفذة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب*، العدد(١٢٢)، ٢٨٥–٣٣٠.

القرني، عبد الإله بن محمد بن صالح (٢٠٢٠). تطوير مقياس الانتماء الوطني على عينة من المجتمع السعودي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية: جامعة أم القرى*، ١٢ (٤)، ٦٩–١٢٠.

القوس، سعود بن سهل (٢٠٢٠). دور الأسرة في تعزيز الهوية الوطنية لدى الأبناء. *مجلة العلوم الإنسانية: جامعة حائل*، العدد(٧)، ١٣٧–١٦٠.

الماظ، محمد السيد فرج (٢٠١٨). تربية المواطنة: رؤية مستقبلية للطفولة العربية. *العلوم التربوية: جامعة الأزهر – كليات الدراسات العليا للتربية* ٢٦ (٣)، ٢٥٣–٣٢٥.

المحياء، سارة نايف بن عقاب (٢٠١٨). *تطوير لوائح وأنظمة التعليم الأهلي العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء النماذج العالمية: تصور مقترح*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الملك سعود.

فريق من الباحثين، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. (٢٠١١).

ملحم، أحمد سليم (٢٠١١). *المدارس الأجنبية بين الإسراء والاستلاب*. دار الإعلام: الأردن.

وزارة التعليم (١٤١٨). *لائحة المدارس الأجنبية*. https://moe.gov.sa/ar/pages/default.aspx

وزارة التعليم (١٣٩٥). *لائحة التعليم الأهلي*. https://moe.gov.sa/ar/pages/default.aspx

وزارة التعليم. (١٤٣٧). *دليل المعلمة لمنهج التعلم الذاتي لرياض الأطفال*. https://moe.gov.sa/ar/pages/default.aspx

Alfaraidy, H. A. (2020). Factors Influencing Saudi Parents' Choice of International Schools in Saudi Arabia. *Journal of Research in International Education*, 19 (3), 220-232.

Chris, Gifford. (2016). Reforming citizenship education for new generations, *Citizenship Studies*, 22, 130-140.

Riaz, M. (2017). *Analysis of Classroom Practices that Preschool Teachers Use to Promote Civic Efficacy*. Thesis, Mississippi State University.

Sounoglou, M., & Aikaterini, M. (2017). Early Childhood Education Curricula: Human Rights and Citizenship in Early Childhood Education. *Journal of Education and Learning. 6* (2), 53 – 68.

Umpstead, R., Jankens, B., Ortega Gil, P., Weiss, L., & Umpstead, B. (2016). School Choice in Spain and the United States: A Comparative Study. *Global Education Review*, 3 (2), 84 – 102.

مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للعلوم التربوية والنفسية
Princess Nourah bint Abdulrahman University Journal of Educational and Psychological sciences
العدد(١) ذو القعدة ١٤٤٤هـ - يونيو ٢٠٢٣م

تجربة المدارس العربية الإسلامية الدولية في فنلندا ودورها في نشر قيم الوسطية دراسة تحليلية

The Experience of Arab -Islamic International Schools in Finland and its Role in Spreading the Values of Moderation: An Analytical Study

منى بنت محمد الصانع
أستاذ أصول التربية المشارك
كلية التربية جامعة جدة

Muna Bint Mohammed Al Sane'a
Associate Professor of Education
College of Education, Jeddah University

تاريخ استقبال البحث	تاريخ قبول البحث	تاريخ نشر البحث
٢٠٢٣/٤/٣م	٢٠٢٣/٥/٢١م	٢٠٢٣/٦م

المستخلص

هدف هذا البحث إلى استعراض تجربة المدارس العربية الإسلامية الدولية في فنلندا ودورها في نشر قيم الوسطية وتحليلها، كما هدف إلى معرفة مدى التزام تلك المدارس بترسيخ قيم الوسطية، وتقديم بعض الإجراءات المقترحة والرؤى التجديدية لتفعيل دور المدارس العربية الإسلامية الدولية في فنلندا في نشر وترسيخ قيم الوسطية.

ولتحقيق ذلك اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على جمع البيانات والحقائق وتصنيفها وتبويبها، بالإضافة إلى تحليلها التحليل الدقيق المتعمق، ويتضمن أيضًا قدرًا من التفسير لهذه النتائج، ثم الوصول إلى تعميمات بشأن الظاهرة موضوع الدراسة، ومن خلال تحليل الباحثة لخبرة المدارس العربية الإسلامية الدولية في فنلندا توصلت نتائج البحث إلى دور تلك المدارس في نشر قيم الوسطية، كما تم تقديم بعض الإجراءات المقترحة والرؤى التجديدية لتفعيل دور المدارس العربية الإسلامية الدولية في فنلندا في نشر وترسيخ قيم الوسطية، وأوصى البحث بعدد من التوصيات من أهمها: إقامة الدورات التربوية التدريبية التي تعزز قيم الوسطية المختلفة في العطل الصيفية في جميع المناطق المختلفة وذلك بتضافر الجهود بين أصحاب المدارس العربية الإسلامية، وبالتعاون مع التربويين الموجودين في الدولة، ومع الجهات الخارجية (المؤسسات، والمنظمات...).

الكلمات المفتاحية: المدارس العربية الإسلامية الدولية، فنلندا، قيم، الوسطية، قيم الوسطية.

Abstract

This study aims to review the experience of Arab Islamic schools in Finland and its role in spreading and analyzing the values of moderation. Moreover, it aims to identify the extent of commitment of schools to strengthen the values of moderation, and to provide some proposed procedures and innovative visions to activate the role of Arab Islamic schools in Finland in spreading and strengthening the values of moderation.

The researcher has followed the descriptive and analytical approach that depends on data collection, classification and classification of data. In addition to that the study includes in-depth analysis, and a degree of interpretation of these results, generalizations on the topic of the study in question. Through the researcher's analysis of the experience of Arab -Islamic international schools, the study concludes that these schools have a role in spreading the values of moderation. Some proposed measures and renovations have been presented to revitalize the role of Arab-Islamic international schools in Finland in spreading and strengthening the values of moderation. The study has recommended a number of recommendations such as establishing training educational courses that enhance the values of different moderation in summer holidays in all different regions, by combining efforts between owners of Arab-Islamic schools, and in cooperation with the educationists of the state, and with external institutions and organizations.

Keywords: Arab-Islamic International Schools, Finland, Values, Moderation, Values of Moderation.

المقدمة:

شغل موضوع القيم اهتمام الكثير من الفلاسفة والمفكرين منذ بداية الفكر الإنساني باعتبار أن النسق القيمي يعد إحدى الركائز التي يقوم عليها العمل التربوي كهدف ووظيفة، كما أن الاهتمام الجدي بدراسة القيم وإخضاعها للبحث العلمي والموضوعي من جانب العلماء والباحثين لم يظهر إلا في العقود القليلة الماضية من هذا القرن.

فالقيم عبارة صفات إنسانية إيجابية راقية مضبوطة بالشريعة الإسلامية تؤدي بالمسلم الذي يتعلمها إلى السلوكيات الإيجابية في المواقف المختلفة التي يتفاعل فيها مع دينه ومجتمعه وأسرته ومحيطه المحلي والإقليمي والعالمي (مهدي، ٢٠١٢). وتعرف كذلك بأنها: "مجموعة الأحكام التقويمية التي يصدرها الفرد على بيئته الإنسانية والمادية بالتفضيل أو عدم التفضيل بالخير أو بالشر بالخطأ أو بالصواب بالقبح أو بالجمال بالنفع أو بالضرر على الموضوعات، أو الأشياء، أو السلوك، أو الفكر، أو الانفعال" (القني، ٢٠١٥).

وتمثل القيم أحكامًا معيارية يتم بمقتضاها تقييم سلوك الأفراد والجماعات وتحديد ما هو مرغوب أو غير مرغوب، وتمثل أهدافًا معينة في الحياة يسعى الفرد إلى تحقيقها، وهي كأهداف تمثل إطارًا مرجعيًا يحدد سلوكيات الفرد لتحقيق هذه الأهداف، وتشكل اتجاهاته العلمية والفكرية (العيدروس، ٢٠١٤).

وتعتبر القيم مهمة للأفراد والمجتمعات فهي تدفع الفرد إلى تحسين إدراكه ومعتقداته وتساعد على فهم من حوله وتعمل على إصلاحه نفسيًا وخلقيًا وتوجهه إلى الخير، وتحقق التكيف والتوافق النفسي والاجتماعي للفرد، وكذلك تزود المجتمع بطبيعة العلاقات التي يجب أن تسود بين المجتمعات الأخرى وتحدد له أهدافه، وتحمي المجتمع من ذاتية الأفراد، وتجعلهم يفكرون في غايات وأهداف سامية، وتزود المجتمع بقدر مشترك من الثقافة والتفكير، لبناء شخصية متزنة عامة لجميع أفراد المجتمع (النكلاوي، ٢٠١٤).

كما أن القيم التربوية تحتل مكانة كبيرة في كافة الميادين العلمية والحياتية بأشكالها وألوانها المختلفة، حيث إنها تمثل إحدى الأسس المهمة لعمليات التعلم والتكيف الإنساني باعتبارها أحد الوسائل التربوية المستخدمة في تحقيق التماسك الاجتماعي، والإنجاز والتفوق، كما أنها تعد إحدى مقومات السلوك البشري في الوصول إلى المراكز الاجتماعية والحياتية المتقدمة (Selevens, 2008).

وتعد قيم الوسطية إحدى ضروريات الحياة التي نحتاج إلى غرسها وتعزيزها في نفوس الطلبة، وفي هذا الوقت أكثر من أي وقت مضى نظرًا لأننا نعيش في عصر أصبح فيه العنف والتطرف عقيدة وممارسة يومية وفي عالم تضاءلت فيه مساحات التسامح والاعتدال والوسطية.

فالوسطية هي حاجة إنسانية وصفة شاملة شمولية الإسلام، وصفة تحمل في طياتها التوازن والاعتدال والسمو والرفعة، وهذه الصفة الحميدة تقع بين صفتين ذميمتين: الغلو والتقصير أو الإفراط والتفريط، وقد

نهى القرآن المجيد عن التفريط والغلو في الدين بأشكاله المختلفة، قال تعالى: ﴿قُلْ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ لَا تَغْلُوا فِي دِينِكُمْ غَيْرَ الْحَقِّ وَلَا تَتَّبِعُوا أَهْوَاءَ قَوْمٍ قَدْ ضَلُّوا مِن قَبْلُ وَأَضَلُّوا كَثِيرًا وَضَلُّوا عَن سَوَاءِ السَّبِيلِ﴾ (سورة المائدة آية ٧٧).

والدين الإسلامي دين الوسطية، والعفو، والرحمة، والتسامح، إذ جاء الإسلام بدعوة وسط، وأمر الأمة المحمدية أن تتمثل قيم هذه الدعوة لتكون أمةً وسطًا، وتتجلى الوسطية في القيم الإسلامية في جميع الجوانب، فالإسلام وسط في الاعتقاد، ووسط في التعبد، ووسط في الأخلاق والآداب، لذا أصبح كل المنتسبين إلى الإسلام يدعمون الوسطية نظريًا وعمليًا، لأنها صفة إسلامية حميدة في مختلف مجالات الحياة، ولأن عالمية الإسلام ترتبط ارتباطًا وثيقًا بإحدى أهم خصائص الدعوى الإسلامية وهي الوسطية من حيث العبادات والمعاملات على حد سواء.

وعلى الرغم مما تتصف به الأمة العربية من الوسطية في الاعتقاد، والتعبد والأخلاق، وفي التشريع والنظام، إلا أن التحديات الماثلة أمام الفكر الوسطي والمعتدل تتمثل في العداء الخارجي والتفرق الداخلي، ووجود أطراف تحاول صبغ الإسلام ووصفه بما ليس فيه، وهذا يتطلب تسخير جميع السبل لنشر الفكر الوسطي للحفاظ على تماسك الأمة ورفعتها. كما أن سلوكيات بعض الشباب المسلمين تخالف هذه الصفة الكريمة، فيخرجون من دائرة الوسطية والاعتدال، وينحرفون وينزعون إلى الغلو والتطرف والإرهاب، ما قد يشوه حقيقة الدين الإسلامي، الأمر الذي يفتح بابًا واسعًا لأعداء الإسلام لنشر الافتراءات والمزاعم التي الصقت بالإسلام ظلمًا، ووصف أتباعه بالتعصب والإرهاب، وعدم التسامح وغير ذلك من الدعاوي الباطلة التي لا أصل لها، والإسلام منها براء، وبذلك يكون أولئك المنتسبون إلى الإسلام – بقصد منهم أو بغير قصد– عونًا للأعداء على تحقيق مرادهم في النيل من الإسلام وأهله (أبو زيد، ٢٠١٦).

تستنتج الباحثة مما سبق أنه لابد من إظهار سماحة هذا الدين الإسلامي الحنيف، وإزالة ما قد تعتريه من تشوهات بسبب سلوكيات خاطئة من بعض المنتسبين إليه، وذلك من خلال إجراء دراسات وبحوث علمية للإسهام في إصلاح سلوكيات الشباب المسلمين الخاطئة عن طريق نشر وتعزيز قيم العقيدة الإسلامية وقيم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية ومبادئها الكونية بالإضافة إلى قيم الوسطية في المؤسسات التربوية التعليمية.

وطالما أن مفهوم الوسطية وقيمها لها تلك المكانة المهمة لذا كان لابد من الحرص على تربية النشء على هذا المنهج، ومن هنا كان لابد من الاتجاه للتربية باعتبارها الملاذ الذي تلجأ إليه المجتمعات وقت الشدائد، فالتربية بمجملها هي عملية إيصال الشي إلى كماله، والكمال هنا يتوقف على طبيعة الشي الذي يخضع لعملية التربية لخير الفرد ومجتمعه، ولخير الإنسانية فهي عملية مستمرة (سليم والهياجنة، ٢٠١٦).

أضف لذلك إن تنشئة الطلبة على قيم الوسطية والاعتدال ضرورة من ضروريات التربية والتعليم؛ لكونها عنصر أساس في بناء المستقبل، وعمادة من أعمدة المجتمعات الحديثة لهذا لابد من نشر هذه الثقافة في كافة المؤسسات التربوية لاسيما المدارس التي تعد من المؤسسات التربوية الأولى التي تسهم في بناء الأفراد وتربيتهم وتعليمهم، وقد اهتمت المجتمعات المتقدمة والنامية على حد السواء ببالغ الأهمية بنشر وترسيخ قيم الوسطية بوصفها من أهم سبل مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، فضلًا عن أنها من الأدوات التي تعزز انتماء الفرد لمجتمعه وحل العديد من المشكلات التي يعاني منها المجتمع.

ويرى عبدالوهاب (٢٠١١) أن المدرسة من المؤسسات التربوية الأولى التي تسهم في بناء الأفراد وتربيتهم وتعليمهم؛ فلها دورًا مهمًا في نشر قيم الوسطية والاعتدال وترسيخها لدى الطلبة، وهذا ما يؤكده العساف (٢٠١٠) على أن المؤسسات التربوية توفر الفرص اللازمة لنمو الفرد نموًا متكاملًا من النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية لتمكنه من ممارسة أنماط سلوكية مرغوبة وتحوله إلى إنسان يشعر بانتمائه إلى مجتمع له قيمه وأهدافه وفلسفته، كما أنها الوسيلة الرئيسة في تنمية الإنسان إذ أنها محور تقدمه وحجر الزاوية في كل تطوير وإصلاح.

أضف لذلك أن المؤسسات التربوية – بما في مقدمتها المدارس – هي من أهم المؤسسات المجتمعية التي تؤسسها المجتمعات لتسهم في تربية أبنائها، وتحصينهم من الانحرافات الفكرية والسلوكية والاجتماعية، فهي حاملة رسالتها وصانعة أجيالها والأمينة عليهم، لذا يقع عليها العبء الأكبر في تربية أفرادها، وتنمية شخصياتهم وتأهيلهم علميًا، وعمليًا واجتماعيًا من خلال معلميها ومناهجها التعليمية وأنشطتها الطلابية؛ ليتخرجوا مؤهلين قادرين على الإسهام في حركة التنمية المجتمعية، ودفع عجلة النهوض المجتمعي.

وإيمانًا من المملكة العربية السعودية بأهمية وضرورة ترسيخ ونشر قيم الوسطية بين الطلبة أقامت جامعة القصيم ممثلة في وحدة الوعي الفكري بالتعاون مع كلية نايف للأمن الوطني محاضرة بعنوان «مهددات الأمن الوطني» لنشر مفهوم الوسطية والتحذير من الفتن والحزبية ("صحيفة جامعة القصيم"، ٢٠١٩).

في ضوء ما سبق يتضح أن هناك حاجة لإجراء بحث للتعرف على دور المدارس في نشر وتعزيز قيم الوسطية لدى طلابها، ولذلك سوف يسعى هذا البحث إلى عرض تجربة المدارس العربية الإسلامية الدولية في فلندا ودورها في نشر قيم الوسطية لدى طلابها دراسة تحليلية.

مشكلة البحث

تحددت مشكلة هذا البحث في دخول بعض الظواهر الجديدة إلى مجتمعنا العربي كظاهرة الغلو والتطرف خاصة لدى الطلبة، وكل هذه الظواهر تناقض جوهر الإسلام المتمثل في وسطيته، وقد بدأت تفرض نفسها على بعض المجتمعات الإسلامية، وساهم في ظهورها بعض العوامل العالمية والمجتمعية، وتمثلت بعض هذه المظاهر في الغلظة في التعامل، والخشونة في الأسلوب، والتعصب للرأي وعدم الاعتراف

بالرأي الآخر، وسوء الظن بالآخرين، بل وصل الأمر إلى تكفير الآخرين واستباحة دمائهم، بالإضافة إلى مشكلة الإرهاب باعتبارها من أخطر المشكلات، ويحدث ذلك رغم سعي المجتمعات الإسلامية إلى صقل شخصية الفرد المسلم، وإيجاد مجتمع واعٍ ومدرك لمقاصد عقيدته وقواعد سلوكه، وتعزيز قيمه الإسلامية القائمة على التسامح والوسطية والاعتدال، ونبذ التطرف والمغالاة، وبلورة الوعي الحضاري في الأمة المسلمة لتحقيق الاستقرار والطمأنينة في حياة الفرد والأمة، ونضيف إلى ذلك أن قيم الوسطية على مستوى الممارسة والتطبيق لا تزال بعيدة إلى حد ما.

ونظرًا لأن عدد من الدراسات التربوية الحديثة أوضحت نتائجها أن أسباب وعوامل السلوك المتطرف لدى الطلبة يعزي بدرجة كبيرة إلى أسلوب التربية والمتمثل في المؤسسات التعليمية بوجه عام والمدارس بوجه خاص لذا فهذه المؤسسات عليها مسؤولية كبيرة في نشر وتعزيز وترسيخ قيم الوسطية، ونبذ كافة أشكال التطرف والعنف، مما يستوجب قيام المدارس بتغذية الطلبة بقيم الوسطية والاعتدال ونبذ العنف والتطرف لامتلاك المدرسة للعديد من الوسائل التي تساعدها على تحقيق ذلك مثل المعلمون والمقررات الدراسية والأنشطة التعليمية وغيرها، وذلك من خلال البحث عن تجربة رائدة للمدارس في أحد الدول التي يشهد لها بجودة وكفاءة نظامها التعليمي وليتم النظر إليها كمرجعية تستفيد منه المؤسسات التعليمية في البلدان العربية الأخرى، وللتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الحالي الإجابة على السؤال الرئيسي التالي:

ما هي تجربة المدارس العربية الإسلامية الدولية في فلندا ودورها في نشر وتعزيز قيم الوسطية لدى طلابها دراسة تحليلية؟ ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما تجربة المدارس العربية الإسلامية الدولية في فلندا في نشر وتعزيز القيم الوسطية لدى طلابها؟

٢. ما الإجراءات المقترحة والرؤى التجديدية لتفعيل دور المدارس العربية الإسلامية الدولية في فنلندا في نشر وترسيخ قيم الوسطية؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى استعراض وتحليل تجربة المدارس العربية الإسلامية الدولية في فلندا في نشر وتعزيز قيم الوسطية لدى طلابها، ثم صياغة الإجراءات المقترحة والرؤى التجديدية لتفعيل دور المدارس العربية الإسلامية الدولية في فنلندا في نشر وترسيخ قيم الوسطية.

أهمية البحث: تأتي أهمية هذا البحث من الآتي:

١. يعد هذا البحث استجابة موضوعية لما ينادي به التربويين في الوقت الحاضر بضرورة تفعيل دور المؤسسات التعليمية وخاصة المدارس في نشر وتعزيز قيم الوسطية لدى طلابها.

٢. تنبع أهمية هذا البحث في توجيه الاهتمام إلى دور المدارس العربية الإسلامية الدولية باعتبارها أحد المؤسسات التعليمية وباعتبارها أحد أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية، والتي تعمل على اكساب المتعلمين للقيم النبيلة وترسيخها في أنفسهم منذ صغرهم وفي مراحل تعلمهم كلها.

٣. يستمد هذا البحث أهميته من تناوله لأحد أنواع القيم التربوية الإيجابية وهي القيم الوسطية التي تركز على الفهم الشمولي والتكاملي للإسلام وهما مقصدان نبيلان جاء القرآن لتقريرهما، كما أنها لا تقتصر على جانب دون آخر من جوانب الحياة المختلفة، كما أن نشر وتعزيز قيم الوسطية لدى الطلاب لمواجهة الأخطار والظواهر التي برزت في هذا العصر وتهدد المجتمع، لا سيما وأن هذه القيم تؤدي إلى تكوين شخصية الطلاب الصحيحة وتعديل سلوكهم واتجاهاتهم واستقامتهم، الأمر الذي ينعكس إيجابيًا على قدرتهم على العيش بسلام في الحياة.

٤. يفيد هذا البحث المسؤولين في التربية والتعليم في وضع خطط واستراتيجيات مناسبة تسهم في نشر وتعزيز قيم الوسطية وترسيخها لدى الطلاب، وكذلك تبصير كل عناصر العملية التعليمية بأدوارهم الجديدة من أجل تعزيز قيم الوسطية لدى طلابهم.

٥. تنبثق أهمية هذا البحث من عدم وجود دراسة – في حدود علم الباحثة – سعت إلى الكشف عن تجربة المدارس العربية الإسلامية الدولية في فلندا في نشر وتعزيز قيم الوسطية لدى طلابها وتحليلها.

٦. يمكن أن تسفر الدروس المستفادة من تجربة المدارس العربية الإسلامية الدولية في فلندا في تقديم بعض الآليات والمقترحات الإجرائية والتوصيات والتي قد تفيد المعنيين وصانعي القرار.

٧. يفتح هذا البحث المجال أمام الباحثين التربويين لإجراء دراسات أخرى مماثلة تسهم في تفعيل دور المدارس العربية الإسلامية الدولية في دول مختلفة في نشر وتعزيز قيم الوسطية لدى طلابها بمراحل التعليم المختلفة.

حدود البحث:

يقتصر هذا البحث موضوعيًا على عرض وتحليل تجربة المدارس العربية الإسلامية الدولية في فلندا – كنموذج للمدارس العربية الإسلامية الدولية – في نشر وتعزيز قيم الوسطية لدى طلابها في مجال المعلم والمتعلم والمناهج التعليمية والأنشطة الطلابية التعليمية وطرائق التدريس والوسائل التعليمية واستراتيجيات التقويم، وتم اختيار تلك التجربة بالذات للأسباب التالية:

١. تعتبر فنلندا أنها إحدى الدول الرائدة في التحصيل العلمي في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، وترجع المصادر والعناصر الرئيسية وراء صعود هذه الدولة إلى الأعلى ووراء النظام الناجح في فلندا إلى كل من: إعداد المعلمين، والتعلم، والتطوير المهني، والأنظمة والممارسات للمناهج والتقييم. (Statistics (Finland,2010; Välijärvi & Sahlberg,2008

٢. تعد فلندا من النماذج الناجحة في نظام التعليم نظرًا لنتائجها المميزة في الاختبارات الدولية في مجال التحصيل العلمي، وقد ترتب على هذا الاهتمام تحقيقًا لمخرجات تعليم ممتازة (الرفاعي،٢٠١٨).

٣. تتعدد الدراسات في فنلندا التي تشير إلى مدى اهتمام السياسات والنظم التعليمية فيها لتناول القيم لدى الطلبة ومنها قيم الوسطية، ولذلك كان الاختيار على تلك التجربة وجعلها دولة الدراسة.

منهج البحث:

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي معتمدة على الأدبيات التربوية والبحوث والدراسات العلمية ذات العلاقة بالوسطية، والمؤسسات التعليمية ومنها المدارس ودورها في تعديل السلوك.

مصطلحات البحث:

أولًا: المدرسة العربية الإسلامية الدولية Arab Islamic International School

هي التي تقوم بتدريس طلابها نوعين من المناهج: منهجًا وطنيًا (رسميًا) في مواد اللغة العربية والتربية الإسلامية والجغرافيا والتاريخ والمواطنة باللغة العربية، ومنهجًا أجنبيًا في بقية المواد الدراسية وهذان المنهجان معتمدان بصورة رسمية من قبل وزارة التعليم في أي من الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي (المركز العربي للبحوث التربوية بدول الخليج، ٢٠٢٢).

ثانيًا: القيم Values

لغةً: القيم "مفردها قيمة من الفعل: (قَوَّمَ) و(قام) نقول: قام المتاع بكذا أي تعدلت قيمته به. والقيمة: الثمن الذي يقوم به المتاع أي يقوم مقامه. وقومت المتاع: جعلت له قيمة. وقَيِّمُ القوم: الذي يقومهم ويسوس أمرهم" (أحمد، ٢٠١٢، ص١١).

اصطلاحًا: مجموعة من المبادئ والمعتقدات الأساسية والمثل العليا ومعايير ومواقف الحياة المختلفة، والتي تعمل كموجهات عامة للسلوك أو كنقاط مرجعية في اتخاذ القرارات أو تقييم المعتقدات أو العمل والتي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالتكامل الشخصي والهوية الشخصية (حميد، ٢٠١٦).

ثالثًا: الوسطية Moderation

لغةً: يعرف (ابن منظور، ١٩٨٧، ٧) الوسطية لغة: "إذ أشار إلى أن الوسط بفتح السين: اسم لما بين طرفي الشيء، ومنه قولك قبضت وسط الحبل، وكسرت وسط الرمح أما الوسط بسكون السين فهو ظرف لا اسم، تقول جلست وسط القوم، أي بينهم، الوسطية ترجع في أصل وضعها اللغوي إلى مادة وسط، والوسط اسم لما بين طرفي الشيء، وأوسط الشيء أفضله وأعدله، ويقال أوسط قومه أي خيارهم، قال الحسن الأعرابي خير الامور أواسطها، قال ابن الأثير في هذا الحديث كل خصلة محمودة فلها طرفان مذمومان فإن السخاء وسط بين البخل والتبذير، والشجاعة وسط بين الجبن والتهور".

اصطلاحًا: تصور الفرد للمناهج والمواقف التي تواجهه باعتدال، والسعي لتحري الصواب دون تشدد او انحلال واختيار الحل الوسط بينهما (الشوني، ٢٠٢٢).

رابعًا: قيم الوسطية Disseminate and promote the values of moderation

تعرف إجرائيًا بأنها: عملية تربوية مقصودة تهدف إلى استقرار قيم الوسطية لدى الطلبة بالمدارس العربية الإسلامية الدولية في فلندا فيصبحوا معتدلين في الاعتقاد والمواقف والسلوك والمعاملة والأخلاق دون إفراط أو تفريط.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

ستعالج الباحثة الموضوع بتقسيمه إلى عناوين رئيسة وفرعية على النحو التالي:

المحور الأول: الوسطية، أهدافها، خصائصها، أهمية ترسيخ قيمها لدى الطلاب، وسائل نشر وتعزيز قيم الوسطية وترسيخها وخصائص النظام التعليمي الداعم لنشر وتعزيز وترسيخ قيم الوسطية.

أولًا: أهداف الوسطية:

يرى الشمري (٢٠٠٥)، والواوي (٢٠١٦) أن للوسطية أهداف عدة منها:

١. حماية العقيدة الإسلامية والحفاظ على قدسيتها وهيبتها وإدامة العمل بقوانين الإسلام.
٢. إشاعة التيسير وتحقيق العدالة ونشرها بين الناس.
٣. صيانة الحضارة الإسلامية من كل ألوان التزييف والتحريف.
٤. الحفاظ على هوية الأمة الإسلامية.
٥. استقلال الفكر الإسلامي من كل مظاهر التقليد الأعمى.
٦. الوقاية من الانحراف العقائدي والتعبدي.
٧. حماية الناشئة من وسائل التغريب الفكري والغزو الثقافي.
٨. الجمع بين الأصالة والمعاصرة بحيث لا تؤثر العولمة على مرتكزات الدين وأصوله وثوابته.
٩. حماية الأمة من دواعي التفرق والانقسام والتنازع.
١٠. تحقيق الأمن العام للأمة بشتى فروعه العقدي والاقتصادي والصحي والداخلي والخارجي والفكري.

ثانيًا: سمات وخصائص الوسطية وقيمها:

للقيم الوسطية خصائص ينبغي مراعاتها والقيام على تحقيقها لدى الطلبة، ويمكن تلخيص تلك الخصائص التي تتميز بها الوسطية فيما يلي:

١. الرؤية الشاملة للكون والحياة ورفضها لتجزئة الإسلام.
٢. تحذيرها من الاتجاهات الهدامة والأفكار المنحرفة.
٣. أثرها في الفرد والمجتمع باقيًا بخلاف التطرف والغلو والتعصب فإنه عرضي وطارئ.

٤. الجمع بين الأصالة والمعاصرة والموازنة بين الثوابت والمتغيرات وبين العزيمة والرخصة.
٥. التيسير والتخفيف فهي منهج رباني شرعه الله تعالى وهو أعلم بمقدرة الإنسان وطاقاته وإمكاناته.
٦. الموازنة بين المصالح والمفاسد عند التعارض لرعاية مصالح العباد ودرء المفاسد.
٧. الاستقامة والثبات والخيرية والبينية والحكمة، والعدل، والبسر، والتيسير (الشجيري والزهيري، ٢٠١٨؛ الشمري، ٢٠٠٥).

وتستنبط الباحثة من تلك السمات والخصائص التي تتصف بها الوسطية أنه لابد من الاهتمام بالجانب السلوكي التربوي عند الطلبة، وأن من أهم القيم التي تنادي بها الوسطية (الخيرية، الأفضلية، الجودة، الإحسان، التسامح، العدل، الاعتدال، التوازن، المساواة، الحكمة، الرحمة، التيسير، الشجاعة، التعايش مع الآخر، احترام حقوق الآخرين، الاستقامة، الموعظة الحسنة).

ثالثًا: أهمية نشر وتعزيز قيم الوسطية وترسيخها لدى الطلاب

أشار كل من الجهني (٢٠١٢)، وحسين (٢٠٠١)، ودرويش (٢٠٠٣)، والشريف (٢٠٠٤)، والشمري (٢٠٠٥)، والمهدي (٢٠١١) بأن أهمية نشر وتعزيز قيم الوسطية تتمثل فيما يلي:

١. حماية قدسية العقيدة والحفاظ على هيبتها، وصيانة حضارة الإسلام من التحريف والتزييف.
٢. التيسير في تطبيق الشريعة والتخفيف في حمل الواجبات.
٣. تحقيق العدالة المشروعة ونشرها بين الناس حفاظًا على مصالح المجتمع.
٤. الحفاظ على هوية الأمة الإسلامية والتأكيد على صلتها بأصالتها وحضارتها.
٥. صيانة كيان الأمة الفكري والأخلاقي واستقلال الفكر من مظاهر التقليد الأعمى وتوحيد الكلمة.
٦. إطفاء نار الصراعات القومية والطائفية والمذهبية الموروثة من ترسيبات الماضي المخالفة للشرع.
٧. التطور العلمي وتجديد البناء الحضاري والحفاظ على ثروات الأمة من الإسراف والضياع.
٨. تعود على الأمة بالأمن والأمان والاستقرار وسعادتي الدنيا والآخرة وانتشار المحبة والعدل؛ لأنها تحمي من الغلو والتطرف والعنف.
٩. فقدان الوسطية هو ابتعاد عن الفطرة يؤدي إلى الانقطاع عن الدين كله أو بعضه.
١٠. لها دورا عاما في تشكيل شخصية الفرد وتحديد أهدافها في إطار معياري صحيح.
١١. تهيئ للفرد اختيارات متنوعة تحدد السلوك الصادر عنه فيمكن التنبؤ بسلوك الفرد متى عرف ما لديه من قيم في المواقف المختلفة.
١٢. تمنح الفرد القدرة على التوافق وتحقيق الرضا عن نفسه لتجاوبه مع الجماعة في قيمها ومبادئها ومعتقداتها الصحيحة فتحقق له الإحساس بالأمان وتعطيه الفرصة للتعبير عن نفسه، وتساعده على فهم العالم المحيط به، وتوسع إطاره المرجعي في فهم حياته وعلاقاته.

١٣. تعمل على إصلاح الفرد نفسيًا وخلقيًا وتوجهه نحو التوازن في حياته كلها، فهي تعمل على ضبط شهواته وغرائزه بضوابط الشريعة السمحاء كي لا تتغلب على عقله ووجدانه.

١٤. تعمل على حل الصراعات والأزمات التي يتعرض لها الإنسان نتيجة التطور والتكنولوجي، كما تُوجد نوعًا من التكامل لكل جوانب الحياة.

١٥. تحفظ للمجتمع تماسكه وتساعده على مواجهة التغيرات التي تحدث مما يسهل على الناس حياتهم ويحفظ للمجتمع استقراره وكيانه في إطار قيمي موحد.

١٦. تساعد على الاستفادة من جميع طاقات المجتمع وجهوده في البناء والعمران المادي والتربوي والعلمي والثقافي من غير إفراط ولا تفريط.

١٧. إن الالتزام بقيم الوسطية سواء على مستوى الفرد والجماعة يحقق السعادة والراحة والطمأنينة التي تسعى له البشرية بالوسائل المادية المتنوعة.

١٨. تعمل على وقاية الطلبة من فرائس الصراعات النفسية بين الحلال والحرام، وبين الفطرة ومستجدات العصر لئلا يلجؤوا إلى نوادي وجماعات التطرف أو التكفير وهجرة المجتمع أو الغلو في العبادة أو التعصب في الأفكار والممارسات أو حتى التفريط والتهاون في الأصول.

١٩. حماية المجتمع وأفراده على السواء من التطرف والغلو، حيث لا يمكن لمجتمع ما أن ينهض ويقف على قدميه ثم يسير في ركب الحضارة والتقدم والإنسانية إلا على أكتاف جيل مزودًا بالعلم والإيمان ومتشبع بقيم الوسطية المثلى في جميع مناحي الحياة جيل يبشر بغدٍ أفضل في طموحاته وعطائه، يرفض الانحراف ويقاوم الترهل.

مما سبق تستنتج الباحثة أن قيم الوسطية تحافظ على كيان وثقافة المجتمع وحفظ هويته وتنظيم علاقات أفراده، وتشيع جو من الألفة والتسامح والانسجام بين الأفراد لكي يعيشوا في أمان واستقرار واحترام، كما أن للقيم الوسطية انعكاسات تربوية لها دور كبير في تكوين الشخصية المتزنة والمتكاملة للطلبة.

ونظرًا لأهمية موضوع القيم الوسطية فقد أجرت العديد من الدراسات التي تناولت القيم الوسطية من جهات مختلفة ومن هذه الدراسات:

دراسة الشجيري والزهيري (٢٠١٨) التي هدفت إلى بناء برنامج قائم على حاجات التربية من أجل المواطنة والتعرف على فاعليته في تنمية قيم الوسطية والاعتدال لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وتم استخدام المنهج التجريبي، ولتحقيق هدف البحث تم استخدام مقياسًا لقيم الوسطية والاعتدال، وأظهرت النتائج إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين لصالح طلاب المجموعة

الضابطة، وكذلك وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيقين (القبلي والبعدي) على المقياس لطلاب المجموعة التجريبية لصالح البعدي، أي توجد تنمية في قيم الوسطية والاعتدال لدى طلاب المجموعة التجريبية.

أما دراسة الشاهوان ALshahwan (2018) فقد هدفت إلى معرفة فاعلية استراتيجية المعلم في دعم مبدأ الوسطية وتعزيز الأمن الفكري بين الواقع والمأمول، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينتها من (٤٠) معلم ومعلمة في المدارس الثانوية بمنطقة الرياض بواقع (٢٠) معلم و(٢٠) معلمة في العام الدراسي(١٤٣٧/١٤٣٨هـ)، وأعدت الباحثة استبانة صممت حسب (مقياس ليكرت الخماسي)، وأسفرت النتائج عن واقع ما يمارسه المعلم من استراتيجيات لدعم مبدأ الوسطية وتعزيز الأمن الفكري لا يتلاءم مع التحديات التي تواجه المجتمع الإسلامي، وعن حاجة المعلمين إلى نموذج عملي لدعم الوسطية وتعزيز الأمن الفكري، وأن معظم أفراد العينة بحاجة إلى تعديل لمفهوم الوسطية والأمن الفكري، ووجود مشكلة في وعي المعلمين لأهمية دعم الوسطية لدى طلابهم وتعزيز الأمن الفكري لديهم، ومعظم المعلمين الذين يهتمون بالأمن الفكري ليس لديهم استراتيجيات محددة لدعمه، بل يستخدمون استراتيجيات ذاتية لدعم الوسطية وتعزيز الأمن الفكري ويفضلون وجود استراتيجية واضحة المعالم لعم الوسطية وتعزيز الأمن الفكري ويبدعون تحت مظلتها.

في حين حددت دراسة مهاوات وعراوة (٢٠١٧) مفهوم الوسطية وبيان دور كل من الأسرة والمدرسة والمسجد والجامعة في تحقيقها، واستخدمت المنهج الوصفي، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج تتلخص في أن الوسطية هي الخلاص الوحيد من المفاسد والانحرافات الفكرية المتطرفة الأمر الذي يدعو إلى تفعيل ور المؤسسات التربوية المختلفة لترسيخ مبادئها ونبذ كل المظاهر التي تضادها.

دراسة بني عيسى (٢٠١٦) هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على وسائل استثمار شبكات التواصل الاجتماعي في نشر ثقافة الوسطية والاعتدال بين أفراد المجتمع، واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي وتبيّن من خلالها؛ الانتشار الواسع لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي بين أفراد المجتمع ومدى تأثيرها على الشباب على وجه الخصوص، وبيّن السبل الممكنة في نشر مفاهيم الوسطية والاعتدال عبر هذه الشبكات. وناقشت الدراسة إمكانية تصميم مكتبة إلكترونية شاملة تضم محتوى يبيّن حقيقة التمثّل بصفات الوسطية، وأصول الاعتدال، 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 التعصّب والتطرّف.

يتضح من الدراسات السابقة اهتمامها بإبراز الأهمية النظرية والعملية للوسطية في الحياة الإنسانية، مظهرة أن الوسطية هي المنهج الصحيح لتربية الإنسان من أجل الحياة السعيدة وتحقيق السكينة النفسية للبشرية جمعاء فقد سعت دراسات إلى معرفة الجوانب المهمة المتعلقة بالوسطية والمتمثلة في الغلو والإفراط والتفريط والجفاء، واهتمت دراسات أخرى باستكشاف أسباب هذا الغلو والتطرف والعنف وابتعاد الشباب عن منهج الوسطية، وجاءت دراسات أخرى لمعالجة ظاهرة الغلو والتطرف ونشر قيم الوسطية من خلال المؤسسات والمناهج التعليمية.

وعلى الرغم من تعدد الدراسات السابقة وتنوعها في مجال الوسطية بصفة عامة، إلا أن الباحثة لم تجد دراسة عربية واحدة – في حدود علمها – تناولت تجارب المدارس العربية الإسلامية الدولية في بعض الدول الناجحة مثل فنلندا، والتعرف على دورها ودور كل عنصر من عناصرها المتمثلة في: الأهداف التربوية والمعلم والمناهج التعليمية وطرائق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة الطلابية التعليمية واستراتيجيات التقويم في نشر وترسيخ القيم الوسطية، والعمل على عرضها وتحليلها ومن ثم صياغة آليات تفيد في تنفيذ ذلك في المجتمع السعودي، وذلك إيمانًا من الباحثة أن المؤسسات التعليمية بمختلف جوانبها لها الدور الأكبر في نشر وترسيخ قيم الوسطية لدى الطلاب، مما يجعل هذا البحث من أولويات البحوث التربوية.

وقد استفادت الباحثة من البحوث والدراسات السابقة في كثير من الجوانب العلمية والفنية لهذا البحث أهمها: تكوين فكرة البحث، وكتابة إطاره النظري مع تحديد جوانب موضوع البحث وصياغة أسئلته وتوضيح أهدافه، وتحديد المنهج المناسب والإجراءات المناسبة للبحث.

ويتفق هذا البحث مع الدراسات السابقة في تناولها لموضوع الوسطية والذي يرتبط بالمدرسة كمؤسسة تربوية حاضنة للناشئة والتي تشكل عاملًا رئيسًا في ترسيخ قيم الوسطية وحماية الطلبة من التطرف والغلو بأشكاله المختلفة.

رابعًا: وسائل نشر الوسطية وتعزيزها وترسيخها

هذا يتعلق بطلبة العلم والعلماء والتربويون ومؤسسات الدولة الرسمية والأهلية والإعلام بوسائله المختلفة وعموم الأمة فينبغي عليهم القيام بالعديد من المهام والتي من خلالها يتجسد لنا مجتمعًا إسلاميًا قويمًا معتدلًا وسطيًا في عقيدته ومنهجه وسلوكه بعيدًا عن الغلو والانحراف الفكري والانحراف السلوكي.

وترى الباحثة أن هذا يستلزم بناء الثقة المتبادلة بين الأطراف المختلفة في المجتمع لتوفير بيئة محفزة للحوار ذات أبعاد علائقية منظومية في المجتمع تتضمن حاجة المجتمع للتعاون من أجل انقاذ الوطن الذي هو بيت للجميع وهذا يتطلب الابتعاد عن الغلو والتطرف وترسيخ قيم الوسطية وتجسيدها واقعيًا بين الجميع ليتحقق الأمن المجتمعي في شتى جوانب الحياة.

خامسًا: خصائص النظام التعليمي الداعم لنشر وتعزيز وترسيخ قيم الوسطية

لتتمكن أي مدرسة من نشر وتعزيز قيم الوسطية لدى طلابها فإنه لابد أن يقع على عاتقها مهام إدارية وتعليمية منها:

١. ترسيخ الانتماء للشريعة الإسلامية والمحافظة على ثوابتها.

٢. التحذير من الأساليب المؤدية للتطرف الفكري والبعد عن الوسطية وتكوين اتجاهات مناهضة للانحراف الفكري.

٣. تهيئة الظروف لعمل مرشد الطلبة ومساعدته على تجاوز العقبات وحل المشكلات التي قد تعترض عمله وعدم تكليفه بأعمال إدارية جانبية ليست ذات علاقة بعملة.

٤. متابعة وملاحظة الظواهر السلوكية العامة لدى الطلبة والتعاون مع المرشد في تصحيح الظواهر غير المقبولة.

٥. مراقبة كل أشكال الصراعات الشخصية بين الطلبة وكافة أشكال العنف أو الميول والأفكار غير السوية.

٦. عقد الندوات واستضافة الشخصيات والمسئولين ذوي العلاقة بموضوعات الانحراف الفكري.

٧. التبصير بالمفاهيم الغامضة والمتداخلة والبعد عن مواطن الجدل والاختلاف، والاستناد في ذلك إلى أهل الخبرة والدراية.

٨. تعزيز ممارسة الديمقراطية وحرية الرأي وأدب الحوار عند التعامل مع الأبناء بتدريبهم في مراحل العمر المختلفة على ممارسة آداب الحوار، والقدرة على الاستماع والاستيعاب للرأي الآخر، والتدريب على ممارسة حرية الرأي، وتشجيع الأبناء الاشتراك في اللجان الثقافية كالخطابة والاذاعة المدرسية.

٩. تشجيع الطلاب على التعبير عن الأفكار والآراء والابتعاد عن التلقين.

١٠. مواكبة التطورات الحضارية والثقافية وتغيرها وتسخيرها في خدمة الطالب.

١١. العمل على تحصين الطلاب ورقابتهم من أي انحراف فكري ورصد المظاهر الفكرية السلبية لديهم.

١٢. الحرص على تمثيل القدوة الصالحة في الأقوال والأفعال وبث القيم والأخلاق المرغوبة في المجتمع.

١٣. عمل برنامج فصلي لكل مرحلة من مراحل التعليم المدرسي تتناغم مع المحتوى التعليمي وسيكولوجية المرحلة العمرية، تهدف لترسيخ مفهوم الوسطية ومرتكزاتها ومجالاتها وبيان آليات تطبيقها في حياة الناشئة عمليًا.

١٤. عمل خطة متكاملة سنوية لكل مراحل التعليم لبيان التطرف في الدين من حيث خطورته ومظاهره وأسبابه وسبل الوقاية منه.

١٥. تكوين لجنة متخصصة لمتابعة برامج تعديل وتقويم السلوكيات والمظاهر المنحرفة التي تظهر في البيئة المدرسية خلال العام الدراسي يقوم عليها قسم الإرشاد التربوي.

١٦. تبادر المؤسسات التربوية والتعليمية بطرح بعض المسائل التي يقع فيها خلل في الفهم لدى الشباب، وذكر الرأي الشرعي الصحيح، ومنها على سبيل المثال: مفهوم الجهاد، وحقيقته وضوابطه، وضوابط تغيير المنكر ومراتبه، ومفهوم التكفير، وتطبيقات على أحوال العالم الإسلامي.

١٧. عقد الورش التطبيقية لمنسوبي المؤسسات التربوية والتعليمية لبيان دورهم في تعزيز قيم الوسطية، وكذلك لرفع مستوى قدراتهم في تفعيل القواعد التربوية والتعليمية في المناهج الدراسية

١٨. دراسة مشروع "مكتبة الوسطية والاعتدال" والذي يحوي على أهم البحوث والمقالات، والخطب، والندوات سواءً كانت مقروءة، أم الاستفادة من المكتبة المرئية والأفلام الوثائقية التي تعزز قيم الوسطية والاعتدال.

١٩. إعادة النظر في برامج الإعداد الخاصة بالمعلمين وإدراج قيم الوسطية ضمن مقررات الإعداد للمعلمين بحيث يعمل على ترسيخ مبدأ الحوار الهادف والاستماع للآخرين واحترام آرائهم بقصد الوصول إلى الحق ومساعدة الطلبة على استخدام التفكير بطريقة صحيحة؛ ليكونوا قادرين على تمييز الحق من الباطل والنافع من الضار (الجحني، ٢٠٠٧؛ الفاعوري، ٢٠١٦؛ الواوي، ٢٠١٦).

المحور الثاني: تجربة المدارس العربية الإسلامية الدولية في فلندا لنشر وتعزيز قيم الوسطية لدى طلابها (عرض وتحليل لكافة عناصرها):

لا تخلو معظم الدول الأوروبية من مدارس للتعليم الإسلامي ارتباطًا بالوجود الإسلامي، وإن كان على مستوى الأقلية المسلمة حيث المحاولات الدؤوبة للحفاظ على هويتها الإسلامية، ومن ثم كانت ضرورة الاهتمام بتنشئة الأجيال الصاعدة وتربيتهم تربية إسلامية، وتخاذلهم من أجل مواجهة محاولات تذويب المسلمين وإدماج أبنائهم في غيرهم من الثقافات والطوائف الأخرى كالنصرانية والعلمانية الخ.. ويمكننا ذكر أهم ملامح وسمات مدارس التعليم الإسلامي بأوروبا فيما يلي:

١. **الأهداف:** فالهدف العام الذي يجمع المدارس الإسلامية في الدول الأوروبية، هو المحافظة على كيان الجماعات الإسلامية بها، والمحافظة على الهوية الإسلامية، ونشر قيمة الدين الإسلامي وإكسابها للأولاد، وتحصينهم ضد آفة العلمانية المنتشرة في أوروبا.

٢. **الخطط والبرامج والأنشطة:** وتحقيقًا لأهداف التعليم الإسلامي في أوروبا، حاولت المدارس الأخذ بخطة دراسية، تحتوي على بعض البرامج والأنشطة، ذات صبغة إسلامية، إلى حد ما، وإن لم يكتب لها الاستقلال التام عن البرامج والأنشطة التي ترتضيها الحكومات، وتفرضها على القاعدة العريضة من المدارس الحكومية، التي تضم مختلف الفئات، ومختلف الجاليات والطوائف الدينية.

٣. **الإدارة والتمويل**: وعلى مستوى التنظيم والإدارة والتمويل، نجد أن مثل هذه المهام والعمليات، تباينت أنماطها واختلفت أساليبها، من بلد إلى آخر بين الرعاية الفردية، واهتمامات الجمعيات الخيرية والإسلامية، التي تقع خارج البلاد، ونجد لها امتداد وتمثيلاً داخل بعض منها، إلى جانب ما قد يوجد من اهتمام بعض الحكومات، وبما يحقق أغراض ومصالح هذه الحكومات (طعيمة، ٢٠٠٨).

ولقد نفذت العديد من الدول الأوروبية عبر مؤسساتها التعليمية والتربوية بعضًا من التجارب التربوية الناجحة التي هدفت من ورائها إلى ترسيخ قيم الوسطية لدى طلابها، وسنستعرض تجربة من تلك التجارب وهي تجربة المدارس الاسلامية في فنلندا في نشر وتعزيز قيم الوسطية لدى طلابها.

وقامت الباحثة بالاطلاع على كل ما يخص سياسة ونظم ولوائح التعليم في فنلندا والتي تنطبق على جميع المدارس بمختلف أنواعها بها، ومن ثم تم استخلاص كل ما يمثل ملامح واسقاطات مظاهر للوسطية وقيمها ومبادئها في هذا النظام ثم قامت الباحثة بتحليله، وهو يمثل في تلك العناصر: (سالبيرج، ٢٠١٦)، و(العصيمي، ٢٠١٧)، و("صحيفة الأنباء"، ٢٠١٦)، و(عمارة، ٢٠١٦)، و(كورد، ٢٠١٨)، و(وزارة التعليم، ١٤٣٩)، و(Timothy, 2017)، و(Timothy, 2016).

أولاً: الأهداف

أبلغ ما كتب عن التعليم في فنلندا كلمات ثلاث: التعليم من أجل أن يكون المتعلم فاعلاً ومنتجاً في المجتمع يستطيع مواجهة الحياة، والمساواة، والثقة.

ثانيًا: المعلمون

١. يتم اختيار المعلمين بعناية شديدة من الصعب أن يصبح أحد معلمًا: فلا بد أن يكونوا ذوي كفاءة عالية وحماس شديد وشغف ملحوظ بالمهنة ورغبة في مساعدة الآخر، فلا يكفي أن يكون المدرس حاصلًا على شهادة البكالوريوس أو الليسانس حتى يتمكن من شغل وظيفة "مدرس"، ولكنه لا بد وأن يكون حاصلًا على درجة الماجيستير، ويتم قبول ١١٪ فقط من المتقدمين لشغل وظيفة المعلم، وهذا يضمن أن المتقدمين الموهوبين والأكثر حماسة هم من يستحقون شغل تلك الوظيفة.

٢. ساعات عمل أقل للمعلم وساعات راحة أكثر من أحد أهم مميزات التعليم في فنلندا حيث يُركز بشكل أساسي على العمق في المضمون المدروس، بدلًا من زيادة المضمون والتعامل معه بسطحية، والمعلمون يعملون في الفصول لمدة ٤ ساعات يوميًا و٢٠ ساعة أسبوعيًا، نصف هذه الساعات يقوم فيها المدرس بإعداد المناهج الدراسية وتقييم الطلبة، ومع تقلص ساعات الدراسة تزداد فترات الراحة نسبيًا لتصل ٧٥ دقيقة موزعة على اليوم الدراسي فمتوسط عدد الساعات التي يقضيها المدرس في الفصل في فنلندا يصل إلى ٥٩٢ ساعة سنويًا.

٣. شدة الارتباط بين المعلم والطالب فمن أحد مميزات نظام التعليم في فنلندا هو أن المدرسين يمكثون مع الطلاب فترة طويلة، لا تقتصر على العام الواحد وإنما تصل إلى ٥ سنوات دراسية، وهذا يؤدي إلى توطيد العلاقة بين المعلمين والطلاب – الذين يبلغ عددهم ٢٠ طالبًا فقط في الفصل الواحد – وكسر جبل الجليد والتقرب منهم على المستوى الشخصي، ويدرك المعلم بشكل أكبر المستويات المختلفة لطلابه للتعامل مع كل طالب بالأسلوب الذي يناسبه.

٤. يمتلك الآباء ثقة تجاه المعلمين كمهنيين يعرفون ما هو الأفضل لأطفالهم، وهذا أدى إلى امتلاك المعلمين الاستقلالية في إدارة الفصول الدراسية فيما يتعلق باختيار الأساليب التربوية الأكثر ملاءمة؛ ونتيجة لذلك فالمدارس مستقلة تماماً في تصميم المناهج الدراسية الخاصة بها، وطريقة التدريس وترتيبات التعليم، واستخدام الأموال العامة.

٥. يعتبر تخطيط المناهج مسؤولية المعلمين والمدارس وليس للدولة ومعظم المدارس الفنلندية اليوم لديها مناهج خاصة بها. وموافق عليها من قبل سلطات التعليم المحلية. وهذا يؤكد أن المعلمين ومديري المدارس، لهم أدوار رئيسية في تطوير المناهج الدراسية، والتخطيط المدرسي، ومع ذلك لا توجد معايير وطنية صارمة أو أوصاف لنواتج تعلم الطلاب التي يجب أن تضمنها المدارس الفنلندية في مناهجها الدراسية، كما هي الحال في الولايات المتحدة وكندا، والمملكة المتحدة. وهذا هو السبب في تنوع المناهج الدراسية من مدرسة إلى أخرى. ويتطلب الدور الرئيس للمعلمين في صناعة القرار التربوي أن تقوم برامج إعداد المعلمين ببناء المعارف والمهارات المتطورة المتعلقة بتطوير المناهج الدراسية، والنظرية، والممارسة في تقويم الطلاب والقيادة لدى كل المعلمين المحتملين. وعلاوة على ذلك فقد تحول تركيز التنمية المهنية للمعلمين الفنلنديين تجزئة التدريب أثناء الخدمة إلى مزيد من الاصلاح المدرسي المنهجي، الذي يبني أفضل الاسس الأخلاقية والنظرية للتدريس الفعال.

٦. التوازن بين التطبيق النظري والعملي في برامج إعداد المعلم يساعد المعلمين على إتقان أساليب تدريس مختلفة، وكذلك تُعلِّم علم التدريس التعليم الفعّال.

٧. يتم اختيار المعلمين بحيث يكون لديهم القدرة على التخطيط الجيد وإبداع الأفكار.

٨. يُعتبر في فنلندا التعاون فيما بين المدرسة وأولياء أمر الطالب أمرًا مهم جداً، لأنَّ تربية الأطفال تكون تحت مسؤولية والديهم، ويكون تعليمهم وتربيتهم خلال اليوم الدراسي تحت مسؤولية المدرسة، ولن ينجح العمل المدرسي بدون التعاون فيما بين البيت والمدرسة. ومن الجيد أن يتابع أولياء الأمور تعليم أطفالهم بدقة، وأن يحرصوا مثلاً على أن يقوم الطفل بالقيام بالواجبات المدرسية المنزلية، يحدث التعاون فيما بين البيت والمدرسة بأشكال مختلفة. على سبيل المثال: أمسيات أولياء الأمور وكذلك أيام

الأبواب المفتوحة وحفلات مشتركة ورحلات، ويُرحَّبُ بالعائلات للمشاركة فيها. ويتواصل المعلمون مع الوالدين فيما يتعلَّق بالأمور الخاصة بتلميذ معين من خلال الرسائل أو البريد الإلكتروني أو الهاتف. وبإمكان المعلمين والوالدين أن يقرروا معًا بشأن الوسيلة الأفضل للتواصل والتعاون. وعندما يكون التعاون فعّالا، فإن الدوام المدرسي يسير بشكل أفضل. وحينئذ يكون من السهل ملاحظة المشاكل المحتملة، ومعالجتها قبل أن تُصبح كبيرة جداً.

٩. ترتبط مهنة التدريس ارتباطًا وثيقًا بالحفاظ على الثقافة الوطنية الفنلندية، وبناء مجتمع منفتح ومتعدد الثقافات. وفي الواقع هناك هدف واحد من التعليم الرسمي وهو نقل التراث الثقافي والقيم والتطلعات من جيل إلى آخر. والمعلمون يؤدون دوراً أساسياً في بناء مجتمع الرفاه الفنلندي.

ثالثًا: الطلاب

١. لا فصل بين الطلاب على أساس مستواهم التعليمي: كان هذا الشعار معتمدًا في المدارس الفنلندية قبل فترة طويلة قبل أن يُصبح شهيرًا في الولايات المتحدة، ويعتمد ذلك الشعار الذي تحول إلى واقع في فنلندا على تصعيد المستوى التعليمي للأطفال المتأخرين دراسيًا —وعدم عزل الطلاب وفقا لمستواهم التعليمي— حتى يصلوا إلى المستوى التعليمي المتوسط والسائد بين زملائهم من خلال مساعدة المعلمين لهم وإعطائهم اهتماما أكبر بكل صبر كي يتلقى هؤلاء الأطفال الدعم اللازم لتخطي الصعوبات واللحاق بزملائهم.

٢. التعليم النوعي لجميع الطلاب: أعتقد أن واحدًا من أهم الأسباب في الطفرة التعليمية التي تشهَدها فنلندا هو مبدأ المساواة، أو التعليم للجميع، فنحن نوفِّر لجميع المواطنين فرصًا متساوية للتعليم بغض النظر عن مستواهم الاجتماعي أو الاقتصادي أو جنسهم، الدولة توفِّر فرصًا متساوية حيث يجلس الغني والفقير، والذكر والأنثى، والكل سواسية.

٣. يتمتع الطالب في المدارس الفنلندية بقدر كبير من الحرية والاستقلال: العديد من المعلمين يبدون مرتاحين لمنح الطلاب حرية واسعة، مثل تعيين المشاريع المفتوحة العضوية. لم تبدُ هذه الممارسة تشجع على الإبداع فقط، ولكنها حثت أيضًا الطلاب على تطوير مهارات قوية للتفكير.

٤. تشجع المدارس الفنلندية طلابها على الاعتماد على أنفسهم في التفكير والمذاكرة وعمل الأبحاث.

٥. أن الغرض من التعليم هو دعم نمو الطفل ليصبح إنسانًا وعضوًا مسؤولًا من الناحية الأخلاقية في المجتمع، وتوفير المعرفة والمهارات الضرورية لمواجهة الحياة.

٦. الدراسة والتعليم تزيد من مهارات الطالب لتدبير أموره في عالم يتّجه نحو العولمة.

٧. فريق رعاية الطلاب (student welfare team): يتشكَّل أسبوعيًّا، ويتكوَّن من المدرسين ذوي الخبرة، يترأَّسه الأستاذ الخبير (يُعيَّن بواسطة لجنة رسمية)، ويُناقِش الفريق الحالات الخاصة للطلاب

واحدة تِلْو الأخرى يتم تحليل جميع جوانب المشكلة: النفسية والتربوية والتقنية، ويتَّخِذ الفريق قرارًا بشأن الإجراءات الداعمة التي يُكلّف المدرس الخاص بتنفيذها، وطبقًا للقانون الفنلندي فإن كل مدارس الدولة يجب أن تتوفَّر على مجلس رعاية مكوَّن من خبراء في التعليم والبيداغوجيا وعلم النفس، هذا، ويحصل الطلاب على الدعم والإرشاد في مجموعات صغيرة عند الضرورة.

٨. يقوم معلم واحد بتدريس معظم المواد الدراسية للتلاميذ الصغار مما يوفر لهم الدعم النفسيّ والشعور بالأمان. كما ينبغي أن يضمن المعلم خلو الفصل الدراسيّ من كافة أشكال التمييز والتفرقة.

رابعا: المناهج الدراسية

١. أدى إصلاح المناهج الدراسية بالمدارس إلى خلق مكان يتم الجمع فيه بين اللعب والتعلّم مع أساليب تربوية بديلة لمساعدة الأطفال على إتقان المعارف والمهارات الأكاديمية الأساسية، وبالنتيجة أصبحت العديد من المدارس مجتمعات للتعلّم والرعاية بدلاً من مؤسسات تعليمية تعد الطلبة للمرحلة الثانية من التعليم فقط.

٢. تركز المناهج الفنلندية على بناء شخصية مستقلة للطالب تساعده على التعليم الذاتي بدلاً من الاعتماد على المدرسة، كما تخلو المناهج من الحشو وكثافة المحتوى التعليمي بل تساعد على بناء القدرة واستنباط المعلومات وتحليلها، كما وضعت خطط ثقافية تلازم الطلبة في مراحل حياتهم كافة، ويهتم النظام التعليمي هناك بالعمل الجماعي الذي ينمّي شخصية الطالب، وما يشجعه على اكتساب المعرفة بدلاً من حشو المعلومات.

٣. تهتم المناهج الدراسية اهتمام كبير بالتربية الأخلاقية من خلال كل الأنشطة، بحيث يتضح للطفل الصواب من الخطأ مع التأكيد على احترام المعتقدات الدينية للأهل، كما يتعلم الطفل مفاهيم حماية البيئة.

٤. بدأت فلندا بتطبيق نظام "المواضيع المتكاملة"؛ حيث يتم تحديد عدة مواضيع لكل طالب يدرس من خلالها علومًا مختلفة، بدلًا من تتالي الحصص الروتينية التي يملّ منها الطلاب عادة. كما ويتاح له اختيار النماذج والمواضيع التي يريد دراستها ويتوقع نجاحه فيها، بالتالي لن يكون مضطرًا لدراسة مواد لا تروق له.

٥. تعكف فلندا على إصلاح مناهجها الدراسية الخاصة بالتعليم ما قبل المدرسي وبالتعليم الأساسي فتهدف إلى دعم التنمية المستدامة والنهوض بقيم التعليم، وبالتالي ستركز المناهج الدراسية الجديدة على الحاجة إلى تحقيق الوئام بين المجتمع والبيئة.

خامسا: بيئة التعلم (البيئة المدرسية)

١. وفقًا لقانون التعليم الأساسي فإن جميع التلاميذ لديهم الحق في وسط دراسي آمن، ومن واجب التلميذ أن يتصرَّف بشكل لائق تجاه المعلمين والتلاميذ الآخرين. كما يجب أن يكون الطريق إلى المدرسة آمن بأكبر قدر ممكن، ويتوجَّب أن تكون هناك خطة لجميع المدارس تحسبًا للأزمات التي من الممكن أن تمس الجميع. بالإضافة إلى ذلك يتوجَّب أن تكون هناك إرشادات بخصوص التصرّف في حالات مشاكل مختلفة مثلاً: العنف والمضايقة والإزعاج والتعرف على ذلك ومعالجته.

٢. عدم التمييز بين الطلبة على أساس أو مركز مادي لآبائهم مما يعوِّد الطلبة على المساواة والحرية واحترام الإنسان لذاته.

٣. عدم تعصب المعلم لرأي أو اتجاه أو عقيدة إلا عن طريق طرح الحجج والبراهين المقنعة للأفكار التي يؤمن بها، وهذا السلوك ينعكس على الطلبة فيعودهم على التسامح الفكري واحترام الرأي الآخر.

٤. بيئات التعلم هادئة ومريحة بشكل عام. وهذا يساعد على صنع تجربة منخفضة التوتر.

سادسًا: وسائل وطرق التدريس

١. إن محور التعليم في فلندا هو التعلم بدلًا من التركيز على إعداد الطلاب للاختبارات، وبالتالي يتم تطبيق طرائق تدريس مختلفة، وتقبل الابتكارات الجديدة بسهولة من قبل المعلمين.

٢. طرائق التدريس متنوّعة مراعاة للتمايز والتباين بين الطلاب، ومراعاة لتعدّد الذكاءات، ويحرص المعلّمون على دمج وسائل التكنولوجيا الحديثة من الحاسوب والتلفزيون والأفلام والأقراص المدمجة لذلك يستغني الطلاب في فنلندا عن الحقائب الثقيلة المضرّة مع الابتعاد عن أساليب التلقين.

سابعا: استراتيجيات وأساليب التقويم

١. يتمُّ تقييم تعليم الطالب وتقدّمه بشكل مستمر خلال العام الدراسي ويهدف ذلك إلى منح تقييم متنوع بأكبر قدر ممكن لكل من التلميذ وأولياء الأمر، وتتمُّ خلال التقييم مقارنة أعمال التلميذ وتطوّره داخل الصَّف وتصرفاته والقيام بالواجبات المدرسية المنزلية الى غير ذلك.

٢. قلة الاختبارات فبالإضافة لعدم وجود اختبارات للطفل ما دون الـ ١١ من عمره فإن الامتحان القومي الوحيد يكون لاجتياز المدارس العليا، كما أن الواجب المنزلي لا يحتاج أكثر من نصف ساعة لإنجازه، وهذا لا يتنافى مع وجود معايير تقييم أخرى للطالب طبقًا لإنجازه العملي ومشاركته الفعّالة في المواضيع الدراسية.

٣. المدارس الفنلندية لا تعرف أسلوب العقاب للطلبة سواء البدني أو المعنوي بل تعتمد فقط على الثواب والتحفيز للطالب من أجل تحصيل العلم والتعلم الذي تحول بين المواطنين الفنلنديين لهدف وغاية وليس وسيلة وهنا يكمن السر.

المحور الثالث: الإجراءات المقترحة والرؤى التجديدية لتفعيل دور المدارس العربية الإسلامية الدولية في فنلندا في نشر وترسيخ قيم الوسطية. يمكن طرح بعض الآليات والمقترحات الإجرائية، وذلك وفق عدة محاور كما يلي:

أولاً: المعلمون

١. أن يتحلى المعلم بالوسطية والاعتدال والإخلاص في القول والعمل والعدل والإنصاف والتواضع، والقدرة على الضبط والسيطرة والصدق في القول والفعل، والكفاءة العلمية والتفكير الناقد والتوازن بين التسيب والغلو في جميع أموره وأن يتمسك بسنة المصطفى صلى الله عليه وسلم.

٢. أن يرسخ المعلم الموضوعية لدى الطلاب ويجسدها واقعًا ومثالًا لهم وينحي كل أساليب الذاتية والانحياز.

٣. تجنب استخدامه للكلمات والعبارات التي تسئ للطلاب أو تشعرهم بالدونية، مع تجنب التعصب للآراء التي قد تؤدي إلى الشحناء والعداوة.

٤. تحفيز المعلم طلابه على المناقشة والإبداع والتفكير بصورة علمية من خلال استشعار الواقع والتأمل فيه وطرح الأفكار ومناقشتها بشكل مجرد من الأوامر والنواهي التي تأخذ قوالب جاهزة.

٥. أن يساعد المعلم طلابه على التعلم عن طريق البحث العلمي والاستقصاء للبحث عن المعلومات الصحيحة وتشجيعهم على ذلك.

٦. أن يعتمد المعلم على اتباع أسلوب النقاش وحل المشكلات كأساليب أساسية في تنظيم التعليم، مع ترسيخ مبدأ الحوار الهادف والاستماع للآخرين ومساعدة الطلاب على استخدام التفكير بطريقة صحيحة ليكونوا قادرين على تمييز الحق من الباطل والنافع من الضار.

٧. توعية الطلاب بمعنى الوسطية ومفهومها وتوضيح أهميتها وفهم ضوابطها وأبعادها، وتسليط الضوء على مختلف العوامل التي تساعد على تحقيقها في الحياة.

٨. تنمية مواهب الطلاب والتركيز على المواهب الفكرية الإيجابية مع الالتزام بالحيادية وعدم التعصب لفكر معين أمام الطلاب.

٩. تدريب المعلمين على تدريس وإدماج القيم الإيجابية كالوسطية والاعتدال بالمناهج الدراسية باستخدام استراتيجيات القيم ومنها المحاكمة العقلية.

١٠. يوضح المعلم لطلابه وسائل الإفراط والتفريط والغلو الفكري، ويوجههم نحو المفاهيم الصحيحة للدين والربط بين الأصالة والمعاصرة وأخطار العولمة وآليات الاستفادة منها مع المحافظة على الهوية الإسلامية من الانصهار بالثقافات الأخرى.

١١. عدم حشو ذهن الطالب بالانتقادات التي تنمي لدى الطالب الشعور بالبغض والحقد تجاه الدول والحكام والمجتمع.

ثانيًا: المتعلم

١. تعويد الطلبة على التعليم الحواري القائم على التفكير والإبداع الذي يسمح لعقل الطالب بتأمل الأمور ورؤية الحقيقة من أكثر من زاوية بما يمكنه من الابتعاد على أن يصبح فريسة سهلة للأفكار المتطرفة والداعية للعنف والتخريب.

٢. تحديد الجماعات المستهدفة أو الهشة والتي يقصد بها أي جماعات محددة داخل المجتمع الكبير يمكن أن تكون عرضة للانسياق وراء الأفكار الهدامة ومحاولة توجيههم ووضع برامج خاصة لهم.

٣. تشجيع الطلبة على القيام بالأنشطة اللاصفية التي تعودهم على روح العمل الجماعي وإبداء الرأي والنقد للرأي الآخر مع احترامه.

٤. تدريب الطلبة على كيفية تقويم قيمهم قبل إصدار حكم عليها.

ثالثًا: المناهج الدراسية

١. أن تكون الأهداف التربوية منبثقة من حاجات المجتمع المتغيرة، وأن يكون تحديد المهددات الفكرية والاجتماعية في الوقت الحاضر ضمن أولويات المنهج الدراسي بحيث يخرج الطالب من العملية التعليمية ولديه القدرة على التمحيص والنقد والمفاضلة بين القضايا بشكل يخدم الصالح العام.

٢. ربط المناهج الدراسية بالقيم الإيجابية من حيث الأهداف والمحتوى.

٣. تفعيل الجانب الوجداني في المناهج الدراسية لترسيخ قيم الوسطية لدى الناشئة، وكذلك ادخال البعد السيكولوجي لتنمية مهارات الحوار الفعال وإدارة الخلافات لدى الطلاب كمهارات ضرورية لتعزيز قيم الوسطية وترسيخها.

٤. إضافة مقرر دراسي بعنوان "الوسطية والاعتدال في ضوء الكتاب والسنة" يقوم على تدريسه مربي الفصل.

٥. إدراج موضوعات في المقررات الدراسية عن الوسطية والاعتدال وحقوق الإنسان ومنهج التعامل مع الناس، وإشاعة ثقافة التسامح والعدل في المجتمع، وقيم التعايش المشترك بين أبناء المجتمع، وكذلك قيم التعاون والديمقراطية وأهمية الحوار والتواصل وذلك من خلال الاهتمام بكل من التربية الأخلاقية والإسلامية والسلوكية.

٦. إظهار وسطية الإسلام من خلال مقررات الدراسات الإسلامية واللغة العربية والعلوم الاجتماعية.

٧. صياغة المناهج الدراسية بعقلية منفتحة تساعد المعلم على طرح الكثير من الموضوعات حسب المقتضيات المتغيرة والبعد قدر الإمكان عن القوالب الجاهزة.

٨. أن تكون المناهج التعليمية قابلة للتعديل حسب مقتضيات العصر وألا تكون قوالب جامدة لا يمكن تغييرها أو المساس بها، فالمناهج الدراسية يجب أن تساير الواقع الاجتماعي وتقديم حلول عملية لمشكلاته.

٩. أن تنصبغ المناهج الدراسية بصبغة الإسلام الصحيح ولا تتعارض معه.
١٠. أن تهتم المناهج الدراسية بالتاريخ الإسلامي لبث روح العزة والأخوة الإسلامية.
١١. أن تبرز المناهج الدراسية أدب الخلاف في الإسلام وحرية الرأي واحترام الرأي الآخر وضرورة مواجهة الفكرة بالفكرة وليس الفكرة بالمعاندة.
١٢. أن تعيش المناهج الدراسية الواقع الحالي للأمة بكل تعقيداته وترسم الحلول المستقبلية له كبديل عن حل التطرف.
١٣. أن تخصص برامج خاصة في المدارس لتوعية الطلبة بأمور دينهم ومستجدات الواقع والتعليق على الأحداث الجارية عن طريق لقاء مفتوح بين الطلبة والمعلمين.
١٤. أن تبين المناهج الدراسية مخاطر الغلو والإفراط والتفريط على الأمة، وأن ذلك لا ينبع إلا من قلة العلم، والجهل، وضعف التأصيل، وغياب المرجعية.
١٥. تربية الطلبة على أهمية الحوار كوسيلة للتعبير عن الرأي وأسلوب للحياة، وتأطيره لتحقيق التعايش من خلال منهجية شاملة تلتزم بالأصول، والضوابط الشرعية.
١٦. ترسيخ ممارسة حرية التعبير عما يراه الطالب المسلم حقًا وفق الضوابط الشرعية المعتبرة بما لا يتعارض مع حريات الآخرين، وفتح باب الحوار مع الطلبة في المدارس الثانوية لتأصيل هذا المبدأ واستقبال ما عند الطلبة من استفسارات.
١٧. تعزيز المناهج المدرسية بمفاهيم التعامل مع أهل الديانات الأخرى، وتبيين المفهوم الصحيح للجهاد وأنواعه وقضايا العلاقات العامة مع التجديد في الطرح، وحسن العرض.
١٨. بناء منظومة من القيم لدى الطلبة ليصبحوا قادرين على تمييز ما تبثه وسائل الإعلام المختلفة، محصنين من مفاهيم الغلو والتطرف.
١٩. تناول المفاهيم الشرعية التالية: الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، تحريم الغدر والخيانة، المساواة بين الناس في الحقوق والواجبات، الوفاء بالعهود وصيانة حقوق الآخرين، نبذ الكراهية، التقوى والرفق واللين، الإحسان السماحة الرحمة، محاربة الاعتداء، العدل والسلام والمساواة، التضامن والتكافل الاجتماعي، حسن الجوار، التسامح والتآلف، العفو والمودة، ثقافة الحوار والنقاش.
٢٠. أن تتضمن المناهج المدرسية مجموعة من الأنشطة التعليمية القادرة على تعزيز مفاهيم الاعتدال في عقول وأذهان وقلوب الطلبة.
٢١. تطبيق استراتيجيات التفكير بما يمكن المتعلم من استخدام المعرفة في أسلوب حل المشكلات واختيار البديل المناسب في المواقف الحياتية المختلفة، وتنمية مهارات التحليل والتركيب والاستنتاج حتى لا يكون المتعلم عاجزًا عن تفسير الأحداث والمواقف أو كشف العلاقات التي تربط بينها جميعا أو تؤثر فيها بما يحقق مزيدًا من الوسطية المجتمعية.

٢٢. مشاركة الطلاب عند وضع المقررات الدراسية، وذلك عن طريق الاتحادات الطلابية والاستبيانات والمقابلات الشخصية، لأخذ آرائهم في الموضوعات بمعنى اختيار محتوى المادة التعليمية وعرضها عليهم، بحيث تعبر تلك المقررات عن روح الأصالة والمعاصرة، وتتضمن قضايا فكرية معاصرة.

٢٣. مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب والعمل على تكوين الوعي الإيجابي الذي يحمي هويتهم من الانحراف والتطرف من خلال تزويدهم بالأفكار الإبداعية.

رابعًا: بيئة التعلم (البيئة المدرسية)

١. أن تتوفر في هذه البيئة ما يدل على احترام الدين الإسلامي والتمسك به كمصلى ومكتبة تهتم بالمعارف الإسلامية وإذاعة تراعي ذلك، وآداب عامة يلتزم بها الطلبة من حيث الصلاة والحجاب للفتيات مثلًا.

٢. تأسيس منابر إعلامية وشبكات تواصل اجتماعي تشرف عليها وزارة التربية والتعليم تكون جاذبة للطلاب تتوافق مع اهتماماتهم بحيث يتم تمرير ونشر وتعزيز قيم الوسطية لديهم من خلالها وصيانتهم من مخاطر العولمة المختلفة.

خامسًا: الأنشطة التعليمية المدرسية

١. تكوين مجالس طلبة في المدارس بحيث يتعود الطلبة على حرية الانتخاب لمن يمثلهم، وشرف التنافس وتقديم الخدمة لمجموع الطلبة، وتظهر من خلاله إبداعاتهم وتتطور.

٢. تكوين نوادٍ متخصصة لكل مادة مثل نادي اللغة العربية، نادي العلوم، نادي الاجتماعيات، نادي اللغة الإنجليزية، نادي الرياضيات، وذلك لتشجيع ميول التخصص لدى الطلبة فيما بعد.

٣. تكوين جماعات للأنشطة اللاصفية مثل الإذاعة المدرسية التي تساعد على تكوين رأي عام بين الطلبة تجاه القضايا المختلفة وتوسيع معارف الطلبة وربطهم بالأحداث الجارية وإتاحة الفرصة للنقد والتعبير الحر، وينطبق ذات الكلام على جماعة الإذاعة المدرسية وجماعة المحاضرات والندوات والجماعة الدينية والجماعة الأدبية والبرلمان المدرسي.

٤. التربية على مبادئ الوسطية والاعتدال بين الطلبة عبر لقاءات مع المعلمين والمفكرين ورجالات السياسة وإتاحة الفرصة للنقاش والحوار.

٥. تقديم خدمات إرشادية وقائية من خلال الندوات لتوعية الطلاب بثقافة التسامح والتعايش مع الآخر وتقبله والبعد عن الغلو والإفراط والتفريط.

٦. تنظيم بعض المعسكرات والمخيمات الطلابية وبرامج خدمة البيئة من أجل الحث على تقبل الآخر والتعايش معه.

٧. تضمين الخطة المدرسية لمجال خاص بتعزيز وترسيخ القيم الوسطية لدى الطلاب وفق برامج توعية وإرشاد مستمرة ومخطط لها بعيدًا عن العشوائية والارتجال الفردي.

٨. تفعيل دور جماعات النشاط المدرسي بعمل ندوات ومحاضرات وورش عمل عبر المدرسة لأولياء أمور الطلاب لتفعيل دورهم في تعزيز القيم الوسطية لدى الطلاب وتوعيتهم بأساليب التنشئة السليمة لوقاية أبنائهم من التطرف الديني والسلوكي.

٩. تفعيل دور المكتبة المدرسية في ترسيخ ثقافة القراءة والبحث العلمي لدى الطلاب.

١٠. عقد مؤتمر أو ندوة حول قيم الوسطية والاعتدال وكيفية تأصيلها لدى الطلاب.

١١. طرح المسابقات الاجتماعية والبحوث العلمية وتنظيم الزيارات والرحلات التربوية والحملات التوعوية وإقامة المعارض التي تعمل على نشر وتعزيز قيم الوسطية.

١٢. عقد لقاءات ثقافية بين الطلبة على مستوى المدارس وبين كتاب وعلماء ذوي فكر معروف بالوسطية والاعتدال بكافة المجالات المتنوعة.

١٣. تركيز الانشطة التعليمية على ترسيخ بذور الوسطية والاعتدال في عقول الطلاب من خلال تنظيم مسرحيات طلابية ومهرجانات طلابية ومعارض تثقيفية تتعلق بموضوعات تسهم في ترسيخ قيم الوسطية لدى الطلاب.

سادسًا: وسائل وطرق التدريس

١. استخدام أسلوب الحوار مع الطلاب لتعزيز قيم الوسطية.

٢. اتباع أسلوب حل المشكلات والتعلم الذاتي لأنها أساليب تثري قدرات الطلاب النقدية وتساعد الطلاب على مواجهة مظاهر الغلو والتطرف في المجتمع والتصدي لها ومواجهتها، وذلك من خلال إعطاء الطلاب قضايا ومسائل متعلقة بالغلو والتطرف ويطلب منهم تمحيصها ومعالجتها.

٣. تبني طرائق تدريس متمركزة حول الطالب تعمل على ترسيخ قيم الوسطية وإشاعة ثقافة الحوار وأدب الاختلاف بين الطلاب وتدريبهم على قبول الرأي الآخر بصدر رحب كطريقة المناقشة والحوار وطريقة المجموعات التعاونية.

٤. إعداد لوحات إعلانية وملصقات جدارية في المدرسة مناهضة للفكر والتفريط والإفراط والتمسك والتعصب للرأي وعدم احترام الراي الآخر وعدم قبول التعايش مع الآخر وعدم التسامح.

٥. تقديم دورات تدريبية للمعلمين للوقوف على أفضل طرق التدريس التي تعزز قيم الوسطية والاعتدال مثل: الطرق التشاركية والتفاعلية.

سابعًا: استراتيجيات وأساليب التقويم

١. استخدام أسلوب الحوار والمناقشة لتقويم توجهات الطلاب الفكرية.
٢. إثارة التساؤلات أمام الطلاب للكشف عن مدى فهمهم لحقائق وقيم الدين الإسلامي الصحيحة.
٣. اتخاذ السبل السليمة لمعالجة الأفكار الخاطئة لدى الطلاب في وقت مبكر بهدف معالجتها من بدايات ظهورها بتقديم تغذية راجعة تسهم في ذلك.
٤. إعداد بطاقات ملاحظة للكشف عن حالات عدم التمسك بقيم الوسطية والاعتدال.
٥. تقديم توجيهات لعلاج السلوكيات غير المقبولة مجتمعيًا لدي بعض الطلاب.
٦. مراقبة وتسجيل تطور التلاميذ في المعرفة والمواقف والسلوكيات المتعلقة بالوسطية والاعتدال مثل: تقارير لملاحظة سلوك الطالب داخل وخارج الفصل وفي تعامله مع زملائه والبيئة من حوله، فملاحظة سلوكيات الطلاب فيما يتعلق بالتعاون والتسامح وتقبل الآخر واحترام الرأي الآخر وعدم التعصب والتطرف يساعد على تعزيز السلوكيات الإيجابية وتعديل السلوكيات السلبية.
٧. تخصيص درجات تضاف للمجموع لمشاركة الطالب في الأنشطة التعليمية اللاصفية مثل: الأنشطة الرياضية فالتأكيد على ضرورة مشاركة الطالب في مثل هذه الأنشطة يؤدي إلى اكساب الطالب لقيم العمل الجماعي واحترام الخلاف.
٨. أن تسعى استراتيجيات التقويم إلى تحقيق مبدأ العدل والمساواة بين الطلبة بمراعاة معايير الصدق والثبات والموضوعية في أدوات التقويم.
٩. أن تهدف استراتيجيات التقويم إلى قياس ميول الطلاب واتجاهاتهم نحو قيم الوسطية ومبادئها وقياس مهاراتهم في التصدي لخطورة الغلو والتطرف في المجتمع.

وتخلص الباحثة مما سبق إلى أن هذه العناصر كلها تعمل في إطار متكامل، فلا يمكن تصور معلم بدون متعلم، ولا منهج بدون أنشطة وطريقة ووسائل تقدمه للطلاب، ولا تعديل في العملية التعليمية بدون تقويم، وترتبط هذه العناصر ببعضها ارتباطًا وثيقًا ما يجعل كل عنصر يؤثر في بقية العناصر ويتأثر بها، ويجب أن تتكاتف جميع عناصر المدارس العربية الإسلامية الدولية في فلندا في إطار متكامل، لترسيخ ونشر قيم الوسطية لدى طلابها.

توصيات البحث

١. حث الطلاب في تلك المدارس بضرورة الاهتمام بدراسة العلوم العربية والشرعية والأخلاقية لأنها هي التي من خلالها سيتم ترسيخ قيم الوسطية.
٢. ضرورة حث الطلاب في تلك المدارس بالتواصل مع زملائهم في المدارس الأخرى لتطبيق قيم الوسطية وتقبل العيش مع الآخر تطبيقًا عمليًا.

٣. إقامة الدورات التربوية التدريبية التي تعزز قيم الوسطية المختلفة في العطل الصيفية في جميع المناطق المختلفة وذلك بتضافر الجهود بين أصحاب المدارس العربية الإسلامية، وبالتعاون مع التربويين الموجودين في الدولة، ومع الجهات الخارجية (المؤسسات، والمنظمات...).

٤. ضرورة التكوين الذاتي للمعلمين ومدراء المدارس العربية الإسلامية، والمشاركة في دورات تكوين القيادات الدعوية والتعليمية ليكون المعلم أو المدير أو مسؤول المدرسة مطلعًا على الأساليب التربوية الجيدة التي يتم من خلالها تعزيز قيم الوسطية، فيعمل على تطوير مدرسته وفق متطلبات هذه الدورات التدريبية الهامة.

٥. ضرورة سعي تلك المدارس العربية الإسلامية إلى البحث عن الكيف لا الكم أي: أن تخرج المدارس الإسلامية طلبة متفوقين متمسكين بالقيم الإيجابية والتي من أهمها قيم الوسطية أفضل من أن تخرج كمًا هائلًا من الطلبة الذين ليس لديهم مستوى أخلاقي وقيمي جيد.

في الختام تقول الباحثة أن الوسطية هي الدين كله، وما كان من غلو أو تشدد أو تهاون أو إفراط أو تفريط أو تعصب أو عدم احترام لآراء الآخرين أو عدم تقبل العيش مع الآخر ليس في الدين من شيء.

ومن خلال ما سبق وما ظهر في الدراسة التحليلية للمدارس العربية الإسلامية في فلندا، نجد أن هناك العديد من ملامح الوسطية قد تجلت في كل عناصرها من: (أهداف- معلم- طالب- مناهج دراسية- أنشطة تعليمية- طرق ووسائل تدريس- بيئة تعلم- استراتيجيات تقويم)، وذلك لأنه من الضرورة أن يتعلم الطالب هذه القيم الوسطية ويفهمها ويطبقها في حياته اليومية؛ لأنه الأولى بها من غيره وكلها داخلة في مجال تكوين وبناء شخصيته، وهذا ما يجعل البناء لابد أن يكون على أسس صحيحة سليمة حتى يكون الطالب المنتج النافع لدينه ودنياه بإذن الله تعالى.

المراجع

القرآن الكريم.

ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (١٩٨٧). *لسان العرب*. بيروت: دار صادر.

أبو زيد، نايل ممدوح (٢٠١٦). الوسطية حاجة ذاتية وضرورة إنسانية- دراسة قرآنية-. *المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية*. ١٢ (٣)، ٤١٣- ٤٢٨.

أحمد، مهدي رزق الله (٢٠١٢). *القيم التربوية في السيرة النبوية*. الرياض: جامعة الملك سعود.

البشري، عايش (٢٠١١، مارس). دور الجامعة في تعزيز مبدأ الوسطية بين طلابها من خلال أنشطة التربية الإسلامية. ورقة بحثية مقدمة *"لمؤتمر دور الجامعات العربية في تعزيز مبدأ الوسطية بين الشباب العربي"* المنعقد في المدينة المنورة. تم الاسترجاع من https://search.mandumah.com/Record/801341

بني عيسى، عبد الرؤوف (٢٠١٦). وسائل استثمار شبكات التواصل الاجتماعي في نشر مفاهيم الوسطية والاعتدال: دراسة تحليلية. *دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية*.٤٣ (٣)، ٢٣٨٧-٢٣٩٧.

الجحني، علي (٢٠٠٧). *دور التربية في وقاية المجتمع من الانحراف الفكري*. رسالة ماجستير جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية. تم الاسترجاع من https://dorar.uqu.edu.sa/uquui/handle/20.500.12248/125077?locale=ar

الجهني، علي عيد أحمد (٢٠١٢). *درجة إسهام كتاب الحديث والثقافة الإسلامية في تعزيز قيم الوسطية لطلاب المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير جامعة أم القرى كلية التربية، المملكة العربية السعودية.

حسين، جمال (٢٠٠١). *التربية الإيمانية وأمن المجتمع*. رام الله: شركة النور للطباعة والنشر.

حميد، محمد عبدالله (٢٠١٦). *تطوير الأداء البحثي للجامعات في ضوء الإدارة بالقيم*. دار المنهل.

درويش، حنان (٢٠٠٣). *التطرف الديني*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية، مصر.

الرفاعي، يسرى حمد حميد (٢٠١٨). *إعداد معلم المرحلة الابتدائية في فلندا وإمكانية الاستفادة منه في المملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة جدة، كلية التربية، المملكة العربية السعودية.

الزهراني، عبد الله محمد (٢٠٠٣). *الوسطية في التربية الإسلامية: دراسة تحليلية ناقدة*. رسالة دكتوراه جامعة أم القرى، مكة المكرمة. تم الاسترجاع من https://dorar.uqu.edu.sa/uquui/handle/20.500.12248/129800

سالبيرج، باسي (٢٠١٦). *نبذة مختصرة عن إصلاح التعليم في فلندا*. (ترجمة وتحرير مركز البيان للدراسات والتخطيط). بغداد: مركز البيان للدراسات والتخطيط.

سليم، وائل، والهياجنة، حجازي (٢٠١٦). *مفاهيم أساسية في التربية*.

الشجيري، ياسر خلف رشيد والزهيري، حيدر عبد الكريم محسن (٢٠١٨). فاعلية برنامج قائم على حاجات التربية من أجل المواطنة في تنمية قيم الوسطية والاعتدال لدى طلاب المرحلة الإعدادية. *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية*. ٢(٤)، ٢٩٤-٣١٥.

الشريف، عبد الله فهد (٢٠٠٤). *دور الأسرة في أمن المجتمع*. ورقة عمل مقدمة لندوة المجتمع والامن المنعقدة في كلية الملك فهد الامنية بالرياض.

الشمري، ثائر (٢٠٠٥). *الوسطية في العقيدة الإسلامية*. بيروت: دار الكتب العلمية.

الشوني، علي عبدالجليل السيد (٢٠٢٢). الوسطية. *المجلة العلمية بكلية الأداب*. العدد(٤٨). ١-٢٥.

صحيفة الأنباء (١١ ديسمبر، ٢٠١٦). *المعجزة الفنلنديّة. نظام تعليمي يتصدّر دول العالم*.

صحيفة جامعة القصيم (٣٠ يناير، ٢٠١٩). *مهددات الأمن الوطني لنشر مفهوم الوسطية والتحذير من الفتن والحزب*. العدد(٩٢).

عاشور، راتب قاسم (٢٠٠٠). توزيع منظومة القيم في كتاب اللغة العربية (القراءة ولغتنا العربية) عناصر المحتوى لطلبة الصفوف الأربعة الأولى في الأردن بين عامي ١٩٩٠- ٢٠٠٠، دراسة مقارنة. *المجلة التربوية*. ٢١ (٨٣)، ١٧٤.

العصيمي، سهام (٢٠١٧). نظام التعليم في فلندا، تم الاسترجاع من https://sehamsolimanblog.files.wordpress.com

عمارة، أحمد (١٠/٧/ ٢٠١٦). *٧ أسباب جعلت التعليم في فنلندا هو الأفضل عالميًا*. تم الاسترجاع من https://arabic.rt.com/news/824279 بتاريخ ١١/٤/ ١٤٤٤هـ

العيدروس، أغادير سالم (٢٠١٤). *أخلاقيات المهنة والسلوك الوظيفي*. مصر: PMEC.

طعيمة، سيد إبراهيم عبد الفتاح (٢٠٠٨). حول مدارس التعليم الإسلامي بدول العالم مشروع إنشاء قاعدة بيانات ومعلومات. *مركز الدراسات المعرفية*.

عبدالوهاب، صديقي (٢٠١١). المدرسة المغربية وقيم المواطنة والسلوك المدني "دراسة في حضور القيم في مقررات مادة اللغة العربية" السلوك الثانوي الإعدادي. *مجلة علوم التربية*. العدد(٤٨). ٦٢-٧٥.

العساف، جمال عبد الفتاح (٢٠١٠). أثر استخدام استراتيجيات توضيح القيم وتحليل القيم والنمو الخلقي في تنمية القيم لدى طلبة الصف التاسع في مبحث التاريخ. *المجلة التربوية*. ٢٥ (٩٧)، ٢.

الفاعوري، حنان عواد (١٧/٦/ ٢٠٢٠). *دور المؤسسات التربوية «المدرسة» في نشر الاعتدال الفكري*. تم الاسترجاع من https://www.wasatyea.net/ar/content/ بتاريخ ١/٤/ ١٤٤٤هـ.

كورد، ديفيد (٢٠١٩). التعليم الدولي في فلندا. تم الاسترجاع من https://finland.fi › alheatt-walmjtma › altalem-aldwle-fe-fnlnda

المركز العربي للبحوث التربوية بدول الخليج (٢٠٢٢). *واقع التعليم الخاص غير الحكومي*. الكويت: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

مهاوات، عبد القادر وهراوة، السعيد (٢٠١٧). *الوسطية والاعتدال ودور المؤسسات التربوية في تكريهما*. بحث مقدم في الملتقى الدولي: الوسطية في الغرب الإسلامي وأثرها في نشر الإسلام في إفريقيا وأوروبا، ٤٩١- ٥٠٤. تم الاسترجاع من https://www.researchgate.net/publication/362382244_alwstyt_walatdal_wdwr_almwssat_altrbwyt_fy_tkryshma

مهدي، أحمد (٢٠١٢). *القيم التربوية في السيرة النبوية*. الرياض: جامعة الملك سعود.

المهدي، محمد (٢٠١١، مارس)، المناهج التعليمية ومنظومة القيم: رؤية نحو تفعيل دور الجامعات العربية في تعزيز قيم الوسطية لدى الطلاب. بحث مقدم في مؤتمر جامعة طيبة "*دور الجامعات العربية في تعزيز مبدأ الوسطية بين الشباب العربي*". تم الاسترجاع من https://search.mandumah.com/Record/801259/Description

القني، عبدالباسط (٢٠١٥). القيم في مجال التربية والتعليم. *مجلة العلوم الاجتماعية*. ٩ (١٠)، ٦٠-٧٣.

النكلاوي، شوق عبادة (٢٠٢٠). القيم التربوية في مسرح الطفل: مسرحية بائعة الكبريت نموذجا. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*. العدد(٢٦). ٥٣٧-٥٨١.

الواوي، يوسف رزق حسين (٢٠١٦). *جهود معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز الأمن الفكري وعلاقتها بالتطرف الديني لدى طلبة المدارس الثانوية في محافظات غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، كلية التربية، غزة.

وزارة التعليم (١٤٣٩). *التجربة الفنلندية في إعداد المعلمين ودوره في الانجاز التعليمي الدولي*. تم الاسترجاع من https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/f-5487.aspx

Brummel R. (2005). *A qualitative study of Educational values of parents and Educators in an American Indian community*, Dissertation Abstract international. A (57\09), 3870.

Rissanen, I. (2014). *Finnish teachers' attitudes to Muslim students and Muslim student integration (MA. thesis)*. Tampereen Yliopisto, Tampereen.

Rissanen, I. (2018). Negotiations on inclusive citizenship in a post-secular school: Perspectives of "cultural broker" Muslim parents and teachers in Finland and Sweden. *Scandinavian Journal of Educational* Research, 1-17. https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1514323

Selevens A. (2008). *The relationship of selected personal values, and value congruence of secondary school principals to school effectiveness education the university of Kansas*, Dissertation Abstracts international A(48). 2598.

Alshahwan, Emtenan. (2018), *Teacher's Strategy in Supporting the Principle of Moderation and Strengthening the Intellectual Security Between Reality and Hope*, International Journal of Educational Psychological Studies, Vol.3, No.2, 370-391.

Statistics Finland (2010). *Education*. Retrieved from http://www.stat.fi/til/kou_en.html.

Timothy D. Walker. (2016). *Lost in Finland, available at*: https://kustantamo.sets.fi › kirja › lost-in-finland

Timothy D. Walker. (2017), *Teach Like Finland: 33 Simple Strategies for Joyful Classrooms*, 1st Edition.

Välijärvi, J. & Sahlberg, P. (2008). Should a 'failing' student repeat a grade? Retrospective response from Finland. *Journal of Educational. Change*, 9(4), 385-389.

مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للعلوم التربوية والنفسية
Princess Nourah bint Abdulrahman University Journal of Educational and Psychological sciences
العدد(١) ذو القعدة ١٤٤٤هـ - يونيو ٢٠٢٣م

فعالية برنامج تدريبي في ضوء مدخل التنور العلمي في تنمية مهارات التعلم والابداع عند مدرسي الرياضيات ومدرساتها

The Effectiveness of a Training Program in the Light of the Scientific Enlightenment Approach in Developing Learning Skills and Creativity for Male and Female Teachers of Mathematics

مها محمد حسن
مديرية تربية صلاح الدين- قسم الاشراف الاختصاصي
نضال مزاحم رشيد العزاوي
جامعة تكريت - كلية التربية للعلوم الإنسانية

Maha Mohammed Hassan
Salah Al-Din Education Directorate
Nidhal Muzahem Rashid
Tikrit University

تاريخ استقبال البحث	تاريخ قبول البحث	تاريخ نشر البحث
٢٠٢٣/٣/٢٦م	٢٠٢٣/٥/٢٠م	٢٠٢٣/٦م

المستخلص

يهدف هذا البحث إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في ضوء مدخل التنور العلمي في تنمية مهارات التعلم والابداع عند مدرسي مادة الرياضيات ومدرساتها. ولتحقيق هدف البحث بنى الباحثان برنامجًا تدريبيًا، ووضعا الفرضيات المناسبة، واختارا عينة من مدرسي الرياضيات ومدرساتها بلغت (٣٠) مدرسًا ومدرسة، واختير التصميم التجريبي ذو المجموعة التجريبية الواحدة ذات الاختبار القبلي والبعدي للتعرف على فاعليته في تنمية مهارات التعلم والابداع، وتم بنا اختبارا من (٢٥) فقرة لمهارات التعلم والابداع، وهي إحدى مهارات القرن الواحد والعشرين، وتم عرضه على الخبراء والمحكمين للتأكد من صدقه وتمييزه وثباته. وبعد تطبيق التجربة حلل الباحثان النتائج إحصائيا،وكانت النتائج كالآتي:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات مدرسي/مدرسات الرياضيات الذين خضعوا للبرنامج التدريبي في اختبار مهارات التعلم والابداع (القبلي والبعدي) لصالح الاختبار البعدي.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات مدرسي/مدرسات الرياضيات الذين خضعوا للبرنامج التدريبي في اختبار مهارات التعلم والابداع البعدي يعزى لمتغير الجنس(ذكور-اناث) لصالح الإناث. وفي ضوء النتائج وضع الباحثان بعض الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، التنور العلمي، مهارات التعلم والابداع.

Abstract

The study aims to identify the effectiveness of a training program in the light of the entrance to scientific enlightenment in developing learning skills and creativity for mathematics teachers. To achieve the goal of the research, the researchers have built a training program and have set appropriate hypotheses, and have chosen a sample of (30) male and female teachers of mathematics. The experimental design has been chosen with one experimental group with a pre-test and post-test to identify its effectiveness in developing learning skills and creativity.

Then the researchers have built a test of (25) items; a test paragraph for learning and creativity skills, which is one of the skills of the twenty-first century, and it has been given to experts and reviewers, to check its validity, distinction, and reliability. After applying the experiment, the researchers have analyzed the results statistically. The study has concluded these results:

- There is a statistically significant difference at the level of significance (0.05) between the average scores of mathematics teachers who underwent the training program in the learning and creativity skills test (pre-test and post-test) in favor of the post-test.
- There is a statistically significant difference at the level of significance (0.05) between the mean scores of mathematics teachers who underwent the training program in the post-test of learning skills and creativity due to the gender variable (male-female) in favor of females.

In light of the results, the researchers have put some conclusions, recommendations and suggestions.

Keywords: Training Program, Enlightenment, Scientific Enlightenment, Learning and Creativity Skills.

مقدمة:

لقد أصبحت المجتمعات المواكبة الداعية للتنمية الشاملة مطالبة بمعاصرة كل التغيرات المتسارعة، والتي ألزمها العصر الحالي وطبيعة متغيراته المتعددة الأمر الذي عزا بأكثرية الباحثين إلى نعت هذا العصر بأنه "عصر العولمة، وعصر المعلوماتية، وعصر العلم والتكنولوجيا، وعصر الغزو الثقافي".

ولمواجهة هذا التغيرات والتحديات يقتضي الأمر تطوير برامج ومناهج التعليم في جميع المراحل التعليمية فمن الضروري الاهتمام ببرامج إعداد المعلم الذي سيقوم بتدريس تلك المناهج المطورة، حيث اتفق التربويون على أن المعلم يعد حجر الزاوية في العملية التعليمية، ولن يتمكن القيام بمهمته على أكمل وجه، إلا إذا حصل على نصيبًا وافرًا من الإعداد والتدريب.

ويتبين من ذلك ضرورة الاهتمام بتطوير برامج إعداد المعلم حتى تزامن متطلبات القرن الحادي والعشرين متمثلة في هذا الأبعاد المختلفة المهنية والأكاديمية والثقافية والاجتماعية المختلفة.

اجتذب موضوع التنور العلمي كثيرًا من الاهتمام في العقد الأخير من القرن العشرين، وخصوصًا في الولايات المتحدة وبريطانيا لأن شيوع التنور العلمي بات ذا حيوية للكثير من الأسباب العلمية والاقتصادية والايدلوجية والعقلية والجمالية (Spargo and Laugksch, 1996). ويصنف لوكش laugksch (2000) هذه الأسباب ضمن فئتين رئيستين أولهما: تجسد رؤية فسيحة لمبررات الاهتمام بالتنور العلمي، والثانية: ذات رؤية محددة. فالنظرة الأولى ترى أن امتلاك المواطنين لمستوى ملائم من التنور العلمي يعني حرصهم على مؤازرة المشاريع والابحاث العلمية، والذي ينقلب بدوره على الانتاج الوطني مما يمكن المجتمع من التزاحم في الأسواق العالمية والاسواق الصغيرة في الدول النامية مما يدعم اقتصادها. والسبب الثاني لدعم التنور العلمي ينعكس على العلم نفسه؛ فكلما زاد مستوى التنور العلمي للمواطنين كلما ازدادت ثقتهم بالعلم والعلماء وتقديرهم لجهود هؤلاء العلماء، وبالتالي دعمهم المادي للمشاريع العلمية وعلى زيادة التطور العلمي والتكنولوجي والتقني للاقتصاد.

فقد أشار تقرير اليونسكو المعنون بمعايير كفاءة المعلمين في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال في مؤتمر "تفعيل عقول النشء" بلندن عام ٢٠٠٨م إلى الاهتمام بمهارات القرن الحادي والعشرين والتفكير بها تفكيرًا شاملاً يتجاوز كثيرًا من ميادين التربية والتعليم بتنويع السياسة التربوية وضرورة إثراء التعليم وتعميمه، ويكون مدى الحياة مستندًا على أربعة دعائم أساسية: التعلم للمعرفة، والتعلم للعمل، والتعلم للعيش مع الآخرين، وتعلم المرء ليكون شاملاً لأهم مهارات القرن الحادي والعشرين، وهي إنتاج المعرفة الجديدة، وقابلية التعاون، والاتصال، والأبداع، والابتكار، والتفكير الناقد، وغيرها (ترلينج وفادل، ٢٠١٣: ١٧٧).

أولاً: مشكلة البحث:

إن أي نظام تعليمي بكافة عناصره، لا يمكن أن يقف بعيدًا وبمعزلٍ عن التغيرات العلمية والثورة المعلوماتية وعصر العولمة التي أحدثت تحولات شاسعة في جميع المجالات في حين أن الواقع التربوي والتعليمي في العراق يعاني من مشكلات وقضايا كثيرة تؤثر سلبًا في إعداد المدرسين وتدريبهم، وهذا ما أكدته منظمه اليونسكو في سنه ٢٠١٣، حيث أوضحت أن اكثر من نصف أعداد المدرسين والمعلمين بحاجة ماسة إلى إعادة تأهيلهم كي يصلوا إلى الحد الأدنى المطلوب في احتراف مهنة التعليم، وأن البرامج التدريبية لإعداد المدرسين تعاني ضعفًا وقصورًا واضحين كضعف الاهتمام بالتأهيل الملائم لمدرسي الرياضيات قبل الخدمة وفي أثنائها، وايدت ذلك العديد من الدراسات العراقية والعربية ومنها على سبيل المثال لا الحصر دراسة الجبوري (٢٠٢١) ودراسة الجبوري (٢٠٢٠).

كما أن التربية الحديثة تدعو إلى تكامل المناهج وازالة الحواجز بينها ومن ضمن متطلباتها الحاجة إلى مدرسين متعددي الاختصاصات بدلاً من التخصص الواحد، لذا شعر الباحثان ضرورة التنور العلمي للمدرسين كونه السبيل الأمثل لهذا المتطلب، فضلاً عن ذلك فقد لاحظ الباحثان عند مناقشتهما لعدد من المدرسين بأنهم يمتلكون معلومات متواضعة جدًا حول مفهوم التنور العلمي. وكذلك قصورهم الواضح في مهارات التعلم والابداع التي لم يدرسوها أو يطلعوا عليها سابقًا، وكما أيدت ذلك العديد من الدراسات السابقة، ومنها دراسة النعيمي (٢٠١١)، ودراسة السيد علي (٢٠٠٥).

أن عملية التدريس شاقة، وتتطلب مدرس قادر على تذليل هذه الصعوبة شريطة أن يكون المدرس معدًا علميًا وثقافيًا وتربويًا، واستثمار كل ما تدرب عليه وتحويله إلى ممارسات فعالة ومنتجة تنعكس على طلبته ايجابيًا، وقد اكدت المؤتمرات العلمية في توصياتها على ضعف مهارات التدريس عند المدرسين وأبرزها على سبيل المثال لا الحصر (المؤتمر العلمي قضايا التعليم برؤية علمية معاصرة، والعراق، ومجلس النواب العراقي ٢٠١٥)، كما أكدت ذلك العديد من الدراسات السابقة في ضعف امتلاك المدرسين ومنهم مدرسي الرياضيات ومناهجها وبمختلف المراحل الدراسية لهذه المهارات منها دراسة (الشديفات، ٢٠١٩) و(الحطيبي، ٢٠١٨).

إن الاهتمام العالمي بالعملية التعليمية اليوم يشدد على أهمية تأهيل كفاءات علمية وتربوية واعية والارتقاء بمهنة التدريس ونوعية المدرسين، وإعداد وتدريب المدرسين لإكسابهم المهارات المهنية الحديثة ومنها مهارات القرن الحادي والعشرين. إن ما لمسه الباحثان من خلال خبرتهما في مجال عملها التدريسي هو قلة البرامج التدريبية لمدرسي الرياضيات، وقصور واضح لديهم في معرفة التنور العلمي، وهذا ما بينته نتائج الاستبيان الاستطلاعي الذي أجراه الباحثان لعينة بلغ عددها (٥٠) من مدرسي ومدرسات

الرياضيات/ قسم تربية سامراء وقسم تربية بيجي والذي تضمن سؤالين هما: هل اشتركت في برنامج تدريبي سابقًا؟ وهل لديك معلومات عن التنور العلمي؟ (إذا كانت إجابتك بـ(نعم) فأذكر ما تعرفه عنها). كما تضمنت الدراسة سؤلاً ماهي الحاجات التدريبية التي تعتقد أنك بحاجة إليها؟

وقد أظهرت نتائج الاستبيان عدد الذين أجابوا عن السؤال الأول بـ(نعم) كان (٦) مدرس ومدرسة بنسبة (١٢٪)، حيث تبين من إجاباتهم أنها كانت دروسًا تدريبية لا تتجاوز درسين وهدفها عرض المادة العلمية وبالطريقة التقليدية، وعدد الذين أجابوا بـ(لا) كان (٤٤) مدرسًا ومدرسة بنسبة (٨٨٪)، أما عدد الذين أجابوا عن السؤال الثاني بـ(نعم) فكان مدرسين اثنين بنسبة (٤٪) حيث تبين من إجاباتهم أن معلوماتهم اقتصرت على بعض المعلومات البسيطة كأنواع التنور العلمي واعتباره ثقافة عامة للمدرسين، وعدد الذين أجابوا بـ(لا) كان (٤٨) مدرسًا ومدرسة بنسبة (٩٦٪).

أما إجاباتهم عن سؤال ماهي الحاجات التدريبية التي يعتقدون أنهم بحاجة إليها؟ فقد اتفق الجميع على احتياجهم إلى الاطلاع والتدريب على كل ما هو حديث ومتطور في طرائق التدريس ومهاراته وتقنياته ومما يعود بالنفع عليهم وعلى طلبتهم.

وبذلك يمكن تحديد مشكلة هذا البحث بالسؤال الآتي: **"ما فاعلية برنامج تدريبي في ضوء مدخل التنور العلمي في تنمية مهارات التعلم والابداع عند مدرسي مادة الرياضيات ومدرساتها"**.

ثانياً: أهمية البحث:

شهدت العقود الأخيرة من القرن العشرين والعقدين الأوليين من القرن الحادي والعشرين تطورات متسارعة وتدفقًا شاسعًا في أمواج المعارف والعلوم، وأن مستقبل المجتمعات في القرن الحادي والعشرين يتوقف على الطريقة التي يعد بها أبنائه من الجوانب التربوية والتعليمية، ولا يكفي الاهتمام المتزايد بالتعليم بحد ذاته فقط، وإنما التعليم الذي يعد أفراد المجتمع لحياة وقضايا عصر الثورة التكنولوجية التي ترتكز على المعرفة المتقدمة وأخر ما يتوصل إليه العلم (الجويلي، ٢٠٠١، ٩٦). فالتحولات التي حدثت في التربية وأهدافها وطبيعة العملية التربوية واتجاهاتها تتطلب الإعداد العلمي الجيد للمدرس كي يكفل لنفسه التفوق في مهنته وفي تربية حديثة مرغوبة للجيل الصاعد، وعليه فإن أي جهود مبذولة لتحسين أي ناحية من نواحي العملية التعليمية لا يمكنها أن تحقق التقدم العلمي ما لم تعتني وتهتم بأعداد المدرس (زاير وايمان، ٢٠١٠: ٤٦).

ويُعد المدرس عنصرًا أساسيًا وحجر الزاوية، والحلقة الأقوى في أي عملية تعليمية، وأنه روح هذه العملية وعصبها المركزي وركنها الأساس، لأنه ناقل للخبرة والمعرفة والتجربة، ومن خلاله تخرجت بقية المهن الاخرى (العزاوي، ٢٠١٧: ٣٩). وإن وظيفة المدرس لم تعد قاصرة على تزويد الطلبة بالمعلومات كما كان

سابقًا، بل تعدتها إلى أن أصبحت عملية تربوية شاملة لجميع جوانب نمو الشخصية لدى الطالب في صورها الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية (محمود ومصطفى، ٢٠١٩، ٤٦٦). وقد أكدت توصيات المؤتمر العلمي الثالث للجمعية المصرية للتربية العلمية ١٩٩٩ على أهمية تضمين التنور العلمي في المناهج الدراسية والبرامج التطويرية للمدرسين، ومن خلال ما سبق الزمت المؤسسات التربوية والتعليمية بتزويد المدرسين المهارات الضرورية ومنها مهارات التعلم والابداع ليحققوا النجاح والأبداع في التعليم والحياة.

يمكن تلخيص **الأهمية النظرية** للبحث الحالي فيما يأتي:

١. الارتقاء بمستوى مدرسي الرياضيات أثناء الخدمة من خلال اشراكهم في برامج تدريبية حديثة مواكبة لكل ما هو جديد ومستحدث، وتأثير ذلك على مستوى طلبتهم.
٢. الضرورة الملحة إلى تطوير المدرسين عن طريق البرامج التدريبية من خلال مجاراة التقدم العلمي المتسارع
٣. أهمية التنور العلمي ومهاراته وأنواعه وخاصة لمدرسي الرياضيات وتطبيقه عليهم لاكتشاف الثغرة في الأداء والتأثير في مخرجات العملية التعليمية، وتعويد المدرسين على تطبيق جميع المفاهيم العلمية التي يملكونها لتطوير أداءهم التدريسي، واكساب طلبتهم المهارات العلمية فضلاً عن الرياضية.
٤. قلة الدراسات حول التنور العلمي محليًا وعربيًا على حد علم الباحثان، حيث لم يعثر الباحثان على دراسة تناولت موضوع بناء برنامج تدريبي في ضوء مدخل التنور العلمي في تنمية مهارات التعلم والابداع لدى مدرسي مادة الرياضيات ومدرساتها، وهذا البحث محاولة لتعريف وتدريب المدرسين على التنور العلمي ومجالاته وأبعاده.
٥. إثارة اهتمام الباحثين لإجراء المزيد من البحوث التي تخص تطوير مهارات المدرسين وخاصة مهارات التعلم والابداع والتي هي من ضمن مهارات القرن الحادي والعشرين.

الأهمية التطبيقية:

١. بناء برنامج تدريبي في ضوء مدخل التنور العلمي والتأكيد على أهمية التدريب بالنسبة إلى مدرسي الرياضيات.
٢. قد يسهم هذا البرنامج التدريبي المقترح في تحسين الأداء التدريسي للمدرسين كونه قائمًا على اتجاهات عالمية حديثة ومتطورة.
٣. يمكن الاستفادة من هذا البحث وبرنامجه في حال أثبت فعاليته وزارة التربية لإشراك المدرسين في برامج ودورات تدريبية.
٤. قد يساعد البحث وزارة التربية ومديرية المناهج في بناء سياسات واستراتيجيات ذات نتائج ايجابية لصالح النظام التربوي الحالي.

ثالثًا: هدف البحث:

يهدف هذا البحث إلى التعرف على "فاعلية البرنامج التدريبي في ضوء مدخل التنور العلمي في تنمية مهارات التعلم والابداع عند مدرسي مادة الرياضيات ومدرساتها".

رابعاً: فرضيتا البحث:

للتحقق من هدف صاغ الباحثان الفرضيتان الصفريتان الآتيتان:

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات مدرسي/مدرسات الرياضيات الذين خضعوا للبرنامج التدريبي في اختبار مهارات التعلم والابداع (القبلي والبعدي).

٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات مدرسي/مدرسات الرياضيات الذين خضعوا للبرنامج التدريبي في اختبار مهارات التعلم والابداع البعدي يعزى لمتغير الجنس(ذكور-اناث).

خامساً: حدود البحث:

يتحدد هذا البحث بما يأتي:

- مدرسو مادة الرياضيات ومدرساتها في أثناء الخدمة في المدارس الثانوية الحكومية النهارية من خريجي كليات التربية/قسم الرياضيات في المديرية العامة لتربية صلاح الدين/قسم ممثلية وزارة التربية الطلبة النازحين في السليمانية/قسم الإعداد والتدريب للعام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٢.
- الحد المعرفي: برنامج تدريبي في ضوء مدخل التنور العلمي (التنور اللغوي، والتنور التكنولوجي، والتنور الحاسوبي، والتنور البيئي، والتنور الكيميائي).

سادساً: تحديد المصطلحات:

أولاً: البرنامج التدريبي:

يعرف على أنه: "مجمل الخبرات وأنواع النشاط التي تقدم إلى المتدرب ويحدد فيها المعلومات والمهارات المتوقع أن يتعلمها ويتقنها مع توضيح المعايير التي يمكن اعتمادها في تقويم هذه المعلومات والمهارات" (العفون، ١٩٩٥: ١٧).

التعريف الإجرائي للبرنامج التدريبي:

يعرفه الباحثان إجرائياً بأنه: هو ذلك المجهود المنسق غايته إحداث تغييرات مرغوبة في البناء المعرفي وتفكير ومهارات المتدربين، ويمكن قياس ذلك في أدائهم بعد انجاز البرنامج التدريبي بمعايير وأدوات أعدت خصيصًا لهذا الغرض.

ثانياً: مدخل التنور العلمي:

يعرف على أنه: "مدى المام الطالب بقدر من المعرفة العلمية التي يستخدمها في حياته اليومية في فهم الظواهر وتفسيرها وفهم طبيعة العلم وعملياته فضلاً عن فهم العلاقة المتبادلة بين العلوم والتكنولوجيا والمجتمع وفهم البيئة المحيطة والتعامل معها" (محمود ومصطفى، ٢٠١٩، ٣٠٧).

التعريف الإجرائي للتنور العلمي:

عرفه الباحثان اجرائيا بأنه: امداد المتدربين بالمعارف والمهارات والاتجاهات ذات الصلة بالقضايا والمشكلات العلمية وتنمية تنورهم العلمي لبلوغ الحد المنشود منه.

ثالثًا: مهارات التعلم والابداع:

"مجموعة من القدرات والاستعدادات والميول والاتجاهات والخبرات التي تعتني ببناء الشخصية وفقًا لمتطلبات القرن الحادي والعشرين" (أبو جزر، ٢٠١٨: ٥٢).

التعريف الإجرائي لمهارات التعلم والابداع:

بانها: مجموعة من المهارات يتم اكسابها للمتدربين لضمان استعدادهم للتعلم والابتكار والحياة والعمل والاستخدام الأمثل للمعلومات.

خلفية نظرية

أولاً: برامج التدريب:

لقد شغلت قضية إعداد وتدريب المدرسين حيزًا مهما من اهتمامات المختصين في مجال التربية والتعليم من حيث تنمية مهاراتهم وقدراتهم الفكرية، والعلمية، والثقافية والفنية باستخدام مختلف أساليب التدريب لمواكبة التطورات، واكتساب خبرات ومهارات ومعارف جديدة (محمد والحوالة، ٢٠٠٤: ١٥٢).

مبادئ التدريب

لتحقيق أهداف التدريب ينبغي الاستناد إلى مجموعة من المبادئ وهي:

- أن يكون لديه اطارًا نظريًا يرتكز عليه وله أساس في حقائق تجريبية.
- أن تمتاز أهدافه بالمرونة والواقعية.
- أن يقضي حاجات التدريب المطلوبة.
- التدرج في التدريب من الموضوعات البسيطة إلى الأكثر صعوبة وكذلك من الملموس إلى المجرد ومن المعروف إلى المجهول.

مزايا استخدام البرامج:

يذكرها وحيد جبران (٢٠٠٦: ٧١) بأنها:

- تمتاز بأساليب تدريبية متعددة في ذات الوقت كالمحاضرة، والالقاء المناقشة، ولعب الأدوار.
- تتيح الفرصة للمتدربين للعمل بشكل مجموعات تعاونية.
- يتبادل فيه المتدربين الخبرات واكتساب مهارات النقاش والحوار والاتصال.
- يعتمد الأسلوب العلمي في التدريب، ويسمح لهم بتجريب الخبرات المكتسبة وفحصها.
- تكون خبرات المتدربين ونشاطاتهم ومشاركاتهم أساسًا له.

أنواع التدريب:

يمكن حصر أنواع التدريب بصفة عامة فيما يأتي:

أ. التدريب العلاجي:

تدريب معد لتصحيح الأخطاء في عملية التدريب ومعالجتها، ولها سببين أولهما أن يكون المدرس قد تخرج منذ مدة طويلة، والسبب الثاني هو التطور والتغير المستمر في علم التربية (المرسومي والمندلاوي، ٢٠١٦: ٣٣).

ب. التدريب السلوكي:

تدريب يركز على ما يدور داخل الصف الدراسي بحيث يكون التدريب في كيفية تحليل الموقف التدريسي، وتفسير ما يلاحظه من سلوكيات مركزًا على المهارات التدريسية (ناهدة جابر، ٢٠١٦: ٨٩).

ج. التدريب للنمو المهني:

فهو يؤكد على طبيعة النمو المهني للمعلمين، ويهدف إلى زيادة الدافعية نحو النمو الذاتي (الشاعر، ٢٠٠٣: ١٠–١١).

عناصر العملية التدريبية:

- **المتدرب:** يعد المتدرب أساس عملية التدريب ومحورها، وأن اقتناعه بأهداف التدريب وبحاجته إليه يعد عاملاً أساسيًا في نجاح التدريب.
- **المدرب:** هو الشخص المسؤول عن إعداد واختيار واستعمال وسائل البرامج التدريبية وأساليبها المتنوعة المتناسبة مع طبيعة المتدرب وأهدافه ومستوى تدريبه.
- **المادة العلمية:** وتكون عادة مركزة ومختصرة فيها تمرينات وتطبيقات ضمن محتويات حقيبة التدريب، يؤديها المتدرب إما منفردًا أو بشكل جماعي من خلال توزيع المتدربين إلى عدة مجموعات.
- **بيئة التدريب:** وتتضمن بيئة التدريب مكان التدريب وقاعاته وما يتم استعماله من وسائل سمعية وبصرية ومن أي تجهيزات أخرى في عملية التدريب (السكارنة، ٢٠١١: ٥٧–٥٨).

ثانيًا: التنور العلمي:

نبذة تاريخية:

يعرف مصطلح التنور قديماً بأنه "محو أمية الفرد" من خلال معرفته للقراءة والكتابة، حيث كان تعلم القراءة والكتابة وعلى وجه الخصوص قراءة القرآن الكريم وحفظ أحاديث النبي محمد (صلى الله عليه واله وسلم) قديمًا هي من صفات الشخص المتنور علميًا وكان يوصف بالمتنور. وأن التنور العلمي العام يختلف عن التنور العلمي الخاص، حيث أن التنور العلمي العام يشمل أنواع من التنور الخاص مثل: التنور الرياضي والتكنولوجي والكيميائي والفيزيائي وغيرها.

يعني التنور العام بالنسبة لمدرسي الرياضيات أنه الحد الأدنى التي يمتلكها مدرس الرياضيات من المعرفة العلمية في مجالات أخرى مختلفة عن تخصصه الذي يدرسه.

أبعاد التنور العلمي:

يرى (Miller, 1993: 24) أن أبعاد التنور العلمي كالآتي:

١. ادراك طبيعة وعمليات العلم.

٢. الملم بالمحتوى المعرفي للعلم.

٣. ادراك العلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع.

أما (المحتسب، ٢٠٠٤: ٤٢) فقد حددت الأبعاد الآتية:

١. ادراك طبيعة العلم والمعرفة العلمية.

٢. معرفة اجتماعية العلم.

٣. اتخاذ القرار.

٤. الاتجاهات نحو العلم، ونحو ممارسة مهنة مرتبطة بالعلوم.

٥. مهارة حل المشكلات.

مكانة التنور العلمي:

١. يعين التنور العلمي الأفراد على ادراك أمثل لجوانب العلم والتكنولوجيا.

٢. يجعل الفرد مشاركًا فعالاً في المجتمع من خلال قدرته على اتخاذ القرارات.

٣. حاجة الأفراد إلى معلومات وطرائق تفكير علمية للوصول إلى اتخاذ قرارات صحية.

٤. تركيز المجتمعات المتطورة على مفهوم التنور العلمي لأن العلم هو الأساس في تحديد المواضيع التي تحتاج إلى اتخاذ قرارات صائبة من خلال حاجتها إلى معرفة علمية.

٥. دور التنور العلمي في ادراك إمكانيات العلم وأخلاقياته (Bell & Lederman, 2000: 3).

صفات الشخص المتنور علمياً:

وقد حدد (خطايبة، ٢٠٠٥: ٩٣) صفات الشخص المتنور علمياً وهي أن يكون:

١. لديه رصيد معرفي قوي لإدراك المفاهيم والحقائق والنظريات العلمية والقدرة على تصنيف مكونات رصيده المعرفي.

٢. مدركا لطبيعة العلم.

٣. متمكن في استخدام وتوظيف عمليات العلم لحل الصعوبات واتخاذ القرار الصائب ازاءها، وليكون فردًا فعالاً في مجتمعه.

فروع التنور العلمي:

بينت الأدبيات التربوية أن التنور العلمي هو تنوير عام ويتضمن فروع أخرى مثل: (التنور اللغوي، والتنور التكنولوجي، والتنور الحاسوبي، والتنور البيئي، والتنور الكيميائي، والتنور الرياضي، والتنور البيولوجي، والتنور الصحي، والتنور الغذائي، والتنور الفيزيائي)، وغيرها. وبما أن التنور العلمي يقتضي على الفرد أن يكون متنورًا في جوانب أخرى غير تخصصه (العمراني وآخرون، ٢٠١٣: ٨٨–٨٩) فإن الباحثان اختارا في برنامجهما التدريبي عددًا من أنواع التنور العلمي لتطبيقها على مدرسي الرياضيات وهي: التنور اللغوي، والتنور التكنولوجي، والتنور الحاسوبي، والتنور البيئي، والتنور الكيميائي، ويعقب الباحثان إلى أن التنور اللغوي له أهمية كبيرة لحاجة مدرس الرياضيات إلى استخدام لغة عربية فصيحة وسليمة خالية من الأخطاء اللغوية والإملائية عند تفاعله مع طلبته، ويزيد من فاعلية تواصله معهم فيؤثر ذلك فيهم لغويًا مما يجعلهم متحدثين ومستمعين جيدين.

كما يرى الباحثان أن التنورين التكنولوجي، والحاسوبي ضروريان للمدرسين كون التدريس يرتكز اليوم على استخدام الوسائل والتقنيات والتطبيقات الحديثة وهي في حالة تطور وتغير مستمر، ومن الضروري أن يكون المدرس مواكبًا لكل ما هو جديد ومستحدث في عالم التقنيات والحاسوب، وفيما يخص التنور البيئي لما للبيئة من أهمية في حياة الإنسان، ولاسيما فيما نلمسه اليوم من مشكلات بيئية مختلفة بدأت تظهر بشكل مؤذي للبشرية، وأهمية اطلاعه على آخر المستجدات البيئية في تحديد هذه المشكلات ومعالجتها كالتنمية المستدامة والتي تمس حياة طلبته، وتوعيتهم نحو الحفاظ على بيئتهم وحمايتها.

أما بالنسبة للتنور الكيميائي فيعد مهما كونه يمس حياة الإنسان بصورة مباشرة كالغذاء والمتطلبات اليومية له، والاستفادة من مختلف التطورات التي حصلت في الكيمياء كتقنية النانو

في مجال الطب والأدوية والصناعات وغيرها، وأن التنور العلمي بأنواعه من المهم اكسابه للمدرسين وبمختلف الاختصاصات ليصبحوا موسوعة علمية وذو ثقافة شاملة في مختلف مجالات الحياة.

ثالثًا: مهارات التعليم والابداع:

هي مجموعة من المهارات التي تمكن المتعلم من النجاح في العمل على الصعيدين الشخصي والمهني، وهي تتيح مجالات واسعة لاستمرارية التعلم مدى الحياة؛ فمتطلبات القرن الحادي والعشرين تستلزم مستويات مرتفعة من الابداع والابتكار والتخيل لتطوير مهارات التدريس لكي تنسجم مع سوق العمل في عصرنا هذا، وتتضمن المهارات الفرعية الآتية: (الابداع والابتكار، الاتصال والتشارك، التفكير الناقد وحل المشكلة).

١. **مهارة الإبداع والابتكار**: هي مهارات تجعل المتعلم معتمدًا على نفسه ومتعلمًا مدى الحياة، باحثًا عن كل ما هو جديد مستخدمًا المعرفة والاستيعاب في وضع طرائق متجددة للتفكير، طارحًا للمشكلات وواضعًا حلول لها، مبتكرًا لمعرفة جديدة وابداعات جديدة، متفاعلاً مع المعلومات ومصادرها المتعددة يتصل ويعمل مع الآخرين في التعلم، ناقدًا لما يقوله الآخرون من معلومات، وكل ذلك يساعد على بناء عالم أفضل مما جعلها بؤرة التعلم والابداع، وتتضمن مهارة الإبداع والابتكار المهارات الفرعية الآتية: التفكير الابتكاري، والعمل بإبداع مع الآخرين، وتنفيذ الابتكارات.

٢. **مهارة التفكير الناقد وحل المشكلة**: هي خصائص يتميز بها التفكير العلمي، وتعد المشكلات المعقدة هي غالبًا الركيزة الذي تقوم عليه البحوث العلمية، وتطبيق مهارات التفكير العليا على قضايا جديدة مستخدما طرائق تفكير ملائمة وفعالة لتحليل المشكلة واتخاذ القرار المناسب ازاءها، وتتضمن المهارات الفرعية الآتية: استخدام التفكير المنظومي، والتفكير بشكل فعال، واصدار الأحكام والقرارات، وحل المشكلات.

٣. **مهارة الاتصال والتشارك**: يعد العلم ذو طبيعة تعاونية، ويعني به التواصل والتشارك والتعاون من خلال إظهار القيادة وروح العمل الجماعي، والقدرة على العمل بفاعلية واحترام مع مختلف الفرق ومع ما يناط به من أدوار ومسؤوليات، وتقدير المساهمات الفردية والعمل المنتج مع الآخرين، واحترام المنظورات الأخرى. ويتضمن التواصل والتشارك المهارات الفرعية الآتية: التواصل بوضوح، والتعاون مع الآخرين، القيادة وتوجيه الأخرين، والمسؤولية تجاه الآخرين (ابو جزر، ٢٠١٨: ٧٧).

دراسات سابقة:

عرض الباحثان الدراسات المتعلقة بالتنور العلمي مع ذكر بعض مؤشرات ودلالاتها وكما يأتي:

- **محور التنور العلمي**

ت		الدراسة الأولى	ت	الدراسة الثانية
١	اسم الباحث وسنة انجاز الدراسة	النعيمي (٢٠١١)	اسم الباحث وسنة انجاز الدراسة	السيد علي (٢٠٠٥)
٢	مكان اجراء الدراسة	العراق	مكان اجراء الدراسة	مصر
٣	اهداف الدراسة	التنور العلمي لمدرسي الأحياء في المدارس المتوسطة وعلاقته بالوعي البيئي لطلبتهم	اهداف الدراسة	برنامج مقترح لتطوير إعداد معلم العلوم بكليات التربية في ضوء مدخل العلم والتكنولوجيا والمجتمع (S.T.S) وأثره على التنوير العلمي وأداء الطالب المعلم
٤	حجم العينة وجنسها	(١١٥) طالباً وطالبة	حجم العينة وجنسها	(٢٥) طالبة
٥	منهج البحث	الوصفي	منهج البحث	الوصفي التحليلي
٦	اداة البحث	(الاختبار القبلي– البعدي لمهارات التدريس) و(وبطاقة الملاحظة)	اداة البحث	اختبار للتنور العلمي وبطاقة ملاحظة
٧	الوسائل الاحصائية	البرنامج الاحصائي (SPSS) مان ويتني وولكوكسون	الوسائل الاحصائية	الحقيبة الاحصائية حسب فيها قوة تأثير المعالجة الاحصائية واختبار T.test
٨	النتائج	يوجد فرق دال إحصائياً ولصالح الاختبار البعدي في اختبار مهارات التدريس عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين درجات طلبة المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي لمهارات التدريس.	النتائج	– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطالبات قبليا وبعديا في كل بعد من أبعاد اختبار التنور العلمي وفي الاختبار ككل وذلك لصالح التطبيق البعدي. – فعالية البرنامج المقترح في تطوير الإعداد المهني لمعلم البيولوجي والمعد في ضوء مدخل ال (S.T.S) في تنمية مهارات التدريس والأداء للطالبات المعلمات ككل.

- محور مهارات (التعلم والابداع) احدى مهارات القرن الحادي والعشرين

ت		الدراسة الاولى	ت	الدراسة الثانية
١	اسم الباحث وسنة انجاز الدراسة	(الحربي وجبر، ٢٠١٦)	اسم الباحث وسنة انجاز الدراسة	الحطيبي (٢٠١٨)
٢	مكان اجراء الدراسة	السعودية	مكان اجراء الدراسة	السعودية
٣	اهداف الدراسة	مستوى وعي معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية بمهارات للقرن الحادي والعشرين في محافظة الرس بالمملكة العربية السعودية	اهداف الدراسة	تقويم اداءات تدريس معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة على ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين
٤	حجم العينة وجنسها	٥٤ معلما	حجم العينة وجنسها	٥٣ معلمة
٥	منهج البحث	الوصفي التحليلي	منهج البحث	الوصفي
٦	اداة البحث	الاستبانة	اداة البحث	الاستبانة
٧	الوسائل الاحصائية	اختبار التباين الاحادي	الوسائل الاحصائية	لمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
٨	النتائج	– ان مستوى وعي معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بمهارات القرن الحادي والعشرين كان عاليا – انخفاض في مستوى وعي معلمي العلوم بمهارات التفكير عن المتوسط العام بمهارات القرن الحادي والعشرين – واظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى وعي معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية يعزى للخبرة في مجال التدريب	النتائج	ضرورة العمل على تحسين اداءات تدريس معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بما يتناسب مع مهارات القرن الحادي والعشرين

جوانب الإفادة من دراسات سابقة:

أفادت الدراسات السابقة الباحثين بالاطلاع على أهداف البحوث وتساؤلاتها والإجراءات والتجارب والمقترحات والأدوات المستعملة فيها وعينة البحث، وكيف تم التعامل معها إحصائياً، وكل ذلك

عزّز الخلفية العلمية في صياغة أهداف البحث والمنهجية المتبعة واستعمال الأدوات التي تم التأكد من صدقها وثباتها قبل تطبيق التجربة. أما أهم جوانب الإفادة فكانت كالآتي:

١. ساعدت الباحثين في اختيار المصادر المهمة التي أفادت البحث وإجراءاته.

٢. تعرف الوسائل الإحصائية المستعملة في البحث وكيفية إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات.

٣. كيفية بناء اختبار مهارات التعلم والابداع.

٤. مقارنة النتائج التي توصلت إليها دراسات سابقة مع النتائج التي ستتوصل إليها هذه الدراسة.

منهجية البحث وإجراءاته:

لتحقيق الهدف الأول لهذا البحث وهو بناء برنامج تدريبي في ضوء مدخل التنور العلمي اتبع الباحثان المنهج الوصفي ثم اطلعا على عدد من الأدبيات التربوية والدراسات السابقة التي تضمنت بناء البرامج التدريبية، وقد توصلا إلى تصور يتضمن تحديد خطوات بناء البرنامج التدريبي وتنفيذه وتقويمه.

اجراءات تطبيق البرنامج التدريبي:

استعمل الباحثان تصميم المجموعة الواحدة وهو يلائم الدراسة الحالية ففيه يتم ضبط متغيرات الدراسة التي من الممكن ان تؤثر في التجربة (أبو العلا، ٢٠٠٩: ٢٠٢).

ويوضح جدول (١) التصميم التجريبي المعتمد في البحث

المجموعة	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار البعدي
التجريبية	اختبار مهارات التعلم والابداع	برنامج تدريبي في ضوء مدخل التنور العلمي	مهارات التعلم والابداع	اختبار مهارات التعلم والابداع

مجتمع البحث:

يمثل المجتمع الاصلي للبحث جميع مدرسي ومدرسات الرياضيات للمرحلة الثانوية في المدارس (المتوسطة والاعدادية) الحكومية النهارية التابعة للمديرية العامة لتربية صلاح الدين، حيث بلغ عدد المدرسين (٢٩٠) مدرسًا، وبلغ عدد المدرسات (٤٤٢) مدرسة فكان المجموع الكلي (٧٣٢) مدرسًا ومدرسة.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (٣٠) مدرسًا ومدرسة تخصص رياضيات بواقع (١٥) مدرسًا و(١٥) مدرسة، وتم اختيارهم عشوائيًا من بين مدرسي ومدرسات الرياضيات في قسم ممثلية وزارة التربية للطلبة النازحين في السليمانية التابع إلى المديرية العامة لتربية صلاح الدين، وبموجب كتاب صادر من وحدة الاعداد والتدريب.

أدوات البحث:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والمقاييس التربوية والنفسية ومراجعتها لذا قام الباحثان بإعداد أدوات تدريبية تتضمن دليل المدرب، وأدوات تقويمية: وتتضمن اختبار مهارات التعلم والابداع.

العينة الاستطلاعية:

بمساعدة قسم الإعداد والتدريب في المديرية العامة لتربية صلاح الدين تم اختيار (٦٠) مدرسًا ومدرسة عشوائيًا كعينة استطلاعية لمعرفة الزمن اللازم للإجابة عن فقرات اختبار مهارات التعلم والابداع، ووضوح الفقرات والتعليمات، والوقت الملائم لمحتوى الجلسة التدريبية.

السلامة الداخلية للتصميم التجريبي:

للتأكد من السلامة الداخلية للتصميم التجريبي تم معالجة المتغيرات الآتية:

أ. **إجراءات التكافؤ:** لذلك قامت الباحثة بإجراء التكافؤ بين عينة البحث في عدد من المتغيرات والتي تعتقد بأنها قد تؤثر في البرنامج كالخصائص العامة وسنوات الخدمة واختبار مهارات التعلم والابداع القبلي. وكما موضح بالجدول (٢) الآتي:

جدول (٢) خصائص المتدربين والمتدربات

المجموعة	الجنس	العدد	المؤهل العلمي	الخدمة	العمر	البرامج التدريبية	الدورات السابقة
	ذكور	١٥	خريجي كلية التربية/ قسم الرياضيات	(٥-١٥) سنوات	(٣٠-٤٠)	لا توجد	عدد الدورات (١-٢)
	اناث	١٥					

ب. **عامل النضج:** ويتضمن النضج الجسمي والاجتماعي والإيديولوجي للمتدربين.

ج. **أدوات البحث:** إن ضبط هذا المتغير عن طريق استخدام أدوات قياس موحدة وهو اختبار مهارات التعلم والابداع، وقد قام الباحثان بتصحيح الاجابات بأنفسهم.

د. **الانحدار الإحصائي:** قد يحصل بعض المتدربين على درجات متطرفة كأن تكون مرتفعة أو منخفضة جدًا في الاختبار مما يؤثر على نتائج البحث.

السلامة الخارجية للتصميم التجريبي:

تم إجراء الضبط الخارجي لعدد من العوامل التي من الجائز أن تؤثر في سلامة تطبيق البرنامج، وفيما يأتي استعراض لبعض هذه المتغيرات:

- **تفاعل المواقف التجريبية:** وقد تم سؤال أفراد عينة البحث فيما إذا كانوا قد تعرضوا إلى برنامج تدريبي في السابق فكان الرد بعدم التعرض لأي برنامج.
- **تفاعل الاختبار مع التجربة:** حرصت الباحثة على سرية التجربة لتفادي تأثير هذا العامل.

أدوات البحث:

اختبار مهارات التعليم والابداع:

وبسبب عدم توفر اختبار جاهز لمهارات التعليم والابداع الرياضيات بما يخدم أهداف البحث، لذا أعدت الباحثتان اختبارًا في ضوء الخطوات الآتية:

أ. **تحديد الهدف من الاختبار:** يرمي الاختبار إلى قياس مهارات التعليم والابداع لمدرسي الرياضيات (عينة البحث).

ب. **مصادر بناء الاختبار:** تم اتخاذ في بناء الاختبار عدد من المصادر، وهي:

- الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت مجالات مختلفة ومتعددة من مجالات مهارات التعلم والابداع كدراسة (الحطيبي، ٢٠١٨) (الشديفات، ٢٠١٩).
- قائمة أعدها الباحثان وحازت على موافقة المحكمين والمتخصصين والتي اعتمدت في تحديدها على عدة أمور وهي: كتب متخصصة في المناهج وطرائق التدريس.
- تحديد المهارات الرئيسة للاختبار من خلال استشارة عدد من المحكمين والمختصين في المناهج وطرائق التدريس.
- وبالاعتماد على المصادر السابقة استطاعت الباحثة من تحديد مهارات التعليم والابداع الملائمة للمتدربين، وقد ضمت (مهارات التعلم والابداع): (٤) مهارات رئيسة تنطوي تحتها (١٠) مهارات فرعية و(٣٨) مؤشرًا.

صياغة فقرات الاختبار:

تم إعداد اختبار يجمع بين الأسئلة المقالية والموضوعية بمختلف المواضيع الخاصة بالتنور (اللغوي والتكنولوجي والحاسوبي والبيئي والكيميائي) التي تضمنها البحث، ويعد الاختبار الذي يجمع بين أنواع مختلفة من الأسئلة من أفضل صيغ الاختبار كونها تحفظ ايجابياتها وتبطل سلبياتها، وعليه أصبح عدد فقرات الاختبار (٢٥) فقرة بصورته الأولية.

١. **تعليمات الاختبار:** أعد الباحثان تعليمات واضحة ومستوعبة لمدرسي ومدرسات الرياضيات، اشتملت التعليمات على الهدف العام من الاختبار وكيفية الإجابة عنه، وطريقة استخدام أوراق الإجابة.

٢. **صدق الاختبار:** اعتمد الباحثان الصدق الظاهري للتأكد من صدق الاختبار إذ عرضاه على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم لإخذ آرائهم حول مدى صلاحية فقرات الاختبار، وعن مدى صلاحية محكات التصحيح، وفي ضوء ما أبدوه من ملاحظات ومقترحات تم التعديل وأصبح الاختبار جاهزًا للتطبيق.

٣. **التجريب الاستطلاعي للاختبار**: تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) مدرسًا ومدرسة اختصاص رياضيات في قسم تربية تكريت، حيث طلب من العينة الاستطلاعية إدلاء ملحوظاتهم عن أي فقرة من فقرات الاختبار فتبين من ذلك جلاء تعليمات الاختبار وفقراته، وأن الوقت الذي يحتاجه المتدرب للإجابة كان (٤٠) دقيقة.

٤. **التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار**: كرر الباحثان تطبيق الاختبار مرة أخرى على عينة استطلاعية من مجتمع البحث نفسه متكون من (٦٠) مدرسًا ومدرسة، وبعد تصحيح إجابات العينة الاستطلاعية نظم الباحثان الاجابات تنازليًا وقسماها إلى فئة عليا (٣٠) وفئة دنيا (٣٠)، وذلك لإجراء التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار، والحكم على مدى صلاحيتها إحصائيًا للتطبيق ووفق النحو الآتي:

٥. **صدق البناء**: قام الباحثان بالتحقق من صدق البناء عن طريق ايجاد العلاقة الارتباطية بين كل من:

- **درجة كل فقرة بالمجال الذي تنتمي إليه**: من خلال الاعتماد على معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار ودرجة المجال الذي تنتمي إليه، وقد تم التوصل إلى أن كل فقرات الاختبار ذات دلالة فقد تراوحت قيم معاملاتها بين (٠,٨٨-٠,٤٥).
- **درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار**: استخدم الباحثان معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار ودرجة الاختبار الكلية، وذلك للتأكد من الصدق الداخلي (الاتساق الداخلي) فقد بلغت قيم معاملاتها بين (٠,٩٠-٠,٥٥) ويعد ذلك مؤشرًا جيدًا يدل على صدق بناء لاختبار مهارات التعلم والابداع، والجدول (٣) يبين ذلك.

جدول (٣) يبين معامل ارتباط الفقرة بالمجال (التعلم والابداع) ومعامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية

ت	معامل ارتباط الفقرة بالمجال	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	ت	معامل ارتباط الفقرة بالمجال	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية
١	٠,٦٣	٠,٥٨	١١	٠,٤٥	٠,٧٧
٢	٠,٤٧	٠,٦٠	١٢	٠,٦٣	٠,٥٨
٣	٠,٥٢	٠,٦٦	١٣	٠,٤٧	٠,٦٤
٤	٠,٧١	٠,٦٤	١٤	٠,٥١	٠,٧٧
٥	٠,٤٥	٠,٧١	١٥	٠,٦٩	٠,٨٣
٦	٠,٥٧	٠,٥٥	١٦	٠,٨٤	٠,٥٥
٧	٠,٧٦	٠,٦٩	١٧	٠,٤٩	٠,٨٨
٨	٠,٧٧	٠,٩٠	١٨	٠,٦٥	٠,٧٧
٩	٠,٥٨	٠,٨٤	١٩	٠,٥٥	٠,٥٨
١٠	٠,٦٤	٠,٦٦	٢٠	٠,٨٨	٠,٦٤

- **علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية بالاختبار:** تم استخراج معامل ارتباط بيرسون للتحقق من العلاقة الارتباطية بين درجة المجال (مهارات التعلم والابداع) والدرجة الكلية للاختبار، وقد تبين من النتائج أنها دالة إحصائيًا، إذ بلغت (٠,٨٤).
- **قوة تمييز الفقرات:** تم ايجاد معامل تمييز كل فقرة من الفقرات الموضوعية، وكذلك معامل تمييز الفقرات المقالية باستخدام معادلة التمييز المتعلقة بها، ووجد أن معاملات التمييز تتراوح ما بين (٠,٣١ –٠,٦٠)، وبالنسبة للفقرة التي يقل معامل تمييزها عن (٠,٢٠) فهي ضعيفة التمييز وينصح بشطبها (عودة، ١٩٩٨: ٢٩٠) لذا فقد عدت فقرات الاختبار مقبولة من حيث قدرتها التمييزية ولذا لم يحذف أي منها والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) يبين معامل تمييز فقرات الاختبار

رقم الفقرة	تمييز الفقرة	رقم الفقرة	تمييز الفقرة
١	٠,٣٩	١١	٠,٤٠
٢	٠,٤٨	١٢	٠,٦٠
٣	٠,٤٠	١٣	٠,٤٠
٤	٠,٣٦	١٤	٠,٤٤
٥	٠,٤٠	١٥	٠,٤١
٦	٠,٣٢	١٦	٠,٣٩
٧	٠,٤٤	١٧	٠,٤٥
٨	٠,٤٠	١٨	٠,٣٦
٩	٠,٣٦	١٩	٠,٥٢
١٠	٠,٥٢	٢٠	٠,٣٧

ثبات الاختبار:

من خلال إعادة تطبيق الاختبار أو استخدام صور متكافئة له أو من حساب مدى الاتساق الداخلي لإجابات العينة عن الاختبار من خلال تطبيقه مرة واحدة (مراد وامين، ٢٠٠٥: ٣٥٩) وقد طبق الباحثان طريقة إعادة الاختبار على الفقرات المقالية لحساب ثباتها وتقوم هذه الطريقة على تطبيق الاختبار على عينة من الأفراد وإعادته بعد مدة زمنية اسبوعين على الأفراد أنفسهم، ثم ايجاد معامل الارتباط بين درجات الاختبارين بطريقة معادلة معامل ارتباط بيرسون، وقد بلغ معامل ثبات إعادة الاختبار (٠,٨٤) وهو معامل ثبات مقبول بالنسبة إلى مثل هذا الاختبار، وقيس ثبات الاختبار لأسئلة اختبار من متعدد بأسلوب الاتساق الداخلي معادلة الفاكرونباخ حيث بلغت نسبة ثبات الاختبار (٠,٨٧) وهي تمثل نسبة جيدة، وعليه أصبح الاختبار مهيأ للتطبيق بصورته النهائية.

طريقة تصحيح الاختبار:

قام الباحثان بحساب درجات مهارات (التعلم والابداع) على الشكل الآتي:

- **أسئلة التفكير الناقد:** عددها (٥) فقرات لكل فقرة (١-٣) درجة فكانت الدرجات تتراوح بين (٥-١٥) درجة.
- **أسئلة حل المشكلات:** عددها (٥) فقرات اختيار من متعدد، ولكل فقرة صحيحة درجة واحدة واحتسبت للفقرات الخاطئة والمتروكة صفرًا، حيث يكون مجموع الدرجات يتراوح بين (٠-٥) درجات.
- **أسئلة التفكير الابتكاري:** فقد كانت أسئلة مقالية عددها (٥) فقرات وتتراوح درجاتها بين (٠-١٥) لكل فقرة ثلاث درجات.
- **أسئلة القيادة وتوجيه الآخرين:** حيث كانت أسئلة اختيار من متعدد عددها (٥) فقرات، ولكل فقرة صحيحة درجة واحدة واحتسبت للفقرات الخاطئة والمتروكة صفرًا، حيث يكون مجموع الدرجات يتراوح بين (٠-٥) درجات. وبذلك أصبح عدد فقرات اختبار المجال الأول (التعلم والابداع) ولأربع مهارات رئيسة (التفكير الناقد، وحل المشكلات، والتفكير الابتكاري، والقيادة وتوجيه الآخرين) متكون من (٢٠ فقرة) ودرجته تتراوح بين (٥- ٤٥) درجة.

الصورة النهائية للاختبار:

بعد استكمال الإجراءات الإحصائية للاختبار وتهيئة بنود التعليمات وورقة التصحيح وتقديمه للمحكمين، وبعد إجراءات التعديل على بعض فقرات الاختبار أصبح الاختبار جاهزًا للتطبيق.

عرض وتفسير النتائج:

النتائج المتعلقة بالفرضيات الفرعية للفرضية الأولى:

والتي نصت على أنه (**لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات مدرسي/مدرسات الرياضيات الذين خضعوا للبرنامج التدريبي في اختبار مهارات التعلم والابداع (القبلي والبعدي)**). وللتحقق من صحة الفرضية تم حساب درجات مدرسي المجموعة التجريبية ومدرساتها قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده في اختبار مهارات التعلم والابداع (القبلي والبعدي)، ومعالجتها احصائيا باستعمال الاختبار التائي لعينتين مترابطتين وقد تبين أن القيمة التائية المحسوبة (**٥٧,٠٤٢**) أكبر من القيمة التائية الجدولية (**٢,٠٥**) عند مستوى دلالة (**٠,٠٥**) ودرجة حرية (**٢٩**) وكما موضح في الجدول (٥):

جدول (٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لدرجات المجموعة التجريبية في اختبار لمهارات التعلم والابداع القبلي والبعدي

	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	انحراف الفروق	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية عند ٠,٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
القبلي	٣٠	١١,٧٣٣٣	٢,١٤٨٥١	٢٧,٦٦٦٦٧	٢,٦٥٦٥٩	٥٧,٠٤٢	٢,٠٥	دال
البعدي	٣٠	٣٩,٤٠٠٠	١,٩٧٥٧١					

وعليه فإنه يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات أفراد المجموعة في القياس القبلي والبعدي في اختبار مهارات التعلم والابداع، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية، وتقبل البديلة لوجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لصالح التطبيق البعدي، وهذا مؤشر على فعالية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التعلم والابداع. ويعزو الباحثان النتائج إلى أن البرنامج التدريبي وما تضمنه من استراتيجيات وأنشطة فعالة انسجمت مع مهارات التعليم والابداع، واسهمت في تنميتها لدى المتدربين، وشجعتهم على التفاعل والمشاركة، وجعلتهم أكثر فعالية وابداع. كما أن تعدد الأنشطة وتنوعها وأساليب التقويم المستخدمة أسهمت في جعل المتدرب يكتسب المعلومات ويتقن المهارات المطلوبة، وقد تضمن البرنامج التدريبي استراتيجيات وأساليب تدريسية جديدة لم يعهدها المتدربين من قبل مما حفزهم على استخدام مهارات التفكير العليا.

قياس الفاعلية:

طبق الباحثان معادلة ماك جوجيان، وكانت نسبة الفاعلية (**٠,٨٣١**) مما يدل أن البرنامج فعال، إذ تشير المعايير المحددة في هذا المجال أن المحك ينبغي أن يزيد عن (٠,٦٠) للتحقق من الفاعلية، والجدول(٦) يبين ذلك.

جدول (٦) نسبة الفاعلية للبرنامج التدريبي في مهارات التعلم والابداع

سَ	صَ	د	سَ – صَ	د– صَ	نسبة الفاعلية
٣٩,٤٠٠٠	١١,٧٣٣٣	٤٥	٢٧,٦٦٦٧	٣٣,٢٦٦٧	٠,٨٣١

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

والتي نصت على أنه (**لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات مدرسي/مدرسات الرياضيات اللذين خضعوا للبرنامج التدريبي في اختبار مهارات التعلم والابداع البعدي يعزى لمتغير الجنس(ذكور–اناث)**). وللتحقق من هذه الفرضية استخدم الباحثان اختبار مان–ويتني (Mann – Whitney)، وظهر أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية تبعًا لمتغير الجنس، وإذ كانت قيمة مان– ويتني المحسوبة أقل من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وجدول(٧) يبين ذلك.

جدول (٧) متوسط الرتب ومجموع الرتب وقيمة مان وتني لدرجات مدرسي ومدرسات المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التعلم والابداع البعدي يعزى لمتغير الجنس (ذكور – اناث).

المجموعة	عدد افراد العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان– ويتني		الدلالة الإحصائية (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
ذكور	١٥	٦٠,١١	١٧٤	٥٤	٦٤	دالة
أناث	١٥	٤٠,٩١	٢٩١			

وبذلك ترفض الفرضية الصفرية لوجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات مدرسي ومدرسات الرياضيات اللذين خضعوا للبرنامج التدريبي في اختبار مهارات التعلم والابداع البعدي يعزى لمتغير الجنس (ذكور–اناث) ولصالح الإناث.

ويعزو الباحثان أسباب هذه النتيجة إلى أن المتدربات أكثر انضباطًا والتزامًا في تطبيق البرامج والاستراتيجيات التدريسية والاهتمام بإداء الدروس النموذجية، ولديهن القدرة على استخلاص النتائج وبناء الأدلة وتمييز صحة أو خطا نتيجة ما تبعًا لحقائق معينة، وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة فيما يخص متغير الجنس مع نتائج دراسة (بطوط، ٢٠١٧) وكذلك دراسة (ملحم، ٢٠١٧)، واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (الشمراني، ٢٠١٩)، (الغامدي، ٢٠١٦)، (الحارون، ٢٠١٦) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

الاستنتاجات:

١. هناك تأثير واضح للبرنامج التدريبي في رفع مستوى المتدربين من خلال تنمية المعلومات لديهم في عدة مجالات علمية.

٢. وجود احتياجات تدريبية حقيقية عند مدرسي مادة الرياضيات تتضمن المجال المعرفي والمهاري والوجداني.

٣. التنوع في استخدام الاستراتيجيات التدريسية ساهمت في زيادة قابلية المتدربين على التفكير بصورة عامة ومهارات التفكير الناقد والتفكير الابتكاري، وحل المشكلات بشكلٍ خاص (مهارات التعلم والابداع).

٤. البيئة التعليمية المرنة والاستمتاع بالوسائل التعليمية وتوافر الأنشطة والأمثلة واستراتيجيات التدريس المختلفة وتوظيف التكنولوجيا والقراءات الإثرائية أثناء تدريس البرنامج التدريبي وإثارتهم للتعلم وجذب انتباههم مما يجعلهم يشعرون بأهميته.

٥. وجود مواضيع جديدة وحديثة في ضوء مدخل التنور العلمي وأنواعه.

التوصيات:

١. ضرورة التعاون المشترك بين وزارة التعليم العالي ووزارة التربية في الاستفادة من البرنامج التدريبي من خلال تهيئة الكوادر المتخصصة في تنفيذ البرنامج التدريبي، وتقديم الدعم المادي والمعنوي لهم، وتوفير كافة المستلزمات لإنجاح البرنامج.

٢. على أقسام الرياضيات في كليات التربية، وكليات التربية الأساسية بالجامعات العراقية الانتفاع من البرنامج التدريبي في تدريب الطلبة المدرسين.

٣. على مديريات الإعداد والتدريب في المديريات العامة للتربية في العراق أن تعتمد موضوعات البرنامج التدريبي القائم على مدخل التنور العلمي في البرامج التدريبية المقدمة إلى مدرسي ومدرسات الرياضيات.

المقترحات:

١. فاعلية برنامج تعليمي قائم على مدخل STEM التكاملي في تنمية مهارات التعلم والابداع.

٢. فاعلية برنامج تدريبي قائم على التنور العلمي في تنمية التفكير المستقبلي أو التفكير التفاعلي والاتجاه نحو التعليم عند مدرسي الرياضيات ومدرساتها.

٣. إجراء دراسة مماثلة لتعرف فاعلية برنامج تدريبي قائم على مدخل التنور العلمي في تنمية مهارات التفكير والتدريس عند مدرسي الفيزياء وغيرها.

٤. برنامج مقترح قائم وفق التنور الرياضي في تنمية مهارات التعلم والابداع وحل المشكلات ابداعيًا لدى طلبة المرحلة الاعدادية.

المراجع:

أبو العلا، نانس صلاح (٢٠٠٩). **برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التدريس الإبداعي للطلاب المتخصصين في علم النفس وقياس أثره على أدائهم التدريسي واحترام الذات للمرحلة الأساسية العليا ودرجة الطلاب**. امتلاك تلك المهارات. رسالة ماجستير غير منشورة.

أبو جزر، صابرين محمود (٢٠١٨). **إثراء كتب التربية الإسلامية للصفين العاشر والحادي عشر بمهارات القرن الحادي والعشرين**. رسالة ماجستير منشورة، غزة، الجامعة الإسلامية بغزة، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس.

بطوط، صفاء (٢٠١٧م). مدى اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر خريجي وخريجات قسم التربية الفنية بجامعة طيبة. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب**، العدد(٨٩)، ٣٣١-٣٤٨.

تريلنج، بيرني، وفادل، تشارلز (٢٠١٣). **مهارات القرن الحادي والعشرين**: التعلم في زمننا، ترجمة بدر عبدالله الصالح (الرياض: جامعة امللك سعود، النشر العلمي والمطابع). العمل الأصلي نشر في عام ٢٠١٩.

جابر، ناهدة محمد (٢٠١٦). **استراتيجيات التعليم التعاوني**. دار نوفل: الأردن.

جبران، وحيد (٢٠٠٦). **دليل مرجعي للتدريب**. وكالة الغوث، القدس، فلسطين.

الجبوري، زياد خلف (٢٠٢٠). **فاعلية برنامج تدريبي قائم على التخطيط التنظيمي لاكتساب مهارات تدريسية فاعلة لدى طلاب الصف الرابع في قسم التاريخ وتنمية دوافعهم لممارستها**. قسم أطروحة دكتوراه غير منشورة. قسم العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة تكريت، العراق.

الجبوري، عبد المهيمن حسين (٢٠٢١). **فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج شوارتز في تنمية كفاءة الأداء والتفكير الاستنتاجي لدى معلمي ومعلمي التربية الإسلامية**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، قسم القرآن. العلوم، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة تكريت، العراق.

الجويلي، مها عبد الباقي (٢٠٠١). **التربية والمجتمع الاتجاهات الحديثة في التوظيف الاجتماعي للتربية**، دار الوفاء للطباعة: الإسكندرية- مصر.

الحارون، شيماء (٢٠١٦). فعالية تضمن كفايات الثقافة الإعلامية في تدريس مادة العلوم لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **المجلة المصرية للتربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية**، ١٩(٦)، ٦٥-٩٩.

الحطيبي، دينا عبد الحميد السعيد (٢٠١٨). تقويم اداءات تدريس معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة على ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. **مجلة التربية**، الرياض، ١(٤)، ١-٣٢.

خطابية، عبد الله محمد (٢٠٠٥). **تعليم العلوم للجميع**. ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة: عمان.

زاير، سعد علي وإيمان إسماعيل عايز (٢٠١٠). **مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها**. مؤسسة مصر مرتضى للكتب العراقية: بيروت- لبنان.

السكارنة، بلال خلف (٢٠١١). **تصميم البرامج التدريبية** ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة: عمان- الأردن.

السيد علي، سوزان محمد حسن (٢٠٠٥). **برنامج مقترح لتطوير إعداد معلم العلوم بكليات التربية في ضوء مدخل العلم والتكنولوجيا والمجتمع (S.T.S) وأثره على التنوير العلمي وأداء الطالب المعلم**. اطروحة دكتوراه، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

الشاعر، عبد الرحمن بن إبراهيم (١٩٩١م). **أسس تصميم وتنفيذ البرامج التدريبية**. ط١، ٣٦.

الشديفات، رنا علي عبد الرحمن (٢٠١٩). **تقويم كفاءات أداء معلمات التربية البدنية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين في محافظة الزرقاء (بحث منشور _ طرق تدريس) الزرقاء:** جامعة آل البيت، الكلية العلوم التربوية والمناهج وطرق التدريس.

الشمراني، عليه (٢٠١٩). أثر توظيف التعلم الرقمي على جودة العملية التعليمية وتحسن مخرجاتها. **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب**، ١(٨)، ١٤٥-١٧٠.

محمود، رائد إدريس ومصطفى، ريم سالم (٢٠١٩). أثر استخدام استراتيجية الخطة في اكتساب المفاهيم والتنوير العلمي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. **مجلة كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة تكريت**، ٢٦(٥)، ٣٠٣-٣٢٦

العزاوي، نضال مزاحم رشيد (٢٠١٧). **بوصلة التدريس في اللغة العربية**. ط١، دار غيداء للنشر والتوزيع: عمان.

العفون، نادية حسين يونس (١٩٩٥). **أثر طريقتين لتدريب معلم العلوم على إعداد أسئلة امتحانه**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.

العمراني، عبد الكريم جاسم وعقيل أمير الخزاعي وعباس جواد ألركابي (٢٠١٣). **تدريس الفيزياء المعاصرة (دراسة في التنوير الفيزيائي**. ط١، دار صفاء ونيبور للنشر والتوزيع: عمان.

عودة، أحمد سليمان (١٩٩٨). **القياس والتقويم في العملية التعليمية**. ط٢، دار الأمل: عمان، الأردن.

الغامدي، علي (٢٠١٦). **مهارات المعلم اللازمة في توظيف تقنيات العصر الرقمي والإعلام الجديد في التدريس**. ورقة عمل مقدمة في الملتقى التربوي الثاني، الفترة من ٢٤-٢٦ أكتوبر، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

سمية المحتسب (٢٠٠٤). مستوى التنوير العلمي لدى طلبة الصف الحادي عشر في محافظة القدس "**المؤتمر السنوي الثامن لمعلمي العلوم والرياضيات**". ٢١/٥-٢٢/٥/٢٠٠٤، الجامعة الأمريكية، بيروت.

محمد، مصطفى عبد السميع وسهير محمد حوالة (٢٠٠٤). **إعداد المعلم – التطوير والتدريب**. ط١، دار الفكر للنشر والتوزيع: عمان- الأردن.

محمود، رائد إدريس ومصطفى، ريم سالم (٢٠١٩). تقويم الكفاءات التدريسية لمعلمي جامعة تكريت ومعلميهم من وجهة نظر طلابهم. **مجلة كلية التربية للعلوم الإنسانية**، العدد(٤٥). كانون الثاني، جامعة تكريت.

المرسومي، عهود سامي وعلاء عبد الخالق المندلاوي (٢٠١٦). **الحقائب التدريبية بين النظرية والتطبيق**: دار الأمير للنشر: بغداد– العراق.

ملحم، ٢٠١٧.

النعيمي، هديل سلمان داود (٢٠١١). **التنور العلمي لمدرسي الأحياء في المدارس المتوسطة وعلاقته بالوعي البيئي لطلبتهم**. رسالة ماجستير، كلية التربية/ابن الهيثم، جامعة بغداد.

Bell, R. L. & Lederman, N. G., (2000): **Testing assumptions underlying the Science education reforms: Decision – making on Science and technology based issues**, paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.

Miller, J. D. (1993): Toward A scientific Understanding of The Public Understating of Science and Technology. **Understanding of Science**, vol.1, No.1.

Laugksch, R. C. (2000a). Scientific Literacy: A conceptual overview. **Science Education**, 84(1): 71-94.

Laugksch, R. C. & Spargo, P.E. (1999), Scientific literacy of selected South African matriculants entering tertiary education: A baseline Survey. **South African Journal of Science**, 95(10), 427-432.

مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للعلوم التربوية والنفسية
Princess Nourah bint Abdulrahman University Journal of Educational and Psychological sciences
العدد(١) ذو القعدة ١٤٤٤هـ - يونيو ٢٠٢٣م

برنامج تطور مهني مقترح لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية قائم على إطار المعرفة التدريسية التقنية المرتبطة بالمحتوى (TPACK) ونموذج مستويات الممارسة التقنية (SAMR)

عطاالله مطر العتيبي
3ta.otb@gmail.com
طالب دكتوراه بجامعة الملك سعود
الإشراف التربوي - إدارة تعليم عفيف

فهد بن سليمان الشايع
falshaya@ksu.edu.sa
أستاذ المناهج وتعليم العلوم
كلية التربية - جامعة الملك سعود

A Proposed Professional Development Program for Elementary Science Teachers Based on (TPACK) Framework (SAMR) Model

ATALLAH MTER AL OTAIBI
3ta.otb@gmail.com
PhD Candidate at King Saud University
Educational Supervision - Education Administration in Afif

FAHAD SULAIMAN ALSHAYA
falshaya@ksu.edu.sa
Professor of Science Education
College of Education - King Saud University

تاريخ استقبال البحث	تاريخ قبول البحث	تاريخ نشر البحث
٢٠٢٣/٦/٤م	٢٠٢٣/٦/١٤م	٢٠٢٣/٦م

المستخلص

هدف هذا البحث إلى إعداد برنامج تطور مهني لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية قائم على إطار المعرفة التدريسية التقنية المرتبطة بالمحتوى (TPACK) ونموذج مستويات الممارسة التقنية (SAMR). وقد بُني البرنامج المقترح باستخدام نموذج التصميم التعليمي (ADDIE)، وذلك بتحليل احتياجات المعلمين وتصميم الصورة الأولية للبرنامج ثم تطويرها وتحكيمها من الخبراء. وطبقت الصورة المطورة من البرنامج على عينة قصدية من ثمانية من معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بمحافظة عفيف، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني ١٤٤٤هـ. وجُمعت البيانات وفق المنهج النوعي، وباستخدام أدوات البحث المتمثلة في:

١. المشاهدة والمراقبة: وذلك من خلال تدوين مدى تفاعل المعلمين واستجاباتهم أثناء تنفيذ أنشطة البرنامج.
٢. المجموعات النقاشية: رصد الآراء والمقترحات والتحديات المتعلقة بأنشطة البرنامج من خلال مناقشات مجموعة التعلم عن بعد.
٣. تحليل التقارير: بدراسة ما كُتب من تقارير المعلمين أثناء الدروس النموذجية والزيارات التبادلية بين المعلمين.

وبتحليل البيانات النوعية خلال مرحلة تقويم البرنامج؛ طورت محتوى أنشطة البرنامج وآلية تنفيذه. وتمثلت الصورة النهائية للبرنامج في مخطط مقترح لآلية تنفيذه لمدة ثمانية أسابيع، تتضمن:

١. أنشطة التدريب المباشر: بواقع ثمان جلسات تدريبية، ركز بشكل مكثف على الجانب النظري للبرنامج.
٢. مجموعات التصميم: بواقع ثلاث ورش عمل تصمم خلالها دروس العلوم وفق التكامل بين الإطار والنموذج.
٣. مجموعة التعلم عن بعد: بغرض التأمل في تخطيط الدروس وتنفيذها وتقويمها، ومناقشتها مع أعضاء المجموعة.
٤. الدروس النموذجية: بتنفيذ من معلم خبير يقدم خلالها تطبيق نموذجي للممارسات التدريسية التقنية المرتبطة بالمحتوى.
٥. الزيارات التبادلية: للتعرف بشكل أعمق على إجراءات تحسين ممارسات المعلمين التدريسية، وتبادل الخبرات، ومناقشة توظيف التقنيات التعليمية في محتوى العلوم.

الكلمات المفتاحية: نموذج التصميم التعليمي (ADDIE)؛ المعرفة بالمحتوى (CK)؛ المعرفة التدريسية (PK)؛ المعرفة التقنية (TK)؛ المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK)؛ المعرفة التدريسية التقنية (TPK)؛ المعرفة التقنية المرتبطة بالمحتوى (TCK).

Abstract

This research aimed to prepare a professional development program for primary school science teachers based on Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) and the Technical Practice Levels Model (SAMR). The proposed program was built using the Instructional Design Model (ADDIE), by analyzing the needs of teachers and designing the initial form of the program, then reviewing it by experts. The revised form of the program was applied on an purposed sample of eight science teachers in the primary stage in Afif governorate during the second semester of the academic year 1444 AH. The data was collected according to the qualitative approach, and using research tools represented in:

1. participation and monitoring: through the writing of the interaction and responses of teachers during the implementation of the program's activities.
2. discussion groups: by monitoring opinions, proposals and challenges related to the program's activities during the learning community group.
3. analyzing teachers reports: by studying the reports written during the model lessons and exchange visits.

By analyzing qualitative data during the evaluation of the program; the results showed the need to develop the content of the program's activities and the mechanism of its implementation. The final form of the program was represented in a proposed outline for the mechanism of implementing the program which can applied in a period of eight weeks, which includes:

1. direct training activities: include eight training sessions which focused intensively on the theoretical aspect of the program.
2. design groups: include three workshops which science lessons are designed according to the integration between the TPACK framework and the SAMR model.
3. distance learning group: to reflect on the planning, implementation and evaluation of lessons.
4. model lessons: implemented by an expert teacher which a typical application of Technological Pedagogical Content Knowledge practices.
5. exchanges visits: to learn more deeply about the procedures for improving their teaching practices, exchange experiences, and discuss the use of educational technologies in science content.

Keywords: Instructional Design Model (ADDIE); Content Knowledge (CK); Knowledge Pedagogical (PK); Technological Knowledge (TK); Pedagogical Content Knowledge (PCK); Technological Content Knowledge (TCK); Technological Pedagogical Knowledge (TPK).

المقدمة:

تشهد ميادين التربية في عصرنا الحاضر تغيرات مستمرة في شتى المجالات، فقد تجددت المعارف نوعًا وكمًا، وتسارع تطور التقنيات المستخدمة والمستحدثات الداعمة لها في العملية التعليمية، وظهرت اتجاهات حديثة في مجالات التعليم على وجه العموم وتدريس العلوم على وجه الخصوص، ومن هذه المجالات ما يعنى بدمج التقنية في التعليم. ومع التركيز على استخدام التقنية في التعليم؛ برزت الحاجة إلى التطور المهني المستمر لمعلمي العلوم لتطوير مهاراتهم في مجال تكامل التقنية مع التدريس في الصفوف الدراسية من خلال أطر محددة.

وينظر إلى التطور المهني للمعلمين باعتباره أحد الركائز الأساسية التي يقوم عليها تجويد مدخلات النظام التعليمي، ويتطلب بذلك اهتمامًا بتصميم برامجه بما يوازي أهميته في نجاح العملية التربوية. وبالرغم من أن برامج التطور المهني للمعلمين تتفق في أهدافها بشكل عام على مساعدة المعلمين في تحسين معارفهم ومهاراتهم ودوافعهم لزيادة التحصيل العلمي للتلاميذ؛ إلا أنها قد تختلف في تصميمها. ويعد تصميم برامج التطور المهني (Designing Professional Development Programs) عملية مخططة لمواجهة معرفة المعلم ومعتقداته من خلال استقصاء قواعد المعارف التربوية والتخصصية الواسعة التي يمكن أن تسترشد بها أنشطة التطور المهني، والنظر في كيفية توافق المعتقدات مع السياق المحلي، من خلال فهم السمات الفريدة لهذا السياق واستخدام تلك المعرفة في استيعاب التحديات التي قد تؤثر على نجاح وتأثير أي تطور مهني، والتخطيط لمواجهتها من خلال استراتيجيات التطور المهني، وذلك باختيار أكثرها توافقا مع أهداف البرنامج (Loucks-Horsley et al., 2012). ويعتبر برنامج التطور المهني فعالًا إذا صُمم بناءً على الاحتياجات الفعلية للمعلمين، والاحتياجات الحالية للمدرسة، مع مشاركة المعلم في تخطيط أنشطة التطور المهني، وإتاحة الفرصة للمشاركة النشطة في تنفيذها لفترة زمنية كافية (Bayar, 2014). ويكمن التحدي في تصميم برامج تطور مهني بالاعتماد على عدد من النماذج لإيجاد ممارسات تدريسية أكثر فاعلية، ومن أبرز هذه النماذج المستخدمة في تعزيز الاستراتيجيات التعليمية النموذج القائم على المدرسة (Luneta, 2012).

وفي سياق الجهود المبذولة لتطوير معارف المعلمين نحو دمج التقنية بالتعليم، وبالاستناد إلى إطار المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK) لشولمان (Shulman, 1986) وهو شكل متخصص من معارف المعلمين يدمج فيه المعلمون معارفهم التربوية (PK) بمعرفتهم بالمحتوى (CK) لتحويل المحتوى الدراسي إلى محتوى ذي معنى لتلاميذهم، طور كوهلر وميشرا (Mishra & Koehler, 2006) إطار المعرفة التدريسية التقنية المرتبطة بالمحتوى Technological Pedagogical Content Knowledge والذي يعرف اختصار بـ: تيباك (TPACK)، كقاعدة معرفية متخصصة للمعلمين،

تمثل نوع من التأكيد على المعرفة التقنية، وتهدف لاستخدام أمثل لدمج التقنية في التدريس والتعلم، حيث انبثق هذا الاطار من تكامل ثلاثة أشكال من المعرفة: المعرفة التقنية (TK)، المعرفة التدريسية (PK)، والمعرفة بالمحتوى (CK). يعد إطار (TPACK) من أبرز الأطر التي تقوم على التفاعل بين المعرفة بالمحتوى التعليمي وتدريسه بالتقنيات الملائمة له ضمن سياقات تدريسية محددة، ويسلط هذا الإطار الضوء على العلاقات المعقدة والمفيدة في تحديد ما يحتاج المعلمون من معرفة لدمج التقنية الرقمية بشكل فعال في عملية التدريس (Koehler & Mishra, 2009). وتظهر الحاجة لإطار (TPACK) لتقديم المعرفة التي يحتاجها المعلمون لتسخير التقنية بصورة ملائمة من أجل تجويد نتائج التعلم في ظل عصرنا الرقمي، ونتيجة لقصور هذه المعرفة قد يتم التعامل مع التقنية كما لو كانت منفصلة عن التدريس والمحتوى العلمي المرتبط به. فمن خلال برامج التطور المهني المعنية بهذا الإطار؛ يمكن إرشاد المعلمين لاستخدام البرامج أو التطبيقات، وكيفية وملاءمتها في الصفوف وفق طبيعة المحتوى العلمي، إذ إن قصور معرفة المعلمين لإطار (TPACK) قد يبقي التقنية منفصلة عن التدريس، ويؤدي إلى ظهور مشكلات مع استخدام التقنية في الصفوف الدراسية (Koehler & Mishra, 2005).

ونتج عن أبحاث كوهلر وميشرا (Mishra & Koehler, 2006) أربع مجالات متكاملة تختلف في مضمونها عن أشكال المعرفة الرئيسة تتمثل في: المعرفة التقنية المرتبطة بالمحتوى (TCK)، المعرفة التدريسية التقنية (TPK)، المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK)، والمعرفة التدريسية التقنية المرتبطة بالمحتوى (TPACK). وقد أظهرت دراسة تشاي وآخرون (Chai et al., 2011) أن كل من المعرفة التقنية (TK) والمعرفة التدريسية (PK) والمعرفة بالمحتوى (CK) لها تأثيرات إيجابية على إطار (TPACK)، وبالمثل فإن المعرفة التقنية (TK) والمعرفة التدريسية (PK) تعزز المعرفة التدريسية التقنية (TPK) مما يؤدي إلى تأثير هذه المعرفة على الإطار ككل بشكل إيجابي.

ولزيادة فاعلية دمج التقنية في التعليم يمكن دمج المكونات الهيكلية لأشكال ومجالات المعرفة لإطار (TPACK) مع نماذج ديناميكية تصف تقدم تكامل التقنية أو مراحل تحولها للانتقال من تكامل التقنية كمجرد إضافة لممارسات التدريس إلى تعديل أو تحويل الممارسات نفسها، ومن هذه النماذج المعيارية نموذج مستويات الممارسة التقنية (SAMR) الذي صممه روبن بيونيتدورا (Puentedura,2006) من خلال أربع مستويات من الممارسة التقنية في التعليم: الاستبدال Substitution، الزيادة Augmentation، التعديل Modification، وإعادة التعريف Redefinition . ولكون إطار (TPACK) يركز بالأساس على تمكين المعلمين من دمج التقنية في ممارساتهم التعليمية، بمعنى أن التصور الذي بُني عليه هذا الإطار كان على أساس نظري للسلوك، فإن نموذج (SAMR) ينتهج نهجًا بنائيًا لأنه يراعي التلاميذ وكيف يؤثر دمج التقنية على عملية تعلمهم

(Tunjera & Chigona, 2020). ويتسم النموذج بمراعاة احتياجات التلميذ وارتباطه بمستويات بلوم المعرفية Bloom's Taxonomy من خلال التدرج في استخدام التقنية كبديل عن أداء المهمة التعليمية بالطرق التقليدية، كاستبدال القلم والورقة في تنفيذ المهمة بأحد برامج معالجة النصوص في تحرير ورقة العمل كبديل أو تحسينها لاحقًا لترتبط بذلك بمستويات التذكر، الفهم، والتطبيق، كما يمكن اتاحة الفرصة له للإبداع في تنفيذ المهمة بالانتقال إلى هرم النموذج من خلال التعديل على المهمة وإعادة تعريفها بطريقة مبتكرة لتحقيق مستويات المعرفة العليا في التعلم وهي التحليل، والتقويم، والابداع (Puentedura, 2015).

يوفر التطور المهني الفعال لمعلمي العلوم فرصاً لتطوير معارف إطار (TPACK) لديهم؛ إذ يحتاجون إلى برامج تطور مهني بنفس الطريقة التي تنفذ بها تطبيقات هذه المعرفة في الصفوف الدراسية، وتصمم هذه البرامج بتقاطع هذ الإطار مع مبادئ التطور المهني التي تركز على المتعلم. ويتطلب ذلك من المعلمين الاستمرار في المشاركة أثناء البرامج بتجارب غنية بدمج التقنية في التعليم كمتعلمين بمدة زمنية كافية، وبطرق مماثلة لتلك التي يجب أن ينفذوها في الصفوف الدراسية الخاصة بهم (Polly et al., 2010). ومن النماذج التعليمية المستخدمة في تصميم برامج التطور المهني نموذج (ADDIE) التحليل Analysis، التصميم Design، التطوير Development، التنفيذ Implementation، التقويم Evaluation. وهو من النماذج الأساسية للتصميم التعليمي والذي يوفر أساسًا جيدًا لتصميم التدريس القائم على التقنية، كما أن هذه النموذج يتميز بتحديد مبادئ التصميم وتنفيذها على أساس منهجي وشامل (William, 2019).

وفي ضوء ما سبق؛ تتضح أهمية إطار (TPACK) والتي من أبرز ملامحه تفعيل دمج التقنية في تدريس العلوم، وتلافي أي قصور محتمل قد يحدث نتيجة انفصال المعرفة التقنية عما تتطلبه المعرفة التدريسية المرتبطة بمحتوى العلوم. وعلى إثر ذلك اهتم الباحثون بتقصي كفايات المعلمين أثناء الخدمة حول معارفهم التخصصية والتدريسية والتقنية، وبالإطار ككل، مثل: دراسة أغوستيني وآخرون (Agustini et al., 2019)؛ وألتون (Altun, 2013)؛ والعنزي (٢٠١١)؛ وشقور والسعدي (٢٠١٥)؛ والشمري (٢٠٢٠). واهتم باحثون آخرون بتوظيف معارف الإطار في الممارسات التدريسية من خلال برامج تطور مهنية وظفت أنشطة مهنية مختلفة خلالها، فقد اقتصر توظف التدريب المباشر في دراسة كل من وايجي وجارد (Agyei & Jared, 2014)؛ وأبو دية (٢٠٢٠) ؛ وبن قرين (٢٠٢٠)؛ والجاسر (٢٠٢٠)؛ وعبدالرؤوف (٢٠٢٠)؛ وناجي (٢٠١٦)، ووظفت دراسة ألمي وآخرون (Ilmi et al., 2019) مجموعة التصميم لإعداد الدروس؛ ووظفت دراسة العتيبي (٢٠٢١) عدة أنشطة مهنية تمثلت في التدريب المباشر والزيارات التبادلية ومجموعات التعلم عن بعد، وقد تناولت دراسته جانب محدد

من الإطار تمثل في المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK). وإلى جانب إطار (TPACK)؛ اهتم الباحثون بدراسة فعالية النماذج التعليمية القائمة على دمج التقنية في عملية التدريس كنموذج مستويات الممارسة التقنية (SAMR)، وقد بينت عدة دراسات دور النموذج في تحسين المخرجات التعليمية مثل: دراسة برادلي (Bradley, 2020)؛ وخميس (٢٠١٧)؛ ودي (Dey, 2017)؛ وعيسى (٢٠٢٠)؛ والفار وشاهين (٢٠١٧).

مشكلة البحث:

على الرغم من الجهود والنفقات التي تبذلها الدول في برامج التطور المهني المستمر للمعلم، إلا أن أثر تلك الجهود في الميدان التربوي، وفي تحسن تعلم الطلاب دون المأمول، وهذا ما دعا عدد من الدراسات بالتوصية بضرورة إعادة النظر في برامج التطور المهني لمعلمي العلوم وتقويمها، مثل: دراسة الأنصاري (٢٠١٩)؛ والقرني (٢٠١٨)؛ والعتيبي، (٢٠١٦)؛ والشايع (٢٠١٣)؛ والشمراني وآخرون (٢٠١٣) والنفيسة والحربي (٢٠٢٣). وفي صدد ذلك أجرى الأسمري (٢٠١٧) دراسة لتقويم برامج التطور المهني المقدمة لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء احتياجاتهم للتطور المهني، وقد بينت الدراسة أن هناك انخفاضًا في مدى توافر احتياجاتهم في هذه البرامج لبعض مهارات التدريس كالتخطيط للدروس وتقويمها وتوظيف أساليب التدريس. ويكمن التحدي في تصميم برامج تطور مهني بالاعتماد على نماذج يمكن من خلالها إيجاد ممارسات تدريسية أكثر فاعلية (Thompson & Goe, 2009). ومن أبرز هذه النماذج النموذج القائم على المدرسة والذي يقدم عدة أنشطة مهنية تعزز الاستراتيجيات التعليمية، ويمكن أن تجمع بين التدريب المباشر، وورش العمل، والممارسة الميدانية من خلال ملاحظة الدروس النموذجية، والإرشاد، والزيارات التبادلية (Luneta, 2012).

وقد يعود ضعف مهارات التدريس لدى معلم العلوم إلى ضعف إلمامه بالمحتوى العلمي Content Knowledge (CK)، فقد بينت دراسة العتيبي والشايع (٢٠٢١) أن حاجات التطور المهني للمعرفة بالمحتوى في المرحلة الابتدائية في مجالات الكهرباء والمغناطيسية، والضوء، والصوت أكثر من باقي مجالات محتوى العلوم. وقد يعود أيضًا هذا الضعف لمعرفة المعلم التربوية Pedagogical Knowledge (PK)، حيث أشارت نتائج دراسة البرناوي وعلي (٢٠١٩) إلى وجود حاجات للتطور المهني لمعلمي العلوم في معارفهم التربوية في مجالات تخطيط الدروس وتنفيذها وتقويمها. وتوصلت دراسة القحطاني والحديثي (٢٠٢٠) إلى ضعف ممارسة المعلمات لمبادئ النظرية البنائية في المرحلة المتوسطة مع معرفتهم العالية بمبادئها. وقد يتعلق ضعف مهارات التدريس لدى معلم العلوم بالمعرفة التقنية (TK) Technological Knowledge، فقد أشار تقرير المرحلة الثالثة من الدراسة التقويمية لمشروع

تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في المملكة العربية السعودية أن توظيف التقنية هو أكثر الممارسات التدريسية ضعفًا، والأكثر احتياجًا للتدريب لمعلمي العلوم (مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات، ٢٠١٥). وبينت نتائج دراسة الزهراني (٢٠١٧) أن إحدى كفايات معلم العلوم اللازم اكتسابها تمثلت في قدرته على التعامل مع الحاسب الآلي من خلال تطوير معارفه التقنية.

وبالرغم من أن برامج إعداد المعلم في كليات التربية تتضمن إعداده علميًا وتربويًا وتقنيًا إلا أن هذا الإعداد يتم غالبًا من خلال مقررات منفصلة دون الأخذ بالاعتبار تقديمها كإطار متكامل ومندمج؛ قد لا يحقق بعض الغايات التعليمية للبرامج الأكاديمية في كليات التربية، والتي قد تنعكس على الأداء التدريسي للمعلم أثناء الخدمة، حيث أرجعت بعض الدراسات التي أجريت على عدد من المعلمين أثناء الخدمة ضعفاً في الكفاءة التدريسية للمعلم إلى غياب إعداده في ضوء إطار المحتوى المعرفي التدريسي التقني Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPACK)، إذ بينت تلك الدراسات ضعفًا في مهارات التخطيط للدروس والمعرفة التقنية، وقدرتهم على دمج المعارف الثلاث للإطار (Brantley-Dias & Ertmer,2013; Phillips, 2017; Tavares & Moreira, 2017).

وتأسيسًا على ما سبق؛ ولاتساق إطار (TPACK) المتكامل مع التوجهات العالمية الحديثة للتكامل بين التخصصات كمدخل (STEM) متعدد التخصصات بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات، ولوجود تعزيز متبادل بين أبعاد معارف الإطار ومستويات نموذج (SAMR) بدعم الممارسة التقنية لكل مستوى من مستويات النموذج لمعارف الإطار وبشكل خاص المعرفة التقنية، وبالتالي يمكن من خلال هذا التكامل دمج التقنية في التعليم بصورة إجرائية؛ جاءت هذه الدراسة كمحاولة للتصدي لهذه التحديات، وذلك من خلال بناء برنامج تطور مهني مقترح قائم على بين إطار المعرفة التدريسية التقنية المرتبطة بالمحتوى (TPACK) ونموذج مستويات الممارسة التقنية (SAMR).

هدف البحث:

بناء برنامج تطور مهني لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية القائم على إطار المعرفة التدريسية التقنية المرتبطة بالمحتوى (TPACK) ونموذج مستويات الممارسة التقنية (SAMR).

سؤال البحث:

سعى البحث للإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما برنامج التطور المهني المقترح لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية القائم على إطار المعرفة التدريسية التقنية المرتبطة بالمحتوى (TPACK) ونموذج مستويات الممارسة التقنية (SAMR)؟

أهمية البحث:

يؤمل أن يسهم البحث في تطوير المعرفة والممارسة في مجال التطور المهني للمعلم من حيث:

- تبنى البحث اتجاه حديث في تكامل التقنية مع التخصصات المعرفية من خلال إطار المعرفة التدريسية التقنية المرتبطة بالمحتوى (TPACK) لتمكين المعلمين من دمج التقنية في ممارساتهم التعليمية، وذلك بدمجه مع الاتجاه حديث آخر في محو الأمية الرقمية من خلال نموذج مستويات الممارسة التقنية (SAMR) لتنمية مهاراتهم في استخدام التقنية. وعليه؛ يرجى أن يكون هذا البحث إضافة للأدب التربوي، وموجهًا ومحفزًا لأبحاث أخرى مماثلة.
- يسهم في تعريف الممارسين التربويين من المعلمين والمشرفين التربويين بأهمية إطار (TPACK) ونموذج مستويات الممارسة التقنية (SAMR).
- يقدم دليلًا لمصممي برامج التطور المهني معدًا خصيصًا للتكامل بين إطار (TPACK) ونموذج مستويات الممارسة التقنية (SAMR)، يمكن من خلاله دعم عمليات التدريس البنائية لمعلمي علوم المرحلة الابتدائية تحديدًا والدور النشط والإيجابي للتلميذ كمحور للعملية التعليمية. كما يمكن تعميم الاستفادة منه لبقية المراحل والتخصصات مع مراعاة طبيعة كل تخصص ومرحلة.
- يقدم دليلًا يساعد معلمي العلوم على التخطيط لدروسهم الصفية بشكل يضمن تحقيق الأهداف المرجوة من هذه الدروس وتحسين أدائهم التدريسي بشكل عام، بما ينعكس إيجابًا على تعلم تلاميذهم.

حدود البحث:

اقتصر مجال البحث على الحدود التالية:

- تقتصر الحدود الموضوعية على الموضوعات المتضمنة في برنامج التطور المهني المقترح، والتي تتمثل في مجالات المعرفة المكونة لإطار المحتوى المعرفي والتدريسي والتقني وهي: المعرفة التدريسية التقنية (TPK)، المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK)، والمعرفة التدريسية التقنية المرتبطة بالمحتوى (TPACK)، وكذلك على مستويات الممارسة التقنية في التعليم لنموذج مستويات الممارسة التقنية (SAMR) وهي: الاستبدال، الزيادة، التعديل، وإعادة التعريف.
- تقتصر الحدود الزمنية والمكانية والبشرية على معلمي العلوم في المدارس الابتدائية في بمحافظة عفيف، خلال العام الدراسي ١٤٤٤هـ.

مصطلحات البحث:

تضمن البحث المصطلحات الآتية:

- برنامج التطور المهني: يعرف إجرائيًا بأنه مجموعة من الأنشطة المهنية المصممة وفق حاجات التطور المهني لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية، والقائمة على إطار المعرفة التدريسية التقنية المرتبطة بالمحتوى

(TPACK) ونموذج مستويات الممارسة التقنية (SAMR)، وتقدم بإطار زمني محدد تشمل: أنشطة التدريب المباشر، ومجموعة التعلم عن بعد، ومجموعات التصميم، والدروس النموذجية، والزيارات التبادلية.

- إطار المعرفة التدريسية التقنية المرتبطة بالمحتوى (TPACK): يعرف إجرائيًا بأنه مجمل المعارف التي تتضمن: المعرفة التقنية المرتبطة بالمحتوى (TCK)، والمعرفة التدريسية التقنية (TPK)، والمعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK)، والمعرفة التدريسية التقنية المرتبطة بالمحتوى (TPACK)، اللازم إكسابها لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية.
- نموذج مستويات الممارسة التقنية (SAMR): يعرف إجرائيًا بأنه نموذج لإنجاز مهمات التعلم، يتدرج تلميذ المرحلة الابتدائية خلال ممارسته التقنية من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى في أربع مستويات هي: الاستبدال، الزيادة، التعديل، وإعادة التصميم.

إجراءات البحث

منهج البحث:

للإجابة عن سؤال البحث؛ اعتمد البحث المنهج النوعي، باستخدام تصميم دراسة الحالة، بتشخيص وضع آلية تنفيذ البرنامج للمعلمين، واستقصاء ملاءمة محتوى البرنامج من خلال بيانات أكثر دقة للحالة، وذلك باقتراح برنامج تطور مهني قائم على إطار المعرفة التدريسية التقنية المرتبطة بالمحتوى (TPACK) ونموذج مستويات الممارسة التقنية (SAMR) كصورة أولية، ثم تطبيقه على عينة البحث من معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية، ويقوّم البرنامج أثناء ذلك من خلال أدوات البحث المتمثلة، وصولًا للصورة النهائية للبرنامج.

مجتمع البحث وعينته:

شمل مجتمع البحث جميع معلمي العلوم الذين يمارسون تدريس مقررات العلوم بمدارس المرحلة الابتدائية بإدارة التعليم بمحافظة عفيف في العام الدراسي ١٤٤٤هـ، والبالغ عددهم (٥٦) معلمًا (إدارة تعليم عفيف، ٢٠٢٣). واختير هذا المجتمع لكون الباحث الأول يعمل مشرفًا تربويًا لمعلمي العلوم بذات الإدارة، وعلى اطلاع مباشر على خصائص المعلمين بهذا المجتمع، وبالتجهيزات ومصادر التعلم بالمدارس التي يعمل بها معلمي العلوم، وعلى معرفة بخبراتهم. واختيرت عينة قصدية من (٨) معلمين، ممن أظهروا الاستعداد والالتزام بالمشاركة خلال فترة تنفيذ البرنامج، مع مراعاة اختلاف خصائصهم من حيث الخبرة التدريسية وصفوف التدريس.

أدوات البحث:

للإجابة عن سؤال البحث؛ استُخدمت الأدوات النوعية المتمثلة في المشاركة والمراقبة والمجموعات النقاشية وتحليل التقارير.

أولًا: المشاركة والمراقبة: تستخدم المشاركة والمراقبة لتحديد مدى تفاعل المشاركين وملاءمة الأنشطة المقدمة لهم، وللفهم العميق لكيفية تواصل المشاركين مع بعضهم البعض، وللتحقق من مقدار الوقت الذي يقضونه في الأنشطة المختلفة (Kawulich, 2005)، وذلك عن طريق التدوين الكتابي للملاحظات أثناء تنفيذ أنشطة التدريب المباشر ومجموعات التصميم ومجموعة التعلم عن بعد، وذلك لمرقبة سلوكهم ومدى استجابتهم عن قرب وتحليل التفاعلات بينهم من جانب وبين محتوى أنشطة البرنامج من جانب آخر.

ثانيًا: المجموعات النقاشية: تستخدم المجموعات النقاشية لاستكشاف ومناقشة مواضيع محددة ذات اهتمام مشترك، بحيث يشارك أعضاء المجموعة ملاحظاتهم وآرائهم ومعرفتهم ورؤاهم حول الموضوع المطروح (Gill et al., 2008). رُصدت الآراء والمقترحات والتحديات المكتوبة كمشاركات في تطبيق التواصل خلال نشاط مجموعة التعلم عن بعد، والمتعلقة بموضوعات التدريس المعزز بالتقنية بين المعلمين أثناء تبادل المعرفة والمهارات والخبرات، حيث أتاحت المجموعة التركيز على التأمل في تصميم دروس العلوم وفق إطار المعرفة التدريسية التقنية المرتبطة بالمحتوى (TPACK) ونموذج مستويات الممارسة التقنية (SAMR).

ثالثًا: تحليل التقارير: يتضمن تحليل التقارير مراجعة أو تقييم فحص البيانات المكتوبة وتفسيرها من أجل استنباط المعنى واكتساب الفهم وتطوير المعرفة التطبيقية (Bowen, 2008). دُرست التقارير الكتابية للمعلمين حول تطبيق الدروس النموذجية الزيارات التبادلية، وذلك بالتركيز على بيئة الصف الدراسي وإجراءات المعلم في الدرس وتنظيم متطلباته أثناء تخطيطه وتنفيذه وتقويمه، بما في ذلك المشكلات أثناء تطبيقه وحلولها.

جمع البيانات وتحليلها:

جمعت البيانات النوعية من خلال التدوين الكتابي أثناء المشاركة والمراقبة، الآراء والمقترحات والتحديات المكتوبة من قبل المشاركين في المجموعات النقاشية، والتقارير المكتوبة حول الدروس النموذجية والزيارات التبادلية. ونظمت بعد جمعها في محورين رئيسين يمثل المحور الأول محتوى أنشطة البرنامج، ويمثل الجانب الآخر آلية تنفيذ البرنامج، ثم التعرف أكثر على البيانات بقراءة واعية أكثر من مرة، مع تدوين الأفكار والتعليقات حول أي جزئية من البيانات، واستبعاد أي بيانات لا تتصل بهدف البحث. ثم رُمزت البيانات بوضع عنوان لكل جزء مهم من البيانات، مع إعادة قراءة العناوين أكثر من مرة وتصنيفها في ضوء المحورين المعدين سلفًا.

مصداقية البيانات وموثوقيتها:

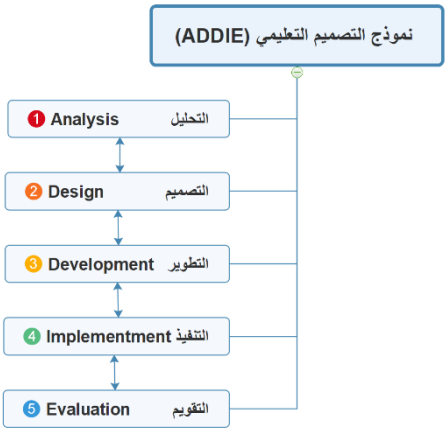
لتحقيق مصداقية البيانات وموثوقيتها؛ استخدم أكثر من أسلوب تتمثل في:

- التعرف المبكر على ثقافة المعلمين المشاركين، سهل هذه المهمة كون الباحث الأول يعمل مشرف على معلمي المرحلة الابتدائية.
- التعددية (Triangulation) باستخدام أكثر من أداة لجمع البيانات تمثلت في المشاركة والمراقبة والمجموعات النقاشية وتحليل التقارير، وأكثر من مصدر للبيانات تمثلت في أنشطة التطور المهني للبرنامج في التدريب المباشر ومجموعات التصميم ومجموعة التعلم عن بعد والدروس النموذجية والزيارات التبادلية.
- أسلوب التعددية المكانية باستهداف أكثر من مكان للدراسة تتمثل في تعدد المدارس حيث اختير معلمين من عدة مدارس بالمرحلة الابتدائية، مع مراعاة اختلاف خصائصهم من حيث الخبرة التدريسية وصفوف التدريس. تضمن البحث وصفًا دقيقًا لإجراءات بناء البرنامج وتقويمه خلال الجمع المكثف للبيانات لفترة زمنية كافية.

بناء الصورة الأولية للبرنامج:

لإجراء البحث تم إعداد الصورة الأولية لبرنامج التطور المهني القائم على إطار المعرفة التدريسية التقنية المرتبطة بالمحتوى (TPACK) ونموذج مستويات الممارسة التقنية (SAMR) باستخدام نموذج التصميم التعليمي (ADDIE)، وذلك لمرونته ووضوح خطواته الإجرائية وسهولة تنفيذها، وإمكانية استخدامه في التدريس القائم على التقنية (William, 2019). ويتبنى هذا النموذج أسلوب مدخل النظم من خلال المدخلات وذلك بتفاعل متغيرات محددة في سياق التعلم باستخدام البيانات والمعلومات المتاحة، والعمليات عن طريق إجراءات محددة لتهيئة وعرض البرنامج المستهدف لإحداث عملية التعلم، والمخرجات التي يتم من خلالها تحديد وسائل التحقق من نتائج عملية التعلم (Branch, 2010). ويوضح الشكل (١) المراحل الأساسية لنموذج (ADDIE).

شكل (١) المراحل الأساسية لنموذج (ADDIE).



المرحلة الأولى: التحليل:

بغرض التحقق من خصائص المعلمين المشاركين في البرنامج ذات الصلة بالبرنامج؛ تم التحقق من الكفايات التقنية الأساسية لهم ذات الصلة بتطبيقات إطار (TPACK) ونموذج (SAMR)؛ وذلك بهدف دعم التطور المهني لهم أثناء تنفيذ البرنامج، وذلك من خلال قائمة برصد الكفايات، تم التحقق من صدقها بعد عرضها على (١٠) محكمين في مجال تعليم العلوم وتقنيات التعليم، وتركزت ملاحظاتهم على إعادة صياغة أربع فقرات وحذف فقرة، وقد أُجريت التعديلات في ضوء ملاحظاتهم لتصبح القائمة في صورتها النهاية مكونة من (١٨) فقرة. كما رُكز على الممارسات التدريسية المستهدف تحسينها، بهدف تضمينها في البرنامج، وقد أعدت قائمة بهذه الممارسات من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بإطار (TPACK) ونموذج (SAMR)، ووثيقة المعايير المهنية لمعلمي العلوم، ومراجعة الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت الأداء التدريسي لمعلمي العلوم. وقد شملت القائمة على عدد (١٦) ممارسة تدريسية، وقد تم التحقق من صدقها بعد عرضها على مجموعة من المحكمين في مجال تعليم العلوم وتقنيات التعليم، والقياس التربوي، وعدلت في ضوء آرائهم والتي كانت تتعلق بصياغات تلك الفقرات.

المرحلة الثانية: التصميم:

تضمنت هذه المرحلة وصف لإجراءات تنفيذ البرنامج من خلال تحديد الأهداف الإجرائية والتقويم المناسب لكل هدف، مع تحديد الاستراتيجيات التدريسية الملائمة لموضوعات البرنامج، ووصف للأنشطة التعليمية المصاحبة لها، وتصميم الجدول الزمني لتنفيذ البرنامج، وقد تبنى التصميم النموذج القائم على المدرسة بتضمين أنشطة التطور المهني والمتمثلة في التدريب المباشر ومجموعات التصميم ومجموعة التعلم عن بعد والدروس النموذجية والزيارات التبادلية.

المرحلة الثالثة: التطوير:

أعد محتوى البرنامج، وما يتضمنه من موضوعات لمعارف إطار (TPACK) وممارسات التقنية لنموذج (SAMR)، مع التركيز على كيفية تطبيق هذه المعارف في قائمة الاداءات التدريسية، وتتضمن هذه المرحلة إعداد أنشطة تقويمية تتمثل في تكليفات ومهام يمارس من خلالها معلم العلوم مستويات الممارسة التقنية لنموذج (SAMR). وللتحقق من مدى ملائمة البرنامج قبل التطبيق الفعلي؛ استطلعت أراء (١٠) محكمين من المختصين في تعليم العلوم وتقنيات التعليم ومن خبراء في مجال التطور المهني للمعلم، وقد تضمنت ملاحظاتهم إعادة صياغة بعض الأهداف الرئيسة والنتاجات التعليمية المتوقعة للبرنامج، وتحديد مواصفات الدروس النموذجية، وإضافة بروتوكول ونموذج لأنشطة الزيارات التبادلية، مع

التعديل على نموذج أنشطة مجموعات التصميم، واستحداث جداول للأنشطة التعليمية وإجراء بعض التعديلات عليها. وفي ضوء ملاحظاتهم؛ أجريت التعديلات المطلوبة. كما تم في هذه المرحلة التحقق من الكفايات التقنية الأساسية لدى المعلمين من خلال القائمة المعدة مسبقًا؛ والتي أظهرت نتائجها الحاجة لتضمين البرنامج بجوانب الدعم اللازمة لتنفيذ أنشطة البرنامج، ومن أبرزها تصميم نماذج العروض التقديمية ثلاثية الأبعاد، والخرائط المفاهيمية الرقمية، ودمج المصادر والإثراءات الرقمية، وتصميم البطاقات التعليمية لمعالجة المفاهيم البديلة، واستخدام المعامل الافتراضية عبر بيئة (Windows)، وذلك بهدف ممارساتهم التقنية أثناء تنفيذ البرنامج.

مرحلة الرابعة: التنفيذ:

طبق البرنامج لمدة ثمانية أسابيع على عينة البحث (٨ معلمين)، وجمعت البيانات النوعية باستخدام أدوات البحث (المشاركة والمراقبة، المجموعات النقاشية، تحليل التقارير). ونفذت أنشطة البرنامج كما يلي:

- تنفيذ النشاط المهني الأول والمتمثل بالتدريب المباشر لمدة أسبوعين، وقدم خلاله ست جلسات تتضمن كل جلسة تدريبة مادة علمية محددة وأنشطة تدريبية مصاحبة لها.
- تنفيذ النشاط المهني الثاني والمتمثل في مجموعة التعلم عن بعد طوال فترة البرنامج، وقد أتاحت هذه المجموعة الفرصة لمعلمي العلوم تبادل المعرفة والمهارات والخبرات والتحديات المتعلقة بتدريس العلوم المعزز بالتقنية بينهم، وبمشاركة خبراء في التربية العلمية وتقنيات التعليم.
- تنفيذ النشاط المهني الثالث والمتمثل في مجموعات التصميم لمدة أسبوعين، وذلك من خلال ورش عمل لمعلمي الصفوف بتصميم دروس العلوم في المرحلة الابتدائية بشكل تعاوني، وفق إطار (TPACK) ونموذج (SAMR).
- تنفيذ النشاط المهني الرابع والمتمثل في الدروس النموذجية لمدة أسبوعين، بحضور ثلاثة معلمين للدرس النموذجي الواحد وبواقع أربع دروس نموذجية، طرح خلالها نماذج عملية لتطبيق المعرفة التدريسية للمعلمين في ممارساتهم التدريسية، وذلك بالتركيز على بيئة الصف الدراسي العامة وإجراءاتهم في الدرس وتنظيم متطلباته أثناء تخطيطه وتنفيذه وتقويمه.
- تنفيذ النشاط المهني الخامس والمتمثل في الزيارات التبادلية لمدة أسبوعين، بواقع أربع زيارات تبادلية بين كل معلمين، وذلك للتعرف بشكل أعمق على الإجراءات المتداخلة للمعرفة التقنية والتدريسية والمعرفة بالمحتوى، مما يساهم في تحسين ممارساتهم التدريسية من خلال الخبرات ومناقشة أفكار دمج التقنية بين المعلمين.

المرحلة الخامسة: التقويم:

حُللت في هذه المرحلة البيانات النوعية للتحقق من مدى ملائمة برنامج التطور المهني المقترح في تحقيق أهدافه. وقد ركزت عملية التحليل على جانبين يمثل الجانب الأول مدى ملائمة محتوى أنشطة البرنامج والمتمثلة في التدريب المباشر ومجموعات التصميم ومجموعة التعلم عن بعد والدروس النموذجية والزيارات التبادلية، ويمثل الجانب الآخر في مدى ملائمة آلية تنفيذ البرنامج في تحقيق أهدافه.

عرض نتائج البحث:

للإجابة عن سؤال البحث: ما برنامج التطور المهني المقترح لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية القائم على المعرفة التدريسية التقنية المرتبطة بالمحتوى (TPACK) ونموذج مستويات الممارسة التقنية (SAMR)؟ تم بناء برنامج تطور المهني بالاستناد إلى نموذج التطور المهني القائم على المدرسة إذ يمثل هذا النموذج الخيار الأنسب لبرنامج التطور المهني المقترح؛ وذلك لاعتماده على الخبرات القائمة على الممارسة، والتي قد تساعد المعلمين على تعميق معرفتهم بالمحتوى ومعرفتهم التدريسية والتقنية. وقد أعدت الصورة الأولية منه بالتعرف على مهارات ومعارف المعلمين التقنية بموارد الويب اللازمة لاستخدام التقنية في تحسين المعرفة بالمحتوى والمعرفة التدريسية؛ لدعم التطور المهني لهم، وذلك من للتحقق من الكفايات التقنية الأساسية لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية. كما أعدت قائمة بحاجات التطور المهني المستهدف لتضمينها في برنامج إطار المعرفة التدريسية التقنية المرتبطة بالمحتوى (TPACK) ونموذج مستويات الممارسة التقنية (SAMR)، وذلك من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بالإطار والنموذج.

وحددت إجراءات تنفيذ البرنامج من خلال صياغة الهدف العام والأهداف الخاصة للبرنامج، وأنشطة التطور المهني الملائمة لموضوعات البرنامج، ووصف للأنشطة التعليمية المصاحبة لها، والتي شملت: التدريب المباشر، مجموعات التصميم، ومجموعة التعلم عن بعد، والدروس النموذجية، الزيارات التبادلية. كما أعد محتوى البرنامج والجدول الزمني لتنفيذه، وما سيتضمنه من موضوعات لمعارف إطار (TPACK) وممارسات التقنية لنموذج (SAMR)، ومن ثم عرض البرنامج على عدد من المحكمين المتخصصين في التربية العلمية وتقنيات التعليم وتعديله في ضوء آرائهم. ثم طُبق البرنامج على عينة قصدية من ثمانية معلمين من معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بعفيف، وقد تم اختيارهم بناءً على خبراتهم ومدى تعاونهم ومستوى التجهيزات المدرسية ومصادر التعلم، مع مراعاة اختلاف خصائصهم من حيث: الخبرة التدريسية، الأنصبة التدريسية، صفوف التدريس. وتم خلال هذه المرحلة جمع البيانات النوعية باستخدام أدوات البحث (المشاركة والمراقبة، المجموعات النقاشية، تحليل التقارير). وقد وضحت تلك الخطوات بشكل مفصل في إجراءات البحث.

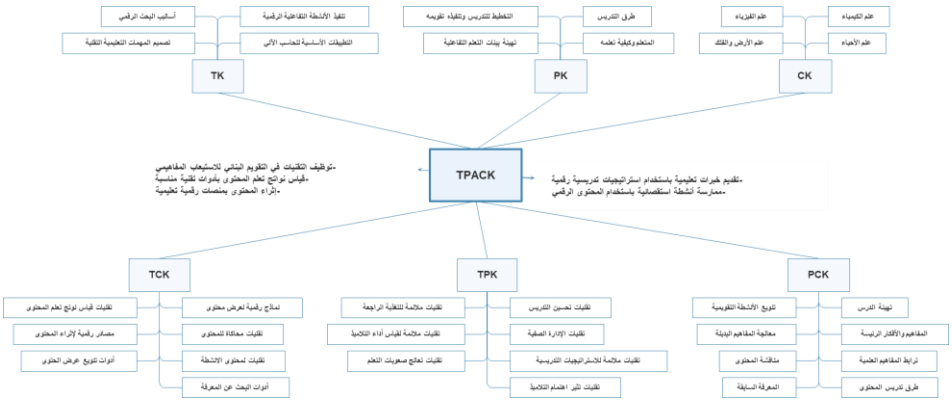
جوانب تطوير البرنامج المقترح

بتحليل البيانات النوعية المستخرجة من أدوات البحث؛ أظهرت النتائج الحاجة لتطوير البرنامج وفق جانبين رئيسين، يمثل الجانب الأول محتوى أنشطة البرنامج، والمتمثلة في التدريب المباشر ومجموعات التصميم ومجموعة التعلم عن بعد والدروس النموذجية والزيارات التبادلية، ويمثل الجانب الآخر آلية تنفيذ البرنامج والمتمثلة في الجدول الزمني وعدد الجلسات التدريبية وورش العمل لمجموعات التصميم وطبيعة المشاركين بالبرنامج وتنفيذ الدروس النموذجية. ونستعرض تلك النتائج وفق الآتي:

البرنامج التدريبي المباشر:

أظهرت النتائج الحاجة لتطوير محتوى البرنامج التدريبي المباشر، وقد تبين ذلك وفق ما تم تدوينة أثناء المشاركة والمراقبة مع المعلمين من قصور في تمكن المعلمين من استيعاب الجانب النظري الخاص بتنفيذ المهمات الأدائية الرقمية، وأكد ذلك عدة تساؤلات وطلب للتوضيح من قبل المعلمين حول أفضل الوسائل المتبعة لتنفيذها، مما اتضح بعد المراجعة الحاجة إلى تضمين محتوى أنشطة التدريب المباشر دليلًا لإعداد أوراق العمل التفاعلية، لتمكين المعلمين من الاسترشاد به كوسيلة مساعدة في إعداد وتنفيذ المهمات الادائية للممارسات التقنية وفق مستويات الاستبدال والتعزيز والتعديل وإعادة التعريف. وظهرت الحاجة إلى تضمين الجلسات بتصميم النماذج الرقمية ثلاثية الأبعاد، وفق أفضل الطرق لتمثيل عرض محتوى دروس العلوم وتمثيل المفاهيم الرئيسة بنماذج متوافقة مع العروض التقديمية. وتبينت هذه الحاجة من خلال رصد سؤال أكثر من معلم عن كيفية عمل هذه النماذج بدلاً من الحصول عليها من خلال البحث الرقمي. وقد أبدى المعلمون أثناء التدريب المباشر حاجتهم لتسهيل سد الفجوة بين الجانب النظري والجانب التطبيقي، وأكد ذلك تأييد أكثر من معلم لفكرة إيجاد مخطط إرشادي يشمل جميع جوانب توظيف معارف إطار (TPACK) ليسهل ممارستها وتوظيفها لتطبيق نموذج (SAMR). وقد انبثق عن ذلك تقديم مخطط إرشادي يوضح تكامل إطار المعرفة التدريسية التقنية المرتبطة بالمحتوى (TPACK) ونموذج مستويات الممارسة التقنية (SAMR)، ويوضح الشكل (٢) أبعاد كل معرفة ومفهومها ومتطلبات تطبيقها ومؤشرات تحقيق كل منها في المواقف التعليمية أثناء تدريس محتوى العلوم.

شكل (٢) موجز للمخطط الإرشادي المطور اثناء جلسات البرنامج التدريبي لأبعاد معارف إطار (TPACK) ومفهومها ومتطلبات تطبيقها.



وأظهرت النتائج الحاجة لتطوير آلية تنفيذ البرنامج التدريبي المباشر، وذلك بإضافة جلستي تدريب مباشر لتطبيقات نموذج (SAMR) في تدريس العلوم، حيث أبدى المعلمون أثناء مشاركتهم عدم كفاية الوقت للتدرب على توظيف النموذج في تدريس العلوم، مما استدعى إضافة أبرز التطبيقات لتنفيذ المهام التعليمية الملائمة لدروس العلوم، وتصنيف وفق لمستويات الممارسة التقنية لتنفيذ المهام التعليمية المستهدفة في كل مستوى من مستوى الاستبدال والزيادة والتعديل وإعادة التعريف.

مجموعة التعلم عن بعد:

أظهرت النتائج مشاركة فاعلة لتبادل الخبرات والتحديات بين فيما بين معلمي العلوم من جانب ومن جانب مداخلات الخبراء معهم في النقاش والتعقيب على ما يطرح. وقد تضمنت مجموعة الخبراء المشاركة في البرنامج أستاذ في تعليم العلوم وأستاذ في تقنيات التعليم ومشرفين اثنين من مشرفي العلوم، بالإضافة للمعلمين الثمانية. ركزت النقاشات على استعراض بعض دروس العلوم القادمة حسب الخطط الدراسية للصفوف الرابع والخامس والسادس للتأمل والنقاش في تصميمها مع التركيز على الممارسات التقنية، واستراتيجيات توظيف المعرفة التقنية في الكشف عن المفاهيم العلمية البديلة لدى التلاميذ وطرق معالجتها، وعلى البدائل التقنية المقترحة للتمهيد للدروس، ومراعاة المعرفة السابقة والمهمات الادائية لقياس نواتج التعلم والمستويات التقنية وفق نموذج (SAMR)، ومشاركة هذا الدروس فيما بينهم، ومناقشة ممارسات التدريس ووسائل دمج التقنية في التعليم، والاستفادة من الخبراء والزملاء في تطوير الممارسة. وبالرغم من المشاركة الفاعلة في النقاشات حول تصميم الدروس؛ إلا أنه لوحظ قصور في مناقشة ما نفذه التلاميذ كأمثلة لتحسين جودة عملهم، ومناقشة نتائجهم لتحليلها والوقوف على مدى فاعلية استراتيجيات التدريسية والتقنيات المستخدمة وتطويرها بشكل تعاوني، وكذلك قصور في طرح المشاركين في المجموعة لنصوص معرفية كالدراسات والمقالات حول الممارسات التدريسية لمناقشتها وسبل الاستفادة منها.

مجموعات التصميم:

أظهرت النتائج الحاجة لتعديل آلية تنفيذ مجموعات التصميم، حيث أبدى المعلمون أثناء مشاركاتهم في المجموعة النقاشية خلال مجموعة التعلم عن بعد برغبتهم في التركيز على صفوفهم التدريسية لزيادة اهتمامهم وتجويدهم لخططهم الدراسية، مما تتطلب اقتصار الحاجة لتنفيذ مجموعات التصميم على ثلاث ورش عمل، بحيث تخصص كل ورشة عمل تصميم الدروس بكل صف دراسي يتناول كافة مجالات المحتوى للمقرر الدراسي. ولتطوير نشاط مجموعة التصميم؛ أظهرت النتائج الحاجة للاستفادة من خدمات السحب الرقمية في نشر وتعديل تصميم الدروس تشاركيًا بين المعلمين، جاءت هذه الفكرة بعد مشاركة أحد المعلمين في مجموعة التعلم لتصميم درسه بالاستفادة هذه الخدمات.

الدروس النموذجية:

بدراسة تقارير المعلمين حول تنفيذ الدروس النموذجية بالتركيز على جوانب استفادة المعلمين منها ورصدهم للممارسات التدريسية الملاحظة، وبمقارنة ما تم كتابته مما ساعدهم على التبصر بجوانب القصور لتلافيها وجوانب القوة لتعزيزها؛ أظهرت النتائج الحاجة إلى إضافة عناصر لتصميم الدروس النموذجية في ضوء تكامل إطار (TPACK) ونموذج (SAMR)، تتمثل في نواتج التعلم المتوقعة، ومهارات التفكير المستهدفة، وتصنيف إجراءات التدريس وفق المحتوى التعليمي والاستراتيجيات المناسبة والتقنيات المساعدة، وبالمثل تقويم الدرس ليتضمن الناتج التعليمي المستهدف والمهمة التعليمية ومستوى الممارسة التقني. كما أظهرت النتائج الحاجة لتطوير آلية تنفيذ الدروس النموذجية، حيث أبدى المعلمون أثناء مشاركاتهم في المجموعة النقاشية خلال مجموعة التعلم عن بعد رغبتهم في رفع كفاءة الدروس النموذجية لتشمل جميع المعلمين باقتراح فكرة استخدام الشاشات التفاعلية في تقديم الدروس النموذجية، مما استدعى توظيف ربط الشبكات بين الشاشات التفاعلية في المدارس في حضور جميع المعلمين لهذه الدروس بشكل متزامن.

الزيارات التبادلية:

بدراسة تقارير المعلمين حول تنفيذ الزيارات التبادلية بالتركيز وبمقارنة ملاحظات المعلمين حول جوانب تطوير الممارسات التدريسية التقنية المرتبطة بالمحتوى لدى معلمي العلوم، والتعرف بشكل أعمق على الإجراءات المتداخلة لمعارف الإطار، وما ساهم في تحسين ممارساتهم التدريسية من أفكار متبادلة بين زملائهم حول دمج التقنية في التعليم؛ أظهرت النتائج الحاجة إلى تطوير نموذج تنفيذ الزيارات التبادلية بين المعلمين ليوجه المعلم الزائر إلى متابعة تهيئة البيئة التعليمية المناسبة معززة للتعلم، والتخطيط والإعداد للدرس إطار (TPACK)، وتطبيق استراتيجيات تعليمية متنوعة تحقق أهداف التعلم، وتوظيف التقنيات والوسائل التعليمية المناسبة لمحتوى الدرس، وتوظيف التطبيقات الصفية والمنزلية وفق نموذج (SAMR) في

تقويم التلاميذ، مع التركيز على أبرز الممارسات التدريسية المرتبطة بالمحتوى، وأبرز الممارسات التدريسية التقنية، وفرص التحسين والتطوير.

أبرز التعديلات على البرنامج:

بناء على تحليل النتائج، اتضح أن البرنامج بحاجة إلى إجراء عدد من التعديلات والإضافات، وأبرزها:

- تصميم دليل لإعداد أوراق العمل التفاعلية، وتضمن بمحتوى أنشطة التدريب المباشر؛ لتمكين المعلمين من الاسترشاد به كوسيلة مساعدة في إعداد وتنفيذ المهمات الادائية للممارسات التقنية وفق مستويات نموذج (SAMR): الاستبدال والتعزيز والتعديل وإعادة التعريف.
- التركيز على تصميم النماذج الرقمية ثلاثية الأبعاد أثناء جلسات التدريب المباشر، وفق أفضل الطرق لتمثيل عرض محتوى دروس العلوم وتمثيل المفاهيم الرئيسة بنماذج متوافقة مع العروض التقديمية.
- تضمين جلسات التدريب المباشر بمخطط إرشادي يوضح تكامل (TPACK) ونموذج (SAMR)، ومفهومها ومتطلبات تطبيقها، ومؤشرات تحقيق كل منها في المواقف التعليمية أثناء تدريس محتوى العلوم؛ وذلك لتسهيل سد الفجوة بين الجانب النظري والجانب التطبيقي.
- إضافة محاور رئيسة للنقاش في مجموعة التعلم عن بعد تتضمن ما نفذه التلاميذ كأمثلة لتحسين جودة عملهم، ونتائجهم لتحليلها والوقوف على مدى فاعلية استراتيجيات التدريسية والتقنيات المستخدمة وتطويرها بشكل تعاوني، ومجموعة من النصوص المعرفية كالدراسات والمقالات حول الممارسات التدريسية لمناقشتها وسبل الاستفادة منها.
- اقتصار الحاجة لتنفيذ مجموعات التصميم على ثلاث ورش عمل، بحيث تخصص كل ورشة عمل تصميم الدروس بكل صف دراسي يتناول كافة مجالات المحتوى للمقرر الدراسي؛ لزيادة اهتمام المعلمين بخطط دروسهم المتبقية وتجويدهم لها.
- الاستفادة من خدمات السحب الرقمية في نشر وتعديل تصميم الدروس تشاركيًا بين المعلمين؛ لتجويد عمل مجموعة التصميم.
- إضافة عناصر لتصميم الدروس النموذجية في ضوء تكامل إطار (TPACK) ونموذج (SAMR)، تتمثل في نواتج التعلم المتوقعة، ومهارات التفكير المستهدفة، وتصنيف إجراءات التدريس وفق المحتوى التعليمي والاستراتيجيات المناسبة والتقنيات المساعدة، وتقويم الدرس ليتضمن الناتج التعليمي المستهدف والمهمة التعليمية ومستوى الممارسة التقني.
- استخدام الشاشات التفاعلية في تقديم الدروس النموذجية بتوظيف ربط الشبكات بين الشاشات التفاعلية في المدارس؛ لحضور جميع المعلمين لهذه الدروس بشكل متزامن ورفع كفاءة الدروس النموذجية.

- تضـــمين نموذج تنفيذ الزيارات التبادلية بين المعلمين ليوجه المعلم الزائر إلى متابعة تهيئة البيئة التعليمية المناسبة معززة للتعلم، والتخطيط والإعداد للدرس إطار (TPACK)، وتطبيق استراتيجيات تعليمية متنوعة تحقق أهداف التعلم، وتوظيف التقنيات والوسـائل التعليمية المناسـبة لمحتوى الدرس، وتوظيف التطبيقات الصفية والمنزلية وفق نموذج (SAMR) في تقويم التلاميذ، مع التركيز على أبرز الممارسات التدريسية المرتبطة بالمحتوى، وأبرز الممارسات التدريسية التقنية، وفرص التحسين والتطوير.

الصورة النهائية للبرنامج:

استنادًا إلى ما سبق؛ تُوصل إلى الصورة النهائية لبرنامج التطور المهني المقترح لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية القائم على إطار المعرفة التدريسـية التقنية المرتبطة بالمحتوى (TPACK) ونموذج مسـتويات الممارسة التقنية (SAMR)، وفق الآتي:

الأهداف الرئيسة لبرنامج التطور المهني:

من المتوقع في نهاية برنامج التطور المهني تحقيق كل مما يلي:

- تحسين الممارسات التدريسية المرتبطة بالمحتوى لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية.
- تحسين الممارسات التدريسية التقنية لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية.
- توظيف نموذج مستويات الممارسة التقنية (SAMR) في تدريس العلوم بالمرحلة الابتدائية.

أنشطة التطور المهني للبرنامج:

يقدم في برنامج التطور المهني مجموعة من الأنشطة المتنوعة تتمثل في كل من التدريب المباشر ومجموعة التعلم عن بعد ومجموعات التصـميم والدروس النموذجية والزيارات التبادلية. وتمثل هذه الأنشـطة الخيار الأنسـب لبرنامج التطور المهني القائم على إطار (TPACK) ونموذج (SAMR)؛ وذلك لاعتمادها على الخبرات القائمة على الممارسـة والتي قد تسـاعد المعلمين على تعميق معرفتهم بالمحتوى ومعرفتهم التدريسية والتقنية، وقد تؤدي إلى تحسين أدائهم التدريسي. كما تلائم هذه الأنشطة احتياجات المعلمين ومراعاة الفروق الفردية بينهم، بما يضـمن المشـاركة النشـطة بالتعاون بين المعلمين وتدريبهم وتقديم التغذية الراجعة لهم، مما يوفر خبرات مهنية عميقة من خلال اسـتراتيجيات تُشـركهم مباشـرة في الممارسـات التدريسية. وتتمثل هذه الأنشطة في الآتي:

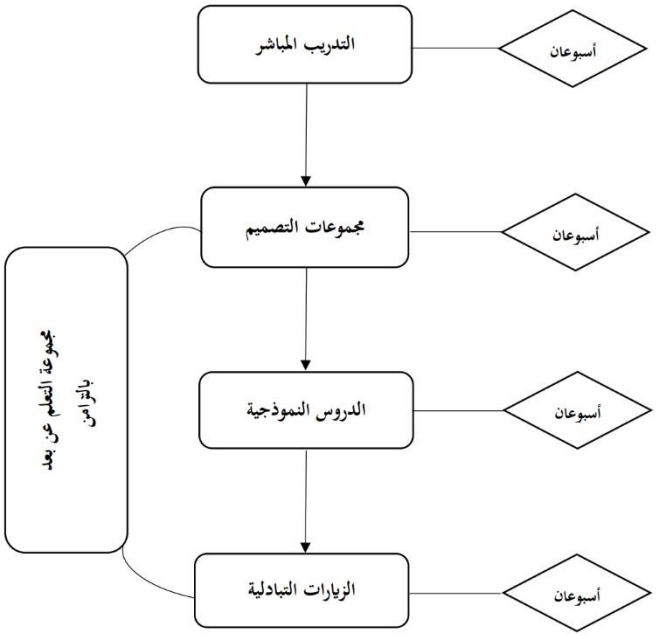
- **التدريب المباشر:** يتاح من خلال هذا التدريب فرصة لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بالتركيز بشكل مكثف على الجانب النظري من خلال موضـوعات إطار المعرفة التدريسـية التقنية المرتبطة بالمحتوى (TPACK) ونموذج مستويات الممارسة التقنية (SAMR)، وذلك بهدف توظيفها بشكل فعال في دروس العلوم، ويقدم هذا التدريب بالاعتماد على المعرفة بالمحتوى والفهم المتعمق لمواضـيع العلوم،

وكيفية تدريس هذا المحتوى في الصفوف الدراسية، بالإضافة لتوظيف التقنية التعليمية المتوائمة مع المحتوى الذي يقوم المعلم بتدريسه، ويقترح ان يقدم التدريب المباشر من خلال ثمان جلسات تتضمن كل جلسة تدريبة مادة علمية محددة وأنشطة تدريبية مصاحبة لها.

- **مجموعة التعلم عن بعد:** يقدم هذا النشاط من خلال إنشاء مجموعة تعلم عن بعد من خلال أحد برامج التواصل الاجتماعي مثل تطبيق Telegram. ويتطلب أن يتشارك معلمو العلوم بالمرحلة الابتدائية في المناقشات مع خبراء في تعليم العلوم وتقنيات التعليم سواء من الجامعات أو الميدان التربوي، حيث يقوم المعلمين من خلالها بالتأمل في دروس العلوم التي تم تصميمها وفق إطار (TPACK) ونموذج (SAMR)، ومشاركة هذا الدروس، ومناقشة ممارسات التدريس ووسائل دمج التقنية في التعليم، والاستفادة من الخبراء والزملاء في تطوير الممارسة.
- **مجموعات التصميم:** يهدف هذا النشاط إلى تصميم دروس العلوم بشكل تعاوني، والتي سيقوم المعلمين تدريسها خلال الأسابيع القادمة، ويوظف خلال هذا التصميم إطار (TPACK) ونموذج (SAMR)، ويهدف هذا النشاط المهني إلى تبادل المعرفة والمهارات والخبرة والتحديات المتعلقة بالتدريس المعزز بالتقنية.
- **الدروس النموذجية:** يقدم في هذا النشاط أربعة دروس نموذجية خلال أسبوعين من قبل معلم خبير من المشاركين بالبرنامج، ومن خلال هذه الدروس يطرح نموذج عملي واضح لتطبيق المعرفة التدريسية للمعلم في ممارساته التدريسية، وذلك بالتركيز على بيئة الصف الدراسي العامة وإجراءات المعلم في الدرس وتنظيم متطلباته أثناء تخطيطه وتنفيذه وتقويمه، بما في ذلك حلول المشكلات المحتملة أثناء تطبيقه، مع استفادة المعلمين من المناقشة الموسعة حول ملاحظاتهم بعد الدرس. ويتيح هذا النشاط الفرصة أمام المعلمين الآخرين لمقارنة ممارساتهم بما يتم تقديمه خلال هذه الدروس، مما يساعدهم على التبصر بجوانب القصور لتلافيها وجوانب القوة لتعزيزها. وهي بذلك تعد مناسبة أكثر لمستوى المعلم الذي يتمتع بخبرة محدودة أو لديه صعوبة في تصور وتطبيق معارف إطار (TPACK) ونموذج (SAMR). ويقترح استخدام الشاشات التفاعلية بتوظيف ربط الشبكات بين الشاشات التفاعلية في المدارس؛ لحضور جميع المعلمين لهذه الدروس بشكل متزامن ورفع كفاءة الدروس النموذجية.
- **الزيارات التبادلية:** ينفذ هذا النشاط من خلال زيارات إلى المعلمين ذوي الخبرة خلال الأسبوعين الأخيرين من البرنامج؛ إذ تعزز خلالها خبرات المعلمين القائمة على الممارسة، وذلك بهدف تطوير المعرفة التدريسية التقنية المرتبطة بالمحتوى (TPACK) لدى معلمي العلوم، والتعرف بشكل أعمق على الإجراءات المتداخلة للمعرفة التقنية والتدريسية والمعرفة بالمحتوى، مما يساهم في تحسين ممارساتهم التدريسية من خلال الخبرات ومناقشة أفكار دمج التقنية مع الأقران.

ويوضح الشكل (٣) المخطط الزمني لتنفيذ البرنامج:

شكل (٣) مخطط مقترح لتنفيذ برنامج التطور المهني



وفيما يلي عرض مفصل لمحتوى أنشطة البرنامج:

النشاط المهني الأول: التدريب المباشر

الهدف العام للبرنامج التدريبي:

تبصير معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بإطار المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (TPACK) ونموذج مستويات الممارسة التقنية (SAMR)، بهدف توظيفها في الممارسات التدريسية وتعزيزها لمعتقداتهم للكفاءة الذاتية نحو دمج التقنية في التعليم.

الفئة المستهدفة للبرنامج: معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية.

النتاجات التعليمية المتوقعة من البرنامج التدريبي:

يتوقع من المعلم بعد البرنامج التدريبي أن يكتسب المعرفة التدريسية حول كل مما يلي:

١. التمهيد للدرس بصورة مشوقة ومرتبطة بالمحتوى.

٢. استخلاص المفاهيم الرئيسة في الدرس.

٣. توظيف المعرفة السابقة للتلاميذ عند تقديم درس جديد.

٤. استخدام طرق تدريس تناسب محتوى الدرس.

٥. تشجيع التلاميذ على ممارسة طرائق تفكير مناسبة للمحتوى.

٦. إثراء مناقشة المحتوى بوجهات نظر التلاميذ المختلفة.

٧. تشجيع التلاميذ على تعلم مفاهيم جديدة بعد مناقشة المحتوى.

٨. معالجة المفاهيم البديلة المرتبطة بمحتوى الدرس.

٩. استخدام أنشطة تقويمية متنوعة تقيس أهداف المحتوى.

١٠. توظيف التقنيات التعليمية في الإدارة الصفية.

١١. تطبيق استراتيجيات تدريسية تناسب محتوى الأنشطة باستخدام التقنيات التعليمية.

١٢. استخدام تقنيات تعليمية تثير اهتمام التلاميذ.

١٣. استخدام نماذج تقنية لشرح محتوى الدرس.

١٤. تشجيع التلاميذ على استخدام مصادر رقمية إثرائية للدرس.

١٥. قياس أداء التلاميذ باستخدام تقنيات تعليمية مناسبة لمحتوى الدرس.

١٦. توظيف التقنيات التعليمية في تقديم التغذية الراجعة.

محتوى البرنامج:

يتضمن البرنامج الموضوعات الرئيسة التالية:

١. المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK).

٢. المعرفة التدريسية التقنية (TPK).

٣. المعرفة التقنية المرتبطة بالمحتوى (TCK).

٤. إطار المعرفة التدريسية التقنية المرتبطة بالمحتوى (TPACK).

٥. توظيف إطار (TPACK) في تدريس العلوم.

٦. نموذج مستويات الممارسة التقنية (SAMR).

٧. تطبيقات نموذج (SAMR) في تدريس العلوم.

٨. التكامل بين إطار (TPACK) ونموذج (SAMR) في تدريس العلوم

تنظيم محتوى البرنامج:

روعي عند اختيار محتوى البرنامج ما يلي:

١. ارتباط محتوى البرنامج بالنتاجات التعليمة المستهدفة.

٢. ارتباط محتوى البرنامج بالسياق التعليمي.

٣. التكامل بين الموضوعات الرئيسة للبرنامج.

٤. الترتيب المنطقي لموضوعات الرئيسة والفرعية لمحتوى البرنامج.

استراتيجيات التدريب:

يقترح البرنامج استخدام الاستراتيجيات الآتية:

١. التعلم التعاوني.

٢. العصف الذهني.

٣. الحوار والمناقشة.

٤. الاستقصاء.

٥. التعلم الذاتي.

٦. الخرائط الذهنية.

٧. الرحلات المعرفية عبر الويب.

وسائل وتقنيات التدريب:

يتطلب البرنامج توفير الآتي:

١. الحاسب الآلي.

٢. جهاز العرض.

٣. الشاشة التفاعلية.

٤. السبورة الورقية.

٥. أوراق العمل.

آلية تنفيذ البرنامج:

ينفذ البرنامج التدريبي بواقع (٨) جلسات تدريبية بواقع ساعتين لكل جلسة، وذلك بتخصيص ساعتين تدريبيتين لكل جلسة.

موضوعات وأنشطة البرنامج:

يقدم في كل موضوع عدد من الأنشطة أثناء تنفيذ جلسات البرنامج التدريبي المباشر، بحيث يستهدف كل منها مخرجات محددة، ويبين الجدول الآتي موضوعات كل جلسة تدريبية وما يقابلها من مخرجات مستهدفة، كما هو موضح بالجدول (١).

جدول (١) موضوعات الجلسات التدريبية ومخرجاتها

اليوم	الجلسة	موضوع الجلسة	المخرجات المستهدفة
الأول	الأولى	المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK)	– توظيف المعرفة السابقة للتلاميذ عند تقديم درس جديد. – تنفيذ أفضل الطرق لتدريس محتوى الدرس. – تقديم الأنشطة التقويمية المناسبة لقياس أهداف محتوى الدرس. – تقديم أبرز المفاهيم البديلة في محتوى العلوم. – تصميم طرق لمعالجة المفاهيم البديلة لدى التلاميذ. – تنفيذ أفضل الممارسات لتشجيع التلاميذ على تعلم مفاهيم جديدة بعد مناقشتها.
	الثانية	المعرفة التدريسية التقنية (TPK)	– تحسين دروس العلوم باستخدام التقنيات التعليمية. – تنفيذ أفضل الطرق لإثارة اهتمام التلاميذ باستخدام التقنيات التعليمية. – معالجة صعوبات تعلم التلاميذ لمفاهيم الدرس. – تحديد أبرز معوقات توظيف التقنيات التعليمية في تدريس العلوم. – التغلب على معوقات توظيف التقنيات أثناء تطبيق الاستراتيجيات تدريسية أثناء تنفيذ دروس العلوم. – معالجة صعوبات توظيف التقنيات في قياس أداء التلاميذ وتقديم التغذية الراجعة لهم.
الثاني	الثالثة	المعرفة التقنية المرتبطة بالمحتوى (TCK)	– تقديم الأدوات التقنية المناسبة لعرض محتوى الدرس. – تصميم أفضل الطرق لتمثيل المفاهيم الرئيسة بنماذج رقمية. – تنفيذ التقنيات التعليمية المناسبة لقياس نواتج تعلم محتوى الدرس. تقديم أبرز المصادر الرقمية لإثراء التلاميذ بمحتوى درس العلوم. – تنفيذ أفضل الوسائل التقنية التي يمكن استخدامها لتشجيع التلاميذ على تعلم مفاهيم جديدة بعد مناقشة محتوى الدرس.
	الرابعة	إطار المعرفة التدريسية التقنية المرتبطة بالمحتوى (TPACK)	– التخطيط للخبرة التعليمية المستهدفة والاستراتيجيات التدريسية المنفذة والوسائل الرقمية المناسبة لها. – تنفيذ الأنشطة الاستقصائية المصاحبة والتقنيات التعليمية المناسبة لها. – تصميم المهمات التعليمة لقياس نواتج التعلم والأدوات التقنية المناسبة لها. – تقديم المنصات الرقمية التعليمية الملائمة لإثراء التلاميذ بمحتوى الدرس.

اليوم	الجلسة	موضوع الجلسة	المخرجات المستهدفة
			– تقديم أبعاد كل معرفة من معارف إطار (TPACK) ومفهومها ومتطلبات تطبيقها. – تقديم مؤشرات تحقيق كل منها في المواقف التعليمية.
الثالث	الخامسة	توظيف إطار (TPACK) في تدريس العلوم	– تقديم أبعاد كل معرفة من معارف إطار (TPACK) ومفهومها ومتطلبات تطبيقها. – تقديم مؤشرات تحقيق كل منها في المواقف التعليمية.
	السادسة	نموذج مستويات الممارسة التقنية (SAMR)	– تقديم المصادر الرقمية للاستفادة منها في التخطيط لدروس العلوم. – تنفيذ طرق الكشف عن خبرات التعلم السابقة لدى التلاميذ. – التخطيط لنواتج التعلم المستهدفة بدقة. – تنفيذ استراتيجيات التدريس المناسبة لتعلم التلاميذ لمحتوى دروس العلوم والأنشطة التقويمية المناسبة لها باستخدام التقنيات تعليمية المناسبة. – صياغة مشكلة واقعية تناسب عرض درس العلوم باستخدام بالوسائل التقنية المناسبة. – تصميم الإجراءات المتبعة لتدريب التلاميذ على استخدام المنهج العلمي.
الرابع	السابعة	تطبيقات نموذج (SAMR) في تدريس العلوم	– تقديم أبرز المهام التعليمية الملائمة لدروس العلوم. – الانتقال بالمهام التعليمية كعملية تقويمية لأداء التلاميذ من المستوى الأدنى إلى المستويات الأعلى من الممارسة التقنية. – تقديم أكبر عدد ممكن من التطبيقات المستخدمة في نموذج مستويات الممارسة التقنية. – تصنيف التطبيقات في جدول وفق لمستويات الممارسة التقنية. – تنفيذ المهام التعليمية المستهدفة في كل مستوى من مستويات الممارسة التقنية.
	الثامنة	التكامل بين إطار (TPACK) ونموذج (SAMR) في تدريس العلوم	– مطابقة نواتج التعلم المستهدفة وفق مستويات بلوم المعرفية بالمهمة التعليمية المناسبة لكل منها. – مراعاة مستوى الممارسة التقنية المناسبة لكل مهمة تعليمية. – تقديم أبرز التطبيقات في كل مستوى من مستويات الممارسة التقنية المناسبة. – تنفيذ التطبيقات المناسبة لكل مبدأ من مبادئ التصميم التعليمي الشامل.

اليوم	الجلسة	موضوع الجلسة	المخرجات المستهدفة
			– التخطيط لنواتج التعلم المستهدفة والاستراتيجيات التدريسية المنفذة والوسائل الرقمية المناسبة لها. – تنفيذ المهمات التعليمية لقياس نواتج التعلم والأدوات التقنية المناسبة لها. – تقديم مستويات الممارسة التقنية المناسبة لكل مهمة تعليمية. – تصميم أوجه الارتباط بين كل من معارف إطار المعرفة التدريسية التقنية المرتبطة بالمحتوى (**TPACK**) ونموذج مستويات الممارسة التقنية (**SAMR**).

النشاط المهني الثاني: مجموعة التعلم عن بعد

تطلب أن يتشارك معلمو العلوم بالمرحلة الابتدائية في المناقشات مع خبراء في تعليم العلوم وتقنيات التعليم سواء من الجامعات أو الميدان التربوي، ويقترح أن يشارك أكثر من خبير في تقنيات التعليم من الجامعة أو من الإشراف التربوي، على ألا يقل عدد المعلمين المشاركين في المجموعة عن سبعة معلمين وثلاثة من الخبراء، لضمان التفاعل في المجموعة بشكل أكثر وتعزيز تبادل الخبرات والمهارات. وحددت عدد من الأهداف لإنشاء مجموعة تعلم عن بعد مخصصة للتأمل في دروس العلوم التي تم تصميمها وفق إطار المعرفة التدريسية التقنية المرتبطة بالمحتوى (TPACK) ونموذج مستويات الممارسة التقنية (SAMR) بالتواصل الرقمي، ومن خلال مناقشات ينخرط بها معلمو العلوم بالمرحلة الابتدائية في المجموعة الرقمية.

ويهدف مجتمع التعلم عن بعد إلى كل مما يلي:

١. تحسين مهارات ومعرفة المعلمين من خلال التعلم التعاوني وتبادل الخبرات والحوار المهني.
٢. تحفيز المعلمين للإبداع في تصميم دروس العلوم وفق الإطار.
٣. دعم العمل الجماعي والمسؤولية المشتركة نحو تحقيق الأهداف التعليمية.
٤. تعزيز الثقة في كفاءتهم الذاتية نحو دمج التقنية في التعليم.
٥. تحسين التطلعات التعليمية والإنجازات والتحصيل للتلاميذ.

ويقترح أن تناقش المجموعة المحاور الآتية:

١. مناقشة عمل معلمي العلوم: يراجع المشاركون بشكل جماعي تصميم الدروس وسائل تنفيذها في الفصل ثم يقدمون ملاحظاتهم وتوصياتهم للتحسين.
٢. مناقشة عمل التلاميذ: يطرح المشاركون أمثلة لعمل الطلاب الذي تم تنفيذه بشكل مهمات خلال الممارسات التقنية ثم يقدمون توصيات حول كيفية تعديل الدروس أو مناهج التدريس لتحسين جودة عمل التلاميذ.

٣. مناقشة نتائج التلاميذ: يحلل المشاركون بيانات أداء الطلاب للوقوف على مدى فاعلية استراتيجيات التدريسية والتقنيات المستخدمة ولذلك للوقوف على فاعليتها وتحديد المواقف التعليمية المناسبة لتطويرها بشكل تعاوني.

٤. مناقشة المعرفة المهنية: يطرح المشاركون نصوصاً للاطلاع عليها، مثل دراسة بحثية أو مقالة حول أسلوب تعليمي متخصص، ثم الانخراط في محادثة منظمة حول النص وكيف يمكن أن يساعد في إعلامهم أو تحسين تعليمهم.

النشاط المهني الثالث: مجموعات التصميم

تنفذ مجموعات التصميم من خلال عقد ورش عمل يتم من خلالها تصميم دروس العلوم إطار المعرفة التدريسية التقنية المرتبطة بالمحتوى (TPACK) ونموذج مستويات الممارسة التقنية (SAMR) بشكل عام إلى تبادل المعرفة والمهارات والخبرة والتحديات المتعلقة بالتدريس المعزز بالتقنية بشكل تعاوني. ويقترح أن يقدم من خلال عقد ثلاث جلسات لتصميم الدروس وبمشاركة من خمسة إلى ثمانية معلمين يتشاركون بتدريس ذات الصفوف الدراسية بالمرحلة الابتدائية، ويركز بشكل رئيس أثناء التصميم على الإجراءات التالية:

١. تحديد نواتج التعلم المتوقعة من التلميذ بعد انتهاء كل درس.

٢. التهيئة للازمة لتمهيد الدرس للتلاميذ من خلال القيام بربطه بالدرس السابق وخبرات التعلم لدى التلاميذ.

٣. وصف مفصل لإجراءات التدريس من خلال العلوم إطار المعرفة التدريسية التقنية المرتبطة بالمحتوى (TPACK) ونموذج مستويات الممارسة التقنية (SAMR).

٤. تحديد أنشطة تقويمية تناسب محتوى الدرس.

٥. تصميم واجب منزلي يتضمن مهمات تعليمية لكل هدف مع مراعاة مستوى الممارسة التقنية المناسبة لها.

ويتضمن نموذج تصميم دروس العلوم وصفًا لنواتج التعلم المتوقعة، ومهارات التفكير المستهدفة، وتصنيف إجراءات التدريس وفق إطار (TPACK) ونموذج (SAMR) وفق المحتوى التعليمي والاستراتيجيات المناسبة والتقنيات المساعدة، ويستهدف الممارسات التقنية لتشمل أعداد أوراق العمل التفاعلية والنماذج الرقمية ثلاثية الابعاد والخرائط المفاهيم الرقمية، وبالمثل تقويم الدرس ليتضمن الناتج التعليمي المستهدف والمهمة التعليمية ومستوى الممارسة التقني.

النشاط المهني الرابع: الدروس النموذجية

تقدم في هذا النشاط أربع دروس من خلال معلم خبير من ضمن المعلمين المشاركين بالبرنامج، يهدف كل منها لتقديم نموذج عملي واضح لتطبيق المعرفة التدريسية للمعلم في ممارساته التدريسية بحسب محتوى كل درس، مع التركيز خلال تقديمها على بيئة الصف الدراسي العامة وإجراءات المعلم في الدرس وتنظيم متطلباته أثناء تخطيطه وتنفيذه وتقويمه، بما في ذلك حلول المشكلات المحتملة أثناء تطبيقه، مع

استفادة المعلمين من المناقشة الموسعة حول ملاحظاتهم بعد الدرس. ويؤدي تقديم هذه الدروس إلى مساعدة المعلمين على تعزيز المواقف التعليمية بشكل منظم ومخطط، وإدراك مشكلاك التي قد تواجههم من خلال تشخيص الصعوبات ووضع الخطط الملاءمة لتلافيها والتغلب عبيها، وإطلا ع المعلمين على جميع العوامل التي قد تؤثر في تدريس التلاميذ في البيئة الصفية. وللاستفادة القصوى من هذه الدروس يعقب كل درس نموذجي مناقشة حول الدرس المقدم باشتراك جميع المعلمين مع الباحث، ومن ثم الخروج بخلاصة كتابية تتضمن جوانب القوة ويقابلها الجوانب التي تحتاج إلى دعم.

وبشكل عام؛ يوجه التركيز على المحاور التالية أثناء تنفيذ الدروس النموذجية:

١. تخطيط الدرس بمنهجية علمية واضحة.
٢. تطبيق استراتيجيات تدريسية تناسب محتوى الأنشطة باستخدام التقنيات التعليمية.
٣. استخدام تقنيات تعليمية تثير اهتمام التلاميذ.
٤. استخدام نماذج تقنية لشرح محتوى الدرس.
٥. تشجيع التلاميذ على استخدام مصادر رقمية إثرائية للدرس.
٦. قياس أداء التلاميذ باستخدام تقنيات تعليمية مناسبة لمحتوى الدرس.
٧. الإدارة الصفية بكفاءة لتحقيق الأهداف التعليمية.

ويجب أن يستوفي التخطيط للدرس النموذجي جميع العناصر الرئيسة والتي تتضمن تحديد نواتج التعلم المتوقعة بدقة، والتمهيد للدرس بصورة مشوقة وجاذبة للتلاميذ، وتنفيذ الدرس وفق إطار (TPACK) بحيث تشتمل على استراتيجيات تدريسية تناسب محتوى الأنشطة باستخدام التقنيات التعليمية الملائمة لها، وتقويم الدرس باستخدام مهمات تعليمية باستخدام نموذج مستويات الممارسة التقنية (SAMR) لقياس النواتج التعليمية المستهدفة.

ويقترح تفعيل التقنية في هذه الدروس من خلال استخدام الشاشات التفاعلية في تقديم الدروس النموذجية بتوظيف ربط الشبكات بين الشاشات التفاعلية في المدارس؛ لحضور جميع المعلمين لهذه الدروس بشكل متزامن ورفع كفاءة الدروس النموذجية.

النشاط المهني الخامس: الزيارات التبادلية:

تطبق في هذا النشاط زيارات تبادلية تجمع بين المعلمين ذوي الخبرة مع المعلمين الأقل خبرة، بحيث تنظم الزيارات ليتم أربعة معلمين أقل خبرة زيارة واحدة لأربعة معلمين أكثر خبرة، وذلك بهدف تطوير المعرفة التدريسية التقنية المرتبطة بالمحتوى (TPACK) لدى معلمي العلوم، والتعرف بشكل أعمق على الإجراءات المتداخلة للمعرفة التقنية والتدريسية والمعرفة بالمحتوى، مما يساهم في تحسين ممارساتهم التدريسية من خلال الخبرات ومناقشة أفكار دمج التقنية بين المعلمين.

ويوجه المعلم الزائر بمتابعة كل مما يلي:

١. تهيئة البيئة التعليمية المناسبة معززة للتعلم.

٢. التخطيط والإعداد للدرس إطار المعرفة التدريسية التقنية المرتبطة بالمحتوى (TPACK).

٣. تطبيق استراتيجيات تعليمية متنوعة تحقق أهداف التعلم.

٤. توظيف التقنيات والوسائل التعليمية المناسبة لمحتوى الدرس.

٥. توظيف التطبيقات الصفية والمنزلية وفق نموذج مستويات الممارسة التقنية (SAMR) في تقويم التلاميذ.

ويمكن للمعلم الزائر استخدام نموذج إرشادي لتنفيذ الزيارات التبادلية بين المعلمين يوجهه بمتابعة تهيئة البيئة التعليمية المناسبة معززة للتعلم، والتخطيط والإعداد للدرس إطار المعرفة التدريسية التقنية المرتبطة بالمحتوى (TPACK)، وتطبيق استراتيجيات تعليمية متنوعة تحقق أهداف التعلم، وتوظيف التقنيات والوسائل التعليمية المناسبة لمحتوى الدرس، وتوظيف التطبيقات الصفية والمنزلية وفق نموذج مستويات الممارسة التقنية (SAMR) في تقويم التلاميذ، مع التركيز على أبرز الممارسات التدريسية المرتبطة بالمحتوى، وأبرز الممارسات التدريسية التقنية، فرص التحسين والمقترحات التطويرية.

مناقشة النتائج:

المناقشة:

في ضوء ما سبق؛ تضمن البرنامج المقترح أنشطة تطور مهني متنوعة، شملت: التدريب المباشر، والذي ركز بشكل مكثف على الجانب النظري من خلال موضوعات إطار المعرفة التدريسية التقنية المرتبطة بالمحتوى (TPACK) ونموذج مستويات الممارسة التقنية (SAMR)، وذلك بهدف توظيفها بشكل فعال في دروس العلوم، واقترح تنفيذه خلال ثمان جلسات تتضمن كل جلسة تدريبة مادة علمية محددة وأنشطة تدريبية مصاحبة لها. ويتوفق هذا النشاط مع ما قدم في عدد من الدراسات التي وظفت التدريب المباشر كنشاط رئيس للتطور المهني كدراسة كل من وايجي وجارد (Agyei & Jared, 2014)؛ وأبو دية (٢٠٢٠)؛ وبن قرين (٢٠٢٠)؛ والجاسر (٢٠٢٠)؛ وعبدالرؤوف (٢٠٢٠)؛ وناجي (٢٠١٦)، والتي تضمنت جميع جوانب إطار المعرفة التدريسية التقنية المرتبطة بالمحتوى (TPACK).

وتضمن البرنامج المقترح مجموعة التعلم عن بعد كنشاط تعلم مهني عن بعد من خلال أحد برامج التواصل الاجتماعي بمشاركة معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية خبراء في تعليم العلوم وتقنيات التعليم سواء من الجامعات أو الميدان التربوي، ترتكز محاوره حول التأمل في تصميم دروس العلوم وتنفيذها، ونتائج التلاميذ، بالإضافة للتأمل في المقالات والدراسات حول الممارسات التدريسية. وتختلف نتائج الدراسة الحالية عن دراسة العتيبي (٢٠٢١) في وجود مشاركة فاعلة في جانب التأمل في تصميم دروس العلوم

ومشاركة تطوير خطط الدروس بين المعلمين، بينما تتوافق مع دراسة العتيبي (٢٠٢١) في جانب مناسبة وسائل التواصل الرقمي في تفعيل مجموعة التعلم المهني والاستجابة لوجود وسائل بديلة كتطبيق Telegram.

وتضمن البرنامج المقترح مجموعات التصميم، بهدف تصميم دروس العلوم بشكل تعاوني وفق إطار (TPACK) ونموذج (SAMR)، وفي ذات الاتجاه وظفت دراسة ألمي وآخرون (Ilmi et al., 2019) مجموعة التصميم لإعداد الدروس كنشاط تطور مهني، واقتصرت على تضمين الوسائط التعليمية الرقمية في تدريس الفيزياء؛ وبالإضافة لذلك تعددت الممارسات التقنية المستهدفة في تصميم الدروس في نشاط مجموعة التصميم ضمن برنامج الدراسة الحالية لتشمل أعداد أوراق العمل التفاعلية والنماذج الرقمية ثلاثية الابعاد والخرائط المفاهيم الرقمية.

وركزت الدراسة الحالية على الزيارات التبادلية بين المعلمين، باعتبارها أحد أنشطة البرنامج الرئيسة، وهو ما يتفق مع دراسة العتيبي (٢٠٢١) باعتبار الزيارات التبادلية محور رئيس للبرنامج. وانفردت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بتقديم عدد من الأنشطة والتطبيقات لتوظيف التكامل بين إطار المعرفة التدريسية التقنية المرتبطة بالمحتوى (TPACK) مع نموذج مستويات الممارسة التقنية (SAMR)، بالإضافة لتقديم الدروس النموذجية كنشاط تطور مهني تطبيقي للجوانب النظرية المعرفية.

بشكل عام؛ تجدر الإشارة إلى وجود مجموعة من العوامل التي قد يكون لها تأثير على فاعلية البرنامج، مثل: محتوى الدرس، ومستوى الصف الراسي، والخلفية المعرفية للتلميذ، ومدى توافر الأدوات التقنية. ومن هذا المنظور؛ ينبغي الأخذ بالاعتبار عند تنفيذ برنامج التطور المهني لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية القائم على إطار للمعرفة التدريسية التقنية المرتبطة بالمحتوى (TPACK) نموذج مستويات الممارسة التقنية (SAMR) معرفة المعلمين، وخبراتهم في الصفوف الدراسية، وحاجات التطور المهني اللازمة لهم.

التوصيات:

خلص البحث إلى التوصية بتضمين برامج التطور المهني لمعلمي العلوم البرنامج المقترح القائم على إطار المعرفة التدريسية المعرفة التدريسية التقنية المرتبطة بالمحتوى (TPACK)، ونموذج مستويات الممارسة التقنية (SAMR)، مع مراعاة التوصيات التفصيلية الآتية:

- الاهتمام بالخبرات المهنية القائمة على الممارسة من خلال تضمين برنامج التطور المهني بأنشطة ميدانية، من خلال تبني مدخل التطوير المهني القائم على المدرسة.
- تطوير برامج التطور المهني من خلال مشاركة معلمي العلوم في اختيارها وتصميمها.
- توظيف التقنيات في برامج التطور المهني من خلال تفعيل مجتمعات التعلم عن بعد.

- تطبيق الزيارات التبادلية كنشاط تطور مهني يجمع بين المعلمين ذوي الخبرة مع المعلمين الأقل خبرة.
- توظيف الشاشات التفاعلية في تقديم الدروس النموذجية عبر الشبكات بين المدارس.
- الأخذ بالاعتبار عند تصـــميم برامج التطور المهني الإمكانات التقنية اللازمة لتطبيق أنشـــطة التطور المهني.

المقترحات:

خلص البحث إلى عدد من المقترحات حول إجراء بحوث مستقبلًا، وهي:

- إجراء بحوث تستهدف دور البرنامج في تحسين بعض المتغيرات ذات الصلة لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية، مثل: الممارســات التدريســية، والتقويمية، وتحســين مهارات التدريس الرقمي، وتنمية الثقافة المعلوماتية.
- إجراء بحوث تســـتهدف دور البرنامج في تنمية بعض المتغيرات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية مثل: المفاهيم العلمية، والقدرة على حل المشكلات، ومهارات القرن الواحد والعشرين.
- إجراء بحوث تستهدف تطوير البرنامج في ضوء بعض الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم مثل: مدخل STEM، والتعلم المستند على الذكاء الاصطناعي، والتعلم المؤسس على أبحاث الدماغ.

المراجع:

أبو دية، هناء خميس (٢٠٢٠). *فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على نموذج تيباك (TPACK) في تنمية الكفايات التدريسية (PTPDI) لدى الطالبات معلمات المرحلة الأساسية بكلية التربية بالجامعة الاسلامية – غزة واتجاهاتهن نحوه*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة غزة.

إدارة تعليم عفيف (٢٠٢٣). *إحصائية معلمي العلوم الممارسين لتدريس مقررات العلوم بالمرحلة الابتدائية*. شعبة العلوم – الإشراف التربوي.

الأسمري، علي عون (٢٠١٧). تقويم البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضـــوء احتياجاتهم التدريبية. *مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر*، ٣٦ (١٧٤)، ٢١٩-٢٥٢.

الأنصاري، سامر محمد (٢٠١٩). إعداد المعلم وتطوره مهنيًا في ضوء بعض الخبرات العالمية. *المجلة العربية للنشر*، العدد(١٤)، ٢٣٣-٢٥٥.

البرناوي، عبدالكريم صـديق وعلي، أمل محمود (٢٠١٩). حاجات التطوير المهني لمعلمي العلوم الطبيعية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية – المركز القومي للبحوث بغزة*، ٣ (٣)، ٥٠-٦٦.

خميس، فاطمة خليل (٢٠١٧). *أثر اســـتخدام نموذج (SAMR) في تنمية مها ارت القرن الحادي والعشرين والتحصيل الدراسي في الكيمياء لدى طلبة الصف العاشر*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القدس.

الزهراني، أميرة سعد (٢٠١٧). تصور مقترح لكفايات معلم العلوم للمرحلة الابتدائية اللازم اكتسابها من برنامج الاعداد التربوي بمكة المكرمة. *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط*، ٣٣ (١)، ٣٤٠-٣٧٦.

الشايع، فهد سليمان (٢٠١٣). واقع التطور المهني المصاحب لمشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مقدمي البرامج. *رسالة التربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية*، العدد(٤٢)، ٥٨-٩٢.

شقور، علي ورنا، السعدي (٢٠١٥). درجة استعداد معلمي جامعة النجاح الوطنية لتوظيف نظام التعلم الإكتروني (مودل) في العملية التعليمية بحسب إطار المعرفة الخاص بالمحتوى والتربية والتكنولوجيا. *مجلة جامعة النجاح لأبحاث (العلوم الإنسانية)*، ٢٩ (٨)، ١٤٩٠-١٥١٨.

الشمراني، سعيد والدهمش، عبدالولي والقضاه، باسل والرشود، جواهر (٢٠١٣). واقع التطور المهني لمعلمي العلوم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم. *مجلة رسالة الخليج العربي*، العدد(١٢٦)، ٢١٥-٢٦١.

الشمري، هزاع عامر (٢٠٢٠). درجة امتلاك معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية بمحافظة رفحاء للمعرفة التكاملية بكفاية منحى (TPACK) من وجهة نظرهم. *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط*، ٣٦ (٣)، ٢٣٠-٢٦٤.

عبدالرؤوف، مصطفى محمد (٢٠٢٠). برنامج تدريبي في ضوء إطار "تيباك" (TPACK) لتنمية التفكير التصميمي والتقبل التكنولوجي نحو إنترنت الأشياء لدى الطلاب المعلمين شعبة الكيمياء بكلية التربية وأثره في ممارساتهم التدريسية عبر المعامل الافتراضية (نموذجاً). *المجلة التربوية بجامعة سوهاج*، العدد(٧٥)، ١٧١٨-١٨٢٩.

العتيبي، ابتسام واجب والشايع، فهد سليمان (٢٠٢١). حاجات التطور المهني التخصصية لمعلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية. *المجلة السعودية للعلوم التربوية*، ١(٩)، ٨٧-١٠٥.

العتيبي، غالب عبدالله (٢٠٢١). *برنامج تطور مهني مقترح قائم على المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى PCK لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة ودوره في تحسين أدائهم التدريسي وفي استيعابهم لمفاهيم الوراثة*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الملك سعود.

العتيبي، وضحى بنت حباب (٢٠١٦). إعداد معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة – تصور مقترح. الوادي، محمود ومصطفى، عبدالرحمن والرمحي، نضال ويامين، إسماعيل (محررون). "*بحوث المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي*" . جامعة الزرقاء كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية. ٨١-٩٢.

العنزي، عايد سليمان (٢٠١١). *تقدير معلمي العلوم لمعرفتهم وممارستهم للكفايات التعليمية/ التعلمية في محافظة القريات في المملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك.

عيسى، ريهام مصطفى (٢٠٢٠). الواقع المدمج في التعليم: دور نموذج سامر (SAMR) لدمج التقنية في التدريس. *مجلة البحوث المالية والتجارية بجامعة بورسعيد*، ٢١ (٢)، ٢٢٧-٢٦٣.

الفار، إبراهيم عبدالوكيل وشاهين، ياسمين محمد (٢٠٢٠). فاعلية استخدام نموذج سامر (SAMR) لدمج التقنية في فصول الرياضيات والاتجاه نحوها. *مجلة كلية التربية بجامعة طنطا*، ٦٨ (٤)، ٤٥٤- ٤٨٨.

القرني، محمد سالم (٢٠١٨). احتياجات التنمية المهنية الذاتية لمعلمي المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر*، ٣٧ (١٧٧)، ٣٤٣-٣٩٩.

القحطاني، منيرة محمد؛ الحديثي، صالح سليمان. (٢٠٢٠). مستوى معرفة وممارسة مبادئ النظرية البنائية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة. *مجلة التربية*، ١ (١٨٥)، ٤٨١-٥٢٧.

مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات، (٢٠١٥). *الدراسة التقويمية لمشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية (التقرير الثالث)*. جامعة لملك سعود، المملكة العربية السعودية.

ناجي، انتصار محمود (٢٠١٦). *فاعلية برنامج قائم على منحى (TPACK) البيداغوجي لتنمية مهارات التفكير في التكنولوجيا لدى طالبات جامعة الأقصى بغزة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأقصى.

النفيسة، صالح إبراهيم والحربي، عطاالله أحمد (٢٠٢٣). احتياجات التطوير المهني لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء بعض المعايير المهنية للمعلمين من وجهة نظر مشرفي العلوم. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية للدراسات العليا بسوهاج*، ١٤(١٤)، ٩٤٧-٩٨٠.

Agustini, K., Santyasa, I. W., & Ratminingsih, N. M. (2019). *Analysis of competence on (TPACK): 21st century teacher professional development*. International Conference on Education Science and Technology, Padang, Indonesia. 13-16/3/2019.

Agyei, Douglas D.; Keengwe, Jared. (2014). Using Technology Pedagogical Content Knowledge Development to Enhance Learning Outcomes. *Education and Information Technologies*, *19*(1), 155–171.

Altun, T. (2013). Examination of classroom teachers' technological pedagogical and content knowledge on the basis of their demographic profiles. *Croatian Journal of Education*, *15*(2), 365-397.

Bayar, Adem. (2114). The Components of Effective Professional Development Activities in terms of Teachers' Perspective. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 319-327.

Bowen, G.A. (2009), "Document analysis as a qualitative research method", *Qualitative Research Journal*, Vol. 9 No. 2, pp. 27-40, doi: 10.3316/QRJ0902027

Bradley, T. J. (2020). *Exploring the Effects of an Asynchronous Professional Development with the SAMR Integration Model on High School Teachers' Technology Integration in the Classroom: An Action Research Study*. (Doctoral dissertation). University of South Carolina.

Brantley-Dias, L., & Ertmer, P. (2013). Goldilocks and TPACK: Is the construct 'just right?'. *Journal of Research on Technology in Education*, *46*(2), 103-128.

Branch, R. M. (2010). Instructional Design: The ADDIE Approach. Springer.

Chai, C., Koh, J., & Tsai, C. (2011). Exploring the factor structure of the constructs of technological, pedagogical, content knowledge (TPACK). *The Asia-Pacific Education Researcher*, *20*(3), 595–603.

Dey, T. (2017). Technology Integration in STEM Flipped Classrooms Using SAMR Framework as a Benchmarking Tool. In J. Johnston (Ed.), *Proceedings of EdMedia* 2017 (pp.762-767). Washington, DC: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Gill P., & Stewart K., & Treasure E., & Chadwick B. (2008). Methods of data collection in qualitative research: interviews and focus groups. Br Dent J 204, 291–295. https://doi.org/10.1038/bdj.2008.192

Ilmi, A. M., Sukarmin, & Sunarno, W. (2020). Development of TPACK based-physics learning media to improve HOTS and scientific attitude. *Journal of Physics: Conference Series*, 1440, 1–6.

Kawulich, Barbara B. (2005). Participant Observation as a Data Collection Method [81 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(2), Art. 43, http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502430.

Koehler, M., & Mishra, P. (2005). What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. *Journal of Educational Computing Research*, *32*(2), 131–152.

Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, *9*(1), 60-70.

Loucks-Horsley, S., Stiles, K. E., Mundry, S., Love, N., & Hewson, P. W. (2012). Designing professional development for teachers of science and mathematics (Third Edition). Corwin press.

Luneta, K. (2012). Designing continuous professional development programmes for teachers: A literature review. *Africa Education Review*, 9(2), 360-379.

Mishra, P., & Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, *108*(6), 1017–1054.

Phillips, M. (2017). Processes of practice and identity shaping teachers' TPACK enactment in a community of practice. *Education and Information Technologies*, *22*(4), 1771-1796.

Polly, D., & Hannafin, M. (2010). Reexamining technology's role in learner-centered professional development. *Educational Technology Research and Development, 58*(5), 557–571.

Polly, D., & Orrill, C. (2012). Developing technological pedagogical and content knowledge (TPACK) through professional development focused on technology-rich mathematics tasks. *Meridian 15*(1).

Puentedura, R. (2015, June 2). SAMR: SAMR: Approaches to Implementation. Retrieved in 16 Mar. 2021 from http://hippasus.com/resources/tte/

Puentedura, R. (2006, November 26). Transformation, technology, and education in the state of Maine. Retrieved in 3 Feb. 2021 from http://hippasus.com/resources/tte/

Shulman, L. (1986). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review, 57*(1), 1-23.

Tavares, R., & Moreira, A. (2017). Implications of Open Access Repositories Quality Criteria and Features for Teachers TPACK Development. Springer International.

Thompson, M., & Goe, L. (2009). Models for effective and scalable teacher professional development. ETS Research Report Series, 2009(1), i-35.

Tunjera, N., & Chigona, A. (2020). Teacher Educators' Appropriation of TPACK-SAMR Models for 21st Century Pre-Service Teacher Preparation. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, *16*(3), 126–140.

William, A. (2019). *Teaching in a Digital Age: Guidelines for designing teaching and learning, (2nd ed.)*. Retrieved in 22 Mar. 2021 from https://pressbooks.bccampus.ca/