# مجلة العلوم التربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

العدد الثاني والعشرون
رجب ١٤٤١هـ

الجزء الثالث

عمادة البحث العلمي
Deanship of Academic Research

www.imamu.edu.sa
e-mail: edu_journal@imamu. edu.sa

رقم الإيداع : ٤٠٠٥ / ١٤٣٦ بتاريخ ٢٧ / ٠٤ / ١٤٣٦هـ
الرقم الدولي المعياري (ردمد) ٧٠٣٠ ـ ١٦٥٨

بسم الله الرحمن الرحيم

المشرف العام

**الأستاذ الدكتور / أحمد بن سالم العامري**

معالي مدير الجامعة

نائب المشرف العام

**الأستاذ الدكتور / عبد الله بن عبد العزيز التميم**

وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

رئيس التحرير

**الأستاذ الدكتور / عبد المحسن بن محمد السميح**

الأستاذ في قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية

مدير التحرير

**الأستاذ الدكتور / أحمد بن محمد النشوان**

عميد كلية التربية

## أعضاء هيئة التحرير


**الأستاذة الدكتورة/ الجوهرة إبراهيم محمد بوبشيت**
الأستاذة في قسم الإدارة التعليمية - كلية التربية
جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل

**الأستاذ الدكتور/ حسن عبد المالك محمود**
الأستاذ بكلية التربية - جامعة الأزهر

**الأستاذة الدكتورة/ سهام محمد صالح كعكي**
الأستاذة في قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

**الأستاذ الدكتور/ عبد العزيز محمد العبد الجبار**
أستاذ التربية الخاصة بكلية التربية –جامعة الملك سعود

**الأستاذة الدكتورة/ ناديا هايل السرور**
الأستاذة بالجامعة الأردنية

**الدكتور/ صالح بن محمد العريني**
الأستاذ المشارك في قسم علم النفس – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

**الدكتور/ عبد العزيز بن علي الخليفة**
الأستاذ المشارك في قسم أصول التربية – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

**د. محمد خميس حرب**
أمين تحرير المجلة ـ الأستاذ المشارك بعمادة البحث العلمي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

**التعريف:**

مجلة علمية فصلية محكمة متخصصة، تصدر عن جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتعنى بنشر الدراسات والبحوث الأصيلة التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكرة، وسلامة المنهجية، ودقة التوثيق، في مجالات أصول التربية، والإدارة التربوية، والمناهج وطرق التدريس، والتربية الخاصة، والتعلم الإلكتروني، وغيرها من التخصصات التربوية الأخرى، والمكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية.

**الرؤية:**

مجلة تربوية تتميز بإنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها.

**الرسالة:**

تسعى المجلة لتصبح مرجعاً علمياً للباحثين التربويين، عبر نشر البحوث التربوية المحكمة ذات الأصالة والتميز وفق معايير مهنية عالمية متميزة، وتحقيق التواصل العلمي لأعضاء هيئة التدريس والباحثين في العلوم التربوية.

**الأهداف:**

تتبنى مجلة العلوم التربوية هدفًا عامًا هو: نشر المعرفة التربوية وإثراؤها بما يسهم في تطوير العمل التربوي، وتحديدا فإن المجلة تهدف إلى تحقيق ما يلي:

١. المساهمة في تنمية العلوم التربوية وتطبيقاتها، وإثراء المكتبة التربوية العربية من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية في التخصصات والمجالات التربوية المختلفة.
٢. إتاحة الفرصة للمفكرين وللباحثين في العلوم التربوية لنشر نتاجهم العلمي والبحثي.
٣. المساهمة في تطوير التخصصات التربوية من خلال نشر الأبحاث ذات الجودة العالية التي تتسم بمعالجة الواقع التربوي والتعليمي المحلي والعربي.
٤. تعزيز الاتجاهات البحثية الجديدة في المجالات التربوية.
٥. تبادل الإنتاج العلمي والمعرفي على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي.

* * *

## قواعد النشر

تنشر المجلة البحوث والدراسات العلمية في المجالات التربوية وفق قواعد النشر التالية:

### أولاً: شروط قبول البحث.

١. أن يتسم بالأصالة والابتكار، والجدة العلمية والسلامة المنهجية.
٢. أن يلتزم بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المعتبرة في مجاله.
٣. أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق.
٤. أن يتسم بالسلامة اللغوية.
٥. ألا يكون قد سبق نشره أو مقدمًا للنشر في جهات أخرى.
٦. ألا يكون مستلاً من بحث أو رسالة أو كتاب، سواء أكان ذلك للباحث نفسه، أم لغيره.

### ثانيًا: تقديم البحث.

١. تُرسل نسختين من البحث إلكترونيًا على البريد الإلكتروني للمجلة edu_journal@imamu.edu.sa إحداهما بصيغة Word والأخرى بصيغة PDF.
٢. تقديم ملخص باللغتين العربية والإنجليزية لا تزيد كلماته عن عشرة أسطر، وتوضع الكلمات المفتاحية (Key Words) أسفل كل ملخص.
٣. ترتيب عناصر البحث كما يلي: المقدمة، المشكلة وأسئلتها، الأهداف، الأهمية، الحدود، المصطلحات، الإطار النظري والدراسات السابقة، المنهجية والإجراءات، النتائج ومناقشتها، الخاتمة والتوصيات، قائمة المراجع.
٤. تعبئة نموذج طلب النشر مشفوعاً بسيرة ذاتية مختصرة للباحث.
٥. عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم.
٦. لا يزيد البحث عن ٣٥ صفحة من نوع A4، بما فيها الملاحق والجداول والمراجع.
٧. حجم المتن للغة العربية (١٦) Traditional Arabic، واللغة الإنجليزية (١٢) Times New Roman، وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد).

### ثالثاً: التوثيق:

١. يتم توثيق المراجع والاقتباس وفقا لأسلوب جمعية علم النفس الأمريكية (APA).
٢. يشار إلى المراجع في المتن بذكر اسم المؤلف الأخير، ثم سنة النشر، ثم رقم الصفحة بين قوسين، وترتب المراجع في نهاية البحث ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ثم الاسم الأول للمؤلف، ثم سنة النشر، ثم العنوان، ثم مكان النشر، ثم دار النشر.

٣. عند ورود الأعلام الأجنبية في متن البحث أو الدراسة فإنها تكتب بحروف عربية وتوضع بين قوسين بحروف لاتينية، مع الاكتفاء بذكر الاسم كاملاً عند وروده لأول مرة.

**رابعًا: تحكيم البحث.**

١. تفحص هيئة التحرير البحث فحصًا أوليًا وتقرر أهليته للتحكيم أو رفضه.
٢. تُحكَّم البحوث من قبل اثنين على الأقل من المحكمين من ذوي الاختصاص في موضوع البحث.
٣. في حال اختلاف رأي المحكمين يُرسل البحث لمحكم مرجح.
٤. يُمنح الباحث خطاب إفادة بقبول البحث للنشر في حال قبول البحث.
٥. تحتفظ هيئة التحرير بأسباب الرفض في حال تم رفض البحث.

**خامسًا: نشر البحث**

١. البحوث المنشورة لا تمثل رأي الجامعة بل تمثل رأي الباحث ولا تتحمل الجامعة أي مسؤولية معنوية أو قانونية ترد في هذه البحوث.
٢. تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونيًا دون إذن كتابي من هيئة التحرير.
٣. تحدد هيئة التحرير أولويات نشر البحوث.
٤. يُعطى الباحث نسختين من المجلة، وتُنشر المستلات على موقع العمادة الشبكي.

**التواصل مع المجلة**


جميع المراسلات باسم
رئيس تحرير مجلة العلوم التربوية
عمادة البحث لعلمي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
الرياض ١١٤٣٢ ص ب ٥٧٠١
هاتف ٢٥٨٢٠٥١ / ٢٥٨٧٢٠٣ ناسوخ(فاكس) ٢٥٩٠٢٦١
**http://imamudsr.com/**
**E.mail: edu _ journal@imamu.edu.sa**


* * *

# المحتويات


| | |
|---|---|
| **مستوى فهم طلاب الصف الأول المتوسط للظواهر الحياتية المرتبطة بمفاهيم "تغيُّرات حالة المادة"**<br>د. صالح بن إبراهيم النفيسة | ١٥ |
| **فاعلية استراتيجية قائمة على دمج التدريس التبادلي والخرائط الدلالية في تنمية التفكير في التذوق الأدبي، وتنظيم الذات للتعلم لدى طالبات الصف الأول الثانوي**<br>د. ابتسام بنت عباس عافشي | ٥٧ |
| **فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات تعليم قيم الأمن الفكري والاتجاه نحو تعزيزها لدى الطالبة/ المعلمة في برنامج الإعداد التربوي بجامعة تبوك.**<br>د. ليلى فلاح سليم العمراني | ١٠٥ |
| **دور مديري المعاهد العلمية في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب**<br>د. علي بن إبراهيم بن محمد بن طالب | ١٩٩ |
| **متطلّبات تحقيق المواءمة بين التخطيط الإستراتيجيِّ للجامعات السعودية ورؤية (٢٠٣٠)**<br>أ. د. فاطمة بنت عبدالله محمد البشر | ٢٩٣ |
| **إسهام الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تفعيل التربية الإعلامية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في ظل عولمة القيم**<br>د. ماجد بن عبدالله بن محمد الحبيّب | ٣٥٣ |
| **تقويم برنامج بكالوريوس التربية الفنية بجامعة الملك سعود من خلال قياس رضا الطلبة والخريجين**<br>د. معجب بن عثمان الزهراني | ٤٢٥ |
| **أثر كل من الإعاقة العقلية واضطراب التوحد في طبيعة العلاقة بين المعلم والطالب في مراكز وبرامج التربية الخاصة**<br>د. بندر بن عبد العزيز بن عثمان الحصان – د. عمر بن خليل بن موسى عطيات | ٤٦٩ |

# مستوى فهم طلاب الصف الأول المتوسط للظواهر الحياتية المرتبطة بمفاهيم "تغيُّرات حالة المادة"

د. صالح بن إبراهيم النفيسة

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية

جامعة الملك سعود

# مستوى فهم طلاب الصف الأول المتوسط للظواهر الحياتية المرتبطة بمفاهيم "تغيُّرات حالة المادة"

**د. صالح بن إبراهيم النفيسة**
**قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية**
**جامعة الملك سعود**

**تاريخ تقديم البحث: ١٣ / ٨ / ١٤٣٩هـ** **تاريخ قبول البحث: ١٧ / ١٢ / ١٤٣٩هـ**

## ملخص الدراسة:

كان الهدف من هذه الدراسة هو معرفة مستويات فهم طلَّاب الصفِّ الأول المتوسط ظواهر من واقع الحياة ترتبط بموضوع "تغيُّرات حالة المادة" في منهج العلوم، وقد استُخدم في هذه الدراسة أسلوب دراسة الحالة، كما استُخدم اختبار تحصيل يتكون من سبعة أسئلةٍ من نوع الأسئلة ذات الإجابات المفتوحة حول تغيُّرات حالة المادة، وقد تمَّ إعداد هذه الأسئلة المفتوحة استنادًا إلى أحداثٍ من واقع الحياة، وقد تمَّ تطبيق الدراسة على (٨٠ طالبًا) من طلَّاب الصف الأول المتوسط الذين درسوا موضوع "تغيُّرات حالة المادة" في إحدى المدارس الواقعة في مدينة الرياض في الفصل الدراسيِّ الأول من العام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨، كما تمَّ استخدام التحليل الوصفيِّ لتحليل البيانات، وقد كشفت نتائج التحليل أنَّ طلَّاب الصف الأول المتوسط غير قادرين على ربْط معظم تغيُّرات حالة المادة بأحداثٍ من واقع الحياة، وقد وُجد أنَّ مفهومَي "الترسُّب والتجمُّد" هما الأقلُّ ارتباطًا بالحياة اليوميَّة للطلَّاب؛ بينما وُجد أنَّ مفهومَي "التسامي والانصهار" هما الأكثر ارتباطًا بحياة الطلَّاب اليوميَّة، وقد خلُصت الدراسة أيضًا إلى أنَّه من الأفضل تدريس المحتوى العلميِّ المُرتبط بتغيُّرات حالة المادة مُقترنًا بأمثلةٍ من واقع الحياة اليوميَّة.

**الكلمات المفتاحيَّة:** تغيُّر حالة المادة، واقع الحياة، طلَّاب الصفِّ الأول المتوسط، العلم.

**المقدمة:**

إنَّ إعداد الأفراد لمواجهة تحديات الحياة، ومساعدتهم على ربْط تعلُّمهم بأحداث الحياة اليوميَّة، أحد الأهداف الرئيسة للتربية والتعليم في معظم الأنظمة التربويَّة حول العالم، وتُعدُّ مناهج العلوم والمواضيع المرتبطة بها بالغة الأهميَّة في تحقيق هذا الهدف، حيث تهدف إلى مساعدة الطلَّاب على اكتساب المهارات والخبرات اللَّازمة لتأهيلهم لتقديم حلولٍ منطقيَّةٍ وخلَّاقةٍ للمشاكل التي قد يواجهونها في حياتهم اليوميَّة، فضلًا عن توفير المعرفة النظريَّة التي تُمكِّنهم من استخدامها في المنهج وتحقيق أهدافه، ومنهج العلوم في المرحلة المتوسطة (وزارة التعليم، ٢٠١٣) الذي وضعته وزارة التعليم بالتعاون مع شركة العبيكان للتعليم، يهدف إلى ضمان ما يلي: "تشجيع الطلاب على طرح التساؤلات؛ لفهم الظواهر الطبيعية المحيطة بهم وتفسيرها، وتزويدهم بالمعارف والمهارات والاتجاهات الإيجابية للمشاركة الفعالة والعيش الكريم" (وزارة التعليم، ٢٠١٣، ص: ٤).

إنَّ مرحلة التعليم العام في المملكة العربية السعودية تمتدُّ إلى (١٢) سنةً، باعتماد ٦ سنواتٍ لمرحلة التعليم الابتدائيِّ (6-1)، و ٣ سنواتٍ لمرحلة التعليم المتوسط (9-7)، و ٣ سنواتٍ لمرحلة التعليم الثانويِّ (12-10)، ومع هذا الترتيب لمراحل التعليم، نجد أنَّ تدريس العلوم يبدأ من الصفِّ (المستوى) الأول الابتدائيِّ، ويُغطِّي منهج العلوم موضوع تغيُّرات المادة والمفاهيم المرتبطة بها في جميع صفوف المرحلة الابتدائيَّة، بحيث يتمُّ التوسُّع في هذه المفاهيم من صفٍّ إلى آخر لتناسب التطوُّر في العمر العقليِّ والزمنيِّ للطلَّاب؛ لذا يتعلَّم الطلَّاب العلم والمفاهيم المتَّصلة بالعلوم في الصفِّ الأول أولًا،

وموضوع حالات المادة وتغيُّراتها من بين المواضيع التي يشملها منهج العلوم للصفِّ الأول الابتدائيِّ، إلى جانب مواضيع أخرى، منها: الحواسُّ، القُوى، الضوء، الصوت، المخلوقات الحيَّة، الكهرباء في حياتنا، عالُمنا. وفي الصفِّ الثالث يُطلَب من الطلَّاب تصنيف الموادِّ إلى (غازات، سوائل، موادّ صلبةٍ)، وفي الصف الرابع، يُتوقَّع أن يشرح الطلَّاب ظواهر مثل الذوبان والتجمُّد عن طريق التحكُّم في درجة الحرارة، وفي نهاية المرحلة الابتدائية، يُتوقَّع أن يتمكَّن الطلَّاب من شرح كلٍّ من: الانصهار، التجمُّد، الغليان، التكثُّف، التبخُّر، التسامي، الترسب، وذلك استنادًا إلى معرفتهم السابقة عن كيفيَّة انتقال الحرارة، ثم يعود الطلَّاب إلى دراسة موضوع تغيُّرات الحالة، ولكن بشكلٍ أوسع في مناهج العلوم المُقرَّرة للصفِّ الأول المتوسط، ويستمرُّ هذا الموضوع مع الطلَّاب حتى مرحلة التعليم الجامعيِّ.

* * *

**الإطار النظريُّ:**

من الأهداف الرئيسة لتدريس العلوم، مساعدة الطلَّاب على استخدام المعلومات التي تعلَّموها في حياتهم اليوميَّة؛ علمًا بأنَّ تدريس الموضوعات العلميَّة يكون أكثر فعاليةً إذا ارتبط بأمثلةٍ من واقع الحياة اليوميَّة (Evcim, 2010)، والتعلُّم ذو المعنى يتمُّ عن طريق الربط بين المعرفة وأحداث الحياة اليوميَّة، وهذا يساعد على الاحتفاظ بالمعرفة في الذاكرة الطويلة المدى (Ay, 2008)، ويمكن القول بأنَّ الطلَّاب أصحاب القدرات العالية على تفسير وشرح أحداثٍ من واقع حياتهم اليوميَّة يكون تعلُّمهم ذا معنًى، بالإضافة إلى ذلك، يُعدُّ الطلَّاب القادرون على استخدام معارفهم في حياتهم اليوميَّة من أكثر الطلاب دافعيةً نحو تعلُّم محتوى المنهج، بالإضافة إلى أنَّ تعلُّمهم يكون ذا معنًى، وتحقيقًا لهذه الغاية، لا بُدَّ من أن يقوم معلِّمو العلوم بتوضيح العلاقة بين المفاهيم العلميَّة وحياة طلَّابهم بأمثلةٍ من واقع الحياة.

إنَّ مستوى ارتباط معرفة الطلَّاب بأحداث حياتهم اليوميَّة يُعدُّ مؤشرًا على مدى توافر التعليم الذي يبتعد عن مفهوم التعلُّم الصَّمِّ؛ حيث تُصبح المعرفة المقدَّمة للطلَّاب دائمةً طيلة مراحل تعلُّمهم، ويمكن الاحتفاظ بها ما دامت مرتبطةً بأحداثٍ من حياتهم اليوميَّة، وبالتالي استخدام هذه المعرفة في تفسير حالاتٍ أو مواقف جديدةٍ بسهولةٍ أكبر (Ozmen, 2003)، وعلى الرغم من أنَّ الأدب التربويَّ - حتى على المستوى العالميِّ - يتضمَّن عددًا لا بأس به من الدراسات التي أُجريت لقياس مستوى الطلَّاب في ربط المفاهيم العلمية بحياتهم اليوميَّة، إلَّا أنَّه يوجد عددٌ محدودٌ قد تناول هذا الموضوع في الوطن العربيِّ بشكلٍ عامٍّ، والمملكة العربية السعودية بشكلٍ خاصٍّ.

ويحضر الطلَّاب إلى صفوفهم، وقد تعرَّفوا على العالم من حولهم، ومعهم خبراتهم وتفسيراتهم الخاصة حول العالم وظواهره، والبحوث التربويَّة تُبيِّن أنَّه كلَّما تعلَّم الطلَّاب عن بيئتهم الماديَّة أكثر، كان لديهم الميل إلى تفسير أيِّ معلوماتٍ جديدةٍ من وجهة نظرهم وأفكارهم ومعتقداتهم، وقد تختلف هذه الأفكار والمعتقدات اختلافًا كبيرًا عن وجهة النظر العلميَّة المقبولة (Palmer, 2001)، حيث يذكر فرايز- جيثر (Fries-Gaither, 2008) بأنه:

"يمكن النظر إلى بعض المفاهيم الخاطئة حول حالات وتغيُّرات المادة على اعتبار أنَّها جزءٌ من عملية التطوُّر؛ فكلَّما تقدَّموا في العمر، أصبحت قدرتهم على فهم حالات المادة أفضل، لا سيَّما الحالة التي تمثل المفهوم الأكثر تجريدًا، وهو مفهوم الغاز، ويُطوِّر الطلَّاب أيضًا (على مرِّ السنين) فهمًا أفضل للمحافظة على المادة مثل الماء".

وبالنظر إلى أهميَّة ربط المعرفة الموجودة بواقع الحياة اليوميَّة، يُمكننا القول بأنَّه لتحقيق أقصى قدرٍ من النجاح، على الطلَّاب أن يربطوا ما تعلَّموه في هذه المناهج بواقع الحياة اليوميَّة (Costu, Unal & Ayas, 2007)، ونتائج هذه الدراسة أيضًا تكشف أهميَّة تدريس هذه المفاهيم العلميَّة الأساسيَّة التي تُدرَّس في بعض صفوف المرحلة الابتدائيَّة، حيث تُدرَّس في الصفَّين (الرابع والسادس) أولًا من خلال الربط بأحداث الحياة اليوميَّة بشكلٍ أكبر.

المادة Matter في جميع حالاتها تتكون من دقائق Particles ترتبط فيما بينها بقوى تجاذبٍ Intermolecular forces، وتتواجد المادة في ثلاث حالاتٍ

رئيسةٍ (الصلبة، الغازية، السائلة)، ويكمن الفرق الرئيس بين الحالات الثلاث في طريقة ترتيب الدقائق المكوِّنة للمادة.

**الحالة الصلبة** Solids وفيها تكون الدقائق مترابطةً أكثر، ومُرتَّبةً بانتظامٍ، وقوة التلاصق الكبيرة في الحالة الصلبة تكون مسؤولةً عن صلابتها وقوتها وقابليتها لمقاومة التأثيرات الحرارية في الظروف العادية باستثناء الثلج. إضافةً إلى ذلك، فإنَّ ترتيب الدقائق بهذه الطريقة، وكذلك الحجم الثابت في درجة الحرارة والضغط العاديَّين يعطي الشكل المحدَّد للمادة الصلبة، ويرجع ذلك إلى وجود قوى تجاذبٍ قويةٍ بين الدقائق تجعلها متماسكةً، وتُرتِّبها في بنيةٍ شبكيةٍ بلّوريةٍ ثلاثية الأبعاد؛ لذا تظل حركتها بطيئةً جدًّا، حيث تنحصر فقط في الحركة الاهتزازية Vibrational motion حول مواضع سكونها.

**الحالة السائلة** Liquid وفيها لا تكون الدقائق متقاربةً كما في الحالة الصلبة، إلَّا أنها تكون متقاربةً بعضها إلى بعضٍ أكثر من الدقائق في الحالة الغازية، وفيها يكون السائل في حالةٍ وسطٍ بين الحالتين الصلبة والغازية، ونتيجةً لذلك فإن خواصَّ السوائل تكون بين هاتين الحالتين، فمثلًا: يمتلك السائل حجمًا محدَّدًا، ولا يكون له شكلٌ محدَّدٌ؛ حيث يتخذ شكل الإناء الذي يحتويه دائمًا، وتكون القوى بين الدقائق أكبر من نظيراتها في الغازات، وأصغر من تلك الموجودة بين دقائق الموادِّ الصلبة، ولكنها تكون كافيةً لاحتفاظ السائل بحجمٍ ثابتٍ، كما أن الحركة الانتقالية Translational motion للدقائق تكون أبطأ من نظيرتها في الغازات، ولكنها تظل أسرع من حركة دقائق الموادِّ الصلبة.

**الحالة الغازية** Gases وفيها لا تكون الدقائق مرتبةً بشكلٍ مُنتظمٍ، وتكون الدقائق في الغاز متباعدةً كثيرًا بعضها عن بعضٍ، وتتحرك في جميع الاتجاهات بسرعةٍ عاليةٍ، والقوى بين الدقائق شبه معدومةٍ، وهو ما يسمح لهذه الدقائق بالحركة الانتقالية السريعة، إلَّا أثناء تصادمها بعضها ببعضٍ، وهذه الحركة المستقلة تسمح للغاز بأن يملأ أيَّ حجمٍ متاحٍ له، كما أن المسافات بين الدقائق تكون قابلةً للازدياد أو النقصان؛ ممَّا يجعل حجم الغاز غير ثابتٍ، ويملأ أيَّ حيِّزٍ يُوضع فيه بشكلٍ كاملٍ.

إنَّ الاختلافات الآنفة الذكر في الحالات الثلاث للمادة ليست مطلقةً، ويكون الاختلاف فيزيائيًّا، ويمكن ملاحظته في أيِّ مادةٍ عند تغيير درجة الحرارة والضغط، دون حدوث تغييرٍ في طبيعتها الكيميائية، فمثلًا: الثلج والماء وبخار الماء متشابهين كيميائيًّا؛ لكونهم جميعًا مؤلفين من دقائق الماء ($H_2O$)، والاختلاف في أشكال الماء الثلاثة يُعزى إلى اختلاف طريقة ترتيب الدقائق فيها، إضافةً إلى ذلك هناك موادُّ، منها: الزجاج، الجلي (Gels)، المطاط، البلاستيك، لا يمكن تصنيفها حسب التعاريف السابقة، فمثلًا: المطاط عند شدِّه يظهر كثيرًا من خصائص المواد الصلبة، بينما لا يُظهر خصائص المادة الصلبة وهو في حالته الطبيعية، ويمكن ملاحظة التغيرات في حالة المادة عند حدوث تغيراتٍ في درجة حرارتها، مثل: التبخر، التكثف، الانصهار، التجمُّد، التسامي، الترسُّب.

**مشكلة الدراسة:**

أشارت دراسة إنجينار وساكا وسيسلي (Enginar, Saka and Sesli, 2002) إلى أنَّ طلَّاب المستوى الثاني في المدارس الثانويَّة قد أخفقوا في الربط

بين بعض مفاهيم علم الأحياء وحياتهم اليوميَّة، وكذلك كشفت دراسة عثمان (Ozmen, 2003) عن أنَّ بعض طلَّاب الجامعة أخفقوا في استخدام مفهومَي (الحمض والقاعدة)؛ لتفسير أحداثٍ من واقع حياتهم اليوميَّة بشكلٍ مقبولٍ، وهو ما توصَّلت إليه الدراسة التي قام بها الخوالدة ومصطفى (٢٠١٠)؛ حيث لم يتمكَّن معظم عيِّنة طلَّاب الصف التاسع الأساسيِّ من ربط معرفتهم بمفاهيم الحمض والقاعدة ذات العلاقة بواقع حياتهم اليوميَّة، وقد بحثت الدراسة التي قام بها هيرقان وأوندر (Hurcan and Onder, 2012) قدرة طلَّاب الصف السابع على ربط مفاهيم العلوم التي تعلَّموها في مُقرَّر العلم والتكنولوجيا بأحداث الحياة اليوميَّة، وكشفت أنَّهم لم يُحقِّقوا المستوى المطلوب، كما حاولت دراسة بكداش وآخرين (Pekdag et al., 2013) اختبار مستويات قدرة طلَّاب الجامعات على ربط معرفتهم لبعض المفاهيم الكيميائيَّة بالحياة اليوميَّة، وتحديد ما إذا كان النجاح الأكاديميُّ يؤثر في مستوى هذا الربط أم لا، وقد وجدوا أنَّ الطلَّاب قد فشلوا في ربط معارفهم الكيميائيَّة بمواقف من واقع الحياة اليوميَّة بالشكل المطلوب.

وقام بيزولوك وأوندر (Besoluk and Onder, 2010) بدراسة مستويات طلَّاب المدارس الثانويَّة باستخدام المفاهيم الأساسيَّة المتعلِّقة بتغيُّرات حالة المادة وقدرتهم على شرح بعض الأحداث التي يواجهونها في الحياة اليوميَّة، فوجدا أنَّ الطلَّاب لم يتعلموا هذه المفاهيم وفقًا للحقائق العلميَّة السائدة، وأنَّهم لم ينجحوا في ربط ذلك بأحداث الحياة اليوميَّة بشكلٍ كافٍ. واستقصى إياس وكوستو (Ayas and Costu, 2001) مستويات الطلَّاب في الصف الأول الثانويِّ حول مدى استيعابهم مفاهيم التبخُّر والتكثُّف والغليان، فوجدا أنَّ

الطلَّاب قد تعاملوا مع مفهومَي التكثف والغليان على أنَّهما من الظواهر التي ترتبط بالماء فقط، وأنَّ هذه التغيُّرات في حالة المادة لا يمكن أن تحدث في سوائل أخرى، منها الكحول، ومن نتائج الدراسة كذلك تبيَّن اعتقادهم بأنَّ درجة الحرارة سترتفع خلال عمليَّة الغليان. وهدفت دراسة بوز (Boz,٢٠٠٤) إلى اختبار مستويات فهم طلَّاب الصفوف (السادس، الثامن، الحادي عشر) مفهوم التكثف، وعند نهاية الدراسة، وجد أنَّ معظم طلَّاب الصفَّين (السادس والثامن) لا يفهمون كيف يتكثف بخار الماء الناتج عن الماء المغليِّ على سطحٍ باردٍ.

تناولت الدراسات المذكورة أعلاه المدى الذي يُمكن فيه للطلَّاب (في المراحل التعليميَّة المختلفة) أن يربطوا معرفتهم بالحياة اليوميَّة، وأفادت دراسة يلماز (Yilmaz's, ٢٠٠٨) كذلك أنَّ مفهوم تغيُّر حالة المادة من بين المواضيع التي تتعلَّق بالكيمياء التي تُعدُّ من الموضوعات الصعبة؛ لذا لم ينجح طلَّاب الصف السادس بشكلٍ مُتكرِّرٍ في ربْط هذا المفهوم بحياتهم اليوميَّة، وعليه يُمكننا القول بأنَّ الطلَّاب غير قادرين على ربْط مفهوم "تغيُّرات الحالة" بالحياة اليوميَّة للطلَّاب بالقدر المطلوب.

ومن خلال مراجعة محتوى منهج العلوم للصف الأول المتوسط، يمكن ملاحظة أن التطبيقات والأمثلة التي تربط المادة العلميَّة بحياة الطلاب غير كافية؛ ممَّا يؤدِّي إلى شعور الطلَّاب بأنَّ ما يتعلَّمونه يتَّصف بالتجريد وعدم الجدوى، ولعل الكثير من المعلِّمين يواجهون سؤالًا مُتكرِّرًا من طلَّابهم، وهو: "لماذا ندرس هذا الموضوع يا أستاذ؟"، وهذا يدلُّ على أنَّ الطلَّاب لا

يشعرون بأنَّ ما يتعلَّمونه يرتبط بالمواقف والمشكلات التى يواجهونها في حياتهم.

لقد تغيَّرت فلسفة العلم ؛ من كون "العلم للعلم" إلى كون" العلم للحياة ورفاهية الإنسان"، وعليه ينبغي على المسؤولين عند تصميم المناهج الدراسية وبنائها أن يكونوا على وعيٍ تامٍّ بمضمون الفلسفة الحديثة للعلم، وأن تكون عمليَّتا (التصميم وبناء المناهج الدراسية) وفقًا لهذه الفلسفة ؛ لذا أُجريت دراساتٌ على مستوياتٍ مختلفةٍ من التعليم، هدفت إلى دراسة مدى ارتباط المفاهيم المتعلِّقة بتغيُّرات حالة المادة بأحداثٍ ومواقف من واقع الحياة اليوميَّة للطلَّاب ؛ لذا سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: **ما مستوى فهم طلاب الصف الأول المتوسط للظواهر الحياتية المرتبطة بمفاهيم "تغيُّرات حالة المادة"؟**

**أسئلة الدراسة:**

سعتِ الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية التي انبثقت عن سؤال الدراسة الرئيس:

١. ما مستوى فهم طلاب الصف الأول المتوسط للظواهر والأحداث من واقع حياتهم اليومية التي ترتبط بمفهوم التبخر؟

٢. ما مستوى فهم طلاب الصف الأول المتوسط للظواهر والأحداث من واقع حياتهم اليومية التي ترتبط بمفهوم التكاثف؟

٣. ما مستوى فهم طلاب الصف الأول المتوسط للظواهر والأحداث من واقع حياتهم اليومية التي ترتبط بمفهوم التجمُّد؟

٤. ما مستوى فهم طلاب الصف الأول المتوسط للظواهر والأحداث من واقع حياتهم اليومية التي ترتبط بمفهوم الانصهار؟

٥. ما مستوى فهم طلاب الصف الأول المتوسط للظواهر والأحداث من واقع حياتهم اليومية التي ترتبط بمفهوم التسامي؟

٦. ما مستوى فهم طلاب الصف الأول المتوسط للظواهر والأحداث من واقع حياتهم اليومية التي ترتبط بمفهوم الترسب؟

**أهمية الدراسة وأهدافها:**

لقد أصبح توظيف العلوم وتطبيقاتها في الحياة اليوميَّة من متطلبات الحياة في هذا القرن، الأمر الذي يُشكِّل تحديًا كبيرًا أمام المعلِّمين؛ لأنَّ من مهامهم الرئيسة تبسيط هذه المعلومات، وتوصيلها للطلاب بصورةٍ سهلةٍ، بحيث يصبح التعلُّم ذا معنًى، ويشهد تدريس العلوم على الصعيدين (المحليِّ والعالميِّ) اهتمامًا كبيرًا ومستمرًّا؛ من أجل مواجهة متغيِّرات وتطوُّرات القرن الحادي والعشرين (الناقة، ٢٠١١). ومن المهم تدريس مفاهيم العلوم الأساسية بشكلٍ صحيحٍ ودقيقٍ خلال مراحل التعليم العام (الابتدائي والمتوسط والثانويِّ)؛ لمساعدة الطلَّاب على فهم الموضوعات الأكثر تفصيلًا وتعقيدًا التي سيُواجهونها في المراحل اللَّاحقة من التعليم، والبناء السليم لهذه المفاهيم سيُساعد الطلَّاب على حلِّ المشكلات التي سيواجهونها أيضًا، وربط ما يعرفونه بحياتهم اليوميَّة (Besoluk & Onder, 2010).

وبما أنَّ موضوع "تغيُّرات حالة المادة" من الموضوعات التي تتضمَّن معلوماتٍ يمكن استخدامها في تفسير أحداثٍ من الحياة اليوميَّة، وحيث إنه يوجد عددٌ محدودٌ من الدراسات في الأدب التربويِّ التي تناولت طلَّاب

المدارس المتوسطة في الصفِّ الأول المتوسط في المملكة ؛ فإنَّ أهمية هذه الدراسة تنبع من الهدف الذي تسعى إلى تحقيقه، وهو تقييم مستوى طلَّاب الصفِّ الأول المتوسط في ربط المفاهيم المتعلِّقة بتغيُّرات حالة المادة ببعض مواقف حياتهم اليوميَّة.

**مصطلحات الدراسة:**

**الصف الأول المتوسط:** أحد صفوف المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، وهو يعادل المستوى السابع في بعض الدول.

**تغيرات حالة المادة:** عبارة عن التغيرات الفيزيائية التي تحدث في حالة المادة من حيث شكلها وهيئتها الخارجية ؛ إذ ترتبط بتغير درجة الحرارة ؛ بمعنى أنه تغير فيى حالة المادة فقط، ولا يحصل أُي تغير في بقية خواصِّها ؛ أي أنها تحتفظ بهويتها، ومن الأمثلة على ذلك: انصهار الزجاج، تبخر الماء، ذوبان الملح، تكثف بخار الماء (العناتي، ٢٠١٦).

**تقييم المستوى:** العملية التي يتمُّ من خلالها تحديد ما تمَّ إنجازه من خلال إعطاء قيمةٍ للمستوى، وفي هذه الدراسة، استخدم اختبار تحصيليٌّ في عملية تقييم المستوى.

**فهم الطلاب:** القدرة على إدراك المعنى الحقيقي أو مضمون موضوعٍ ما، وشرحه وتفسيره والاستنتاج في ضوئه. وفي هذه الدراسة سيُقاس فهم الطلاب من خلال قدرتهم على تفسير وشرح الإجابات التي يختارونها.

**حدود الدراسة:**

**الحدود المكانية:** مدارس منطقة الرياض.

**الحدود الزمنية:** الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٧/ ٢٠١٨.

**الحدود البشرية:** عيِّنةٌ من طلاب الصف الأول المتوسط الذكور.

**منهجيَّة الدراسة وإجراءاتها:**

تسمح منهجيَّة البحث النوعيِّ وأدواته بالحصول على الكثير من المعلومات التفصيليَّة حول عددٍ صغيرٍ نسبيًّا من الأشخاص أو الحالات؛ ممَّا يُسهِّل الفهم المُتعمِّق للقضايا أو الحالات التي تتمُّ دراستها (Patton, 2002)، وقد تمَّ اعتماد أسلوب البحث النوعيِّ، وهذا الأسلوب مناسبٌ للدراسات التي تتناول بعض الأفراد، كما أنَّه يسمح بإجراء دراسةٍ مُتعمِّقةٍ في جانبٍ معيَّنٍ من جوانب مشكلةٍ أكبر خلال فترةٍ زمنيةٍ قصيرةٍ (Cepni, 2009).

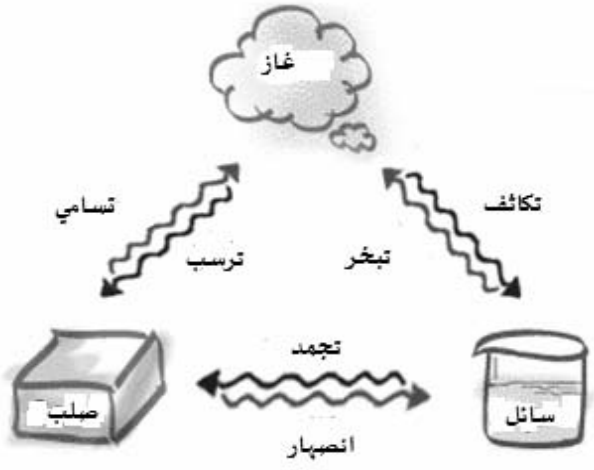
**مجتمع الدراسة وعيِّنتها:**

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الأول المتوسط في منطقة الرياض خلال العام الدراسي ٢٠١٧/ ٢٠١٨، وتكوَّنت عيِّنة الدراسة من ٨٠ طالبًا من طلَّاب الصفِّ الأول المتوسط يدرسون في مدرسة متوسطة مجاهد في وسط مدينة الرياض في العام الدراسيِّ 2018/2017، وقد تمَّ اختيار الطلَّاب باستخدام أسلوب العيِّنة العنقوديَّة العشوائية؛ إذ تمَّ حصر مدارس الذكور المتوسطة في منطقة الرياض التي تضمُّ أربعة شعب من الصف الأول المتوسط أو أكثر، ثم اختيار مدرسةٍ واحدةٍ منها عشوائيًا، وبعد ذلك تمَّ اختيار عيِّنة الدراسة من هذه المدرسة بالطريقة العشوائية البسيطة.

**أداة الدراسة:**

للتأكد من دقة بناء أداة الدراسة وصدقها وثباتها بشكل صحيح، تمَّ استخدام أداةٍ عبارة عن اختبارٍ يتكوَّن من سبعة أسئلةٍ مفتوحةٍ، استنادًا إلى

مناهج العلوم الدراسيَّة التي تمَّ تدريسها للطلَّاب في الصفِّ الأول المتوسط (الصف السابع) (وزارة التعليم، ٢٠١٦)، حيث تتناول هذه الأسئلة المفاهيم المرتبطة بموضوع تغيُّرات حالة المادة، كما أنَّها ترتبط بواقع الحياة اليوميَّة للطلَّاب. ويشيع استخدام أدوات جمْع البيانات التي تتكوَّن من أسئلةٍ مفتوحةٍ خصوصًا؛ لتحديد مستويات استيعاب المفاهيم والأفكار الخطأ الشائعة، وقد تمَّ عرْض الأسئلة على اثنين من خبراء العلوم الذين يحملون درجة الدكتوراه في مناهج العلوم وطرائق تدريسها، واثنين من المعلِّمين الذين يدرسون مبحث العلوم للصف الأول المتوسط؛ للتأكد من صدق محتوى الاختبار من حيث مناسبته لمستوى الطلاب في هذا الصف، ومناسبته لموضوع تغيرات حالة المادة المعروض في كتاب الطالب. وبعد دراسة الأسئلة، أعربوا عن رأيهم بأنَّ الأسئلة كانت كافيةً لقياس النتائج المُستهدَفة، والشكل (١) المرفق يوضح العلاقات بين هذه المفاهيم الستَّة.




**الشكل (١): العلاقات بين مفاهيم تغيرات حالة المادة**

تمَّت مقابلة (١٠) طلابٍ من أفراد العيِّنة ومناقشة موضوع تغيرات حالة المادة معهم بهدف رفع جودة البحث، والتأكد من صدق وثبات المعلومات

التي يتمُّ استخلاصها واستنتاجها من خلاله، وتمَّ تضمين خمسة أفكارٍ من الأسئلة في أداة الدراسة من محتوى منهج العلوم للصفِّ الأول المتوسط، بصفتها نتيجةً للمقابلات التي أجراها الباحث مع بعض الأفراد، وهذا الإجراء في هذا النوع من البحوث يحقق ما يُسمَّى (ثبات الأداة)، وهو عندما يكون هناك نوعٌ من الاتفاق بين إجابات بعض أفراد العينة على الأسئلة التي تُطرح أثناء المقابلات؛ بينما قام الباحث بإعداد سؤالين آخرين، بحيث أصبح مجموع الأسئلة في الاختبار سبعة أسئلةٍ.

يتطلَّب السؤال الأول اختيار الطلَّاب الحالات التي ترتبط بمفهوم التبخُّر، وكتابة تفسيراتهم أسفل الإجابة، على أن يتطلَّب السؤال الثاني استقصاء مفهوم تبادُل الحرارة أثناء عملية التبخُّر، والسؤال الثالث يكون حول ظاهرة الانصهار، بينما يكون السؤال الرابع حول تكوُّن النَّدى والتبخُّر، والعلاقة بينهما، وظروف تكوُّنهما، والسؤال الخامس حول مفهوم التَّسامي، والمطلوب من الطلَّاب شرح هذا المفهوم (لماذا يتمُّ وضْع النفثالين الصلب داخل الفراش والأسرَّة غير المُستخدمة؟ وهذه ظاهرة يُشاهدها الطلَّاب في منازلهم)، ويتناول السؤال السادس مفهوم الترسُّب Deposition، بحيث يُطلَب من الطلَّاب إعطاء أمثلةٍ من واقع الحياة وشرح هذه الظاهرة، وأخيرًا يتناول السؤال السابع العلاقة بين التجمُّد وتبادُل الحرارة، ويظهر توزيع هذه المفاهيم على الأسئلة في أداة جمْع البيانات في الجدول (١).

**الجدول (١): تصنيف المفاهيم على الأسئلة التي وردت في أداة جمْع البيانات**

| رقم السؤال | | المفهوم الذي يرتبط بحالة المادة |
|---|---|---|
| 1 | التبخر | Evaporation |
| 2 | التبخر | Evaporation |
| 3 | الانصهار | Melting |
| 4 | التبخر – التكثف | Evaporation – Condensation |
| 5 | التسامي | Sublimation |
| 6 | الترسب | Deposition |
| 7 | التجمُّد | Freezing |

**المعالجات والأساليب الاحصائية:**

تمَّ تحليل إجابات الطلَّاب عن الأسئلة المفتوحة بعنايةٍ، وقد تمَّ استخدام التحليل الوصفيِّ الذي تمَّ فيه تلخيص البيانات وتفسيرها، كما تمَّ الاعتماد على تصنيفاتٍ محدَّدةٍ مُسبقًا في الأدب التربويِّ لتحليل الإجابات عن الأسئلة المفتوحة المُستخدَمة في هذه الدراسة (Ozmen, 2003; Hurcan and Onder, 2012)، وبهذا يكون قد تمَّ تحليل إجابات الطالب استنادًا إلى أربع فئاتٍ، هي: الفهم الكامل، الفهم الجزئيُّ، الفهم الخطأ، دون إجابة، ويمكن توضيح الفئات الأربع على النحو التالي:

**الفهم الكامل:** الإجابات التي تتضمَّن بعض أو كل الأفكار العلميَّة فيما يتعلق بالمسألة تُوضع ضمن هذه الفئة.

**الفهم الجزئيُّ:** في هذه الفئة، تُوضع الإجابات التي تُعدُّ مقبولةً، ولكنها غير صحيحةٍ بشكلٍ كاملٍ.

**الفهم الخطأ:** في هذه الفئة، تُوضع الإجابات التي تتضمَّن معلوماتٍ غير ذات صلةٍ أو غير منطقيَّةٍ أو خطأ.

**دون إجابة:** في هذه الفئة، تُوضع الإجابات التي تُركت فارغةً، أو التي ليس لها صلةٌ تُذكر بالسؤال، وتفتقر إلى القيمة العلميَّة.

قام الباحث بتحليل ما مجموعه ١٥ ورقةً تتضمَّن إجابات الطلَّاب، وقام اثنان من معلِّمي العلوم بتحليل إجابات الطلَّاب في ٢٠ ورقةً أخرى (١٠ أوراقٍ لكلٍّ منهما)، ثمَّ قُورنت نتائج التحليل بعضها ببعضٍ، ولُوحظ وجود ارتباطٍ كبيرٍ بين النتائج المُستخلَصة من الخبراء (معلِّمي العلوم الذين قاموا بعملية التحليل)، وفي تسعٍ من أوراق الإجابة العشر التي قام بتقييمها الخبراء (حيث تمَّ وضعها في الفئات نفسها)؛ أي أن نسبة الاتفاق في تحليل معلِّمِي العلوم تساوي 90%، وبهذا يمكن القول بأنَّه تُوجد علاقةٌ جيدةٌ جدًّا بين نتائج تقييم الخبراء. وقام الباحث باستكمال تحليل أوراق الإجابة المتبقية جميعها.

**إجراءات الدراسة:**

١. تمَّ تحديد عيِّنة الدراسة التي طُبِّق عليها الاختبار بعد الانتهاء من دراسة موضوع "تغيرات حالة المادة".

٢. تمَّت مقابلة (١٠) طلابٍ من أفراد العينة، ومناقشتهم فيما يعرفونه عن موضوع "تغيرات حالة المادة"؛ بهدف حصر المفاهيم الشائعة لديهم، ومساعدتهم على كتابة فقرات الاختبار، بالإضافً إلى أن التوافق بين إجابات الطلاب حول الأسئلة التي تُطرح أثناء المقابلة تقدم فكرةً جيدةً حول ثبات الاختبار.

٣. تمَّ إعداد أداة الدراسة (الاختبار)، والتي تتكون من سبعة أسئلةٍ من نوع الإجابة المفتوحة، بحيث يحدِّد الطالب إجابته في الجزء الأول من الفقرة، ثم يقدم تفسيره لهذه الإجابة.

٤. تمَّ تطبيق الاختبار على عيِّنة الدراسة (٨٠) طالبًا بعد الانتهاء من دراسة موضوع "تغيرات حالة المادة".

٥. قام الباحث، واثنان من معلِّمي العلوم بتصحيح الإجابات، وتصنيفها في أربع فئاتٍ (الفهم الكامل، الفهم الجزئي، الفهم الخطأ، دون إجابة).

٦. عرض نتائج الدراسة ومناقشتها، وتقديم التوصيات والمقترحات.

**نتائج الدراسة:**

يعرض هذا الجزء نِسب إجابات الطلَّاب عن الأسئلة المفتوحة وفقًا للفئات المذكورة أعلاه، وتمَّ عرْض الأسئلة أولًا، ثم تظهر نِسب الإجابات عن كل سؤالٍ في الجدول (٢)، وقد كان السؤال المفتوح الأول كما يلي:

**١.** في رحلةٍ بحريةٍ وأثناء الصيد، فقد **عمار** توازنه وسقط في مياه الخليج، فابتلَّت ملابسه، فقدَّم له بعض أصدقائه المشاركين في الرحلة التوصيات التالية حتى يستطيع أن يُجفِّف ملابسه:

**علي**: يكفي أن تقوم بتجفيفها في الشمس؛ لأن الماء يتبخر في أيِّ درجة حرارةٍ.

**أحمد**: الماء يغلي عند ١٠٠ درجةٍ سيليزيةٍ ويتبخر عندها فقط؛ لذا تحتاج إلى تسخين الملابس الخاصة بك حتى ١٠٠ درجةٍ سيليزيةٍ إذا كنت تريد أن تُجفِّفها.

**عبد الله**: ينبغي أن تقوم بخلع الملابس الخاصة بك فورًا، وإلَّا ستُصاب بنزلة بردٍ.

**سعيد**: لن تجفَّ الملابس الخاصة بك وأنت ترتديها، وعليك أن تُعلِّقها في الشرفة (البلكونة) حتى تجفَّ.

**اختر الإجابة الأكثر واقعيةً، وفسِّر سبب اختيارك.**

من بين الإجابات عن **السؤال الأول**، اعتُبرت إجابة عليٍّ هي الأكثر صحَّة: "يكفي أن تقوم بتجفيفها في الشمس؛ لأنَّ الماء يتبخر في أيِّ درجة حرارةٍ"؛ لتكون في فئة الفهم الكامل؛ لأنَّ التبخر يحدث في أيِّ درجة حرارةٍ. وصُنِّفت إجابة أحمد: "الماء يغلي عند ١٠٠ درجةٍ سيليزيةٍ ويتبخر عندها فقط؛ لذا تحتاج إلى تسخين الملابس الخاصة بك حتى ١٠٠ درجةٍ سيليزيةٍ إذا كنت تريد أن تُجفِّفها" في فئة الفهم الجزئيِّ؛ لأنَّ التبخر يحدث في درجات الحرارة المرتفعة أيضًا؛ أمَّا إجابة كلٍّ من عبد الله: "ينبغي أن تقوم بخلع الملابس الخاصة بك فورًا، وإلَّا ستُصاب بنزلة بردٍ"، وإجابة سعيدٍ: "لن تجفَّ الملابس الخاصة بك وأنت ترتديها، وعليك أن تعلِّقها في الشرفة (البلكونة) حتى تجفَّ" فقد صُنِّفت في فئة الفهم الخطأ، والجدول (٢) يُبيِّن توزيع نِسب إجابات الطلَّاب عن السؤال الأول.

أمَّا السؤال الثاني، فكان كما يلي:

٢. كان **يونس** يلعب كرة السلة، فلاحظت والدته أنَّ ملابسه مُبلَّلةٌ من العرق؛ لذا طلبت منه أن يغيِّر ملابسه، وأن يُجفِّف نفسه حتى لا يُصاب بنزلة بردٍ، يُرجى توضيح السبب التالي: **لماذا سيُصاب يونس بنزلة البرد إذا لم يقُم بتغيير ملابسه؟**

كان من المتوقَّع أن يشرح الطلَّاب السبب كما يلي: "عندما يتمُّ تجفيف الملابس الرطبة، فإنَّها تستمدُّ الحرارة من جسم يونس، وهذا سيُصيبه بنزلة

برد". وُضعت الإجابات الصحيحة المُشابهة لذلك في فئة الفهم الكامل، وعلى الجانب الآخر، وُضعت إجاباتٌ، منها: "الماء سيجفُّ من على جسمه" في فئة الفهم الجزئيِّ، بينما صُنِّفت إجاباتٌ أخرىن منها: "بما أنَّ العرق يتكوَّن من الماء؛ إذن سيحدث تبادلٌ بين حرارة الجسم والعرق؛ ممَّا يمكن أن يتسبَّب ليونس في نزلة البرد" في فئة الفهم الخطأ. إحدى الإجابات التي تمَّ تصنيفها في فئة الفهم الجزئيِّ كانت: "نظرًا لأنَّ الماء سيجفُّ على جسده". وهناك إجابة أخرى تمَّ تصنيفها في فئة الفهم الخطأ، وهي: "بعد فترةٍ من الوقت، ستبرد ملابسه بسبب تأثير الرياح؛ ممَّا يُصيبه بنزلة البرد"، وكان توزيع الإجابات على السؤال الثاني كما في الجدول (٢).

أمَّا السؤال الثالث، فكان كما يلي:

**٣.** في يوم من أيام فصل الربيع، ذهبت **فاطمة** مع أسرتها في رحلةٍ سياحيةٍ إلى لبنان، وأثناء مشاهدتهم الأخبار في التلفاز، سمعت أنَّ جدول الماء الذي يمرُّ بالمُنتجع السياحي الموجود على سفوح الجبال العالية قد فاض على الأراضي الزراعية المحيطة بالقرية المجاورة، فقالت **فاطمة**: "إنَّه أمرٌ غريبٌ أن يحدث الفيضان في هذا الفصل من السنة"، ثم تذكَّرت أنَّ هناك جبلًا مُغطًّى بالثلوج منذ فصل الشتاء. **في رأيك: كيف فسّرت فاطمة حدوث الفيضان؟ اشرح بالتفصيل.**

كان من المُتوقَّع أن يشرح الطلَّاب السبب كما يلي: "ينصهر الثلج ويتغيَّر من الحالة الصلبة إلى الحالة السائلة، وقد يكون هذا هو السبب في الفيضان". وُضعت الإجابات الصحيحة المشابهة لذلك في فئة الفهم الكامل، والإجابات من مثل: "يؤدِّي الثلج إلى ملء الجدول بالماء"، تمَّ تصنيفها في فئة الفهم

الجزئيِّ، في حين أشارت الإجابات الأخرى إلى الفهم الخطأ. إحدى الإجابات التي تمَّ تصنيفها في فئة الفهم الكامل كانت على النحو التالي: "عندما تُشرق الشمس ينصهر الثلج، وتنغمر تلك الأماكن بالماء". إجابة أخرى تمَّ تصنيفها في فئة الفهم الجزئيِّ وهي: "يؤدِّي الثلج إلى ملء الجدول بالماء". ومن الإجابات التي تمَّ تصنيفها في فئة الفهم الخطأ: " تفيض الجداول؛ نظرًا لوجود الأمطار الغزيرة في فصل الربيع"، وكان توزيع نِسب الإجابات عن السؤال الثالث كما هو موضح في الجدول (٢).

أمَّا السؤال الرابع، فكان كما يلي:

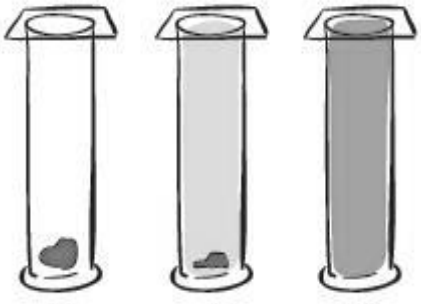
**٤.** ذهب **محمود** إلى حديقة منزله في الساعات الأولى من صباح أحد الأيام، فرأى أنَّ هناك قطراتٍ من الماء على ثمار الطماطم على الرغم من عدم سقوط أمطار، وعندما عاد إلى الحديقة مرةً أخرى بعد الظهر، لاحظ عدم وجود قطرات الماء على ثمار الطماطم. **في رأيك: لماذا اختلف الأمر في الحالتين؟ اشرح بالتفصيل.**

يُتوقَّع من الطلَّاب التعبير عن فكرة أنَّ هناك قطرات ندًى على الطماطم خلال الساعات الأولى من صباح اليوم، ثم تبخَّرت طبقة الندى. صُنِّفت هذه الإجابة في فئة الفهم الكامل، وتمَّ تصنيف الإجابة التي تحتوي على معلوماتٍ حول تشكيل الندى أو التبخر فقط في فئة الفهم الجزئيِّ. إحدى الإجابات التي صُنِّفت في فئة الفهم الكامل هي: "كانت هناك قطرات ندًى على الطماطم بسبب الأحوال الجويَّة، ثم تبخَّرت عندما أصبحت الأجواء أكثر دفئًا". إحدى الإجابات التي صُنِّفت في فئة الفهم الجزئيِّ هي: "السبب هو أنَّ قطرات المطر التي كانت على الطماطم تبخَّرت بعد فترةٍ من الوقت؛ لذا اختفت القطرات

وتلاشت عن الطماطم". إحدى الإجابات التي صُنِّفت في فئة الفهم الخطأ، كانت على النحو التالي: "بسبب عملية التسامي التي تتحول فيها مادةٌ ما من الحالة الغازية إلى حالةٍ غازيةٍ أخرى نظرًا لفقدان الحرارة"، وكان توزيع نِسب الإجابات عن السؤال الرابع كما هو موضح في الجدول (٢).

أمَّا السؤال الخامس، فكان كما يلي:

**٥.** في الأنبوب الأول يوجد يودٌ صلبٌ مع غطاءٍ على فوهة الأنبوب؛ وقد تغيَّرت حالة اليود كما هو موضحٌ في الصورة الثانية بعد مُضيِّ ١٠ دقائق، ثمَّ تغيَّرت كما في الصورة الثالثة بعد مُضيِّ ٣٠ دقيقةً دون وجود أيِّ رطوبةٍ. **ما التغيُّرات التي حدثت لليود خلال هذه الفترة؟ اشرح الأسباب بالتفصيل.**




يُتوقَّع أن يُعبِّر الطلَّاب عن السبب باستخدام مفهوم "التسامي"، تمَّ تضمين هذه الإجابات في فئة الفهم الكامل، وقال بعض الطلَّاب إنَّ التسامي يحدث فقط عندما تتحول المادة من الحالة 1 إلى الحالة 2. مثل هذه الإجابات تمَّ تصنيفها في فئة الفهم الجزئيِّ، في حين تمَّ تصنيف بقيَّة الإجابات في فئة الفهم الخطأ. إحدى الإجابات التي صُنِّفت في فئة الفهم الكامل هي: "لم يكن هناك

هواءٌ داخل الأنبوب، وبدأ اليود يتبخر ببطءٍ بعد ١٠ دقائق، وبعد ٣٠ دقيقةً تبخر اليود تمامًا". إحدى الإجابات التي صُنِّفت في فئة الفهم الجزئيِّ كانت: "السبب هو التبخُّر؛ نظرًا لانخفاض الحرارة مع مرور الوقت". إحدى الإجابات التي صُنِّفت في فئة الفهم الخطأ هي: "هذه التغيُّرات نتيجة امتصاص اليود الحرارة، ثم ينصهر أولًا بعد ١٠ دقائق، ثم يتحول إلى الحالة السائلة تمامًا بعد ٣٠ دقيقةً"، وكان توزيع نِسب الإجابات عن السؤال الخامس كما هو موضحٌ في الجدول (٢).

أمَّا السؤال السادس، فكان كما يلي:

**٦.** أثناء ذهاب أحمد إلى العمل في الصباح، لاحظ ما حدث لزجاج سيارته الأماميِّ وأوراق الشجر كما هو موضَّحٌ في الصور أدناه. **في رأيك: كيف فسّر أحمد هذا الأمر؟ اشرح الأسباب بالتفصيل.**

من المُتوقَّع أن يُعبِّر الطلَّاب عن حقيقة أنَّ ذلك يحدث بسبب ظاهرة الترسُّب التي تحدث عندما يُصبح الغاز صلبًا دون المرور بالحالة السائلة لهذه المادة، وقد صُنِّفت هذه الإجابات في فئة الفهم الكامل.

إنَّ إجابات الطلَّاب التي لم تكن قادرةً على شرح كيفيَّة حدوث ظاهرة الترسب، تمَّ تصنيفها في فئة الفهم الجزئيِّ، بينما تمَّ تصنيف الإجابات التي تضمَّنت معلوماتٍ غير ذات صلةٍ بالإجابة في فئة الفهم الخطأ. إحدى الإجابات التي تمَّ تصنيفها في فئة الفهم الكامل هي: "الترسُّب عمليةٌ يتمُّ فيها تحوُّل بخار الماء من الهواء مباشرةً إلى مادةٍ صلبةٍ". إحدى الإجابات التي تمَّ تصنيفها في فئة الفهم الجزئيِّ هي: "يتحوَّل الطقس إلى باردٍ ويفقد حرارةً؛ لذا تقلُّ درجة الحرارة وتتجمَّد جسيمات الماء؛ ممَّا يؤدِّي إلى تكوُّن الجسيمات الصغيرة". إحدى الإجابات التي تمَّ تصنيفها في فئة الفهم الخطأ هي: "تجمَّدت الورقة بسبب ضغط الهواء، وتجمَّدت قطرات الماء على الزجاج الأماميِّ للسيارة بسبب تكثُّف بخار الماء في الهواء"، وكان توزيع نِسب الإجابات عن السؤال السادس كما هو موضَّحٌ في الجدول (٢).

أمَّا السؤال السابع، فكان كما يلي:

**٧.** في فصل الشتاء، يتمُّ وضْع وعاءٍ كبيرٍ من الماء في مُنتصف مُستودعات الفواكه والخضراوات. **في رأيك: ما السبب في ذلك؟ يُرجى شرح الأسباب بالتفصيل.**

يُتوقَّع أنَّ يذكر الطلَّاب أنَّ الحرارة تنطلق من الماء عندما يتجمَّد ويصبح ثلجًا، وبذلك تتمُّ المحافظة على الفواكه والخضراوات من التجمُّد، وقد تمَّ تصنيف مثل هذه الإجابات في فئة الفهم الكامل. الإجابات التي تنصُّ (فقط) على ضرورة وضْع وعاءٍ من الماء من أجل منْع الثمار من التجمُّد، تمَّ تصنيفها في فئة الفهم الجزئيِّ، في حين صُنِّفت الإجابات الأخرى في فئة الفهم الخطأ. إحدى الإجابات التي تمَّ تصنيفها في فئة الفهم الكامل كانت على النحو

التالي: "عندما يتجمَّد الماء، يُطلق حرارةً تصل إلى الفواكه، وبالتالي لا تتجمَّد الفواكه"، أمَّا إحدى الإجابات التي تمَّ تصنيفها في فئة الفهم الجزئيِّ، فكانت على النحو التالي: " يتمُّ ذلك لمْنع الفاكهة من التجمُّد"، وكانت إحدى الإجابات التي تمَّ تصنيفها في فئة الفهم الخطأ على النحو التالي: "يتمُّ ذلك لمْنع الأطعمة من التلف"، وقد كان توزيع نِسبِ الإجابات عن السؤال السابع كما هو موضحٌ في الجدول (٢).

**الجدول (٢): توزيع النِّسب المئويَّة للإجابات عن أسئلة أداة الدراسة مُصنَّفةً حسب نوع الفهم:**

| رقم السؤال | الفهم الكامل | الفهم الجزئيُّ | الفهم الخطأ | دون إجابةٍ |
|---|---|---|---|---|
| الأول | ٤٥% | ٦% | ٤٧% | 2% |
| الثاني | 14% | ٥٧% | ١٧% | ١٢% |
| الثالث | ٨٩% | 8% | 25% | 10% |
| الرابع | ١٦% | ٥٢% | ٢٨% | ٤% |
| الخامس | ٩٤% | ٣% | ٣% | ٠% |
| السادس | ٣% | 29% | ٧٨% | ١٤% |
| السابع | ٤% | ٨% | ٧٦% | ١٢% |

**مناقشة النتائج:**

أُجريت هذه الدراسة للتعرف على مستويات استيعاب طلَّاب الصفِّ الأول المتوسط المفاهيم المتعلقة بتغيُّرات حالة المادة التي ترتبط بأحداثٍ من حياتهم اليوميَّة، وعند نهاية الدراسة، وُجد أنَّ الطلَّاب لم يكونوا قادرين على ربط بعض الحالات بأحداث الحياة اليوميَّة بشكلٍ كافٍ، وبهذه النتيجة نجدها تتَّفق مع دراسة كلٍّ من (Ayas and Ozmen, 1998)، ودراسة (Pınarbası et al., 1998).

**أولًا: مناقشة النتائج المتعلّقة بالسؤالين الأول والثاني:**

كان السؤالان (الأول والثاني) المُستخدمان في هذه الدراسة عن ظاهرة التبخُّر، وكانت النِّسب المئوية للإجابات عن هذين السؤالين في فئة الفهم الكامل ٤٧٪ و ١٧٪ على التوالي؛ لذا يمكننا القول بأنَّ الطلَّاب لم يكونوا قادرين على ربْط مفهوم التبخُّر بالحياة اليوميَّة بما فيه الكفاية، كما توصَّلت باكيرسي ورفاقها (Bakirci et al., 2010) إلى أنَّ الطلَّاب في الصفوف (السادس والسابع والثامن) لم يكونوا قادرين على تفسير المواقف المُعطاة حول مفهوم التبخُّر. وأشارت دراسة سمسك (Simsek, 2007) إلى نتائج مماثلةٍ، حيث اتَّفقت مع النتائج التي وردت في الدراستين المذكورتين أعلاه، وعلى الرغم من أنَّ السؤالين (الأول والثاني) تناولا عملية التبخُّر، إلَّا أنَّه قد يكون الاختلاف في نِسب الإجابات عن هذه الأسئلة المُدرجة في فئة الفهم الكامل؛ نظرًا لإمكانية اختيار إجابةٍ واحدةٍ أو أكثر من الأجوبة عن السؤال الأول، ويُتوقَّع من الطلَّاب الذين يمتلكون فهمًا كاملًا لمفهوم التبخُّر أن يُجيبوا بشكلٍ صحيحٍ عن السؤالين (الأول والثاني)، ومع ذلك كانت نِسب الإجابات الصحيحة مختلفةً بالنسبة لهما، وقد يكون السبب في ذلك هو صعوبة السياق الذي تمَّ من خلاله تقديم مفهوم التبخر في السؤال الثاني؛ لذا ينبغي على المعلِّمين استخدام أمثلةٍ كثيرةٍ من الحياة اليوميَّة، خصوصًا من بيئتهم المباشرة عند تدريس هذه المفاهيم الأساسيَّة.

**ثانيًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:**

وكان الهدف من السؤال الثالث حول ظاهرة الانصهار هو قياس مستوى قدرة الطلَّاب على ربْط مفهوم الانصهار بأحداثٍ من الحياة اليوميَّة، وقد أظهرت النتائج أنَّ ٨٩% من الطلَّاب تمكَّنوا من ربط المفهوم بأحداثٍ من الحياة اليوميَّة في مستوى الفهم الكامل، وعلى الرغم من أن فصل الشتاء يكون باردًا في موقع الدراسة، وأنَّ الثلوج نادرًا ما تظهر في هذه المناطق، إلَّا أنَّ مفهوم الانصهار مألوفٌ للطلَّاب، من خلال اعتمادهم على شراء الثلوج وصهرها خلال رحلاتهم أو سفرهم من منطقةٍ إلى أخرى، بالإضافة إلى رحلاتهم السياحيَّة إلى بعض البلدان الباردة، أو من خلال مشاهدة الأفلام الوثائقيَّة، وعليه فإنَّ نِسب الإجابات تُشير إلى فهمٍ جيِّدٍ لمفهوم الانصهار؛ وهذا بسبب النسبة المرتفعة للإجابات في فئة الفهم الكامل، وقد يرجع ذلك إلى حقيقة أنَّ الكتاب المدرسيَّ ربط هذا المفهوم بالحياة اليوميَّة للطلَّاب بشكلٍ جيدٍ، وقد يكون هناك سببٌ آخر خاصٌّ بكثرة الأمثلة الواردة على تغيُّرات حالة المادة في كتاب الطالب، والتي تتعلَّق بمفهوم الانصهار. وقد يعود السبب في ذلك أيضًا إلى أسلوب المعلم والاستراتيجيات التي يستخدمها في التدريس.

**ثالثًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:**

ينطوي السؤال الرابع على شرح ظاهرة التبخُّر والتكثف معًا، وقد كانت نسبة الإجابات الصحيحة المُدرَجة في فئة الفهم الكامل ١٦%، وتُعدُّ هذه النسبة رابع أقلِّ نسبةٍ بعد نسبة الإجابات عن الأسئلة التالية: الثاني حول مفهوم التبخر، والسادس حول مفهوم الترسُّب، والسابع حول مفهوم

التجمُّد، ونظرًا لأنَّ مفهومَي التبخر والتكثف مرتبطان؛ فإنَّ نِسب الإجابات الصحيحة قريبةٌ بعضها من بعضٍ.

في دراسة باكيرسي ورفاقه (Bakiri et al., 2010) طُلب إلى الطلَّاب في الصفوف (السادس والسابع والثامن) شرح حالةٍ معيَّنةٍ حول مفهوم التكثف، وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ الطلَّاب لم يوضحوا هذه الحالة بشكلٍ كافٍ، ومن ناحيةٍ أخرى، وفي دراسةٍ أجرتها بوز (Boz, ٢٠٠٤)، طُلب إلى الطلَّاب في الصفوف (السادس والسابع والحادي عشر) شرح حالةٍ مُعيَّنةٍ حول مفهوم التكثف، وقد تبيَّن أنَّ طلَّاب الصف الحادي عشر (في معظمهم) كانوا قادرين على شرح الحالة بشكلٍ وافٍ. وفي دراسة هاتزينيكيتا وكولايديس (Hatzinikita and Koulaidis, 1997)، طُلب إلى الطلَّاب الذين تتراوح أعمارهم بين ١٠ و١٧ سنةً تفسير ظاهرة التكثف التي تحدث على سطح زجاجةٍ تمَّ إخراجها مباشرةً من مُجمِّد الثلاجة، ومن النتائج، لُوحظ أنَّ الطلَّاب الذين تقلُّ أعمارهم عن ١٢ سنةً كانت قدرتهم على التفسير أقلَّ، مقارنةً بقدرة الطلَّاب الذين تزيد أعمارهم عن ١٧ سنةً، وقد أُجريت هذه الدراسة أيضًا مع الطلَّاب الذين تزيد أعمارهم عن ١٢ سنةً بقليلٍ، وكانت النتائج التي توصَّلت إليها هذه الدراسة تتَّفق مع نتائج الدراسات الأخرى في الأدب السابق، وتُبيِّن الدراسات (في الأدب السابق) أنَّ الطلَّاب قد لا يجتازون المستوى المطلوب للنجاح في شرح ظاهرة التكثف في جميع الصفوف تقريبًا، وهذه واحدةٌ من الظواهر التي قد يجد معظم الطلَّاب صعوبةً في فهمها (Gopal, Kleinsmidt, Case & Musonge, 2004)، وقد يكون السبب أنَّ الطلَّاب يحتاجون إلى معرفة أنَّ هناك بخار ماءٍ موجودًا دائمًا في الهواء، فضلًا

عـن معرفـة كيفيَّـة حـدوث التكثـف (Boz, 2005) ؛ لـذا ينبغـي علـى المعلِّمـين استخدام أمثلةٍ من الحياة اليومية (قدر الإمكـان) عنـد تـدريس المفـاهيم ؛ إذ إنَّ تـدريس العلـوم الأكثـر ارتباطًـا بالحيـاة اليوميَّـة ، يكـون أكثـر فهمًـا وذا معنًـى بالنسبة للأفراد (Yılmaz, 2012). وبعبارةٍ أخرى : إنَّ تـوفير تعريـف المفهـوم فقط لا يُعدُّ كافيًا لضمان فهمه.

**رابعًا : مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس :**

وكـان السـؤال الخـامس في هـذه الدراسـة حـول مفهـوم التسامي ، وكانـت نسبة الإجابات المُدرجة في فئة الفهم الكامل 94% ، وهذه النسبة هـي الأعلى من بين النسب التي تمَّ الحصول عليها ، وعلى الرغم مـن أنَّـه ذكـر أنَّـه لم تكـن هنـاك رطوبـةٌ في الأنبـوب ، إلَّـا أنَّـه كانـت هنـاك بعـض الإجابـات المُتعلِّقـة بالانصهار تُشير إلى أنَّ الطلَّـاب لم يفهمـوا ظـاهرة الانـصهار بـشكلٍ صـحيحٍ ، ويمكـن تفـسير ارتفـاع نـسبة الإجابـات الـصحيحة عـن الـسؤال الثالـث (علـى الأرجح) نتيجة إلمام الطلَّاب بمفهوم انصهار الثلوج في حياتهم اليوميـة ، وكـان من غير المتوقَّع أن نـرى أنَّ نـسبة الإجابـات عـن الـسؤال الـذي يتنـاول مفهـوم التسامي ، والمُدرَجة في فئة الفهم الكامل كانت أعلى مـن نـسبة الإجابـات عـن الأسئلة المُتعلِّقة بالتبخر والتكثف ، حيث إنَّ مفهوم التسامي ليس مـن المفـاهيم الـشائعة في الحيـاة اليوميَّـة ؛ ويمكـن تفـسير سـبب ارتفـاع نـسبة الفهـم الكامـل لمفهوم التسامي إلى طريقة عرضه ، وطبيعة الأمثلة التي تـرتبط بحيـاة الطالـب ؛ بينما يتعامل الطلَّاب مع ظاهرتَي (التبخر والتكثف) يوميًّا تقريبًـا في أكثـر مـن فصلٍ من فصول السنة عندما يكونون في السيارات ، أو في الغرف الـصفيَّة ، أو في منازلهم ، ومثل هذه الظواهر تكون أكثر ارتباطًا بالحياة اليوميَّـة عـادةً ، وقـد

تُشير النتائج إلى ضَعْفِ تدريس هذه المفاهيم التي ترتبط ببيئة الغرف الصفيَّة بطريقةٍ مُتعمِّقةٍ، فضلًا عن الافتقار إلى التفسيرات المناسبة المُقدَّمة إلى الطلَّاب.

**خامسًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس:**

تناول السؤال السادس مفهوم الترسُّب، وقد كانت نسبة الإجابات المُدرَجة في فئة الفهم الكامل 3%، وهي أقلُّ نسبة إجاباتٍ على مستوى الفهم الكامل لمفهوم الترسُّب، وحيث إنَّ مفهومَي (التسامي والترسب) متقابلَين، فإنَّه من المُستغرب أن يفهم الطالب مفهومًا واحدًا منهما (التسامي) مثلًا، بينما يفشل في فهم المفهوم الآخر (الترسُّب)، ويمكن تفسير النسبة المنخفضة للإجابات الصحيحة إلى حقيقة أنَّ الترسُّب ليس ظاهرةً شائعةً يمكن ملاحظتها في كل مكانٍ، وقد يكون هناك سببٌ آخر في أنَّ الطلَّاب لم يقوموا باستقصاء أسباب هذه الظواهر التي يواجهونها في الحياة اليوميَّة.

**سادسًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السابع:**

وتناول السؤال الأخير مفهوم التجمُّد، وكانت نسبة الإجابات المُدرَجة في فئة الفهم الكامل 4%، وعلى الرغم من أنَّ ظاهرة التجمُّد من الظواهر الأكثر شيوعًا في الحياة اليوميَّة، إلَّا أنَّ نسبة الإجابات الصحيحة كانت منخفضةً، وهي ثاني أدنى نسبةٍ بعد نسبة الإجابات عن مفهوم الترسُّب؛ ممَّا قد يُشير إلى أنَّ هذا المفهوم كان يُدرَّس بإعطاء التعريف فقط، وأشارت يلماز في دراستها (Yilmaz, ٢٠٠٨) إلى أنَّ مفهوم تجمُّد المياه من موضوعات الكيمياء، وعادةً ما يجد طلَّاب الصفِّ السابع صعوبةً في ربط هذا المفهوم بأحداثٍ من واقع الحياة اليوميَّة، وفحصت دراسة كيربلت وبيتح (Kirbulut and Betth, 2013) استيعاب طلَّاب المدارس الثانوية مفاهيم: الانصهار، التجميد،

التكثف، التبخر، فوجدت أنَّ الطلَّاب أظهروا تناقضاتٍ عند محاولتهم ربْط المبادئ النظرية ذات الصلة بهذه المفاهيم بالظواهر اليوميَّة؛ لذا يجب أن تدرس المفاهيم- منذ البداية - في جميع المراحل الدراسيَّة مع تقديم الأمثلة بالتفصيل.

ومن ناحيةٍ أخرى، يجب إعطاء عنايةٍ خاصةٍ لمفاهيم الحرارة والوزن أثناء تدريس الحالات المُتغيِّرة للمادة، وهذه هي الوسيلة الوحيدة لضمان التعلُّم الدائم للمفاهيم؛ وبناءً على ذلك ينبغي أن يتضمَّن المحتوى العلميُّ للمنهج أجزاءً نظريةً تعقُبها تطبيقاتٌ وأمثلةٌ تتضمَّن مجموعةً من المواقف والمشكلات الحياتيَّة التى يواجهها الطلَّاب أثناء تفاعلهم في بيئتهم وحياتهم؛ حتى يشعر الطلَّاب بجدوى ما يتعلَّمونه من جهةٍ، وتعميق فهمهم للأجزاء النظرية من جهةٍ أخرى.

* * *

**التوصيات:**

بناءً على نتائج هذه الدراسة، يمكن تقديم التوصيات التالية:

١. التوصية العامة الأولى من هذه الدراسة هي أنَّه على المعلِّمين أن يكتشفوا المعرفة المُسبقة للطلَّاب قبل بدء العمليَّة التعليمية؛ حتى يتمكَّنوا من إعادة النظر في استراتيجيات التدريس المُتَّبعة في الغرف الصَّفية، ولاكتشاف بِنية الطلَّاب المعرفيَّة، يُمكن توظيف العديد من التقنيَّات، ومنها خرائط المفاهيم وخرائط التدفُّق.

٢. بما أنَّ التغيُّر في حالات المادة موضوعٌ أساسيٌّ في العلم؛ إذن يجب أن يتعلَّم الطلَّاب من خلال تقديم أمثلةٍ من واقع الحياة، وذلك بدايةً من المرحلة الابتدائيَّة الدنيا.

٣. إتاحة الفرصة الكافية للطلاب؛ للقيام بالواجبات المنزلية والمشاريع التي ستسمح لهم بشرح وتفسير الأحداث المرتبطة بالحياة اليوميَّة باستخدام معارفهم الحاليَّة.

٤. ينبغي تطبيق منحى التعلُّم من خلال السياق، والتعلُّم المبنيِّ على دراسة الحالة عند تدريس المفاهيم المرتبطة بتغيُّرات حالة المادة.

٥. يجب أن يتمَّ التخطيط لمحتوى المنهج، من خلال التركيز على ربْط المفاهيم بأحداثٍ من واقع الحياة.

٦. يجب مواءمة أساليب التدريس التي تُركِّز على الطالب؛ للكشف عن الإجابات التي لا تُعدُّ إجاباتٍ علميَّةً، ويجب أن يتعلَّم الطلَّاب أنفسهم: لماذا تُعدُّ إجاباتهم غير صالحةٍ علميًّا؟

٧. وأخيرًا يمكن التوصية بأنَّ المفاهيم المُجرَّدة المرتبطة بموضوع تغيُّرات الحالة، ومنها: الذرة، الجزيء، قوى التماسك، الحرارة، ينبغي أن تُفسَّر لطلَّاب المدارس المتوسطة بعنايةٍ أكبر.

**المقترحات:**

في ضوء نتائج هذه الدراسة وتوصياتها، يقترح الباحث ما يلي:

١. إجراء دراسةٍ تتناول مستوى تطوُّر فهم طلاب الصفين (الثالث المتوسط والثاني الثانوي) للمفاهيم المرتبطة بتغيرات حالة المادة.

٢. إجراء دراساتٍ مماثلةٍ أخرى، بحيث تتناول مستويات فهم الطلاب من مراحل تعليميةٍ مختلفةٍ لبعض المفاهيم المجردة، منها: الذرة، الجزيء، قوى التماسك، الحرارة، درجة الحرارة.

٣. إجراء دراساتٍ مختلفةٍ تتناول تحليل محتوى كتب العلوم في مراحل التعليم العام، من حيث مدى تضمين الظواهر المتعدِّدة في حياة الطالب، والمرتبطة بتغيرات حالة المادة.

٤. إجراء دراسةٍ تتناول فاعلية بعض استراتيجيات التدريس في معالجة المفاهيم الخاطئة المرتبطة بتغيرات حالة المادة.

* * *

## المراجع العربية:


- الخوالدة، سالم ومصطفى، مصطفى. (٢٠١٠). أثر التدريس القائم على التناقض المفاهيميِّ في التحصيل وإحداث التغيير المفاهيميِّ لدى طلَّاب الصفِّ التاسع الأساسيِّ لمفاهيم الأحماض والقواعد. **دراسات (العلوم التربويَّة)**، الجامعة الأردنيَّة. ٧٣(١)، ٩٤ – ١٠٨.
- العناتي، علا. (٢٠١٦). **بحث عن تغيرات المادة.** تم الوصول إليه بتاريخ ٢٨/ مايو/ ٢٠١٨ من الموقع: www.mawdoo3.com.
- الناقة، صلاح أحمد. (٢٠١١). فاعلية خرائط المعلومات في تعديل التصوُّرات البديلة لمفاهيم الضوء لدى طلَّاب الصفِّ الثامن الأساسيِّ. **مجلة الجامعة الإسلاميَّة (سلسلة الدراسات الإنسانيَّة)**. ١٩(٢)، ٩١ –١١٥.
- وزارة التعليم. (٢٠١٣). **العلوم للصفِّ الأول المتوسط.** العبيكان للتعليم، الرياض، المملكة العربية السعوديَّة.


## المراجع الأجنبيَّة:


- Ay, S. (2008). High School Students' Level of Explaining Daily Life Events and the Effect of Chemistry Knowledge on It. Unpublished Master's Thesis, Marmara University.
- Ayas, A. & Costu, B. (2001). First Grade High School Students' Level of Understanding the Concepts of Evaporation, Condensation and Boiling. Science Education Symposium in Turkey at the Beginning of the New Millennium. 7-8 Eylul 2001, Maltepe Universities, Istanbul- Turkey.
- Ayas, A. & Ozmen, H. (1998). The Level of Associating the Acid-Base Concepts with Daily Life: A Case Study. Third National Science Education Symposium, Karadeniz Technical University, Trabzon, 153-159.
- Bakiri, H., Subay, S., Midyatlı, M. & Unsal, N. (2010). Analysis of 6th, 7th, and 8th Grade Students' Ideas on Some Science Concepts. Journal of Faculty of Education Abant Izzet Baysal University, 10(1), 31-48.

- Besoluk, S. & Onder, I. (2010). High School Students' Level of Explaining and Implementing the Concepts Related to Changing States of Matter. 9th National Congress of Science and Mathematics Education. 23-24-25 September 2010. Izmir -Turkey.
- Boz, Y. (2004). Students' Understanding of Condensation. 11th National Educational Sciences Congress, 6-9 July 2004 InOnu University, Faculty of Education, Malatya.
- Boz, Y. (2005). Second Level Primary Education and Secondary Education Students' Misconceptions about the Condensation Concept. Hacettepe University Journal of Education, 28, 48-54.
- Cepni, S. (2009). Introduction to Research and Projects. Fourth Edition. Turkey.
- Costu, B, Unal, S. & Ayas, A. (2007). The Use of Daily-Life Events in Science Teaching. Ahi Evran University Journal of Kırsehir Education Faculty, 8(1) 197-207.
- Education Evaluation Commission. (2018). The framework document of the specialized domain in science. Education Evaluation Commission, unpublished document.
- Enginar, I., Saka, A. & Sesli, E. (2002). The Levels of Secondary School Students Making Connection Between Daily Life and the Knowledge Gained during Biology Lectures. 5th National Congress of Science and Mathematics Education, p:21, 16-18 September, Ankara.
- Evcim, I. (2010). The Relationship between the 8th Grade Students' Epistemological Beliefs and Levels of Using Science Outcomes in Their Daily Life and Their Academic Success. Unpublished Master's Thesis, Marmara University, Institute of Educational Sciences.
- Fries-Gaither, J. (2008). Common misconceptions about states and changes of matter and the water cycle. Retrieved December 12-2017 from: http://beyondpenguins.ehe.osu.edu/issue/water-ice-and-snow/common-misconceptions-about-states-and-changes-of-matter-and-the-water-cycle.
- Gopal, H., Kleinsmidt, J., Case, J. & Musonge, P. (2004). An investigation of tertiary students' understanding of evaporation, condensation and vapour pressure. International Journal of Science Education, 26 (13), 1597–1620.
- Hatzinikita, V. & Koulaidis, V. (1997). Pupils' Ideas on Conservation during Changes in the State of Water. Research in Science & Technological Education, 15-1. 53-70.

- Hurcan, N. & Onder, I. (2012). Determining 7th Grade Students' Level of Associating Science Concepts with Daily Life. 10th National Congress of Science and Mathematics Education, Nigde University.
- Kirbulut, Z. D. & Beeth, M. E. (2013). Representations of fundamental chemistry concepts in relation to the particulate nature of matter. International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology, 1(2), 96-106.
- Ozmen, H. (2003). The Level of Chemistry Student Teachers of Relating Their Chemistry Knowledge to Events in Daily Life. Journal of Kastamonu Education, 11 (2), 317-324.
- Palmer, D. (2001). Students' alternative conceptions and scientifically acceptable conceptions about gravity. International Journal of Science Education, 23(7), 691–706.
- Patton, M. Q. (2002). Qualitative research and evaluation methods (3th ed.). California: Sage Publications.
- Pekdag, B., Azizoglu, N., Topal, F., Agalar, A. & O_Mran, E. (2013). The Effect of Academic Achievement on the Level of Associating Chemistry Knowledge with Everyday Situations. Journal of Kastamonu Education, (Special Volume), 21(4), 1275-1286.
- Pinarbasi, T., Doymus, K., Canpolat, N. & Bayrakceken, S. (1998). Chemistry University Students' Level of Associating Their Knowledge with Daily Life, The Proceedings of the Third National Science Education Symposium, KTU Fatih Faculty of Education. 23-25 September, p. 268-271, Trabzon.
- Roed iger, A. (2000). Let's talk about it! Using a Graded Discussion Produce to Make Chemistry Real. Journal of Chemical Education, 77(10), 1305-1306.
- Simsek, C. L. (2007). Ideas of Primary School Students on the Fundamental Concepts of Science. Unpublished Dissertation, Gazi University, Ankara.
- Yilmaz, A. (2012). The Effect of 8th Grade Students' Attitudes Towards the Science and Technology Course to Their Level of Associating the Course with Daily Life. Unpublished Master's Thesis, Gazi University, Institute of Educational Sciences.
- Yilmaz, N. (2008). Sixth, Seventh and Eighth Grade Elementary Students', First Grade High School Students' and Pre-Service Science Teachers' Level of Associating Fundamental Science Knowledge with Daily Life.

Unpublished Master's Thesis, Gazi University, Institute of Educational Sciences, Ankara.

- Yin, R. K. (2003). Case study research: Design and methods (3rd ed.). London: Sage Pub.

❊ ❊ ❊

## List of References:


- Khawaldeh, Salem and Mustafa, Mustafa. (2010). The Effect of Conceptual Conflict Based Instruction on Achievement and Bringing about Conceptual Change of Acid-Base Concepts of the Ninth Grade Students. Derasat (educational science), University of Jordan. 73 (1), 94-108.
- Alanati, Ola. (2016). Research about changes of states. Retrieved May 28, 2018 from the site: www.mawdoo3.com.
- Alnaqah, Salah Ahmed. (2011). The impact of mapping information to modify the alternative conceptions of light concepts for students of eighth grade. Islamic University Journal (Humanities). 19 (2), 91 – 115.
- The Ministry of education. (2013). Science for the 7th grade. Obeikan education, Riyadh, Saudi Arabia.


❊ ❊ ❊

Seventh-grade students' level of understanding some real-life events connected to the concept of "changes of matter states"

**Dr. Saleh bin Ibrahim al-Nafisah**
Department of Curricula and Teaching Methods,
College of Education, King Saud University

**Abstract:**

The aim of this study was to assess seventh -grade students' level of understanding real-life events connected to the concept of "changes of state" in the science curriculum. Among the qualitative research methods, the case study method was used in the study. Seven open-ended questions about the changing states of matter were used for data collection. These open-ended questions were prepared based on real-life events. They were administered to (80) seventh -grade students studying at middle school in Riyadh city in the 1st semester of the academic year 2017/2018. Descriptive analysis was used for the data analysis. The results of the analysis revealed that most of the seventh -grade students were unable to associate changes of state with real-life events. It has been found that the concepts which are least associated with real life are disposition and freezing, while the concepts most associated with real life are sublimation and melting. The study also concluded that it would be better to teach the science subjects relating to changing states of matter by means of associating them with real life.

**Keywords**: Change of state, real life, seventh -grade students, science.

# فاعلية استراتيجية قائمة على دمج التدريس التبادلي والخرائط الدلالية في تنمية التفكير في التذوق الأدبي، وتنظيم الذات للتعلم لدى طالبات الصف الأول الثانوي

د. ابتسام بنت عباس عافشي

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية

جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

# فاعلية استراتيجية قائمة على دمج التدريس التبادلي والخرائط الدلالية في تنمية التفكير في التذوق الأدبي، وتنظيم الذات للتعلم لدى طالبات الصف الأول الثانوي

**د. ابتسام بنت عباس عافشي**
**قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية**
**جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن**

**تاريخ تقديم البحث: ١٧/ ٨ / ١٤٣٩هـ** **تاريخ قبول البحث: ١٥ / ٢ / ١٤٤٠هـ**

## ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة فاعلية استراتيجية قائمة على دمج التدريس التبادلي والخرائط الدلالية في تنمية بعض مهارات التفكير في التذوق الأدبي وتنظيم الذات للتعلم لدى طالبات الصف الأول الثانوي بالرياض. وقد تم استخدام المنهج التجريبي للإجابة عن أسئلة الدراسة، و التي شاركت فيها (٨٠) طالبة من المدرسة الثانوية ١٢٠ بالرياض، تم توزيعهن في مجموعتين تجريبية بلغت (٤٠) طالبة درست بالاستراتيجية المقترحة، وضابطة بلغت (٤٠) طالبة درست بالطريقة الاعتيادية . وشملت أدوات البحث: قائمة مهارات التفكير في التذوق الأدبي، و اختبارا للتفكير في التذوق الأدبي، ومقياسا في التنظيم الذاتي للتعلم. وأظهرت النتائج فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات التفكير في التذوق الأدبي لدى الطالبات، وإكسابهن بعض مهارات التنظيم الذاتي لتعلم النصوص الأدبية. ويعزى ذلك لما تميزت به استراتيجيتي التعليم التبادلي والخرائط الدلالية في تنمية مهارات التفكير أثناء دراسة النصوص الأدبية.

**الكلمات المفتاحية:** التفكير في التذوق الأدبي، التعليم التبادلي، الخرائط الدلالية، التنظيم الذاتي للتعلم.

**المقدمة:**

من أبرز أهداف تعليم اللغة من خلال النصوص الأدبية تنمية التذوق الأدبي، الذي يجعل المتعلم أكثر فهما للآثار الفنية والأدبية، وإحساسا بقيمة اللفظ وجمال المعنى وسعة الخيال، ويساعده على محاكاة الأساليب الجميلة في كتاباته، والدقة اللغوية في استخدامه للغة.

والتذوق الأدبي "خبرة تأملية، فكرية، وانفعالية تتم من خلال استمتاع المتعلمين بالجوانب المعرفية والعاطفية واللفظية للعمل الأدبي أو الفني، بما يؤثر إيجابا في تعبيرهم، وفي إحساسهم بأسرار الجمال في كل ما هو جميل وراق في الحياة " (مدكور، ٢٠٠٧، ٢٠٩).

ويرتبط التذوق الأدبي ارتباطا وثيقا بالتفكير، فقد أكد العديد من المتخصصين في مجال علم النفس اللغوي أن اللغة بفنونها المختلفة جزء لا يتجزأ من عملية التفكير، بحيث لا نستطيع فصل أي منهما عن الآخر، لذا ترى النظريات الحديثة بأن التفكير هو أساس اللغة ممثلا ذلك في خلايا الدماغ التي تختص بالنطق، والإدراك والفهم واللفظ بشكل صحيح (عبد الهادي، أبو حشيش، بسندي، ٢٠٠٣، ١٢٩). ويحتل التفكير دوراً بارزاً في دراسة النصوص الأدبية، "ويتسع المجال لتربية التذوق الفني والأدبي والجمالي في دروس الأدب، مع تدريب المتعلمين على ممارسة عمليات التفسير والتحليل للنص اللغوي، مما يساعد في الغوص في المعاني واكتشاف العلاقات بين المفاهيم" (عصر، د.ت، الناصر، ٢٠٠٠، سعودي، ٢٠٠٨) فحينما يتذوق المتعلم النص الأدبي ويستنتج أفكاره، ويدرك قيمة ألفاظه وتراكيبه، ويحدد الصور البيانية والمحسنات البديعية ودورها في بناء النص، فإنه في الوقت ذاته

يمارس مهارات التفكير من استنتاج واستقراء واستنباط وتحليل وتفسير وتقييم، لذا فإن تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى المتعلمين تستند على مهارات التفكير بمستوياته المختلفة. (عرفان، ٢٠١٢) (حافظ، ٢٠١٥) (عبد الباري، ٢٠١٥) (أحمد، ٢٠١٦) كما أن المتأمل في مهارات التذوق الأدبي يجد أنها تركز على الجوانب المختلفة في النص الأدبي، (الفكرية، الوجدانية، الجمالية، الاجتماعية) كمقومات لعملية تذوق النص الأدبي. (أبو بكر، ٢٠٠٢،) (حافظ، ٢٠٠٨،).

ومن تلك العلاقة توصل التربويون إلى أنه يمكن تنمية مهارات التفكير في التذوق الأدبي عن طريق استراتيجيات تدريسية، فقد أوصت الدراسات بضرورة البحث عن استراتيجيات ومداخل تدريس للنصوص الأدبية تسهم في تنمية التذوق الأدبي وما يرتبط به من مهارات التفكير في المراحل الدراسية المختلفة. (عطية، ٢٠١١) (عبد الرحمن، ٢٠١١) (شعبان، ٢٠١٥) (حافظ، ٢٠١٥).

ويرى كل من (Foster & Rotoloni, 2005, 1) أن التدريس التبادلي استراتيجية تقدم نماذج محاكاة لعمليات التفكير لدى المتعلمين، وتتيح فرصة تبادل الخبرات وتعزيزها من قبل المعلم، وتعمل على تنمية مهارات التفكير وما وراء التفكير بما تتضمنه من إجراءات تنظيمية يمكن من خلالها إدارة عملية التفكير.

ومن استراتيجيات التدريس الفعالة التي تهتم بالتعلم النشط استراتيجية الخرائط الدلالية، والتي تعمل على تمثيل المعلومات من خلال مخططات تنظيمية تساعد العقل على الفهم وإطالة الاحتفاظ بالتعلم، وهي نوع من

الرسوم البيانية المنظمة التي تساعد المتعلم في التنظيم بصريا، وتزوده بمفاتيح تساعده على استخدام طاقاته العقلية (أبو رياش، ٢٠٠٩، ٩٦) كما تساعد على التعلم ذي المعنى، فهي نشاط يساعد المتعلم على التنظيم والتلخيص وتحليل الأفكار وتقويمها، كما تشجع على نمو مظاهر التفكير وتطويرها (Pinto & ZeitzK, 1997). وقد أشارت بعض الدراسات أنها ترسخ لدى المتعلم منهجا للتفكير المنظم، الذي يتواءم مع طبيعة الدماغ، فهي تقنية تصويرية تحاكي الطريقة التي يعمل بها الدماغ البشري حسب بيولوجية عمله (طلبة، ٢٠٠٧) (حافظ، ٢٠٠٨) (حسن، ٢٠٠٨) (صالح، ٢٠١٢) (شحاته، ٢٠١٥) (الادغم، ٢٠١٥).

وقد ازداد الاهتمام مؤخرا باستراتيجيات ما وراء المعرفة ومنها عمليات التنظيم الذاتي المعرفي، وكيفية معالجة المعلومات والتعامل معها، لما له من أهمية في تعلم الطلبة وتنظيم معلوماتهم ومعارفهم ذاتيا، وتعزيز قدراتهم في حل المشكلات من خلال السيطرة على تفكيرهم وتوجيهه بمبادراتهم الذاتية، وتعديل مساره نحو تحقيق أهدافهم. ويعد التنظيم الذاتي للتعلم أحد المتغيرات الحديثة التي استقطبت اهتمام الباحثين باعتبارها هدفا من الأهداف الرئيسة للتعلم، وشرطا حيويا للاكتساب الناجح للمعرفة. وقد اتفق عدد من الباحثين على أهمية التنظيم الذاتي للتعلم واستراتيجياته في كافة المستويات الأكاديمية في تحسين أداء المتعلمين وكيفية التعلم، إذ يكون التعلم والأداء أفضل بالنسبة للطلاب الذين يستخدمون استراتيجيات التنظيم الذاتي التي تجعلهم متفائلين بالمعرفة التي بنوها أثناء التعلم، كما يعتبر توجها جديدا في مجال بحوث أداء

الطلاب والتحصيل الدراسي. (أحمد، ٢٠٠٧) (حسن، ٢٠٠٩) (البنا، ٢٠١٣) (سمين، ٢٠١٣) (إسماعيل، ٢٠١٦).

واستنادا إلى ما سبق، ترى الباحثة أهمية استخدام استراتيجيات تدريسية تعمل على تحسين مهارات المتعلمين في ممارسة التفكير في التذوق الأدبي، الذي يتطلب جهدا عقليا وانفعاليا للوقوف على جماليات النص والتفاعل مع أفكاره، وممارسة أساليب التحليل والاستنباط والتقييم للأفكار والمعاني، وتوظيف المعارف السابقة في التعلم، ومراقبة النشاطات الذهنية واللغوية المستخدمة للتحقق من مدى بلوغ الفهم، وقد اختارت الباحثة استراتيجية قائمة على الدمج بين التدريس التبادلي والخرائط الدلالية لتنمية مهارات التفكير في التذوق الأدبي، حيث إن الإجراءات المتضمنة فيهما يمكن أن تسهم في التأكيد على العمليات المعرفية، وإثارة عمليات التفكير العليا، والوقوف على أثر تلك الاستراتيجية في تنمية بعض مهارات التفكير ي التذوق الأدبي وتنظيم الذات لتعلم النصوص الأدبية لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

* * *

**مشكلة الدراسة:**

تتمثل مشكلة الدراسة في السؤال التالي: ما فاعلية استخدام استراتيجية قائمة على دمج التدريس التبادلي والخرائط الدلالية، في تنمية بعض مهارات التفكير في التذوق الأدبي وتنظيم الذات للتعلم لدى طالبات الصف الأول الثانوي بالرياض.

ولدراسة هذه المشكلة ستتم الإجابة عن الأسئلة التالية:

١ - ما مهارات التفكير في التذوق الأدبي اللازمة لطالبات الصف الأول الثانوي بالرياض؟

٢ - ما فاعلية استراتيجية قائمة على دمج التدريس التبادلي والخرائط الدلالية في تنمية بعض مهارات التفكير في التذوق الأدبي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بالرياض؟

٣ - ما فاعلية استراتيجية قائمة على دمج التدريس التبادلي والخرائط الدلالية في تنمية بعض أبعاد تنظيم الذات للتعلم لدى طالبات الصف الأول الثانوي بالرياض؟

**فروض الدراسة:**

١ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة، في التطبيق البعدي لاختبار التفكير في التذوق الأدبي وأبعاده المختلفة لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

٢ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة

الضابطة، في التطبيق البعدي لمقياس تنظيم الذات للتعلم وأبعاده المختلفة لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

**أهمية الدراسة:**

١ - تعد الدراسة استجابة موضوعية للتوجهات الحديثة التي توليها التربية لتنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين، والإفادة من الاستراتيجيات الحديثة لتحقيق أهداف المقررات اللغوية.

٢ – قد توجه الدراسة الحالية نظر مخططي مناهج النصوص الأدبية ومطوريها إلى إمكانية الإفادة من استراتيجية دمج التدريس التبادلي والخرائط الدلالية، في إعداد أدلة المعلمين، مما يسهم في مسايرة الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية.

٣ - تقدم قائمة ببعض مهارات التفكير في التذوق الأدبي اللازمة لطالبات الصف الأول الثانوي، التي قد تكون عونا إرشاديا للمعلمات والقائمات على البرامج التعليمية.

٤ - تقدم اختبارا في بعض مهارات التفكير اللازمة للتذوق الأدبي لطالبات الصف الأول الثانوي، يمكن أن يثري برنامج إعدادهن للوقوف على مستوى أدائهن فيها.

٥ - تقدم مقياسا لتنظيم الذات لتعلم النصوص الأدبية، قد يساعد المعلمة في توجيه الطالبات عند تدريس النصوص الأدبية في ضوء أبعاد التنظيم الذاتي لتعلمها.

**مصطلحات الدراسة:**

**استراتيجية التدريس التبادلي:** عرفها (الحيلة، ٢٠١٢) بأنها "إجراء تدريسي مصمم لتعليم كيفية التعامل مع النصوص بطريقة تنمي التفكير لمجموعات الطلاب المتجانسة، ويحدث ذلك من خلال تطبيق أربع استراتيجيات تشجيعية وداعمة للفهم، هي: التساؤل، التوضيح، التلخيص، والتنبؤ".

ويمكن تعريف استراتيجية التدريس التبادلي في الدراسة الحالية بأنها: إجراءات تدريسية منظمة، قائمة على الحوار وتبادل الأدوار بين المعلمة وطالباتها أو بين الطالبات بعضهن البعض، حول نص أدبي مختار يتم تقسيمه إلى فقرات، ودراسته باستخدام أربع استراتيجيات فرعية (التساؤل، التوضيح، التلخيص والتنبؤ) وتوظيفها في فهم النص وتذوقه، والتحكم في هذا الفهم عن طريق مراقبته وضبط عملياته، وذلك بهدف تحسين مهارات التفكير اللازمة للتذوق الأدبي، وتنظيم الذات لتعلمها.

**استراتيجية الخرائط الدلالية:** يعرفها (جابر، ٢٠٠٨) بأنها "استراتيجية تدريسية تستخدم لإعادة تنظيم النص المقروء في شكل رسوم بيانية وتخطيطية، تقوم على وضع التفاصيل الجزئية في علاقات مع الأفكار الرئيسة، والمفاهيم الأساسية في ارتباط مع المفاهيم الفرعية، وذلك من خلال المناقشة المتبادلة بين المعلم والطلاب لمعلومات النص المقروء وخبرات الطلاب السابقة، وتستخدم هذه الاستراتيجية أساليب لفظية في تنظيم المادة اللفظية والمفاهيم والمفردات اللغوية المهمة المراد تعلمها، حيث تستخدم الأشكال

الهندسية مثل: المربع، المستطيل، الدائرة، المعين، والسهم والخطوط المستقيمة والمتعرجة".

ويمكن تعريف استراتيجية الخرائط الدلالية إجرائيا بأنها: منظمات تخطيطية تصويرية بصرية، يمكن من خلالها رسم المعالم الرئيسة للنص الأدبي، وإظهار عناصره في عرض هندسي بصري منظم، بوضع المفاهيم والمعلومات التفصيلية تحت مفاهيم وأفكار عامة في شكل علاقات متبادلة، من خلال القراءة الواعية والمناقشة والحوار والعصف الذهني، بهدف تنمية مهارات التفكير في التذوق الأدبي وتنظيم الذات لتعلمها.

**تنظيم الذات للتعلم:** يعرف بأنه " المراقبة النشطة والتحكم بالأهداف التي تظهر عن طريق ما وراء المعرفة والسلوك والدافعية، لدى الشخص الذي يكون واعيا بتحويل قدراته العقلية إلى مهام أكاديمية في بيئة التعلم" (عبد الفتاح، ٢٠٠٥، ٣٧)

وتعرفه الباحثة بأنه: قدرة طالبات الصف الأول الثانوي على تنظيم تفكيرهن وانفعالاتهن وسلوكهن وإدراكهن لفعالية الذات، من خلال القيام بمجموعة من العمليات البنائية النشطة وهي: التخطيط، المراقبة، التقويم، لإنجاز ومعالجة المهام التعليمية أثناء دراسة النص الأدبي، ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس تنظيم الذات للتعلم المعد لذلك.

**حدود الدراسة:**

اقتصرت الدراسة الحالية على:

١ - بعض مهارات التفكير في التذوق الأدبي اللازمة لطالبات الصف الأول الثانوي، والمندرجة تحت كل من (التحليل، الاستنتاج، التفسير)

٢ - تحدد المحتوى الذي تم تدريسه في قصيدة (البردة) في مدح الرسول - صلى الله عليه وسلم - للإمام البوصيري.

٣ - بعض أبعاد تنظيم الذات للتعلم والمندرجة تحت (التخطيط، المراقبة، التقويم).

**الإطار النظري:**

استراتيجية التدريس التبادلي:

تعد استراتيجية التدريس التبادلي (Reciprocal Teaching) إحدى استراتيجيات التدريس التي طرحت نفسها في المجال التربوي، واتجاها حديثا يساعد المتعلم على فهم النصوص المقروءة وتذوقها، حيث طورها الباحثان (Palincs & Brown, 1984) لتحسين مهارة القراءة وبناء الفهم بالاندماج والتفاعل مع النص، عن طريق تبادل إدارة المناقشات حول نص مشترك، بهدف تحقيق الحد الأقصى للفهم المتبادل للنص من خلال تطبيق أربع استراتيجيات لدعم الفهم، عادة ما يستخدمها القراء المهرة لتنشيط معارفهم وخبراتهم السابقة، وربطها بمعارفهم المكتسبة، مع إعادة بنائها ومعالجتها بالشكل الذي يضمن لهم الفهم (Palincsar & Herrenkohkl, 1986). وتتحدد هذه الاستراتيجيات في: (King and Parent-Johnson, 1999) (Oczkus, 2002)

**التنبؤ:** ويتطلب أن يضع القارئ توقعات لما سيناقشه الكاتب في النص، مما يوفر الفرصة في التفكير وتحليل العناوين الرئيسة والفرعية والأسئلة المتضمنة في النص، كأدوات مهمة لتوقع ما سيتحدث عنه النص المقروء.

**التلخيص:** ويقوم على تحديد الأفكار الرئيسة في النص القرائي، من خلال الربط بين العلاقات وترتيبها، وإعادة صياغة المادة القرائية مما يسهم في تنمية التركيز على المعلومات.

**التساؤل:** ويشجع على توليد الأسئلة أثناء عملية القراءة، مما يسهل تحليل وبناء الأفكار، وإنتاج ملخص لما يتضمنه النص من تفصيلات بشكل جماعي، مما يسهم في التركيز على المعلومات المهمة وصياغة الأسئلة الجيدة ومناقشتها.

**التوضيح:** ويعمل على توضيح الأفكار الواردة في النص القرائي، ويتم من خلال التعرف إلى معاني المصطلحات والمفاهيم الجديدة والمبهمة في النص، عن طريق إعادة القراءة أو طلب المساعدة من الزملاء.

ويستند التبادل في التدريس إلى أسس أربعة هي: التشاركية: فالمسؤولية مشتركة بين المعلم والطلبة في اكتساب الاستراتيجيات الفرعية المتضمنة في التعليم التبادلي وتطبيقها. النمذجة: حيث يتحمل المعلم المسؤولية المبدئية للتعليم، ونمذجة الاستراتيجيات الفرعية، ثم تنتقل المسؤولية تدريجيا إلى الطلبة. الفاعلية: حيث يتوقع أن يشارك جميع المتعلمين في الأنشطة البنائية. (Lederer, 2004).

وبالنظر إلى ما سبق نجد أن العمليات التي يقوم عليها التدريس التبادلي هي في الأساس عمليات عقلية، مما يدفع المتعلم إلى فهم النص الأدبي أولا ثم تذوقه، كما أنها تدعو إلى التركيز على الجانب الفكري في النص الأدبي وبيان ما يتوافر في الأفكار والمعاني من ترابط وعمق وابتكار، و بيان قيمة الجانب الفني في بناء النص و تجسيد التجربة الشعورية. وتؤيد ذلك دراسة

(حافظ ، ٢٠١٥) التي توصل فيها إلى فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات التذوق الأدبي والتفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، وأوصى بضرورة تدريب معلمي المرحلة الثانوية على استراتيجية التدريس التبادلي في النصوص الأدبية ، وتضمين تدريس النصوص لمهارات التذوق الأدبي وما تتضمنه من جوانب التفكير والتحليل. ودراسة (الأدغم ، ٢٠١٥) التي كشفت عن فاعلية الدمج بين استراتيجيتي التدريس التبادلي والخرائط الدلالية في الفهم القرائي لدى طلاب كليات التربية بسلطنة عمان ، في تنمية القدرات والمهارات العليا من التفكير، وضرورة تضمين تلك الاستراتيجيات ضمن كفايات إعداد المعلمين. و دراسة (الدعجة ، ٢٠١٤): وتوصلت إلى فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تحسين الاستيعاب القرائي للنصوص الأدبية ، والتفكير التأملي لدى طالبات الصف السادس بالأردن ، وتوصل (أبو سرحان ، ٢٠١٤) إلى فاعلية استراتيجية التعليم التبادلي في تحسين مهارات القراءة الناقدة ومهارات التفكير الناقد والإبداعي ، لدى طلبة الصف التاسع في الأردن.كما أجرى (صلاح ، ٢٠١١) دراسة كشفت عن فاعلية استراتيجية مقترحة تقوم على عمليات التدريس التبادلي ، لتنمية مهارات التذوق الأدبي في النصوص الأدبية لطلاب كلية التربية.

استراتيجية الخرائط الدلالية :

الخرائط الدلالية Semantic Mapping "خرائط معرفية تخطيطية يمكن من خلالها رسم المعالم الرئيسة للنص ، وإظهار عناصره في عرض بصري منظم ، لإعادة تنظيم النص المقروء في شكل رسوم بيانية ، تساعد المتعلمين على إيجاد الأفكار في النص ، واستخدامها لتنظيم المعلومات التي سيتعلمونها ، وذلك

من أجل تكوين ذاكرة مفيدة تساعد على استرجاع المعلومات بطريقة مرنة، من أجل الإجابة عن الأسئلة أو شرح الأفكار، وهذا يؤدي إلى أن يصبح المتعلم أكثر استقلالية في أن يقرأ ويتعلم" (شحاتة، والسمان، ٢٠١٢، ١٣).

وتعد الخرائط الدلالية من أهم الأدوات الفاعلة في تمثيل المعرفة، والبناء عليها، وتحقيق التعلم ذي المعنى، حيث تحفز المتعلم على استخدام وتوظيف فصي الدماغ الأيمن والأيسر مما يرفع كفاءة التعلم، فعملية الانشغال بتصميم خريطة ما يستلزم استخدام وظائف النصف الأيسر من الدماغ، المسؤول عن تعلم الكلمات والأرقام والكتابة والمنطق والتحليل، كما تستلزم في الوقت ذاته وظائف النصف الأيسر المسؤول عن الصور والألوان والفنون والتخيل، وأبعاد المكان والمشاعر، لذا يتعلم الأشخاص بشكل أفضل عندما تقدم لهم المعلومات والمفاهيم بشكل مرئي أو بصري (شحاتة، ٢٠١٥، ٨٧) ويرى هانف (Hanf, 1971 228) أن استخدام الخريطة الدلالية ينمي مهارات التفكير، ويزيد القدرة على التعليل وتحليل المادة المكتوبة إلى عناصر وتفاصيل صغيرة وتنظيمها، ويحسن الذاكرة: فالخريطة ترميز وتصنيف للمعلومات الواردة في النص المقروء في شكل بياني يبين العلاقة بين الكل والجزء، وهذا الترميز يضع المعلومات في أذهان الطلاب تحت عنوان معين، مما يساعدهم على سرعة تذكرها.

ويستند استخدام استراتيجية الخريطة الدلالية في تدريس اللغة من وجهة نظر اللغويين التطبيقيين، على نظريتين هما: نظرية المخطط العقلي Schema Tehory: أن عقل الإنسان مكون من أبنية افتراضية يخزن فيها ما يتعلم من معلومات، وهذه الأبنية تكون شبكات من المعرفة تشكل كل منها مجالا

معينا، يطلق عليها مخططات (شبكات) أو أطر داخلية ( Barr & Sadow, 1985, 125) وتتكون من (الرؤوس) وتمثل أنواع المعلومات و(الخطوط) وهي طرق محددة ترتبط بها الرؤوس. (الشربيني والطناوي، ٢٠٠٦، ٨٣) أما النظرية الدلالية Semantic Theory فتقوم على افتراض مؤداه أن مفردات ومعاني اللغة لا تتكون من قائمة عشوائية من الكلمات، بل تتكون من عدد من قوائم الكلمات ترتبط مع بعضها بعلاقات معقدة ومتشابكة، وهذه القوائم مقسمة إلى مجالات عامة كل مجال يحوي عددا من الفروع، يتكون كل فرع من مجموعة من الكلمات، متشابهة ومتناغمة في معناها، يرتبط كل مجال بالآخر بعلاقات توضع في شكل نسيج أو شبكات تشبه الشبكات الموجودة في عقل الإنسان. (Channell, 1985, 36).

وتعد الخرائط الدلالية أحد أساليب تدريس النصوص الأدبية بشكل يساعد المتعلم على التفكير فيما يقرأ، لما تتطلبه من مناقشة مستمرة بين المعلم وتلاميذه لتحديد الأفكار الرئيسة وربطها في شكل مرئي. كما أنها وسيلة بصرية تحسن التفكير وتسمح بالتعلم ذي المعنى، حيث يقوم المتعلم بتنظيم معلومات النص وأفكاره وتفصيلها، وتوليد أفكار جديدة، وتشكيل معان للمفاهيم المتعلمة، وتوضيح العلاقات بينها، وربطها بالمفاهيم الجديدة، كما تسمح بتخزين واسترجاع المعلومات بسهولة، مع تقدير عمليتي التعليم والتعلم. (شحاته وآخرون، ٢٠١٥).

وتستخدم الخرائط الدلالية لبناء تمثيل أفضل للمعلومات اللفظية والبيانات اللغوية بداخل نص ما، وهي واحدة من أفضل الاستراتيجيات الحديثة التي

تحاول أن تمسك بالتفاعلات المعقدة للمعاني الدلالية للمفاهيم والمصطلحات اللغوية بداخل النص.

كما تستخدم كأداة للأغراض الوصفية للنص. (الشربيني والطناوي، ٢٠٠٦، ٨٣). وفي ذلك يرى (Croft, 2003, 100) أن الخرائط الدلالية تساعد في دراسة النصوص الأدبية والوصف الدقيق لها، وإظهار التركيب التشريحي للمفاهيم المتضمنة بداخله، ودراسة خصائص العلاقات القائمة بينها، وتوضيح العلاقات بين المفاهيم والأفكار الواردة في النص، أي بناء تمثيل بصري للمعرفة، يقوم على ربط الأفكار العامة بالأفكار الجزئية والمفاهيم الكلية بتفاصيلها النوعية.

وقد تطرق بعض الباحثين إلى استخدام الخرائط الدلالية في تدريس اللغة، وتوصلوا إلى أن المتعلمين يمكنهم تذكر وفهم المحتوى المقروء بشكل أفضل عندما ينشئون صورة مرئية للمحتوى، توضح العلاقات بين الكل والجزء أو تسلسل الأحداث في المادة المقروءة، من ذلك دراسة (حسن، ٢٠٠٨) وتوصلت إلى فاعلية الدمج بين التدريس التبادلي والخريطة الدلالية في تنمية مهارات القراءة الناقدة للنصوص الأدبية لدى طلبة الصف السابع في محافظة إربد. وما أجراه (شحاتة٢٠١٥): في دراسته الوصفية لأسس استراتيجية الخرائط الدلالية، وما تحدثه من تنمية مهارات التفكير، والنظريات التي انطلقت منها وتطبيقاتها في تدريس النصوص الأدبية.

التعلم المنظم ذاتيا: Self- regulation of learning

قدم (Zimmerman, 1990) المذكور في (البنا، ٢٠١٨، ١٢١) تصورا لشرح مفهوم التعلم المنظم ذاتيا بأنه "استخدام استراتيجيات محددة لإنجاز

الأهداف الأكاديمية على أساس فعالية الذات، ويعكس الدرجة التي يستطيع بها المتعلم استخدام العمليات الشخصية لتنظيم السلوك على نحو معين".

وتعتبر نظرية التنظيم الذاتي للتعلم تطورا حديثا نسبيا في علم النفس المعرفي، وترجع جذورها إلى النظرية الاجتماعية – المعرفية، التي وضعها "باندورا" Bandura وجوهر هذه النظرية فكرة الحتمية التبادلية، التي تفترض أن التعلم نتاج عوامل شخصية وبيئية وسلوكية، وتشمل العوامل الشخصية معتقدات المتعلم التي تؤثر على السلوك، وتتضمن العوامل البيئية نوعية التدريس واستراتيجياته والتغذية المرتدة من المعلم، والمساعدة من الأقران، وتعني الحتمية التبادلية أن كلا من هذه العوامل الثلاث يؤثر في العاملين الآخرين. (كامل، ٢٠٠٣، ٣٦٦). فعندما يمارس المتعلم نوعا من المهارات التي من خصائصها ضبط هذه المحددات الثلاثة عندها يوصف بأنه منظم ذاتيا.

وهو من العوامل التي تشرح أداء المتعلمين وتعكس العملية التي من خلالها يقوم المتعلم بالتوليد الذاتي لأفكاره وسلوكه ومشاعره كي يتتبع الأهداف الأكاديمية (أحمد، ٢٠٠٧، ٧١) كما أن كفاءة الطالب في التنظيم الذاتي لتعلمه تعتبر مؤشرا لسلوك الإنجاز الأكاديمي. ويؤيد ذلك دراسة (المحمدي، ٢٠٠٨) التي توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين التحصيل الدراسي واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم (تحديد الأهداف، التخطيط، البحث عن المساعدة) لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بالمدينة المنورة. كما حدد كل من (Virginia, 2007) (Betsy, 2006) (حسن، ٢٠٠٩) أهمية تنمية أبعاد التنظيم الذاتي في أنها: تكسب المتعلم القدرة على التخطيط والتحكم المعرفي والانفعالي، والتأمل في مخرجات أدائهم وإدارة الوقت، مما

يسهل اكتساب خبرات التعلم الإيجابية، كما تزود الطلاب بفهم عمليات التعلم ما وراء المعرفية ومعرفة متطلبات المهام، والوعي بأدوات التقويم لمعرفة مدى فاعلية استراتيجيات التعلم المستخدمة، والتي تؤدي إلى أداء ودافعية أفضل في التعلم. كما تنمي القدرة على التعلم الذاتي، حيث تكسبه بعض السمات العقلية التي تنمي لديه تحمل المسؤولية لاتخاذ القرارات كمراقبة الذات وإصدار الأحكام والنقد الذاتي، واحترام الذات والكفاءة المعرفية والاجتماعية.

وقد تناول (Dornyei & Schmitt, 2006) التنظيم الذاتي للتعلم على أنه عملية ذات ثلاث مراحل، تتضمن المرحلة الأولى توليد الأفكار، وتتضمن الثانية المراقبة، وتتضمن الثالثة التقويم. وتوجد نماذج متعددة للتنظيم الذاتي للتعلم أجمعت على تضمنه عمليات متعددة هي: التخطيط، المراقبة، طلب المساعدة الاجتماعية، التسميع، استخدام الاستراتيجية.

ومن الدراسات التي تناولت أثر استراتيجيات التدريس القائمة على التفكير في تنمية أبعاد التنظيم الذاتي دراسة (حسن، ٢٠٠٩) التي أثبتت فاعلية خرائط التفكير في تنمية التحصيل والتنظيم الذاتي للتعلم والاتجاه نحو الأحياء لطلاب الصف الأول الثانوي الأزهري وأوصت الباحثة بضرورة ترشيد الجهود للاهتمام بالتنظيم الذاتي للتعلم واستراتيجياته لكونه يعمق العوامل التي توجه تحسين التعلم. ودراسة (إسماعيل، ٢٠١٦) ودلت نتائجها على فاعلية نموذج استقلالية المتعلم في تدريس الفلسفة لتنمية أبعاد التنظيم الذاتي (التخطيط، المراقبة، التأمل، الكفاءة الذاتية) وقيم التعايش مع الآخر لدى طلاب المرحلة الثانوية بالقاهرة، وأوصى الباحث بإعادة النظر في

استراتيجيات التدريس في المرحلة الثانوية بحيث تساعد على ممارسة أبعاد التنظيم الذاتي.

وبالنظر إلى ما سبق وما دعت إليه بعض أدبيات التنظيم الذاتي للتعلم (سمين، ٢٠١٣، عيسى، ٢٠١٤، كيال، ٢٠١٦) يتضح أنه من العوامل الضرورية لإكساب المتعلمين ممارسة أبعاد التنظيم الذاتي أثناء التعلم اختيار استراتيجية التدريس التي تشجع المتعلم على ممارسة التفكير أثناء التعلم، وتقوم على التخطيط والتحكم المعرفي و إدارة وقت التعلم، وتنمية القدرة على التعليل و تحليل المادة المدروسة إلى عناصر وتفاصيل صغيرة، وتنظيمها لبيان العلاقات بين أجزائها، و هو ما يقوم عليه التدريس التبادلي في استراتيجياته الفرعية، وما تدعمه الخرائط الدلالية لبناء المعرفة وتمثيلها.

**منهج الدراسة:**

سوف يستخدم المنهج التجريبي عند تطبيق الدِّراسة الحالية، إذ تنتمي الدِّراسة إلى فئة التصميمات شبهِ التجريبية (Quazi-Experimental Design)، وسوف تستخدم التصميمُ المعروف بتصميم القياسين القبليّ والبعديّ للمجموعة الضابطة غيرِ المتكافئة (Pre-Posttest Nonequivalent Control Group).

**مجتمع الدراسة وعينتها:**

يتمثل مجتمع الدراسة في جميع طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض، و تكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالبة في المدرسة الثانوية (١٢٠) بالرياض والتابعة لإدارة التعليم بشمال الرياض، تم اختيارها بطريقة قصدية وذلك لقرب موقع المدرسة من سكن الباحثة، مما يسهل تنفيذ التجربة، وقد

تم اختيار فصلين دراسيين من فصول الصف الأول الثانوي بالطريقة العشوائية البسيطة، مثل أحدهما المجموعة التجريبية وعدد أفرادها (٤٠) طالبة ومثل الآخر المجموعة الضابطة و عددها (٤٠) طالبة.

**أدوات الدراسة:**

**أولاً: قائمة مهارات التفكير في التذوق الأدبي اللازمة لطالبات الصف الأول الثانوي:**

تم تحديد بعض مهارات التفكير في التذوق الأدبي والمؤشرات السلوكية الدالة عليها وذلك من خلال البحوث والدراسات التي تناولت التذوق الأدبي قياسا وتنمية، (صلاح، ٢٠١١، الدعجة، ٢٠١٤حافظ، ٢٠١٥) وبعض أدبيات تعليم اللغة العربية عامة والنصوص الأدبية خاصة. (عبد الهادي، أبو حشيش، بسندي، ٢٠٠٣، العياصرة، ٢٠١١، أحمد، ٢٠١٢، خوالدة، ٢٠١٦) وتم تصنيفها في ثلاث مهارات رئيسة هي: الاستنتاج، التحليل، التفسير. ويرجع التركيز على تلك المهارات إلى: أن معظم السيكلوجيين والتربويين اتفقوا على أهميتها كمهارات تفكير أساسية، ولمناسبتها لطبيعة التذوق الأدبي ومهاراته، ولطالبات الصف الأول الثانوي، ويندرج تحت كل منها عدد من المؤشرات السلوكية الدالة عليها. تم عرضها على مجموعة من المحكمين، للتعرف على آرائهم حول مناسبتها للطالبات، ومناسبة كل مؤشر سلوكي للمهارة التي يندرج تحتها، وسلامة الصياغة اللغوية.

وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل صياغة المؤشرات (تذوق مواطن الجمال في الصورة الأدبية، تحديد الغرض البلاغي للصور الفنية في النص الأدبي،

استخراج العواطف السائدة في النص الأدبي) وحذف بعض المؤشرات المندرجة تحت مهارة التفسير، وبذلك تم التوصل للقائمة في صورتها التهائية. (ملحق ١)

**ثانياً: اختبار التفكير في التذوق الأدبي:**

يهدف الاختبار إلى قياس بعض مهارات التفكير في التذوق الأدبي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بالرياض، والمتمثلة في كل من (التحليل، الاستنتاج، التفسير) من خلال عدد من المقاطع الأدبية الشعرية والنثرية، وتكون الاختبار في صورته المبدئية من (٢١) مفردة من أسئلة الاختيار من متعدد، لكل مفردة أربعة بدائل، وحددت درجة واحدة للأجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة، كما تمت صياغة تعليمات للإجابة عن الاختبار.

ولتحديد درجة الصدق الظاهري للاختبار، تم عرضه على عدد من المتخصصين في تعليم اللغة العربية، والأدب العربي وطلب إليهم إبداء ملاحظاتهم حول الاختبار، من حيث مناسبة كل سؤال للمؤشر السلوكي الدال عليه، وانتماؤه لمهارة التفكير المندرج تحتها، ومدى سلامة صياغة الفقرات، ومناسبة المادة اللغوية للطالبات وبناء على ملاحظات المحكمين تم تعديل بعض الأسئلة من حيث علاقتها بمهارة التفكير والمؤشر السلوكي الذي تندرج تحته. (ملحق ٢)

ولمعرفة خصائص فقرات الاختبار تم إيجاد معاملات السهولة والتمييز وصدق الاتساق الداخلي. والجدول التالي يوضح ذلك.

**جدول رقم (١) معاملات السهولة ومعاملات ارتباط بيرسون للعلاقة بين البنود بالدرجة الكلية للاختبار ومعاملات تمييز بنود اختبار التفكير في التذوق الأدبي (العينة الاستطلاعية: ن=٤٠)**

| رقم البند | معامل السهولة | معامل الارتباط (صدق الاتساق الداخلي) | معامل التمييز |
|---|---|---|---|
| ١ | ٠,٢٥ | ٠,٤٤٥٧❖❖ | ٠,٨١ |
| ٢ | ٠,٧٠ | ٠,٥٤٤٢❖❖ | ٠,٦٣ |
| ٣ | ٠,٥٠ | ٠,٦٤٠٥❖❖ | ٠,٨١ |
| ٤ | ٠,٦٠ | ٠,٦٢٣١❖❖ | ٠,٨٢ |
| ٥ | ٠,٤٢ | ٠,٦٦٤٢❖❖ | ٠,٥٥ |
| ٦ | ٠,٧٨ | ٠,٦٩٦٨❖❖ | ٠,٦٤ |
| ٧ | ٠,٤٠ | ٠,٤٤٧٩❖❖ | ٠,٦٠ |
| ٨ | ٠,٣٥ | ٠,٥٦٩٨❖❖ | ٠,٦٤ |
| ٩ | ٠,٦٥ | ٠,٤٤٥٧❖❖ | ٠,٥٥ |
| ١٠ | ٠,٧٨ | ٠,٦٦٤٢❖❖ | ٠,٦٤ |
| ١١ | ٠,٤٥ | ٠,٥٦٩٨❖❖ | ٠,٨١ |
| ١٢ | ٠,٦٥ | ٠,٦٣١٥❖❖ | ٠,٧٢ |
| ١٣ | ٠,٣٥ | ٠,٤٤٥٧❖❖ | ٠,٦٤ |
| ١٤ | ٠,٤٢ | ٠,٤٣٩٧❖❖ | ٠,٦١ |
| ١٥ | ٠,٨٣ | ٠,٦١١٥❖❖ | ٠,٤٥ |
| ١٦ | ٠,٦٨ | ٠,٦٣٨٧❖❖ | ٠,٦٣ |
| ١٧ | ٠,٤٥ | ٠,٣٧٨٠❖ | ٠,٥٣ |
| ١٨ | ٠,٣٥ | ٠,٤٤٥٧❖❖ | ٠,٤٥ |

**❖ دالة عند ٠,٠٥ ❖❖ دالة عند ٠,٠١**

ولتحقيق ثبات الاختبار طبق على عينة استطلاعية (٤٠) طالبة وبعد المعالجة الإحصائية تبين أن الاختبار حيث تبين أن الاختبار يتمتع بدرجة من الثبات، والجدول التالي يوضح ذلك.

**جدول رقم (٢) معاملات ثبات اختبار التفكير في التذوق الأدبي (العينة الاستطلاعية: ن=٤٠)**

| المتغير | عدد البنود | ثبات كودر-ريتشارسون | ثبات التجزئة النصفية |
|---|---|---|---|
| الثبات الكلي للاختبار | ١٨ | ٠.٧٦ | ٠.٨٣ |

و في ضوء نتائج الدراسة الاستطلاعية تم إجراء التعديلات اللازمة على الاختبار ويوضح الجدول التالي مواصفات اختبار التفكير في التذوق الأدبي في صورته النهائية.

**جدول رقم (٣)**

**مواصفات اختبار التفكير في التذوق الأدبي في صورته النهائية**

| المهارة | المؤشر السلوكي لها | أرقام المفردات |
|---|---|---|
| التحليل | تذوق مواطن الجمال في الصورة الأدبية. | ١ – ٢ |
| | فهم ما بين السطور وما توجه إليه تلميحات النص | ٣ – ٤ |
| | إدراك ما بين النصوص من وحدة وترابط في الأفكار. | ٥ – ٦ |
| الاستنتاج | تحديد الصور البيانية والمحسنات البديعية في النص الأدبي. | ٧ – ٨ |
| | تحديد القيم الاجتماعية والإنسانية في النص الأدبي. | ٩ – ١٠ |
| | تعيين الأبيات أو المقاطع التي تتضمن معان محددة في النص الأدبي. | ١١ – ١٢ |
| التفسير | تحديد الغرض البلاغي للصور الفنية في النص الأدبي. | ١٣ – ١٤ |
| | استخراج العواطف السائدة في النص الأدبي. | ١٥ – ١٦ |
| | تحديد معاني الكلمات من خلال السياق. | ١٧ – ١٨ |

**ثالثاً: مقياس التنظيم الذاتي للتعلم:**

يهدف المقياس إلى الكشف عن أبعاد التعلم المنظم ذاتيا التي تستخدمها طالبات الصف الأول الثانوي أثناء التذوق الأدبي للنصوص الأدبية. وقد تم الاطلاع على الأدبيات التي تناولت التعلم المنظم ذاتيا وبعض مقاييس

مهارات التنظيم الذاتي للتعلم في مجال اللغة خاصة وتنظيم التعلم عامة، ومنها (المحمدي، ٢٠٠٨، إسماعيل، ٢٠١٦) وأسفر ذلك عن تحديد ثلاثة أبعاد هي (التخطيط، المراقبة،ا لتقويم) يندرج تحت كل بعد (١٠) عبارات، وقد صيغت العبارات بشكل تقريري، وتضمن المقياس (٥) استجابات من نوع مقياس "لكرت" (غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا) وللتحقق من صدق المقياس تم عرضه على أساتذة في التقويم والتربية، وطلب إليهم إبداء رأيهم فيه من حيث صلاحية المفردات في قياس مهارات التنظيم الذاتي، وارتباط المفردات بكل مجال أدرجت فيه، ومناسبتها لطالبات الصف الأول الثانوي، وتم تعديل صياغة بعض الفقرات، وتفكيك عدد منها، ومن ثم خرج المقياس في صورته النهائية (ملحق ٣) كما تم حساب صدق الارتباط الداخلي لفقرات المقياس، والجدول التالي يوضح ذلك.

**جدول رقم (٤) معاملات ارتباط بنود مقياس تنظيم الذات للتعلم بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه (العينة الاستطلاعية: ن=٤٠)**

| التخطيط | | المراقبة | | التقويم | |
|---|---|---|---|---|---|
| م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط |
| ١ | ❖❖٠,٦٤٧١ | ١١ | ❖❖٠,٨٢٣٨ | ٢١ | ❖❖٠,٧٣٨٢ |
| ٢ | ❖❖٠,٥٥٦١ | ١٢ | ❖❖٠,٩١٩٦ | ٢٢ | ❖❖٠,٨٢١٠ |
| ٣ | ❖❖٠,٧٨٦٨ | ١٣ | ❖❖٠,٧٥٢٦ | ٢٣ | ❖❖٠,٨٢٠٩ |
| ٤ | ❖❖٠,٦٢٨٢ | ١٤ | ❖❖٠,٨١٥٤ | ٢٤ | ❖❖٠,٨٤٢٦ |
| ٥ | ❖❖٠,٦٦٧٩ | ١٥ | ❖❖٠,٨٥٩٥ | ٢٥ | ❖❖٠,٨٥٨٤ |
| ٦ | ❖❖٠,٨٨٧٦ | ١٦ | ❖❖٠,٧١٤٨ | ٢٦ | ❖❖٠,٩١٠٥ |
| ٧ | ❖❖٠,٧١٩٧ | ١٧ | ❖❖٠,٥٣٩٦ | ٢٧ | ❖❖٠,٧٧١٧ |
| ٨ | ❖❖٠,٨٢٢٣ | ١٨ | ❖❖٠,٧٧٩٥ | ٢٨ | ❖❖٠,٦٨٥٥ |
| ٩ | ❖❖٠,٥٩٤٥ | ١٩ | ❖❖٠,٧٣٩٤ | ٢٩ | ❖❖٠,٧٥٢٨ |
| ١٠ | ❖❖٠,٧٤٦١ | ٢٠ | ❖❖٠,٦١٥٩ | ٣٠ | ❖❖٠,٧٩٤٦ |

**❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١**

كما تم حساب ثبات المقياس بطريقة (ألفا كرومباخ) وتبين أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات والجدول التالي يوضح ذلك:

**جدول رقم (٥)**

**معاملات ثبات مقياس تنظيم الذات للتعلم (العينة الاستطلاعية: ن=٤٠)**

| البعد | عدد البنود | معامل ثبات ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| التخطيط | ١٠ | ٠,٩٠ |
| المراقبة | ١٠ | ٠,٨٨ |
| التقويم | ١٠ | ٠,٩٣ |
| **الثبات الكلي لمقياس تنظيم الذات للتعلم** | ٣٠ | ٠,٩٦ |

**رابعاً: استراتيجية الدمج بين التدريس التبادلي والخرائط الدلالية:**

أعدت الباحثة دليلا للتدريس باستخدام الاستراتيجية المقترحة، متبعة الخطوات التالية:

ويتضمن الموضوعات التالية: (ملحق ٤)

- الأساس الفلسفي للاستراتيجية.
- أهداف الاستراتيجية.
- مهارات التفكير التي تدور حولها الاستراتيجية ومؤشراتها.
- محتوى الاستراتيجية.
- دور المتعلمة في الاستراتيجية.
- دور الباحثة في الاستراتيجية.
- الخطوات التعليمية للاستراتيجية.(اللقاء التعليمي الأول، الثاني، الثالث) (ملحق ٤)

- عرض الدليل على مجموعة من المتخصصين في تدريس اللغة العربية للتأكد من صدق المحتوى التعليمي، حيث طلب إليهم إبداء الرأي من حيث فاعلية المحتوى وأساليب التدريس، في تنمية مهارات التفكير المحددة.

- إجراء التعديلات اللازمة مثل: إضافة أساليب أو نشاطات أو تعديل في تصميم الخرائط الدلالية.

**التجربة الميدانية:**

**التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة:**

للتحقق من تكافؤ المجموعتين: (التجريبية والضابطة)، قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في كلٍ من: (التطبيق القبلي لاختبار التفكير في التذوق الأدبي – التطبيق القبلي لمقياس تنظيم الذات للتعلم)، والجداول التالية تبين النتائج التي تم التوصل إليها:

**جدول رقم (٦) اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير ومقياس التنظيم الذاتي**

| | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية لاختبار التفكير في التذوق الأدبي | التجريبية | ٤٠ | ٣٣.٧٧ | ٤.٩٨ | ٠.٢٨ | ٠.٧٧ | غير دالة |
| | الضابطة | ٤٠ | ٣٣.٣٧ | ٦.٦٩ | | | |
| الدرجة الكلية لمقياس تنظيم الذات للتعلم | التجريبية | ٤٠ | ٤٣.٨٩ | ٣٣.٧٥ | ١.١٤ | ٠.٢٦٠ | غير دالة |
| | الضابطة | ٤٠ | ٥٣.٠٠ | ٣٠.٨١ | | | |

يتضح من الجدول رقم (٦) أن قيم (ت) غير دالة في الدرجة الكلية لكل من اختبار التفكير في التذوق الأدبي، ومقياس التنظيم الذاتي مما يشير إلى

عـدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحـصائية بـين متوسـطي المجموعـة التجريبيـة والمجموعـة الـضابطة في درجـات الاختبـار القبلـي، وبـذلك تكـون الباحثـة قـد تحققت من تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل البدء بتطبيق الاستراتيجية.

**التدريس لمجموعتي الدراسة:**

تم تدريس النص الأدبي المختار (قصيدة البردة في مدح الرسـول - صـلى الله عليـه وسـلم - ، للإمـام البوصـيري) (ملحـق٥) لطالبـات الـصف الأول الثـانوي خـلال الفـصل الدراسـي الثـاني مـن العـام الدراسـي ١٤٣٨هـ / ١٤٣٩هـ، حيث درست المجموعة الضابطة القصيدة بالطريقة المعتادة من قبل معلمة اللغة العربية، بالمدرسة، ودرست التجريبية بالاستراتيجية المقترحة من قبل الباحثة، وقد استمرت التجربة (٤) أسابيع.

**التطبيق البعدي لأدوات الدراسة:**

بعـد الانتهـاء مـن تـدريس القـصيدة تم تطبيـق اختبـار الـتفكير في التـذوق الأدبي ومقياس التنظيم الـذاتي علـى مجمـوعتي الدراسـة، وجمعـت البيانـات تمهيدا لتحليلها إحصائيا.

**عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:**

فيما يلي عـرض لأهـم النتـائج الـتي تم التوصـل إليهـا للإجابـة عـن أسـئلة الدراسة والتحقق من صحة فروضها:

الفرض الأول: "توجد فـروق ذات دلالـة إحـصائية (عنـد مستوى ٠,٠١) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعـة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير في التذوق الأدبي وأبعاده المختلفـة لصالح المجموعة التجريبية"

للتحقق من صحة هذا الفرض، قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين، وذلك للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لاختبار التفكير في التذوق الأدبي.

**جدول رقم (٧) اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير في التذوق الأدبي**

| الأبعاد | المجموعات | العدد | المتوسط الحسابي❖ | الانحراف المعياري | قيمة ت | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| مهارة التحليل | التجريبية | ٤٠ | ٩٢,٠٠ | ١٢,٤٣ | ٧,٢٩ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| | الضابطة | ٤٠ | ٦٠,٥٧ | ١٧,٦٣ | | |
| مهارة الاستنتاج | التجريبية | ٤٠ | ٨٤,٤٤ | ١٨,١٤ | ٦,٥٠ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| | الضابطة | ٤٠ | ٥١,١١ | ١٨,١٤ | | |
| مهارة التفسير | التجريبية | ٤٠ | ٦١,٦٧ | ١٦,٣١ | ٣,٤٣ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| | الضابطة | ٤٠ | ٤٣,٣٣ | ١٧,٤٤ | | |
| الدرجة الكلية لاختبار التفكير في التذوق الأدبي | التجريبية | ٤٠ | ٨٨,٩١ | ١١,٨٢ | ٨,١٩ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| | الضابطة | ٤٠ | ٥٤,٩١ | ١٧,٠٥ | | |

**❖ تم تحويل الدرجة لتصبح من ١٠٠ درجة**

يتضح من الجدول رقم (٧) أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية وذلك في كل من مهارة (التحليل، الاستنتاج، التفسير) وفي الدرجة

الكلية لاختبار التفكير في التذوق الأدبي، مما يعني تحسن أداء طالبات المجموعة التجريبية اللات درسن باستخدام الاستراتيجية المقترحة في مهارات التفكير في التذوق الأدبي، وبذلك يتم قبول الفرض الأول من فروض الدراسة، وتتوافق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات السابقة (حسن،٢٠٠٨، الدعجة ٢٠١٤، حافظ ٢٠١٥، شحاتة وآخرون ٢٠١٥، الأدغم ٢٠١٥)

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى:

١ - أن الاستراتيجية المقترحة تعتمد ممارسة الطالبة لعمليات التفكير نظرا لارتباطها بالاستيعاب ارتباطا وثيقا، حيث يدرك المتعلم المعنى العام ويستنتج العلاقات القائمة بين والأفكار الصريحة والضمنية، ويعقد موازنات بين المفاهيم، ويقوم العلاقات ويصدر أحكاما بشأنها ويستخرج النتائج والأحكام ويستنتج استنتاجا نقديا.

٢ - أن الاستراتيجية المقترحة قد أتاحت للطالبات فرصة تولي مسؤولية تنفيذها والمشاركة بفعالية في مراحلها المختلفة (طرح الأسئلة، التلخيص، التوضيح، التنبؤ) كما أتاحت فرصة لممارسة أنشطة الاستقصاء والاستنباط والاكتشاف أثناء تناولهم للنص المقروء، وأن تلخيص النص الأدبي والتنبؤ بما سيقدم ساهم في إدراك الأفكار وتنمية الفهم العميق، وإمدادهن بالاستراتيجية اللازمة لمراقبة فهم وتركيب المعنى.

٤ - أن الاستراتيجية ساهمت في تشجيع الطالبات على التفكير في المعلومات المتضمنة في الخرائط، وذلك عندما يقرأن المعلومات التي يجب تضمينها أو استبعادها في الخريطة، ويحددن العلاقات بين الأفكار والمفاهيم

العامة والتفاصيل الجزئية وإعادة تنظيم المحتوى المعرفي في شكل رسوم بيانية وتخطيطية، مما ساعد على تنشيط عمل العقل بصورة كلية.

٥ - أن المادة المتعلمة في الاستراتيجية المقترحة قدمت بطريقة منظمة ومتناسقة وواضحة، مما ساعد الطالبات على ربطها منطقيا مع ما سبقها من معرفة في بنيتهن المعرفية، وجعل مادة التعلم ذات معنى، عن طريق فحص العلاقات بين المحتوى المعرفي والربط بين الأفكار المركبة وتوليد أفكار جديدة.

الفرض الثاني "توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس تنظيم الذات للتعلم وأبعاده المختلفة لصالح المجموعة التجريبية" :

للتحقق من صحة هذا الفرض، قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين، وذلك للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس تنظيم الذات للتعلم.

**جدول رقم (٨)**

**اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس تنظيم الذات للتعلم**

| الأبعاد | المجموعات | العدد | المتوسط الحسابي❖ | الانحراف المعياري | قيمة ت | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التخطيط | التجريبية | ٤٠ | ٣٣,٦٦ | ٢,٨٢ | ١٧,٠٣ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| | الضابطة | ٤٠ | ٢٢،٦٦ | ٣٠،٢ | | |
| المراقبة | التجريبية | ٤٠ | ٣٤,٠٥ | ٢,٥٢ | ٢٣,٤١ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| | الضابطة | ٤٠ | ٢١،٤١ | ٢،٣٧ | | |
| التقويم | التجريبية | ٤٠ | ٤٦,٨٨ | ٤,٧٤ | ١١,٨٦ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| | الضابطة | ٤٠ | ٣٤،٩٣ | ٤،٣٧ | | |
| الدرجة الكلية لمقياس تنظيم الذات للتعلم | التجريبية | ٤٠ | ١١٤,٦٠ | ٩,٣٨ | ١٧,٥٢ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| | الضابطة | ٤٠ | ٧٩,٠ | ٩,١ | | |

❖ **المتوسط من ٥ درجات**

يتضح من الجدول رقم (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في الأبعاد: (التخطيط، المراقبة، التقويم)، وكذلك في الدرجة الكلية لمقياس تنظيم الذات للتعلم لمقياس التنظيم الذاتي للتعلم، مما يوضح أثر الاستراتيجية المقترحة في تنمية أبعاد التنظيم الذاتي في التذوق الأدبي. وبذلك يتم قبول الفرض الثاني من فروض الدراسة، وتتوافق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات السابقة (المحمدي ٢٠٠٨، حسن ٢٠٠٩، إسماعيل ٢٠١٦)

كما قامت الباحثة بحساب حجم الأثر (مربع آيتا) للدرجة الكلية لمقياس تنظيم الذات للتعلم قد بلغت (٠.٨٨)، وهذا يعني أنه (٨٨٪) من التباين الكلي للفروق بين متوسطي التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لطالبات المجموعة التجريبية يعود لتأثير استخدام استراتيجية قائمة على دمج التدريس التبادلي والخرائط الدلالية.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى:

١ - أن الاستراتيجية المقترحة دربت الطالبات على فحص العمل الأدبي وغرس الموضوعية في أسلوبهن بتدريبهن على التذوق والنقد، كما زادت من دافعية الطالبات للتعلم وإيجاد روح تحمل المسؤولية، وإضفاء المرح وحرية التفكير والتعبير الأمر الذي ترتب عليه تنمية مهاراتهن الذاتية وقدراتهم الخاصة.

٢ – أن الاستراتيجية زادت من دافعية الطالبات للتعلم، وتحسين ذاكرتهن لاسترجاع المعلومات المتضمنة الموضوع، وتزويدهن بتغذية راجعة فورية لتصحيح الأخطاء، وتدريبهن على التنبؤ بالمعلومات، مما ساعدهن على التكامل بين المعلومات وتنظيمها وتصنيف المفاهيم.

٣- تعتمد الأنشطة التعليمية في الاستراتيجية المقترحة على الطالبات، حيث أن بناء الخرائط الدلالية يحفز المعرفة السابقة، ويساعد في السيطرة على المدخلات عند كل مرحلة من مراحل بنائها، كما أنها تعتمد على خطوات فورية لتحسين تجهيز الطالبات للمهمة التعليمية.

* * *

**التوصيات والمقترحات:**

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

- توجيه نظر معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية إلى أهمية دمج التدريس التبادلي والخرائط الدلالية في تدريس النصوص الأدبية بهدف تنمية مهارات التفكير اللازمة للتذوق الأدبي.

- تضمين أدلة معلمات اللغة العربية الخطوات التعليمية للاستراتيجية المقترحة في الدراسة بهدف تحقيق الأهداف التعليمية التي تقيس مهارات التفكير في التذوق الأدبي.

- زيادة الاهتمام بالتنظيم الذاتي المعرفي في المرحلة الثانوية، والتأكيد على أهميته ضمن مختلف المقررات الدراسية.

- عقد دورات تدريبية للمعلمات في المرحلة الثانوية لتدريبهن على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، بهدف تنمية مهاراته لدى الطالبات.

كما تقترح الباحثة إجراء البحوث التالية:

- فاعلية برنامج قائم على دمج التدريس التبادلي والخرائط الدلالية في تنمية التفكير في المفاهيم الأدبية لطالبات المرحلة الثانوية.

- أثر استراتيجية دمج التدريس التبادلي والخرائط الدلالية في تنمية التذوق البلاغي لطالبات المرحلة الثانوية.

- التنظيم الذاتي في المرحلة الثانوية وعلاقته بالتحصيل في اللغة العربية.

* * *

## المراجع العربية:


- أبو بكر، عبد اللطيف. (٢٠٠٢). فعالية استخدام مدخل الطرائف الأدبية في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة جامعة بنها. العدد ٥٠. ص ص ٢٥٢- ٢٨٣.
- أبو سرحان. (٢٠١٤). أثر استراتيجية التعليم التبادلي في مهارات القراءة الناقدة ومهارات الاستماع الناقد والإبداعي لدى طلبة الصف التاسع. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك: عمان.
- أحمد، إبراهيم. (٢٠٠٧). التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية. العدد: ٣١. ص ص ٦٩- ١٣٥.
- أحمد، رمضان. (٢٠١٦). أثر استخدام استراتيجية العصف الذهني في تنمية بعض مهارات التفكير في البلاغة لدى طلاب السنة الخامسة الناطقين بغير العربية بولاية قدح، دار الأمان، ماليزيا. مجلة القراءة والمعرفة. العدد: ١٧١. ص ص ١٥٣- ١٩٧.
- أحمد، مصطفى. (٢٠١٢). تأملات تربوية في تعليم اللغة والتفكير. الرياض. دار الكتاب التربوي.
- الأدغم، رضا. (٢٠١٥). أثر التدريب على بعض استراتيجيات فهم المقروء لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية في اكتسابهم واستخدامهم لها في تدريس القراءة. مجلة كلية التربية. جامعة المنصورة. العدد: ٨٣. ص ص ٣٥ – ٤٨.
- إسماعيل، سماح. (٢٠١٦). استخدام نموذج استقلالية المتعلم في تدريس الفلسفة لتنمية أبعاد التنظيم الذاتي وقيم التعايش مع الآخر لدى طلاب المرحلة الثانوية. دراسات في المناهج وطرق التدريس. العدد: ٢١١. ص ص ٧٩- ٨٥.

- البنا، مكة. (٢٠١٣). استراتيجية مقترحة في ضوء التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات التنظيم الذاتي والتحصيل في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. مجلة تربويات الرياضيات. المجلد ١٦. ص ص ١١٢- ١٣٦.
- جابر، عبد الحميد. (٢٠٠٨). استراتيجيات التدريس والتعلم. القاهرة. دار الفكر.
- حافظ، وحيد. (٢٠٠٨). فاعلية استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الثانوية. دراسات في المناهج وطرق التدريس. العدد: ١٣١. ص ص ١٩٤ – ٢٤٧.
- حافظ، وحيد. (٢٠١٥). فعالية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تدريس النصوص الأدبية لتنمية مهارات التذوق الأدبي ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام. مجلة القراءة والمعرفة. العدد: ١٦٥. ص ص ١٨٥- ٣٠٤.
- حسن. ثناء. (٢٠١٦). فاعلية خرائط التفكير في تنمية التحصيل والتنظيم الذاتي للتعلم والاتجاه نحو مادة الأحياء لطلاب الصف الأول الأزهري. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. جامعة عين شمس. العدد ١٥٢. ص ص ٣٣ – ٤٨.
- حسن، ثناء. (٢٠٠٩). فاعلية خرائط التفكير في تنمية التحصيل والتنظيم الذاتي للتعلم والاتجاه نحو مادة الأحياء لطلاب الصف الأول الثانوي الأزهري. دراسات في المناهج وطرق التدريس. العدد: ١٥٢. ص ص ١٥٩- ١١٠.
- حسن، رولا. (٢٠٠٧). أثر تدريس القراءة بالتعليم التبادلي والخريطة الدلالية مع التعليم التبادلي في تنمية مهارات فهم المقروء بالمستوى الناقد لدى طلبة الصف السابع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية. جامعة إربد.
- الحسيني، هشام. (٢٠٠٦). نموذج مقترح للمكونات المعرفية وغير المعرفية للتعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالأداء الأكاديمي في ضوء منظومة الذات ونموذج التوقع- القيمة الدافعية. المجلة المصرية للدراسات النفسية. العدد: ٥٠. ص ص ٣٨٦- ٤٣٦.

- الحيلة، محمد. (٢٠١٢). طرائق التدريس واستراتيجياته. العين. دار الكتاب الجامعي.
- خوالدة، أكرم. (٢٠١٦). اللغة والتفكير الاستدلالي. عمان. دار الحامد.
- الدعجة، فاطمة. (٢٠١٤). أثر استراتيجية التدريس التبادلي في تحسين الاستيعاب القرائي والتفكير التأملي لدى طالبات الصف السادس الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية.
- زيتون، حسن (٢٠٠٣): استراتيجيات التدريس: رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، القاهرة، عالم الكتب.
- سعودي، علاء الدين. (٢٠٠٨). برنامج قائم على مدخل القراءة الموسعة لتنمية مهارات تذوق القصص والميل نحو قراءتها لدى طلاب المرحلة الثانوية باستخدام استراتيجية الإبراز والتعليق. دراسات في المناهج وطرق التدريس. العدد: ١٣٥. ص ص ١١٥- ١٩٩.
- سمين، زيد. (٢٠١٣). التنظيم الذاتي المعرفي لدى طلبة الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية. مجلة كلية التربية. الجامعة المستنصرية. العدد: ٢. ص ص ٢٣٥ – ٢٨٢.
- شحاتة، حسن وآخرون. (٢٠١٥). استراتيجية الخرائط الدلالية وإجراءاتها في تدريس النصوص. مجلة كلية التربية. جامعة عين شمس. العدد: ٣٩. ص ص ٨٦٣ – ٨٨١.
- شحاتة، حسن والسمان، مروان. (٢٠١٢). المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها. الدار العربية للكتاب: القاهرة.
- شحاتة، حسن. (٢٠١٥). استراتيجية الخرائط الدلالية أسسها و إجراءاتها في تدريس النصوص الأدبية. مجلة كلية التربية. عين شمس. العدد: ٣٩. ص ص ٨٨١ – ٨٦٣.

- الشربيني، فوزي والطناوي، عفت. (٢٠٠٦). استراتيجيات ما وراء المعرفة بين النظرية والتطبيق. المنصورة. المكتبة العصرية.
- صالح، مي. (٢٠١٢). فاعلية استخدام الخريطة الدلالية في تدريس العلوم على التحصيل واكتساب بعض عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- صلاح، سمير. (٢٠١١). استراتيجية مقترحة لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب كلية التربية الأساسية. دراسات في المناهج وطرق التدريس. العدد: ١٧١. ص ص ١٤- ٥٣.
- طعيمة، رشدي والشعيبي، محمد. (٢٠٠٦). تعليم القراءة والأدب، استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع، دار الفكر العربي: القاهرة.
- طعيمة، رشدي. (١٩٧١). وضع مقياس للتذوق الأدبي عند طلاب المرحلة الثانوية (فن الشعر). رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة عين شمس.
- طلبة، إيهاب. (٢٠٠٧). فعالية استخدام استراتيجية الخريطة الدلالية اللفظية في تنمية مستويات الفهم القرائي للنصوص الفيزيائية وحل المسائل المرتبطة بها لدى طلاب الصف الأول الثانوي. دراسات في المناهج وطرق التدريس. العدد: ١٢٩. ص ص ٦٢- ١٠٦.
- عبد الباري، ماهر. (٢٠١٥). فاعلية استراتيجية التفكير جهريا في تنمية مهارات التذوق الأدبي لتلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية. العدد: ٢. ص ص ٢٥٩- ٢٩٩.
- عبد الباري، ماهر. (٢٠١٥). فاعلية استراتيجية التفكير جهريا في تنمية مهارات التذوق الأدبي لتلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. البحرين. مجلة الدراسات التربوية والنفسية. مج: ١٦. العدد: ٢. ص ص ٢٦٢ – ٣٠٠.

- عبد الرحمن، هدى. (٢٠١١). استخدام طريقة توليفية في تدريس النصوص الأدبية لطالبات الصف الأول الثانوي لتنمية القراءة الإبداعية والتذوق الأدبي. دراسات في المناهج وطرق التدريس. العدد: ١٦٩.ص ص ٦٢- ١٠٥.
- عبد الفتاح، فوقية. (٢٠٠٥). علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق. القاهرة. دار الفكر العربي.
- عبد الهادي، نبيل و أبو حشيش، عبد العزيز و بسندي، خالد (٢٠٠٣). مهارات في اللغة والتفكير. دار المسيرة: عمان.
- العتوم، عدنان وآخرون. (٢٠٠٤). تنمية مهارات التفكير. دار المسيرة: عمان.
- عرفان، خالد. (٢٠١٢). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على ما وراء التفكير في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي في النصوص الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. العدد: ٢١. ص ص ١٢- ٤١.
- عصر، حسني. (د.ت). الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الابتدائية والثانوية. المكتب العربي الحديث: الإسكندرية.
- عطية، جمال. (٢٠١١). برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية للنصوص الأدبية لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية. دراسات في المناهج وطرق التدريس. العدد: ١٧٢. ص ص ١٥٩- ٢٠١.
- عطية، كمال. (٢٠٠٠). العلاقة بين أبعاد التعلم المنظم ذاتيا ودافعية التعلم والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية بعبرى. مجلة البحوث التربوية والنفسية. العدد: ٢. ص ص ٢٥١ – ٢٨١.
- العياصرة، وليد. (٢٠١١). التفكير واللغة. عمان. دار أسامة.
- عيسى، لطفي. (٢٠١٤). التنظيم الذاتي للتعلم. "المؤتمر العلمي الرابع: التربية وبناء الإنسان في ظل التحولات الديمقراطية". كلية التربية. جامعة المنوفية. إبريل. ص ص ٧٥ – ١٠٣.

- الغرايبة، سالم. (٢٠٠٩). مقياس استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم وتحديد أبعادها وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة الجامعيين. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القصيم.
- كامل، مصطفى. (٢٠٠٣). التنظيم الذاتي للتعلم: نماذج نظرية. المؤتمر العلمي الثامن لكلية التربية بطنطا، مايو، ص ص ٤٣٠- ٣٦٣.
- كيال، رغدة. (٢٠١٦). التنظيم الذاتي وعلاقته بأنماط التعلق لدى الطلبة في قضاء عكا. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية.
- المحمدي، عفاف. (٢٠٠٨). علاقة استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية ودعم الوالدين بالتحصيل الدراسي لطالبات الصف الثالث الثانوي بالمدينة المنورة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة طيبة.
- مدكور، علي. (٢٠٠٧). طرق تدريس اللغة العربية. دار المسيرة: عمان.
- الناصر، حسن. (٢٠٠٠). الأطر النظرية لتفعيل تعلم اللغة العربية. المؤتمر العلمي الثاني عشر. "مناهج التعليم وتنمية التفكير" الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. ٢٥ – ٢٦ يوليو. ص ص ١٣٠ – ١٦٥.

## ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Barr, Rebecca and Sadow, Marilyn (1985). Reading Diagnosis for Teachers, London: Longman.
- Betsy, and Erton (2006): Using the online course to promote self, - regulated Learning strategies in pro service teacher, Journal of interactive online learning, Vol 5, V
- Charnell, Joanna (1985) Applying Semantic Theory to Vocabulary Teaching. English Language Teaching Journal, XXXv/2 pp 115-125
- Cleland, Caraige (1981). Highlighting Issues in children's literature through semantic webbing, The Reading Teacher, 34/6, pp.640-652.
- Croft, W. (2003). Typology and Universals. Second edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dornyei, Z. & Schmitt, N. (2006). a new approach to assessing strategic learning: the case pf self-regulation in vocabulary acquisition. Applied Linguistics,27, 1,78-102.
- El- Marasafy, A. (2004). The effect of using Reciprocal Teaching Strategies on developing some Reading Comprehension skills among secondary stage Students. Journal of Reading and Literacy, N.40, PP: 3-34.

- Foster, E. & Rotoloni, R. (2005). Reciprocal Teaching: General overview of theories. In M. Orey (Ed), Emerging perspectives on learning, teaching, and technology. Available Website: http://www.coe.uga.edu/epltt/reciprocalteaching.htm
- Hanfi, Muckley, (1971). Mapping: A technique for translating into thinking, Journal of Reading. 14/4, pp. 225-230.
- Jones, J. (1988): Reading and study skills: problems in the content area. Journal of Reading, 31(8),769.
- King, C.M. and Parent-Johnson, L.M. 1999. Constructing Meaning via Reiprocal Teaching. Reading research and instruction, 38(3):169-186.
- Learner, J. (2000). Learner disabilities, theories, diagnosis and teaching strategies. New York: Houghton Mifflin Company.
- Ledder, J (2000) Reciprocal teaching of social studies in inclusive Elementary classrooms [electronic version]. Journal of Learning Disabilities 33(1)91-107 Retrieved February 21, 2004, from EBSCOhost the database.
- Miccinat, J. (1988): Mapping the terrain: connecting reading with academic writing. Journal of Reading, 31(1),541-543.
- Oczkus, L. D. (2003). Reciprocal Teacher at work: Strategies for improving Reading Comprehension. Orinda, CA: The International Reading Association,Inc.
- Palincsar, Annemarie Sulliven & Herrenkohl, Leslie Rupert. (2002). Designing Collaborative Learning Contexts , Promoting Thinking Through Peer Learning , Theory Into Practice , 41(1),College of Education, The Ohio State University. 26-32.
- Palincsar, AS. (1986). The Role of Dialogue in Scaffolded Instruction, Educational Psychology, 21, 71-98.
- Pinto, A., & Zeitz, H. (1997). Concept Mapping: A Strategy for Promoting Meaningful Learning in Medical Education. Medical Teacher,19(2),p114-137.
- Ricanad S , Kathleen - Using Semantic Mapping cooperative Qroups and toys to built descriptive write the Reading Teacher , 46/5, 1993.
- Virginia, Smith and others (2007): Working with students to promote Independent learning Available online at: http://www.qaa.ac.uk/
- Witherspoon, F. (1996): The effects of metacognition instruction student reading achievement and metacomprehension. D.A.I., 57(2),525.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary. Instructional models in D.ll. Schunk and B.I. Zimmerman (EDs.) self-regulated learning from leaching to self-reflective practice, New York, Guilford press.

* * *

Acquisition among the Students of the Third Secondary in Al-Madina Al Munawwarah, Unpublished Ph.D. Thesis, University Of Taibah.
- Madkoor, Ali. (2007) Methodology of Arabic Language Teaching, Daar Almaseera, Ammaan.
- Annaaser, Hassan. (2000) The Theoretical Frameworks for Promoting the Arabic Language Learning. The Twelfth Scientific Conference. " Curricula and Thinking Development", The Egyptian University of Curricula and Methodology 25

❊ ❊ ❊

Develop Creative Reading and Literary Appreciation, Studies in Curricula And Methodology, 169,62- 105.
- Abdulfattaah, Fawqiyyah. (2005) Cognitive Psychology Between Practice and Theory, Daar Al-Fikr Al-Arabi, Cairo.
- Abdulhaadi, Nabeel, Abu Hasheesh, Abdul Azeez and Basandi, Khalid. (2003) Language and Thinking Skills, Daar Almaseera. Ammaan.
- Alotoom, Adnan et al. (2004). Effectiveness of a Suggested Strategy Based on Metacognition and Developing Skills of Literary Appreciation When Reading Literary Texts among Students of the First Secondary, Arabic Studies in Pedagogy and Psychology,2,12,41.
- Asr, Hosni. (date unknown) Modern Trends in Teaching Arabic Language at the Secondary Stage, Modern Arabic Centre, Alexandria.
- Attiyah, Jamal. (2011). A Program Based on an Introduction to Strategic Cooperative Reading Of Literary Texts To Develop Literary Appreciation among Secondary School Students, Studies in Curricula and Methodology, 172,159- 201.
- Attiyah, Kamal. (2000). The Relationship Between the Dimensions of Self-Regulated Learning, the Motivation to Learn and Academic Acquisition among Students of Faculty of Education in Abra, Journal of Pedagogy and Psychology,2,251,281.
- Al'yaasrah, Waleed. (2011). Thinking and Language. Ammaan, Osamah Publishing House
- Eeesa, Lotfi. (2014). Self-Regulated Learning: "The 4th Scientific Conference: Education and the Building of Man in the Context of Democratic Changes." Faculty of Education, University of Monofiyyah, April, 75 - 103
- Al-Gharaibah, Salim. (2009) Measuring the Strategies of Self-regulated Learning, Specifying Its Dimensions and Its Relationship with Academic Acquisition Among the University Students of 'Ainah, Inpublished Ph.D. thesis, University of Qaseem.
- Kamil, Mostafa. (2003). Self-regulated Learning: Theoretical Examples. The Eighth Scientific Conference, Faculty of Education in Tanta.

Kayyaal, Raghdah. (2003) The Relationship Between Self-Regulated Learning and Patterns of Attachment among Students in Akkah, Unpublished MA Thesis, Amman Arabian University.
- Al-Muahmmadi, Afaaf. (2008) The Relationship Between Strategies of Self-Regulated Learning, Motivation and Parental Support and Academic

- Sameen, Zayd. (2013) Epistemic Self-regulation of University Students and Its Relation to Some Curricular Variables. Journal of the Faculty of Education, Almostansiriyyah University 2,235-282.
- Shihata, Hassan et al (2015) Strategies of Semantic Mapping and the Procedures of Using Them in Teaching Texts, Journal of the Faculty of Education, Ain Shams University, 39, 863-881.
- Shihatah, Hassan and Assaman, Marwaan. (2012) The Reference to Learning and Teaching Arabic. The Arab Publishing House, Cairo.
- Shihatah, Hassan. (2015) The Strategy Semantic Mapping: Its Tools and the Procedures of Using It in Teaching Literary Texts, Journal of the Faculty Of Education, Ain Shams University, 39, 863-881.
- Ash-shirbeeni, Fawzi and Attantaawi, Effat. (2006) Strategies of Metacognition Between Theory and Practice, Al-Mansoorah, Al-maktaba al-Asriyah.
- Salih, May. (2012) Effectiveness of Using Semantic Mapping in Teaching Science, Acquiring Knowledge among First-year Preparatory School Students, unpublished MA thesis, Faculty of Education, University of Zagazig.
- Salah, Sameer. (2011) A Suggested Strategy to Develop Skills of Literary Appreciation for Students of Elementary Education, Studies in Curricula and Methodology,171,14-53.
- Tu'aimah, Rushdi and Ash-sha'bi, Muhammed (2006) Teaching Reading and Literature, Different Strategies among Diversified Audience, Daar Al-Fikr Al-Arabi, Cairo.
- Tu'aimah, Rushdi. (1971) Setting Criteria for Literary Appreciation among the Secondary School Stdents (Poetry), unpublished MA thesis, faculty of education, Ain Shams university.
- Tolbah, Ihaab. (2007) Effectiveness of Using the Semantic Lexical Mapping Strategy on Developing the Levels of Reading Comprehension of Texts of Physics and Solving the Related Problems among the First-year Secondary Students, Studies in Curricula And Methodology,129,259-299.
- Abdulbaari, Mahir. (2015) Effectiveness of the Strategy of Thinking Aloud in Developing the Skills of Literary Appreciation among the Pupils of the Preparatory Stage in the Kingdom of Saudi Arabia, Journal of Pedagogy and Psychology, 16,2, 262-300.
- Abdurrahmaan, Huda. (2011) Using a combinational Approach for Teaching Literary Texts to Students of the Secondary Stage to

- Hafiz, Waheed (2015) Effectiveness of the Reciprocal Teaching Strategy in Teaching Literary Texts to Develop Skills of Literary Appreciation and Skills of Critical Thinking among First-year Secondary Students, Cairo, Al-Qiraa'a Al-Ma'rifah Magazine,165, 185 to 304.
- Hassan, Thanaa (2016) Effectiveness of Thinking Mapping in Developing Performance and Self-Regulation in Learning in Biology among First-year Secondary Students, at Al-Azhar institutes, Studies in Curricula and Methodology, Ain Shams University 152, 33-48.
- Hassan, Thanaa (2009) Effectiveness of Thinking Mapping in Developing Performance and Self-Regulation in Learning Biology among First-year Secondary Students, at Al-Azhar institutes, Studies In Curricula and Methodology, Ain Shams University 152, 159-110.
- Hassan, Rola (2007) Effect of Teaching Reading using the Method of Reciprocal Learning and Semantic Mapping with Reciprocal Learning on Developing the Skills of Understanding Texts on the Critical Level among 7th Grade Pupils, an unpublished MA thesis, Faculty of Education, University of Irbid.
- Al-Husseini, Hisham (2006) A Suggested Pattern of the Epistemic and Non-Epistemic Ingredients of Self-Regulated Learning and the Relationship With Academic Performance in the Light of the Self Dynamism and Expectancy Pattern-The Motivational Value, The Egyptian Journal of Psychology, 50, 386-436.
- Alheelah, Mohammed (2012). Teaching Methodology and Strategies, Al-Ain: Daar Al-Kitaab Al-Jami'ee.
- Khawaldah, Akram. (2016) Language and Deductive Thinking, Ammaan, Daar Alhaamid.
- Alda'jah, Fatimah. (2014) Effect of Reciprocal Teaching on Improving Reading Comprehension and Reflective Thinking among (Female) Students of the Sixth Preparatory Grade, An Unpublished Ph.D. Thesis, University Of Jordan.
- Zaitoon, Hassan. (2003) Strategies of teaching: A contemporary View of the Methodologies of Teaching and Learning. Cairo, Aalam Al-Kutub.
- Saudi, Aladdin. (2008) A program Based on an Introductory Course to Extensive Reading to Develop Appreciation of Reading Stories and Boosting the Tendency Towards Reading Them, Using the Strategies of Prominence and Commentary among Secondary Schools Students. Studies in Curricula and Methodology, 135. 155-199.

**List of References:**


- Abubakr, Abdullateef. (2002) Effectiveness of Using Anecdotes as an Introductory Method to Develop the Skills of Literary Appreciation for Grade 1, Secondary schools, Banha University Journal, 50, 252-283.

- Abu Sarhan (2014) Effect of Reciprocal Teaching Strategy on Developing the Skills of Critical Reading and the Skills of Critical and Creative Listening among 9th Grade Secondary Students. Unpublished Ph.D. thesis, University of Yarmouk Amman.
- Ahmad, Ibarheem (2007) Relationship Between Self-Regulation of Learning and Inner Motivation and the Academic Performance among Students of the Faculty of Education, Journal of the Faculty of Education, 31,69-135.
- Ahmed, Ramadhan (2016) Effect of Using Brainstorming on Developing Some Thinking Skills When Studying Rhetoric by non-Arabic Speaking Students among the Fifth Grade in the State of Qadah, Dar El-Aman, Malaysia, Reading and Knowledge Journal, 171, 153/197.
- Ahmed, Mustafa (2012) Educational Reflections about Language Learning and Thinking, Riyadh, Daar Alkitaab Attarbawi.
- Al-Adgham, Rida (2015) Effect of Training on Some Strategies of Understanding Texts and how to Help Them Acquire These Skills and Use These Strategies in Teaching Reading among Students of the Faculty of Education, Department of Arabic Language, 83, 35-48. Journal of College of Education, Al-Mansourah University.
- Ismail, Samah (2016) Using the Learner's Independence Method in Teaching Philosophy to Develop the Dimensions of Self-Regulation and Co-existence among Students of the Tertiary Stage, Studies in Curricula and Methodology, 211, 79-85.
- Al Banna, Makkah (2013) A Suggested Strategy in the Light of Self-Regulated Learning to Develop Skills of Self-Regulation and Performance in Mathematics among the Pupils of the 3rd Preparatory, Journal of Mathematics and Pedagogy, 16, 112 to 136.
- Jabir, Abdul Hameed (2008) Strategies of Teaching and Learning, Cairo, Daar Al-Fikr.
- Hazfi, Waheed (2008) Effectiveness of Semantic Mapping Strategy to Develop Skills of Critical Reading among High School Students, Studies of Curricula and Methodology, 131 194 – 247.

# Effectiveness of Integrating Reciprocal Teaching-Based Strategy and Semantic Mapping to Develop Thinking in Literary Appreciation and Self-Regulation of Learning among First-Year Secondary School Students (Female)

**Dr. Ibtisam Aafashi**
Department of Curricula and Teaching Methods
College of Education, Princess Nourah University

**Abstract:**

The paper aims at identifying the effectiveness of Integrating Reciprocal Teaching-Based Strategy and Semantic Mapping to Develop Thinking in Literary Appreciation and Self-Regulation of Learning among First-Year Secondary School Students (Female) in Riyadh. The experimental method has been employed to answer the questions of the research by 80 high school female students in Riyadh. They were divided into 2 experimental and control groups of 40 students each. The first Group studied according to the suggested strategy and the other group of 40 students studied traditionally. The tools of the research Included a list of the skills of literary appreciation, a test on the skills of thinking in literary appreciation and a scale of self-regulation of learning. The results of the study proved the effectiveness of the suggested strategies of reciprocal teaching and semantic mapping in developing the skills of thinking in literary appreciation of the (female) students.

**Keywords:** Thinking and literary appreciation, Semantic Mapping, Self-regulation of Learning

# فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات تعليم قيم الأمن الفكري والاتجاه نحو تعزيزها لدى الطالبة/ المعلمة في برنامج الإعداد التربوي بجامعة تبوك.

د. ليلى فلاح سليم العمراني

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية والآداب

جامعة تبوك

# فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات تعليم قيم الأمن الفكري والاتجاه نحو تعزيزها لدى الطالبة/ المعلمة في برنامج الإعداد التربوي بجامعة تبوك.

**د. ليلى فلاح سليم العمراني**
**قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية والآداب**
**جامعة تبوك**

**تاريخ تقديم البحث: ٢٩ / ١٢ / ١٤٣٩هـ** **تاريخ قبول البحث: ١١ / ٣ / ١٤٤٠هـ**

## ملخص الدراسة:

هدف البحث إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات تعليم قيم الأمن الفكري لدى طالبات برنامج الإعداد التربوي بجامعة تبوك والاتجاه نحو تعزيز تعليم تلك القيم، ولتحقيق ذلك استُخدم المنهجان الوصفي والتجريبي ذو التصميم شبه التجريبي، وبُنيت قائمة قيم الأمن الفكري وقائمة مهارات تعليمها، وصُممت المواد التعليمية ممثلة في البرنامج التدريبي، وكذلك أدوات البحث؛ المتضمنة اختبار تحصيل مهارات تعليم قيم الأمن الفكري، وبطاقة ملاحظة مهارات تعليمها، ومقياس الاتجاه نحو تعزيز تعليمها. وبعد التحقق من صدق وثبات مواد وأدوات البحث؛ طُبقت الأدوات قبل وبعد تنفيذ البرنامج على عينة تجريبية تمّ اختيارها عشوائيًا وبلغت (٤٠) طالبة. وقد أسفرت النتائج عن وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٠٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة ومقياس الاتجاه، وبحساب الدلالة العملية باستخدام مقياس مربع إيتا ($\eta 2$)؛ بلغت قوة تأثير البرنامج كبيرة في اختبار التحصيل ومقياس الاتجاه ومتوسطة في بطاقة الملاحظة؛ مما يؤكد فاعلية البرنامج في تنمية تلك المهارات والاتجاه نحو تعزيز تعليمها لدى عينة البحث.

**الكلمات المفتاحية:** برنامج تدريبي، مهارات التعليم، قيم الأمن الفكري، الاتجاهات، الإعداد التربوي.

## الإطار العام للبحث

### (١- ١) المقدمة:

يعدّ استتاب الأمن بأبعاده المختلفة يعد أساس تطور الفرد والمجتمع في جميع المجالات، وتزداد أهميته عند اقترانه بالفكر؛ فسلامة واعتدال تفكير أفراد المجتمع يؤثر في جوانب الشخصية– فكرًا وسلوكًا ووجدانًا- ويؤسس لمجتمع إيجابي متماسك قادر على مواجهة التطرف والإرهاب الأيدلوجي والمادي محليًا وعالميًا.

وإذا كان الأمن يعني إحساس الفرد والجماعة بإشباع دوافعهم العضوية والنفسية، وعلى قمتها دافع الأمن بمظهريه المادي والنفسي حتى تسير حياة المجتمع في هدوء نسبي؛ فإن الأمن الفكري هو شعور الدولة والمواطنين باستقرار القيم والمعارف والمصالح محل حماية المجتمع، ووحدة السلوك الفردي والجماعي في تطبيقها والتصدي لكل من يعبث بها (الجحني، ٢٠١٠، ٢٠٠؛ الهماش، ١٤٣٠، ٧)؛ وعلى نقيضه التطرف الفكري الذي يعدّ تجاوزًا للمعايير الأخلاقية، و"عدم اتساق الفكر الشخصي بتصوراته وآرائه، مع مجموعة المبادئ والقيم المستقرة في المجتمع" (العجمي، ٢٠١٣، ٦٦٠).

وتبرز أهمية الأمن الفكري في أنه يعدّ من الحاجات التي تحقق للفرد التكيف والاستقرار، حيث وضع "ماسلو" ترتيبًا هرميًا للحاجات، تقع في أدناه الحاجات الفسيولوجية الأساسية، وعندما تشبع ينتقل إلى حاجات أعلى كالأمن وتحقيق الذات وتنمية المجتمع oxford-royale (Academy,2017)، وهذا العلاقة تؤكد الصلة الوثيقة بين تحقيق الأمن

والتنمية ؛ فالتطور في أي منهما يحفز ويعزز الآخر (UNDP,2016)، في حين يعيق التطرف الفكري تقدمهما.

وفي إطار القيام بالمسؤولية الوطنية والتربوية ؛ فقد بذلت المملكة العربية السعودية جهودًا عديدة لتعزيز الأمن الفكري ومكافحة ظاهرة الإرهاب، ومنها تأسيس وزارة الدفاع "مركز الحرب الفكرية"، للتصدي له بمشاركة مؤسسات المجتمع (وزارة الدفاع، ٢٠١٧)، وكذلك توالت جهود وزارة التعليم في حماية فكر الطلاب ؛ ومن أحدثها إنشاء "مركز الوعي الفكري" عام (٢٠١٧)، ودمج جميع برامج وأنشطة التوعية الفكرية: (فطن، حصانة، التوعية الإسلامية) لإشراف المركز، وذلك بهدف "تحصين المجتمع التعليمي من المهددات الفكرية ونشر الوعي الشرعي الصحيح والقيم والمهارات اللازمة، عبر مرتكزات منها: (العقيدة الإسلامية، سياسة التعليم، رؤية المملكة العربية السعودية٢٠٣٠، برنامج التحول الوطني٢٠٢٠، القضايا والأولويات الوطنية المستجدة، ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم)"(وزارة التربية والتعليم، ١٤٣٨).

ولأهمية الأمن الفكري تناوله الباحثون من جوانب عديدة ؛ سواء بدارسته مستقلًا، أو بحث ارتباطه بمتغيرات أخرى كالمواطنة والانحراف الفكري والإرهاب وغيرها من المتغيرات. وفي المجال التربوي أبرزت بعض الدراسات دور المؤسسات التربوية في تحقيقه لدى الطلاب (الحوشان، ٢٠١٥ ؛ أبو عرّاد، ٢٠١٠)، في حين تناول بعضها دور المعلم في تفعيله (الأكلبي، ٢٠١٥ ؛ الثويني، ٢٠١٤ ؛ الشمري، ٢٠١١)، أو دور مناهج التعليم (الشريفين، ٢٠١٥ ؛ الأكلبي، ٢٠١١)، بينما سعى بعضها إلى

وضع تصورات مقترحة لتفعيل دور الجامعة أو المدرسة في ترسيخه، أو لتضمينه في المقررات، أو لتطوير برامج تدريب المعلم في ضوء متطلباته (اليوسف، ٢٠١٥؛ عزوز، ٢٠١٤؛ الجهني، ٢٠١٢؛ الشهراني، ٢٠٠٩)، أو تفعيله باستخدام استراتيجيات تدريس مقترحة أو محددة (علي، ٢٠١٤؛ الأكلبي، ٢٠١٠). مما يبرز أهمية إجراء بحوث علمية ميدانية لجميع جوانبه؛ حيث أوصت دراسة (المالكي، ٢٠٠٩) بضرورة أن تعيد الجامعات أولوياتها البحثية بخصوص الأمن الفكري وتردم الفجوة ما بين النظرية والتطبيق لتفعيل قيمه كفكر وسلوك ومنهج حياة.

وبينت توصيات العديد من الندوات والمؤتمرات (المؤتمر العلمي الثالث: التربية الأخلاقية وبناء الأمة في عالم متغير، المؤتمر التربوي الخامس والعشرين: التعليم المستند للقيم، ٢٠١٦؛ المؤتمر الدولي الثامن عشر: التربية الأخلاقية والتحديات المعاصرة، ٢٠١٥؛ المؤتمر الدولي: التربية وقضايا التنمية في المجتمع الخليجي، ٢٠١٥؛ المؤتمر السنوي السادس: استراتيجيات الإصلاح ومنظومة القيم، ٢٠٠٨) أهمية التعليم القيمي في المراحل المختلفة، وأن إهماله يؤدي إلى تبديد الإمكانيات البشرية وانتشار التعصب والانحراف الفكري، وضرورة إدراج منظومة القيم ضمن برنامج إعداد المعلم، وبناء مصفوفة متكاملة من القيم لدى المعلمين والمتعلمين في التعليم العام، ودمجها في المناهج الدراسية والتعاملات والسلوكيات اليومية داخل المدرسة.

وانطلاقًا من دور قيم الأمن الفكري في تكوين شخصية إيجابية قادرة على التكيف مع المجتمع والتعامل بمرونة مع المستجدات الحضارية وأداء دورها

التنموي المنشود ؛ وكذلك مسؤولية كلية التربية تجاه إعداد الطالب/ المعلم المؤهل فكريًا وتربويًا للقيام بدوره في حفظ القيم المعززة لوحدة واستقرار المجتمع ؛ فإن البرامج التدريبية تعدّ من الأدوات التي يمكن أن تسهم في تغيير في شخصية الطالب/ المعلم ؛ وتأهيله معرفيًا ومهاريًا ووجدانيًا لمزاولة عمله، وتمكينه من مساعدة طلابه - مستقبلًا- على تبني معايير أخلاقية تعزز سلوكهم المتزن مع بيئتهم الفيزيقية والاجتماعية.

**(١- ٢) مشكلة البحث:**

إعداد المعلم له أهمية في تمكينه من المهارات اللازمة لأداء دوره في مساعدة المتعلم على مواجهة التطرف الفكري عبر ترسيخ منظومة القيم الفكرية المضادة له، ورغم أهمية تعليم قيم الأمن الفكري، إلا أن توصيات المؤتمرات والندوات (ندوة الأمن الفكري والوحدة الوطنية، ٢٠١٦ ؛ المؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري: المفاهيم والتحديات، ٢٠٠٩ ؛ المؤتمر الدولي الثاني لمكافحة الإرهاب: مراجعات فكرية وحلول عملية، ٢٠١٤) أكدت ضعف الارتباط بين جانبي الأمن الفكري النظري والتطبيقي، ووجود قصور تربوي في ترسيخ قيمه في سلوكيات الطلاب ؛ والحاجة للعناية بجوانبه التطبيقية عبر آليات ؛ كعقد برامج وورش عمل تدريبية للطلاب في مستويات التعليم المختلفة، وإكساب المعلمين المهارات في مجال الأمن الفكري بأفضل الطرق لتعزيز اتجاهاتهم الإيجابية وترسيخ مقوماته لديهم. وكذلك بينت نتائج الدراسات (الحربي، ٢٠٠٩) أن من معوقات تحقيق الأمن الفكري غلبة أساليب التلقين، وقلة البرامج التي تعززه وتوضح مخاطر الانحراف الفكري،

وإغلاق منافذ الحوار والمناقشة مع الآخرين، وما ترتب عليه من تغير في مجال القيم.

وللتحقق مما سبق قامت الباحثة بإجراء زيارة ميدانية لبعض طالبات برنامج الدبلوم التربوي في المرحلتين المتوسطة والثانوية (ث٣، م١١) بمدينة تبوك، وتطبيق دراسة استطلاعية على عينة قوامها (١٠) طالبات، بهدف تعرّف درجة وضوح مفهوم الأمن الفكري لديهن، وتحديد درجة ممارستهن لمهارات تعليم قيمه، وذلك باستخدام الاستبانة وبطاقة الملاحظة؛ حيث تبين عدم وضوح مفهومه لديهن، وضعف معرفتهن بالقيم التي تضمن سلامة التفكير ونتائجه، وكذلك عدم وضوح أهداف وإجراءات معالجتها عبر تخطيط الدرس، وقلّة توظيف استراتيجيات قيمية أثناء تنفيذه، أو استخدام أدوات تقويم للتحقق من تعلمها، حيث يغلب على تعليم القيم السرد الشكلي، وتناولها عَرضَيًا وبشكل يفتقر للمعالجة الواعية التي يمكن أن تترك أثرًا إيجابيًا في سلوك المتعلمة، أو التركيز في الجانب المعرفي للقيمة وإهمال بقية جوانبها في حال تمّ تناولها.

وللتصدي لهذه المشكلة؛ فإن البحث الحالي يحاول الاسهام في تفعيل الأمن الفكري عبر إكساب الطالبة/ المعلمة مهارات تعليم قيمه وتعزيز اتجاهاتها نحو تعليم تلك القيم. وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات تعليم قيم الأمن الفكري والاتجاه نحو تعزيزها لدى الطالبة/ المعلمة في برنامج الإعداد التربوي بجامعة تبوك؟. ويتفرع عنه الأسئلة الآتية:

١. ما البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات تعليم قيم الأمن الفكري لدى الطالبة/ المعلمة في برنامج الإعداد التربوي بجامعة تبوك؟

٢. ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات تعليم قيم الأمن الفكري لدى الطالبة/ المعلمة في برنامج الإعداد التربوي بجامعة تبوك؟

٣. ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية اتجاه الطالبة/ المعلمة في برنامج الإعداد التربوي بجامعة تبوك نحو تعليم قيم الأمن الفكري؟

(١- ٣) **فروض البحث:** يسعى البحث إلى التحقق من صحة الفروض الآتية:

١. لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي في اختبار الجانب المعرفي لمهارات تعليم قيم الأمن الفكري.

٢. لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي في بطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات تعليم قيم الأمن الفكري.

٣. لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي في مقياس الاتجاه نحو تعزيز قيم الأمن الفكري.

(١- ٤) **أهمية البحث:** وتتجلى أهميته في أنه يعنى بقيم الأمن الفكري ومهارات تعليمها وقياس الاتجاه نحو تعزيز تعليمها لدى الطالبات/ المعلمات؛ مما قد يكون إسهامًا متواضعًا في مجال البحث التربوي ومحفزًا لبحوث أخرى، ولذا فإن من المتوقع أن تفيد من نتائجه طالبات الدبلوم التربوي؛ حيث يهدف إلى تنمية مهاراتهن في تعليم قيم الأمن الفكري وتعزيز

اتجاهاتهن نحو تعليمها، وكذلك المعلمات والمشرفات التربويات؛ حيث يقدم برنامجًا تدريبيًا مرنًا لتعليم تلك القيم للطالبات، مما قد يضيف خبرات جديدة لمطوري مناهج التعليم العام ويفيد عملية تطويرها.

**(١- ٥) حدود البحث:**

أ- الحدود المكانية: وتتحدد في برنامج الدبلوم التربوي بكلية التربية في جامعة تبوك؛ حيث الشعور بمشكلة البحث وإجراء الدراسة الاستطلاعية.

ب- الحدود الزمنية: يُنفذ الجانب التطبيقي للبحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ؛ لارتباط تطبيق البحث بزمن بدء الجانب الميداني لبرنامج الدبلوم التربوي.

ج- الحدود الموضوعية: يقتصر البحث على قيم الأمن الفكري ومهارات تعليمها: (التخطيط، التنفيذ، التقويم)، وقياس الاتجاه نحو تعزيز تعليم تلك القيم، وكذلك يتضمن تصميم برنامج تدريبي لتنمية مهارات تعليم تلك القيم وتعزيز الاتجاه نحو تعليمها، ويتضمن عددًا من الموضوعات الفرعية.

**(١- ٦) مصطلحات البحث:**

**أ. الفاعلية (Effectiveness):**

اصطلاحًا: تشير إلى درجة التأثير الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية، باعتبارها متغيرًا مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة، ويتمّ تحديد هذا التأثير إحصائيًا (شحاته، والنجار، ٢٠٠٣، ٢٣٠).

إجرائيًا: يقصد بها درجة تأثير البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات الطالبة/ المعلمة ذات الصلة بتعليم قيم الأمن الفكري وكذلك تنمية اتجاهاتهن نحوها.

**ب. البرنامج التدريبي** (Training Program):

اصطلاحًا: يشير إلى الجهود المخططة لتزويد المتدربين بمهارات ومعارف متجددة تستهدف إحداث تغييرات إيجابية مستمرة في خبراتهم واتجاهاتهم وسلوكهم وتطوير كفاية أدائهم (الطعاني، ٢٠٠٧، ١٤).

إجرائيًا: يقصد به خطة تدريبية منظمة تتضمن مجموعة إجراءات وأنشطة، وتهدف إلى إكساب الطالبة/المعلمة في برنامج الدبلوم التربوي مهارات تعليم بعض قيم الأمن الفكري بشكل مخطط مدروس وإكسابهن اتجاهات إيجابية نحو تعزيز تعليمها لدى طالباتهن مستقبلاً. ويصمم البرنامج في ضوء الإطار النظري، ونتائج تحكيم أدوات البحث (قائمتا القيم والمهارات).

**ج. قيم الأمن الفكري** (Intellectual Security Values):

اصطلاحًا: يقصد بها مجموعة معايير عقلية ووجدانية متفق عليها في المجتمع، تدفع صاحبها إلى أن يختار بإرادة حرة واعية وبصورة متكررة نشاطًا– يتسق فيه الفكر والقول والفعل- ويرجحه على ما عداه من أنشطة متاحة دون انتظار لمنفعة ذاتية (الجلاد، ٢٠٠٧).

إجرائيًا: تعني مجموعة قيم تنظم طريقة تفكير المتعلم وتضمن سلامة واتزان نواتجه، عبر مجموعة معايير عقلية ووجدانية وسلوكية تهتم بحماية فكر وأخلاق المتعلم من التطرف في فهم الأمور الدينية والسياسية والاجتماعية.

ويتم تحديدها في ضوء ما يسفر عنه الضبط العلمي لقائمة قيم الأمن الفكري ومؤشرات كل قيمة.

**د. مهارات تعليم قيم الأمن الفكري** Skills of Teaching the Values (of Intellectual Security):

اصطلاحًا: يقصد بـ "المهارة" القدرة على أداء عمل/ نشاط معين متصل بتخطيط التدريس وتنفيذه وتقويمه، وهذا العمل قابل للتحليل لمجموعة سلوكيات معرفية أو حركية أو اجتماعية، ومن ثمّ يمكن تقييمه في ضوء معايير الدقة في القيام به وسرعة إنجازه والقدرة على التكيف مع المواقف التدريسية المتغيرة بالاستعانة بأسلوب الملاحظة المنظمة، ويمكن تحسينه من خلال البرامج التدريبية (زيتون، ٢٠٠٦، ١٢).

وإجرائيًا: يقصد بها أنماط السلوك (الأداء) التي يجب أن تمارسها الطالبة/ المعلمة –تخطيطًا وتنفيذًا وتقويمًا- عند تعليم المعايير الأخلاقية التي تهدف إلى حماية المنظومة الفكرية للمتعلمة من كل فكر منحرف. وتقاس إجرائيًا بمجموع الدرجات التي تحصل عليها في اختبار المعرفة ذات الصلة بمهارات تعليم قيم الأمن الفكري، وبطاقة ملاحظة المهارات المعدة لهذا الغرض.

**هـ. الاتجاه** (Trend):

اصطلاحًا: يعني درجة استجابة الفرد بطريقة لفظية أو عملية لموقف أو موضوع معين بالقبول أو الرفض أو الحيادية وهو مكتسب بالخبرة أو التعلم ويمكن التأثير فيه (الراشد، ٢٠٠٣).

إجرائيًا: استعداد مكتسب لاستجابة الطالبة/المعلمة بشكل ايجابي أو سلبي حول عدد من المثيرات ذات العلاقة بمهارات تعليم قيم الأمن الفكري،

عبر إدراك مفهومها وأسس تعليمها، وموقفها نحو ممارسة مهارات تعليمها، وكفاءتها في توظيفها. ويقاس بدرجة استجاباتها على فقرات المقياس المصمم لهذا الغرض.

الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة

**(٢- ١) الإطار النظري:**

يعنى القسم الأول بمراجعة الأدبيات ذات العلاقة بمشكلة البحث لبناء إطار مرجعي لها، وتم تناولها من عدة جوانب وفيما يلي توضيحًا لذلك.

**(٢- ١- ١) مفهوم وأهمية قيم الأمن الفكري:**

إن مصطلح "قيم الأمن الفكري" مصطلح مركب وحديث نسبيًا، إلا أن مضمونه حُفظ شرعيًا بحفظ الضرورات الخمس ومنها "العقل" مناط تحقيقها. ولتحرير المصطلح؛ فسيعرّف كل منها على حدة ثم معًا.

فالقِيمةُ لغة واحدة القِيَم، وتعني: ثمن الشيء بالتَّقْوِيم. والقائم بالدِّين: المُسْتَمْسِك به الثابت عليه (ابن منظور، ٢٠٠٣)؛ إذ تطور معناها لتدل على ما يساويه الشيء، ثم على ثمنه، ثم على التقدير المعنوي الذي يستحقه بناء على قربه أو بعده من النموذج المثالي للشيء؛ فأصبحت ترادف "الفضائل" قبل أن تحل محلها (الجابري، ٢٠٠١). حيث تشير الأدبيات إلى أن "القيم" مجموعة تصورات عقلية معرفية و وجدانية وسلوكية، يختارها الإنسان بحرية بعد تفكر وتأمل ويعتقد بها اعتقادًا جازمًا، وتشكل لديه منظومة معايير يحكم بها على الأشياء بالقبول أو الرد، ويصدر عنها سلوك منتظم يتميز بالثبات (النسبي) والتكرار والاعتزاز (الجلاد، ٢٠٠٥، ٣٣)، أو مبادئ يضعها الفرد من أجل تقييم ونقد الأفعال والأفكار والممارسات التي يقوم بها

أو الأخرون (كولينز و أوبراين، ٢٠٠٨، ٦١٦). وكذلك تعني مجموعة مُثل تساعد على تفسير السلوك العقلي للإنسان (رضوان، ١٩٩٦، ١٥٢). وفي ضوء هذه التعريفات يتضح أن "القيمة" تتكون من: (اللواتي، ٢٠١٢، ٣٣٨؛ غدنز؛ و بيردسال، ٢٠٠٥، ٨٢).

أ. المبدأ: فكرة أولى مجردة يبدأ منها النظر العقلي، ويسعى لتحقيق مقصدها في جميع الأمور، وهذه الفكرة تتتبعها أفكار ثانوية تتسق معها، والمبادئ إنسانية في ماهيتها ومداها ومؤداها.

ب. محرك وجداني: يحفز تعميق المبادئ القيمية وينقلها إلى التطبيق.

ج. معايير ومؤشرات سلوكية: قواعد السلوك التي تعكس أو تجسد القيمة (الفكرة المجردة).

ووظيفة القيم كمرجع معياري، ترتبط بتحقيق مضمون "الأمن"؛ إذ إن دلالته اللغوية تتضمن معنيين متكاملين؛ أحدهما الأمانة وهي ضد الخيانة؛ والآخر التصديق ومعناه سكون القلب (ابن منظور، ٢٠٠٣). واصطلاحًا يعني مجموعة إجراءات تربوية ووقائية وعقابية تتخذها السلطة لصيانته واستتبابه داخليًا وخارجيًا، انطلاقا من المبادئ التي تدين بها الأمة ولا تتعارض مع المقاصد والمصالح المعتبرة (الجحني، ١٤٢٠، ٢٥١). وتفعيل دور "القيم" في تحقيق "الأمن"؛ يتطلب العناية بتوجيه العلاقة بين التفكير وناتجه السلوكي قولاً أو فعلاً؛ إذ إن مفهوم "التفكير" يتضمن "تردد القلب في الأمر بالنظر والتدبر لطلب المعاني" (ابن منظور، ٢٠٠٣). وذلك عبر ثلاثة عمليات داخلية ترتبط بأداء يمكن ملاحظته والتنبؤ بمداه، وهي:

١- التفكير معرفة؛ تحدث داخل عقل الإنسان ويستدل عليها من السلوك.

٢- التفكير عملية معالجة عقلية داخل النسق المعرفي للفرد اعتمادًا على نظام المدخلات والمخرجات.

٣- التفكير ناتج ؛ أي المحصلة النهائية لتقويم المعطيات التي يدركها العقل الإنساني في إطار ما ترسخ لديه من قيم ومعارف وخبرات مكتسبة (خليل، ٢٠٠٦، ١٧ ؛ ابراهيم، ٢٠٠٨، ٥٨).

ومفهوم "الأمن الفكري" يشير إلى طمأنينة الفرد والمجتمع إلى أن منظومته الفكرية والثقافية والخُلُقِية ومبادئه وقيمه ليست موضع تهديد من أي فكر منحرف أو متطرف (وزارة التعليم، ١٤٣٨) ؛ وفي المقابل، فإن "قيم الأمن الفكري" مجموعة أحكام معيارية عقدية واجتماعية وأخلاقية تصون المجتمع من التطرف، باعتبار أن الفكر السليم بمثابة التدبير الوقائي الذي يوفر سلامة وطمأنينة للفرد والمجتمع، وهذه القيم تقع تحت طائلة التغيير والانحراف عن مسارها الصحيح ويمكن تعزيزها (العمري، ٢٠١٤ ؛ الشمري، والجرادات، ٢٠١١). إذ ترتكز قيمه على التفكير المتزن الذي يضمن سلامة تفكير الفرد في إطار الثوابت الأساسية، ويمكن اكتساب معاييره عبر عملية التعليم، التي تعنى أهدافها بتنمية تفكير المتعلم وتحقيق تكيفه مع المجتمع وضمان استقراره النفسي.

ومما سبق يتضح أن قيم الأمن الفكري منظومة قيمية تنظم طريقة تفكير المتعلم وتضمن سلامة نواتجه، عبر تنمية بعض المبادئ والمعايير (العقلية والوجدانية والسلوكية، المنبثقة من الثوابت الإسلامية والقيم الاجتماعية والوطنية، وتتضمن: (معايير تضبط منهجية التفكير، معايير تضبط ناتج التفكير وأخلاقيات السلوك والتعبير) ؛ حيث تعمل كموجه عقلي لجوانب

الشخصية عبر تحقيق ثلاثة أهداف ؛ أيدلوجي يسعى إلى مساعدة الفرد على التفكير بإيجابية ، ووجداني يحفزه للتعايش الإنساني بوئام ، وسلوكي ينظم علاقته بمحيطه الاجتماعي والمادي ، وتكوين علاقات إيجابية مع أفراد المجتمع على اختلافهم وتنوعهم. وتحديد هذه القيم ومؤشرات تحقيقها يتحدد ببيان ضدها وما يقابلها من مظاهر "الانحراف الفكري".

**(٢- ١- ٢) منظومة قيم الأمن الفكري ومؤشرات عدم تحقيقها:**

إن عدم سلامة تفكير الفرد يجعله أكثر قابلية للتطرف أو الانحراف - فكرًا أو قولاً أو عملًا- عن منتصف المنحنى الاعتدالي إفراطًا أو تفريطًا ، ويعد أخطرها التطرف الفكري ؛ إذ تنبثق منه جميع مستويات وأنواع التطرف ، وله مظاهر منها ما يمكن ملاحظته ومنها ما هو خفي ؛ إلا أنها تتلخص فيما يلي :

١. التعصب وأحادية العقلية والرؤية : فالمتطرف يفرط في الالتزام في الرأي لحكم اجتهادي ليس له دليل قاطع ، ويعزل نفسه عن مجتمعه ويكرس نفسه لأهداف محددة ، حيث يتسم بنظرة إقصائية للرأي الآخر ، ورؤية منغلقة وعجز عن استيعاب ومواجهة ما يدور في العالم من تحولات.

٢. النفور والرفض : نتيجة لنمط التفكير المغلق ، ونظرة تسلطية نحو أصحاب المعتقدات المضادة وتوافق مع العقائد المماثلة ، ومقاومة تغيير وجهات نظره مع معرفته الصواب والخطأ.

٣. التضليل وتشويه الحقائق : تبرير الغايات وتحريف الأفكار المضادة لفكره وقلب المفاهيم ، وتقديم أدلة غير كافية ، واستعمال لغة انفعالية أو أساليب عنيفة لإقناع الآخرين بأفكاره أكثر من تشجيع التفكير.

٤. النزعة إلى الخلاف والعداء والانتقام: حيث يفتقر للمرونة والتواصل مع الآخرين والإفادة من خبراتهم، وعادة ما يكون فظًا ومجادلا وذا نزعة إلى توصيل رسالته بعنف، وعندما تجتمع الأفكار المتطرفة مع العدوانية والاندفاعية؛ فاحتمال ظهور السلوك العنيف المضاد للمجتمع مرتفعًا (العمري، ٢٠١٤؛ الدغيم، ٢٠٠٦).

ووفق تلك المعطيات والخصائص يمكن تلخيص أنواع التفكير المنحرف أو المتطرف في الجدول الآتي.

**جدول (١) أنواع التفكير المتطرف**

| النوع | المؤشرات |
|---|---|
| **التصلب** Rigidity | الاحتفاظ باتجاه أو رأي أو أسلوب عمل رغم أن الشواهد تؤكد أن هذا التمسك ليس صوابا، مما يعنى ضعفا في القدرة على "عدم تعلم" ما هو قائم ومستقر من فكر ونظام سلوكي. |
| **التمسك والجمود الفكري** Dogmatism | عقل منغلق يرتبط بالتصلب من جهة مقاومتهما للتغيير، إلا أنه يأخذ شكله الخاص بالتعصب وعدم التسامح مع من تتعارض اتجاهاته مع اتجاهاتهم، حيث يتصف بتطرف وجهات نظره. |
| **التعصب (السلبي)** Prejudice | الحكم على أساس قرارات وخبرات سابقة، قبل الاختيار المناسب وتقدير الحقائق، والتفكير في الآخرين بسوء دون برهان كاف. أي يتضمن: (الحكم على غير أساس، والصبغة الوجدانية الانفعالية السلبية). |
| **الهوس (التطرف)** Fanaticism | أحد مظاهر الهوس الأساسية وجود رابطة بين الاتجاه والسلوك لدى المتطرف، وعدم رغبته في الوصول إلى حلول توافقية ورفضه لوجهات النظر البديلة. |

المصدر: (إسماعيل، ١٩٩٦، ٢٨؛ رضوان، ١٩٩٦، ١٧٩).

وعليه فإن التطرف الفكري خلل فكري قيمي يؤثر في جميع جوانب الشخصية؛ حيث ينحرف التفكير عن المعايير المتفق عليها، وعدم الوقاية منه يؤدي إلى ظواهر اجتماعية - كالتعصب والعنف والإرهاب- لها أسباب مختلفة؛ إلا أنها في أساسها تعدّ مشكلات قيمية تربوية تتطلب العناية بتفكير

وفكر الطلاب عبر أسس وطرق واستراتيجيات تسهم في بناء الشخصية المعتدلة فكريًا والمتسمة بالتسامح والمرونة العقلية.

وفي ضوء خصائص وأنواع التطرف الفكري ؛ تبرز أهمية تحديد القيم المضادة لتلك المشكلات القيمية ؛ حيث تمثل أسس تحديدها خطوة مهمة نحو تحقيقها ، ومن تلك الأسس التي بينتها نتائج دراسة (زيود ، ٢٠١٢) أن تعكس القيمة حاجات المتعلم وتحقق تكيفه مع محيطه ، وتعكس فلسفة المجتمع التربوية وتعبر عن خصوصيته وقيمه الإنسانية والدينية ، وتعزز الانتماء للمجتمع الإنساني باختلاف ثقافاته ، وتعكس مستجداته الحضارية وغاياته المستقبلية للتنمية ، وأن تعتمد معيارًا يستند إلى أولويات القيم التي يفرضها الواقع وجوانب تطور الفرد والمجتمع. في حين بينت دراسة الدعجة (٢٠١٣) أن من العوامل الداعمة للأمن الفكري المعرفة الصحيحة بالدين وتعاليمه السمحة ، والولاء للوطن وإمكانية التعدد والتنوع في إطار القيم الفكرية التي تجمع ولا تفرق والتي تضمن سلامة واعتدال التفكير ونتائجه.

وانطلاقًا من هذه المعايير والعوامل ؛ فإن منظومة قيم الأمن الفكري تتضمن مجموعة أدوات اخلاقية متكاملة ومتفاعلة ، تحفز منهجية التفكير الأخلاقي السليم ، حيث تتضمن :

[ أ ] **قيمة الوسطية (الاعتدال الفكري):** مجموعة مؤشرات معرفية ووجدانية وسلوكية مضادة للتطرف والغلو ، وتهدف إلى تحقيق "الاعتدال في الاعتقاد والموقف والسلوك والنظام والمعاملة والأخلاق ، بلا مغالاة ولا تطرف (إفراطًا أو تفريطًا)"(الزحيلي ؛ وهلال ، ٢٠٠٥ ، ٣٧).

[ب] **قيمة السلام الفكري:** مجموعة مؤشرات معرفية ووجدانية وسلوكية، مضادة للتصلب والجمود الفكري، وتهدف إلى تحقيق "حالة إيجابية فيما يتعلق بحالة الفرد مع نفسه وفيما يتعلق ببناء علاقاته مع الآخرين" (لاشين؛ ومروة، ٢٠١٢)؛ إذ إن جميع مستويات السلام الخارجية كالمجتمعي والثقافي والبيئي، يجب أن تكون مبنية على سلام فكري داخلي يعبر عنه بممارسات مختلفة.

[ج] **قيمة التسامح الفكري:** مجموعة مؤشرات مضادة للتعصب؛ "تمكن الفرد من الاستجابة نحو الشخص المسيء (أو المختلف عنه)، وتتضمن نبذ الوجدان والفكر والسلوك السلبي، وقد تتضمن استجابة إيجابية نحو المسيء كالشفقة والرحمة"(نوري، ٢٠١٥، ٤٢٦). وغياب التسامح يعني انتشار التعصب والعنف وسيادة عقلية التجريم والتحريم والتنميط، ومع ذلك لا يؤخذ على إطلاقه؛ إذ لا يقصد به التساهل في الالتزام بتعاليم الدين، أو التنازل عن الحقوق الأساسية (المزين، ٢٠٠٩).

[د] **قيمة المواطنة الإيجابية:** المواطنة صفة للمواطن، وتتضمن مجموعة مؤشرات معرفية ووجدانية وسلوكية، تهدف إلى ضبط علاقته بالوطن عبر "مجموعة قيم إنسانية ومعايير سامية وممارسات اجتماعية، تمكنه من الانخراط في مجتمعه، والمشاركة والتفاعل معه إيجابًا" (علوي، ٢٠١٢). ومن مقوماتها: (الانتماء، الولاء، المشاركة المجتمعية، المسؤولية والالتزام، السلوك الحضاري)، وبما يؤدي إلى الضبط الأخلاقي للعلاقة بين النزوعات الفردية ومتطلبات الجماعة، وتوجيه السلوك الفردي ووسمه بالتحضر لتحقيق المصلحة الوطنية العامة، وتحقيق الولاء تلك العلاقة التي تسمو

بالمواطن عن العلاقات القبلية والحزبية ولا خضوع فيها إلا لسيادة القانون (زمزم، ٢٠١٥؛ ٥٠؛ بو دراع، ٢٠١٤، ١٥١)، وفي ضوء تحقيق تلك المقومات تتنوع أشكال المواطنة؛ كالمواطنة الإيجابية أو السلبية أو الزائفة.

ولذلك فإن مؤشرات كل قيمة في منظومة قيم الأمن الفكري لها أهمية كبيرة، إذ توضح مدى تجسد القيمة لدى المتعلم وعيًا وسلوكًا وممارسة، مما يسهل تبين كيفية تعليمها وتعزيزها لدى المتعلم ورفع درجة تمثلها في سلوكه.

**(٢- ١- ٣) مهارات تعليم قيم الأمن الفكري:**

قيم الأمن الفكري تعدّ من غايات المنهج التي تسعى عملية التعليم إلى تمكين المتعلم منها، بحيث تمكنه معارفها واتجاهاته نحوها من تمثل مؤشراتها وبلوغ القدوة؛ وتحقيق تغيير إيجابي في جوانب شخصيته بتكامل وتوازن. ولذلك فإن تعليمها يتضمن ثلاثة جوانب متكاملة، تتمثل في: (اليونسكو، ٢٠١٧)

أ. الجانب المعرفي: ويتضمن إدراك المتعلم المعلومات التي تنطوي عليها قيمة الأمن الفكري، واكتساب مؤشراتها، وبما يمكن من التفكير بأسلوب منهجي واعتماد نهج مرن متعدد المنظورات.

ب. الجانب الوجداني: ويعني انفعال المتعلم بمضمون القيمة، ويتضمن المهارات المتعلقة بالاتصال، بحيث يشعر بالانتماء إلى إنسانية مشتركة يتقاسمون فيها المسؤوليات ويحترمون الاختلافات والتنوع.

ج. الجانب السلوكي: أي المحصلة النهائية لتعليم وتعلم القيمة، واستعداد المتعلم لإخراج مضامينها سلوكيًا في تعاملاته، بحيث يتصرّف بطريقة فاعلة ومسؤولة في السياقات المحلية والوطنية والعالمية.

والجدير بالذكر، أن مجالات القيمة تتكامل فيما بينها سلوكيًا ويؤثر كل مجال منها في المجالات الأخرى ويتأثر بها؛ إذ إن العاطفة - سلبًا أو إيجابًا- تنبني على المعرفة، ويعبر عنهما عبر السلوك الملحوظ.

في حين أن تعليم القيم –كأحد جوانب التعليم الوجداني- يعني "الجهد الذي يخططه المعلم، وينفذه في شكل تفاعل بينه وبين التلاميذ من أجل تعليم مضمون معين" (اللقاني، ٢٠١٣). وينطوي تعليمها على مهمات ومهارات (تخطيطية وتنفيذية وتقويمية)، تتضمن سلسلة أداءات وإجراءات (منظمة في تسلسل معين) يقوم بها المعلم أثناء سعيه لتحقيق ناتج تعلمي على صورة أداء، يمكن ملاحظته بطريقة مباشرة أو غير مباشرة (قطامي؛ وقطامي، ٢٠٠١، ٩٠)؛ بحيث يكون الأداء مؤثراً في تحقيق أهداف الموقف التعليمي، وقابلاً للملاحظة والقياس بصورة مكتوبة أو مرئية. وهناك اتجاهان لتعليم قيم الأمن الفكري، هما:

[أ] الاتجاه المعتاد (التلقيني): وتعليم القيم وفق هذا الاتجاه يتم بطريقتين؛ الأولى غير مباشرة (ضمنية)، حيث تضمن في المناهج الدراسية بالاعتماد على المنهج المستتر عبر النشاطات اليومية، أو بالاعتماد على المعلم كقدوة وتقديم النصائح للتمسك بها أو اللجوء إلى العقاب، إلا أن هذه الممارسات ثبت ضعف جدواها في تعديل السلوك وإحساس الفرد بالاستقلال القيمي. في حين تؤكد الطريقة المباشرة (التلقين) غرسها بطريقة تعتمد على التلقين المباشر كموضوعات تعليمية لتطوير اتجاهات مرغوب فيها (نشواتي، ٢٠٠٢، ٤٨٨). وهذا الاتجاه بطرقه المعتادة المعتمدة على الصدفة والحفظ والتلقين لا تحقق غاية تعليم القيم كعملية تفاعلية، وعبر مرور المتعلم بخبرة

تعليمية مقصودة ومخططة لجميع جوانب القيمة، ولذلك فإن الاتجاه الحديث في تعليمها تطور بتطور النظريات النفسية والتربوية، والتي انبثق منها عديد من المداخل القيمية الفاعلة.

[ب] الاتجاه الحديث – مداخل تعليم قيم الأمن الفكري: ويعنى بتعليم القيم عبر مداخل واستراتيجيات مقصودة مخططة، سواء عبر موضوعات مستقلة أو دروس المواد المختلفة. والمداخل القيمية عديدة، إذ يركز المهتمون بتنميتها في خمسة مداخل: (مدخل النمو المعرفي أو المنطقي، النمو الأخلاقي، التحليل الأخلاقي، توضيح القيم، الواقعي) (العساف، ٢٠١٠؛ يوسف، ٢٠٠٥؛ قنديل؛ وفتح الله، ٢٠٠١). ولكل مدخل استراتيجية تنبثق منه، ولكل مدخل عيوبه ومزاياه، والمعلم يمكنه دمج وتوليف أكثر من استراتيجية قيمية، وما يقرر الاختيار من بينها توفر بعض المعايير كمساعدة المتعلم على إدراك وظيفة القيمة، وتحفيزه لاستنباط واستقراء مؤشراتها واستيعابها وتطبيقها في مواقف جديدة.

وفي ضوء ما سبق، فإن "مهارات تعليم قيم الأمن الفكري" يقصد بها ما يتوقع أن يبذله المعلم من مهمات موجهة نحو المتعلم والمحتوى التعليمي سواء عند إعداد تعليم القيمة عبر الدرس (المتضمن قيم الأمن الفكري) أو تنفيذه أو تقويمه، في سبيل تحقيق أهداف تعليم القيمة وما تتضمنه من معارف ومهارات واتجاهات. وفيما يلي تفصيل ذلك.

**أ. مهارة تخطيط تعليم قيم الأمن الفكري:** وتعني التصور المسبق لمجموعة إجراءات تعليم وتعلّم القيمة المستهدفة وتحقيق أهدافها، وتتضمن العناصر التخطيطية الآتية: الأهداف، محتوى المادة، الطريقة أو استراتيجية

التدريس، الأنشطة، الوسائل التعليمية، أساليب التقويم لمعرفة مقدار تحقق الأهداف المنشودة.

**ب. مهارة تنفيذ تعليم قيم الأمن الفكري:** المرحلة التي ينفذ فيها المعلم خطة تعليم الدرس القيمي في الفصل وبمشاركة التلاميذ بهدف تحقيق الأهداف المخططة، وتتضمن مراحل متداخلة، وكل مرحلة ترتبط بالأخرى وتكون مكملة لها ومساعدة على تحقيقها. وتتمثل في:

- التمهيد لقيمة الأمن الفكري: واستثارة انتباه المتعلمين للقيمة المستهدفة، وتهيئتهم ذهنيًا ونفسيًا لتقبلها بمختلف عناصرها. وتتضمن التمهيد للقيمة بشكل مشوق، وربطها بخبراتهم السابقة، وكشف الأفكار البديلة حولها وعلاجها عبر الدرس (محمد؛ ومحمد، ٢٠٠٠).
- شرح واستيعاب القيمة: وتتضمن مرحلتين؛ الأولى إكساب المتعلم تصورًا مبدئيًا عن القيمة في ضوء أبعادها الرئيسة وعلاقاتها المتداخلة، والثانية الاستيعاب الوظيفي وتصحيح الأخطاء وتعميق مستوى المفهوم (القيمي) والانتقال به إلى مستويات أكثر دقة وقدرة على التمّييز والتفسير (قطامي؛ وقطامي، ٢٠٠١). عبر ممارسة نشاطات التعلم بشكل تعاوني والحوار والتفاعلي، وبلورة أفكار الطلاب وتنظيم استنتاجاتهم لتلخيص المبادئ التي توصلوا إليها (محمد؛ ومحمد، ٢٠٠٠).
- التطبيق والممارسة وبلوغ القدوة: وتتضمن تطبيق ما تعلمه المتعلمون لحل قضايا قيمية أخرى مشابهة مع دعم مستوى الذاتية في ممارستها في إطار من التعزيز الإيجابي والسلبي، وكذلك غلق وتلخيص أهم مبادئ ومؤشرات القيمة والنتائج التي تم التوصل إليها (الديب، ٢٠٠٧).

ج. **تقويم تعليم قيم الأمن الفكري:** وتعني عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات، وتحديد درجة نجاح عملية تعليم قيم الأمن الفكري في تحقيق الأهداف المنشودة، والتحقق من درجة تمثل المتعلمين المؤشرات السلوكية للقيمة، وبما يحقق شمول واستمرارية وموضوعية وثبات وصدق التقويم.

**(٢- ٢) الدراسات السابقة:** يهدف القسم الثاني إلى عرض البحوث والدراسات المتصلة بمتغيرات البحث، وصُنّفت "تنازليًا" من الأحدث إلى الأقدم وفق محورين رئيسين، وفيما يلي توضيحهما.

**(٢- ٢- ١) دراسات تناولت قيم الأمن الفكري:** ومنها دراسة الفريدي (٢٠١٥) الوصفية التي هدفت إلى تعرّف أبعاد الأمن الفكري التي يجب تحقيقها لدى طلاب المرحلة الثانوية ومتطلبات تحقيقها، على عينة تضمنت (١٧٧) معلمًا و (٣١) مشرفًا تربويًا، وتمثلت الأداة في استبانة تضمنت الأبعاد الآتية: (الانتماء العقدي، والوطني، والثقافي والحضاري، الحوار وقبول الاختلاف، التفكير الإيجابي). وأظهرت النتائج أن من متطلبات تحقيق مبدأ الحوار تنظيم دورات للمعلمين لتفعيله، في حين تمثلت مطالب التفكير الإيجابي في نبذ العنف الفكري وتنمية التفكير الناقد وقبول التعددية في الآراء. ومن أبرز التوصيات إعداد أدلة للمعلمين في التخصصات المختلفة توضح كيفية تناول أبعاده وتصحيح اعتقاداتهم الخاطئة.

وبهدف تعرّف دور الثقافة الأمنية في الوقاية من الفكر المتطرف في المجتمع السعودي، والقيم الأمنية التي تسهم في الوقاية منه؛ أجرى العمري (٢٠١٤) دراسة وصفية باستخدام "الاستبانة" على أعضاء مركز الأمير محمد بن نايف للمناصحة، والبالغ عددهم (١١٠) عضوًا، ومن أبرز النتائج

تدني الثقافة الأمنية لدى مؤسسات وأفراد المجتمع، وأن من ملامح من يعتنق الفكر المتطرف: (الغلو والتعصب، والخروج عن طاعة النظام الحاكم، وتشويه الحقائق، ووصف رموز ومؤسسات الدولة بمصطلحات غير أخلاقية، وقسوة الخطاب). وأوصت بضرورة إدراج مادة "الثقافة الأمنية" ضمن مقررات المدارس والجامعات وتضمينها قيم مواجهة الفكر المتطرف ومنها: (الحوار، التسامح، الوسطية، المواطنة، وقيم التعامل مع غير المسلمين، احترام القوانين، السلام). وتدعيم الثقافة القانونية والتواصل بين المؤسسات الأمنية والتعليمية بهدف التثقيف الأمني.

ومن الدراسات الوصفية دراسة الغامدي (٢٠١٠) التي هدفت إلى تحديد العلاقة بين قيم المواطنة والأمن الفكري لدى عينة عشوائية من طلاب الصف الثالث الثانوي من (٢٨٣ من قسم العلوم الشرعية، و٥٢٠ من قسم العلوم الطبيعية). وتم اعداد استبانة وفق سبعة محاور: (قيم التمسك بالعقيدة الإسلامية، قيم تعظيم الحرمين الشريفين، قيم السمع والطاعة لولي الأمر، قيم توقير العلماء، قيم الاعتزاز بالوطن، التكافل الاجتماعي، المحافظة على مكتسبات الوطن). وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية مرتفعة بين قيم المواطنة والأمن الفكري مما يمكن من دمج المفهومين معًا، ووجود فروق دالة لقيم المواطنة والأمن الفكري في جميع المحاور. ومن التوصيات تفعيل مبدأ الحوار داخل المدرسة ومعالجة الخلاف في جو تربوي، وإدخال مادة التربية الأمنية ضمن المقررات، وعقد دورات للمعلمين، وتعزيز قيم التسامح والوسطية والاعتدال.

بينما هدفت دراسة الشهري (٢٠١٠) إلى تعرّف الحماية النظامية للأمن الفكري في المملكة العربية السعودية، باستخدام المنهج الاستقرائي التأصيلي للنصوص التي تضمنت موضوعات ذات صلة مباشرة بالموضوع، ومنها النظام الأساسي للحكم وسياسة التعليم. وبينت النتائج أن للشريعة دورًا كبيرًا في حفظ الضرورات الخمس، وأن جميع أنظمة المملكة العربية السعودية ترتوي من الشريعة الإسلامية، وإن سياساتها تضمنت نصوصًا تدعم تحقيقه لدى أفراد المجتمع وتحميه، إلا أن هناك ضعفا في إعمالها، وأن الأمن الفكري ركيزة كل أمن واستقرار ومن مقومات تحقيقه: (العقيدة الصحيحة، الوسطية، والسمع والطاعة لولاة الأمر، الوحدة الوطنية، وثقافة الحوار). وأوصت بضرورة إيجاد آليات لتفعيله في مؤسسات المجتمع.

**(٢- ٢- ٢) دراسات وبحوث تناولت تعليم قيم الأمن الفكري:** ومن البحوث التي حاولت استقصاء فاعلية التدريس الممسرح في تنمية مفاهيم الأمن الفكري في مقرر الحديث لدى طالبات المرحلة المتوسطة دراسة عبير الضرمان (٢٠١٧) ولتحقيق ذلك استخدم المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي، وأعد اختبار مفاهيم الأمن الفكري ودليلي المعلمة والطالبة، وطبقت التجربة على عينة اختيرت عشوائيًا من طالبات الصف الأول متوسط بلغ عددها (٥٧) طالبة. وأسفرت النتائج عن فاعلية التدريس الممسرح في تنمية مفاهيم الأمن الفكري، وتضمنت التوصيات ضرورة إقامة برامج تدريبية للمعلمات لتدريبهن على استخدام التدريس الممسرح، والاهتمام بتنمية تلك المفاهيم عبر الطرائق التدريسية الحديثة.

بينما هدف بحث فوزية الدوسري (٢٠١٧) إلى تعرف فاعلية استراتيجية تدريسية قائمة على رسوم الكاريكاتور في تنمية الوعي بمهددات الأمن الفكري (الإرهاب، والتطرف، والتعصب) في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط. ولتحقيق ذلك اتبع المنهج التجريبي، وتكونت العينة من (٣٣)طالبة. وطُورت الوحدة المستهدفة وتم إعداد اختبار تحصيلي يقيس مدى فاعلية الاستراتيجية في تنمية الوعي بمهددات الأمن الفكري. وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في تحصيل مفاهيم (الإرهاب، التطرف، التعصب) لصالح المجموعة التجريبية، وحققت الاستراتيجية حجم أثر كبير يبين فاعليتها في تنمية الوعي بمهددات الأمن الفكري.

ومن الدراسات التي استقصت أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات الحوار والمناقشة في تنمية مفاهيم الأمن الفكري للصف العاشر؛ بحث سهاد بني عطا (٢٠١٧)، وصممت استبانة مفاهيم الأمن الفكري والمتضمن محورين (المعلم، المنهج). وفيما يتعلق بمحور دور المعلم تضمن عبارات مثل: (يركز في مفهوم المواطنة، يحذر الطلاب من الأفكار الضالة والمنحرفة، ينشر ثقافة الحوار، يؤكد أهمية التبادل الثقافي والعلمي مع الآخرين، ويطرح مفهوم الوسطية والاعتدال، ويعتمد الدليل الصحيح في حواره). وتبين وجود فروق بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على استبانة المفاهيم تعزى للبرنامج لصالح المجموعة التجريبية. وأوصت ضرورة تأهيل المعلمين لمحاربة التطرف ومشاركتهم في ورش عمل الأمن الفكري.

ومن الدراسات الوصفية التحليلية التي اهتمت بتحديد دور معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز الأمن الفكري لمواجهة تحديات التطرف الفكري من وجهة نظر الموجهين ومديري المدارس في المرحلة الثانوية بمدينة "زليتن" بليبيا ؛ دراسة مرعي (٢٠١٦)، وطبقت استبانة على عينة تكونت من (٨٨) فردًا، وتضمنت محورين: (دور المعلم في تعزيزه لدى المتعلم، الصعوبات التي تواجهه). وأظهرت النتائج بعض أدوار المعلم التي حازت على درجات متفاوتة الأهمية: (يرسخ قيم المواطنة، يعزز قيم التسامح، ينمي مهارات الحوار، يصحح المفاهيم المشبوهة، يوعي بأخطار التكفير والغلو في الدين، يكلف الطلاب بأنشطة اجتماعية تعزز التعاون). بينما تمثلت أبرز صعوبات تعزيزها في ضعف تدريب المعلم لمكافحة التطرف الفكري، والجهل بدور المعلم في مواجهته، وعدم وضوح مفهوم الأمن الفكري لديه.

في حين هدف بحث عزة علي (٢٠١٤) التجريبي إلى قياس فاعلية برنامج مقترح لتحقيق الأمن الفكري باستخدام استراتيجية المحاكمة العقلية لمظاهر الفكر المتطرف والتكفيري وتعزيز قيم الوسطية والانتماء والولاء للوطن. وصمم البرنامج ومقياس للقيم، وبلغت العينة (٢٢) فتى وفتاة ما بين سن (١٤) إلى (١٨). وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج في تعزيز قيم الوسطية والانتماء والولاء للوطن، وتوعية الطلاب بأن الانتماء للإسلام لا ينفصل عن الانتماء للوطن بل يدعمه، حيث أسهمت استراتيجية المحاكمة العقلية المستندة على الاستدلال المنطقي إلى تبني الحكم القيمي الصحيح ونبذ التطرف والتكفير.

ومن الدراسات الوصفية دراسة الشمري ؛ والجرادات (٢٠١١) التي هدفت إلى تعرف دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب جامعة حائل، وتحديد المعوقات التي تواجههم، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية بلغت (١٧٣) عضوًا. وتم بناء أداتين لتعرف دور عضو هيئة التدريس وأخرى للمعوقات التي تحول دون قيامه بدوره. ومن أبرز النتائج أن دورهم في تعزيزه جاء بدرجة عالية، رغم وجود معوقات تواجههم بدرجة عالية جدا ؛ منها غياب عقد دورات تدريبية ذات صلة بتعزيزه في الكلية، وندرة الموضوعات في المقررات الدراسية لتنميته، وضعف تقدير خطورة الانحراف الفكري لدى الطلاب، وضعف الثقافة الدينية لدى بعض أعضاء هيئة التدريس وربطها بالمستجدات العالمية.

ومن الدراسات الوصفية المقارنة دراسة المغيصيب (٢٠١٠) التي هدفت إلى قياس درجة احتواء مقررات الدراسات الاجتماعية (النظام القائم، المقررات) في المرحلة الثانوية على الأهداف والمعارف والقيم والمهارات الأمنية، وأظهرت النتائج وجود اتفاق بين نوعي المقررات على تأكيد (الأهداف الأمنية) التي حققت الترتيب الأول في النظامين، ثم (المهارات الأمنية) التي حققت الترتيب الثاني، كما أتفق النظامان في محور (المعارف الأمنية) والتي حلّت في الترتيب الثالث لكلا النوعين، في حين حققت (القيم الأمنية) الترتيب الأخير. مما يؤكد ضرورة تطوير المقررات بما يواكب المستجدات الإقليمية والعالمية، والاهتمام بالجوانب العملية والمهارات الأمنية التي تمكن الطلاب من الاندماج في شؤون مجتمعهم والتفاعل مع المجتمع المحيط.

وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي قدم الأكلبي، ومحمد (٢٠١٠) استراتيجية تدريسية مقترحة لغرس قيم الأمن الفكري، ووضع نموذج لتدريس قيمة المواطنة في ضوء الاستراتيجية المقترحة، وتوصلت النتائج إلى أن أهم قيم الأمن الفكري لتحصين الطلاب ضد التطرف مرتبة تنازليًا كالآتي: (السلام، المواطنة، التفكير، احترام حقوق الآخرين، آداب الدعوة، آداب الحوار، العمل، التسامح، الأمانة). وأهم كفايات غرسها هي: (تخطيط الموقف التعليمي، وتنفيذه، وتقويمه). وأوصت بأهمية توظيف الأنشطة الصفية واللاصفية لنشر الوعي الأمني لدى الطلاب، وإعداد المعلم وتدريبه على غرس القيم وعلى رأسها قيم الأمن الفكري.

في حين اهتمت دراسة الأشقر (٢٠١٠) الوصفية بتحديد دور الأنشطة الطلابية غير الصفية في تعزيز الأمن الفكري وبناء نموذج تربوي مقترح لتعزيزه لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية، حيث بلغت (١٠) مدارس و (١٧٩) مديرًا ومعلمًا و(٣٨٥) طالبًا. وصمم الباحث استبانتين متناسبتين مع متغيرات الدراسة، ومن أبرز نتائجها قلة البرامج التي تعزز الأمن الفكري، وضعف الحوافز وكثرة أعباء المعلم لممارسة الأنشطة، وأهم التوصيات تعويد الطلاب على الحوار واحترام الآخر وغرس قيم الوسطية والاعتدال لأنها تمثل محور الفكر الإسلامي الأصيل.

ومن الدراسات الوصفية دراسة العتيبي (٢٠٠٩) التي هدفت إلى تعرف درجة تضمن مقررات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية مضامين الأمن الفكري، وتمثلت العينة في (٢٢٤) معلما، وتمثلت الأداة في استبانة تضمنت

خمسة محاور: (غرس العقيدة، تحقيق الوسطية والاعتدال، طاعة ولاة الأمر ولزوم الجماعة، علاقة الأمة الإسلامية بغيرها من الأمم، تنمية التفكير والحوار الإيجابي). وبينت النتائج أن احتواء المقررات على تلك المضامين بدرجة كبيرة في ثلاثة محاور ومتوسطة في محورين، بينما كان إسهامها في التصدي للتحديات الفكرية بدرجة متوسطة، في حين أن قيام المعلمين بتعزيز مضامينه بدرجة متوسطة. ومن أبرز التوصيات ضرورة عقد لقاءات مستمرة لتوعية المعلمين بأهمية الأمن الفكري وكيفية تعزيز مضامينه.

**(٢- ٢- ٣) تعليق على الدراسات والبحوث السابقة:**

بعد عرض ما تضمنته المحاور السابقة من بحوث ودراسات؛ يمكن ملاحظة أوجه التشابه والاختلاف فيما بينها، والإفادة منها، والتجديد في هذه المحاور بالنسبة للبحث الحالي، وذلك كالآتي:

١. اتفقت بحوث المحور الأول والثاني على أهمية القيم في استقرار فكر الإنسان؛ إلا أنها اختلفت في تصنيفاتها بحسب طبيعة البحث وهدفه. وفي ضوء ما عرض تتمثل قيم الأمن الفكري في: الحوار وتقبل الرأي الآخر، والتسامح، والوسطية والاعتدال، والسلام، والمواطنة واحترام القوانين، والسمع والطاعة لولاة الأمر(العمري، ٢٠١٤؛ الشهري، ٢٠١٠). والانتماء العقدي والوطني والثقافي والحضاري، والحوار وقبول الاختلاف، والتفكير الإيجابي(الفريدي، ٢٠١٥). والتمسك بالعقيدة، والسمع والطاعة لولي الأمر، والاعتزاز بمنجزات الوطن وحفظ مكتسباته، والتكافل (الغامدي، ٢٠١٠). والمواطنة، والحوار، التبادل الثقافي مع الآخرين، الوسطية، اعتماد الدليل الصحيح والحجة في الحوار (بني عطا، ٢٠١٧).

المواطنة والولاء والانتماء، التسامح، الحوار والتعلم الذاتي لتصحيح المفاهيم المشبوهة (مرعي، ٢٠١٦)، الوسطية والانتماء والولاء للوطن(علي، ٢٠١٤)، السلام، المواطنة، التفكير، احترام حقوق الآخرين، الحوار، العمل، التسامح (الأكلبي، ومحمد، ٢٠١٠)، احترام الآخرين، وتقدير الرأي الآخر، الحوار والمجادلة بالحسنى، الوسطية (الأشقر، ٢٠١٠). والوسطية، وطاعة ولاة الأمر ولزوم الجماعة، علاقة الأمة الإسلامية مع غيرها من الأمم، تنمية التفكير والحوار الإيجابي(العتيبي، ٢٠٠٩).

٢. اتفقت بحوث المحور الثاني على الاهتمّام بتعليم قيم الأمن الفكري، إلا أن اتجاهات تعليمها اختلفت؛ ما بين استراتيجيات ونماذج تدريس وبرامج مقترحة (الضرمان، ٢٠١٧؛ الدوسري، ٢٠١٧؛ بني عطا، ٢٠١٧؛ علي، ٢٠١٤؛ الأكلبي، ٢٠١٠)، أو تحديد لدور المعلم والاستاذ الجامعي (مرعي، ٢٠١٦؛ الشمري؛٢٠١١)، أو وضع تصور لتعزيزها عبر المناهج (العنزي، ٢٠١٤)، أو تحليل مدى احتواء المقررات على الأهداف والمعارف والقيم والمهارات الأمنية(المغيصيب، ٢٠١٠؛العتيبي، ٢٠٠٩)، أو درجة تفعيل الأنشطة لتنميها (الأشقر، ٢٠١٠)، أو بيان لمعوقات تعليمها (الحربي، ٢٠٠٩).

من عرض البحوث والدراسات التي اهتمت بتعليم قيم الأمن الفكري - في حدود ما أمكن الاطلاع عليه- يتضح أنه رغم تأكيدها أهمية تنميتها؛ إلا أنه لم يتمّ تناول مهارات تعليمها، حيث ركزت في دور المعلم وحدد بعضها تصنيفًا لكفايات تعليمها بعامة دون تفصيلها، ومن جانب آخر

وظف بعضها استراتيجيات لتعليمه، ولم تتضمن برامج لتنمية مهارات المعلم حول كيفية تعليمها تخطيطا وتنفيذا وتقويما.

**منهجية البحث وإجراءاته**

ويتضمن هذا القسم وصفًا لإجراءات البحث وتحديد منهجه، ومجتمعه وعينته، ومتغيراته، وتصميمه التجريبي، وعرضًا لإجراءات إعداد مواده التعليمية وأدواته، وأساليب معالجة بياناته إحصائيًا.

**(٣- ١) منهج البحث:** لتحقيق أهداف البحث استخدم المنهج الوصفي التحليلي لمراجعة البحوث والدراسات السابقة والأدبيات النظرية ذات الصلة بمتغيرات البحث، وبناء مواد البحث التدريبية وأدواته، والمنهج التجريبي لاستخدامه في اختيار عينة البحث، وتطبيق أدواته وقياس الفاعلية.

**(٣- ٢) مجتمع البحث:** مجتمع البحث تكون من جميع طالبات برنامج الدبلوم التربوي للفصل الثاني من العام الجامعي ١٤٣٨هـ/ ١٤٣٩هـ، والبالغ عددهن (٣٢٠) طالبة.

**(٣- ٣) عينة البحث:** تكونت من مجموعة واحدة (التجريبية)، بلغ عددها (٤٣) طالبة، وتمّ اختيارها بطريقة عشوائية من الطالبات اللاتي استجبن لإعلان الانضمام للبرنامج التدريبي، وكان عددهن (٢٩٠) طالبة. (استبعدت ثلاث طالبات من العينة لعدم حضورهن التطبيق البعدي).

**(٣- ٤) تصميم البحث:** التصميم المتبع في البحث هو التصميم شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة ذات التطبيق القبلي والبعدي، والجدول رقم (٢) يوضح متغيراته وتصميمه.

**جدول (٢) متغيرات البحث المستقلة والتابعة**

| المجموعة | متغيرات البحث المستقلة | متغيرات البحث التابعة |
|---|---|---|
| **التجريبية** | البرنامج التدريبي المقترح. | - مهارات تعليم قيم الأمن الفكري.<br>- الاتجاه نحو تعزيز تعليم قيم الأمن الفكري. |

**جدول (٣) التصميم التجريبي للبحث.**

| المجموعة | أدوات القياس قبليًا | المعالجة | أدوات القياس بعديًا |
|---|---|---|---|
| **التجريبية** | - اختبار مهارات تعليم قيم الأمن الفكري.<br>- بطاقة ملاحظة مهارات تعليم قيم الأمن الفكري.<br>- مقياس الاتجاه نحو تعزيز تعليم قيم الأمن الفكري. | البرنامج التدريبي المقترح. | - اختبار مهارات تعليم قيم الأمن الفكري.<br>- بطاقة ملاحظة مهارات تعليم قيم الأمن.<br>- مقياس الاتجاه نحو تعزيز تعليم قيم الأمن. |

**(٣- ٥) إجراءات البحث:** للإجابة عن أسئلة البحث تمّ اتباع الإجراءات الآتية:

**[١] إعداد قائمة قيم الأمن الفكري ومؤشراتها:** عبر إجراء الآتي:

أ- تحديد هدف ومصادر بناء القائمة: والمتمّثل في تحديد قيم الأمن الفكري ومؤشراتها التي ينمّيها البرنامج التدريبي المقترح، بالرجوع إلى الأدبيات والبحوث ذات الصلة، ومنها: (زمزم، ٢٠١٥؛ العجمي، ٢٠١٥؛ علي، ٢٠١٤؛ هندي؛ والشديفات، ٢٠١٣؛ جيدوري، ٢٠١٢؛ البداينة، ٢٠١١).

ب- ضبط القائمة علميًا والتوصل إلى الصورة النهائية للقائمة: عبر إعداد صورة أولية لقائمة ببعض قيم الأمن الفكري، وعرضها على عدد من

المحكمين[1] ؛ بهدف ضبطها وتحديد صدقها، وإبداء الرأي حول: (مدى مناسبة كل قيمة لهدف البحث، انتماء المؤشرات الفرعية للقيمة الرئيسة، وضوح صياغة المؤشرات، إضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسبًا). عبر الإجابة عن مقياس ثنائي لكل مؤشر. وقد أسفرت النتائج على حصول (٣٠) فقرة على درجة اتفاق بين المحكمين تزيد عن (٨٠٪)، ويتضح من ذلك أن أغلب عبارات القائمة جيدة وتحمل صدقاً ظاهرياً مناسبًا. وقدّمت بعض الملحوظات التي تمّ الأخذ بها، لتتضمن القائمة في الشكل النهائي ما يوضحه الجدول (٤).

**جدول رقم (٤) قائمة قيم الأمن الفكري في صورتها النهائية**

| م | قيمة الأمن الفكري الرئيسة | المؤشرات الفرعية للقيمة | المجموع الكلى |
|---|---|---|---|
| ١ | الوسطية والاعتدال الفكري | ١٠ | ٤٠ |
| ٢ | التسامح الفكري | ١٠ | |
| ٣ | السلام الفكري | ١٠ | |
| ٤ | المواطنة الإيجابية | ١٠ | |

**[٢] إعداد قائمة مهارات تعليم قيم الأمن الفكري:** عبر إجراء الآتي:

أ- تحديد هدف ومصادر بناء القائمة: والمتمّثل في تحديد مهارات تعليم قيم الأمن الفكري، بمراجعة الأدبيات والبحوث ذات الصلة ومنها: (الديب، ٢٠٠٧ ؛ الجلاد، ٢٠٠٥ ؛ محمد ؛ ومحمد، ٢٠٠٠ ؛ حميدة، ١٩٩٠)، وكذلك بالاطلاع على وثيقة أخلاقيات مهنة التعليم وكفايات المعلم.

(١) عرضت على (١٠) محكمين في مجالي المناهج وطرق التدريس وبعض التخصصات ذات الصلة بالأمن.

ب- ضبط القائمة ضبطًا علميًا والتوصل إلى الصورة النهائية للقائمة: حيث عرضت قائمة أولية ببعض مهارات تعليم قيم الأمن الفكري على المحكمين[1]؛ لإبداء الرأي حول: (مدى مناسبة كل مهارة رئيسة للطالبة المعلمة، انتماء الأداء الفرعي للمهارة الرئيسة، وضوح صياغة المهارة، تعديل ما يرونه مناسبًا). عن طريق الإجابة عن مقياس ثنائي لكل مؤشر. وقد أسفرت النتائج على حصول (٤٠) فقرة على درجة اتفاق تزيد عن (٨٠٪)، ويعني ذلك أن أغلب عبارات القائمة تحمل صدقاً ظاهرياً مناسبًا. وبعد إجراء التعديلات فإن الصورة النهائية للقائمة يوضحها الجدول رقم (٣- ٦).

**جدول رقم (٥) قائمة مهارات تعليم قيم الأمن الفكري في صورتها النهائية**

| م | المهارة الرئيسة | عدد المهارات الفرعية | المجموع الكلى |
|---|---|---|---|
| ١ | إعداد تعليم قيم الأمن الفكري | ١٦ | ٥٥ |
| ٢ | تنفيذ تعليم قيم الأمن الفكري | ٣٣ | |
| ٥ | تقويم تعليم قيم الأمن الفكري | ٦ | |

**[٣] بناء البرنامج التدريبي المقترح:** حيث تم إجراء الآتي:

أ- تحديد هدف البرنامج التدريبي: يهدف إلى تنمية مهارات تعليم قيم الأمن الفكري لدى الطالبة/ المعلمة في برنامج الإعداد التربوي وتعزيز اتجاهاتها نحو تعزيز تعليم تلك القيم مستقبلا.

(١) عرضت على (١٠) محكمين في مجال المناهج وطرق التدريس.

ب- تحديد مصادر بناء البرنامج التدريبي: وتمّ اشتقاق مادة البرنامج باستعراض البحوث والدراسات السابقة والأدبيات ذات الصلة بتعليم القيم، وبمراجعة قائمتي القيم والمهارات المعدة في البحث الحالي.

ج- تحديد أسس إعداد البرنامج التدريبي: حيث يقوم على مجموعة أسس عقدية ونفسية وتربوية وفسيولوجية واجتمّاعية، مستمدة من الاتجاه الحديث لتعليم القيم وما تضمنه من مداخل، وبمراعاة أسس تعليم قيم الأمن الفكري في المملكة العربية السعودية (وزارة التعليم، ١٤٣٨هـ).

د- تحديد محتوى البرنامج التدريبي: وذلك من خلال الموضوعات الآتية (جدول- ٦).

**جدول (٦) محتوى البرنامج التدريبي**

| القسم | وصف المحتوى |
|---|---|
| **القسم الأول التعريف بالبرنامج** | يتضمن مقدمة نظرية عن منظومة قيم الأمن الفكري والأهداف، وعرض لمحتوى البرنامج والتعريفات الإجرائية والأساليب والاستراتيجيات التدريبية المقترحة وأساليب التقويم، وتعليمات المتدربة ودورها. |
| **القسم الثاني أنشطة الجلسات التدريبية** | يتضمن أنشطة الجلسات التدريبية، حيث يركز كل نشاط في أهداف معرفية ووجدانية وسلوكية، وتقديم توجيهات للمتدربات حول كيفية تنفيذ نشاطات التدريب. |
| **القسم الثالث المحتوى التدريبي** | ويتضمن المادة العلمية لجلسات البرنامج:<br>(أ) **مدخل نظري حول قيم الأمن الفكري**: ويهتم بتوضيح مفهوم الأمن الفكري وأهميته ووظيفته، وجهود المملكة العربية السعودية في تعزيزه، ومرتكزات وأسس ومسارات تعليمه وفق لوائح وزارة التعليم.<br>(ب) **منظومة قيم الأمن الفكري:** حيث يبين القيم الرئيسة ومؤشراتها المحققة لمبادئ القيمة.<br>(ج) **تعليم قيم الأمن الفكري:** يتضمن شرحًا لاتجاهات تعليم قيم الأمن الفكري المعتادة والحديثة عبر مداخل واستراتيجيات يمكن توظيفها بشكل منفرد أو مدمج في كل مادة دراسية.<br>(د) **مهارات تعليم قيم الأمن الفكري:** ويتضمن توضيحًا لمهارات (التخطيط، التنفيذ، التقويم) وما تتضمنه من أسس وتتطلبه من |

| القسم | وصف المحتوى |
| --- | --- |
| | إجراءات لتؤدي المتدربة دورها في تعليم قيم الأمن الفكري. |
| القسم الرابع الملاحق | يتضمن تعريفًا إجرائيًا للمصطلحات المضمنة في البرنامج التدريبي في ضوء المصادر الرسمية. |

هـ- تحديد طرق واستراتيجيات التدريب: استخدمت مجموعة طرق روعي مناسبتها للمتدربات وموضوعات الجلسات والإمكانات المتاحة والزمن المخصص للتدريب؛ حيث تضمنت طرق واستراتيجيات نظرية كالمحاضرة والمناقشة والحوار والعصف الذهني، وأخرى عملية كالتعليم التعاوني والعروض العملية.

و- تحديد أنشطة التدريب: تنوعت الأنشطة ما بين أنشطة فردية وأنشطة مجموعات، وكذلك تصنف بحسب الهدف إلى أنشطة فكرية تهدف إلى تنمية الجانب المعرفي للمتدربات في المجال القيمي المستهدف، إلى جانب أنشطة عملية تهدف إلى تدريبهن على تطبيق المعارف المكتسبة.

ز- تحديد وسائل التدريب: استخدمت وسائل منها العروض المرئية، وأوراق عمل لتنفيذ الأنشطة.

ح- تحديد أساليب وأدوات التقويم: وتمثل التقويم القبلي في تطبيق اختبار مهارات تعليم قيم الأمن الفكري وبطاقة الملاحظة ومقياس الاتجاه، في حين تضمن التقويم البنائي تطبيق عدة أساليب للتقويم الذاتي أو الأقران أو التقويم من قبل المدربة، وباستخدام أدوات كالملاحظة وقوائم الرصد وسلم التقدير، بينما تمثل التقويم الختامي في تطبيق أدوات البحث بعديًا، وكذلك نموذج لتقييم المدربة وبيئة التدريب بغية الإفادة منها في تطوير البرنامج مستقبلاً.

ط- تحديد المدة للزمنية للبرنامج: وتضمن جلسة تمهيدية، و(٩) جلسات تدريبة بواقع (٤ساعات) للجلسة، وجلستان (بواقع ساعة ونصف) للجلسة الواحدة لتطبيق الاختبار والمقياس قبل تنفيذ التجربة وبعدها، وحصتان لتطبيق بطاقة الملاحظة قبل وبعد تنفيذ التجربة.

ي- الضبط العلمي للبرنامج التدريبي: للتأكد من صلاحيته لما وضع له وعرضه على المحكمين[1].

**[٤] بناء أدوات البحث:** لتحديد فاعلية البرنامج التدريبي؛ تمّ بناء اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي لمهارات تعليم قيم الأمن الفكري، وتصميم بطاقة ملاحظة أداء هذه المهارات، وكذلك مقياس الاتجاه نحو تعليم تلك القيم، وطُبّقت أدوات البحث. وفيما يلي توضيح جميع ذلك.

**أولاً- بناء الاختبار التحصيلي لمهارات تعليم قيم الأمن الفكري:** وذلك عبر إجراء الآتي:

١. تحديد هدف ومصادر إعداد الاختبار: حيث يهدف إلى قياس مستوى اكتساب المعرفة النظرية ذات الصلة بمهارات تعليم قيم الأمن الفكري لدى عينة البحث، وذلك بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات والبحوث ذات الصلة، والإفادة من قائمتي القيم والمهارات المعدّة لتعليمها في البحث الحالي، والاستعانة بالنتاجات التي يتضمنها محتوى البرنامج التدريبي.

(١) عرض على (١٠) محكمين في مجال المناهج وطرق التدريس.

٢. الأبعاد الرئيسة للاختبار: صنفت مستويات الاختبار وفقًا لتصنيف "بلوم"، ليصبح مؤلفًا من المستويات المعرفية الآتية: (المعرفة، الاستيعاب، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم).

٣. إعداد جدول مواصفات الاختبار: بهدف تحقيق صدق علاقة الفقرات بالمحتوى (Content-Related Validity )، فإنه وبعد أن تمّ تجميع الموضوعات وتحليل مفاهيمها، وتحديد المهارات المراد تنميتها والأهداف المراد قياسها وأخذ رأي المحكمين[1]، تمّ تعيين: (الأوزان النسبية لموضوعات البرنامج، الأوزان النسبية للأهداف الإجرائية لموضوعات التدريب والتي صيغت في ضوء المستويات المعرفية المحددة).

**جدول رقم (٧)- مواصفات اختبار مهارات تعليم قيم الأمن الفكري**

| الوحدة | الوزن النسبي للموضوع | | | الوزن النسبي لأهداف الموضوع | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الوحدة | الموضوع | عدد الجلسات | النسبة ٪ | أهداف التدريب على مهارات تعليم قيم الأمن الفكري | | | | | الأهداف | النسبة |
| | | | | المعرفة | الاستيعاب | التطبيق | التحليل | التركيب | التقويم | المجموع | ٪ |
| ماهية الأمن الفكري | (١) مفهوم وأهمية قيم الأمن الفكري | ١ (٤ ساعات) | ١١.١١ | ٢ | ٢ | ٣ | - | ٢ | ١ | ١٠ | ٦٦.١٦ |

(١) عرض على (١٠) محكمين في مجال المناهج وطرق التدريس.

| الوحدة | الوزن النسبي للموضوع | | | الوزن النسبي لأهداف الموضوع | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الموضوع | عدد الجلسات | النسبة ٪ | أهداف التدريب على مهارات تعليم قيم الأمن الفكري | | | | | | الأهداف | النسبة |
| الوحدة | | | | المعرفة | الاستيعاب | التطبيق | التحليل | التركيب | التقويم | المجموع | ٪ |
| | (٢) دور المملكة العربية السعودية في حماية وتعزيز الأمن الفكري. | ١ | ١١.١١ | ١ | ١ | ١ | ١ | - - | ١ | ٥ | ٣٣.٨ |
| منظومة قيم الأمن الفكري | (٣) قيمتا الوسطية والسلام الفكري. | ١ | ١١.١١ | ٢ | - - | - - | ٢ | ١ | ١ | ٦ | ١٠ |
| | (٤) قيمتا التسامح الفكري والمواطنة الإيجابية. | ١ | ١١.١١ | ٢ | - - | - - | ٢ | - - | ٢ | ٦ | ١٠ |
| اتجاهات تعليم قيم الأمن الفكري | (٥) اتجاهات ومداخل تعليم قيم الأمن الفكري- ١ | ١ | ١١.١١ | ١ | ٢ | ٢ | - - | - - | ٢ | ٧ | ٦٦.١١ |
| | (٦) اتجاهات ومداخل تعليم قيم الأمن الفكري- ٢ | ١ | ١١.١١ | - - | ٣ | ٢ | - - | ٢ | - - | ٧ | ٦٦.١١ |
| مهارات تعليم قيم الأمن الفكري | (٧)تخطيط تعليم قيم الأمن الفكري | ١ | ١١.١١ | - - | ٢ | - - | ٣ | ٣ | - - | ٨ | ٣٣.١٣ |
| | (٨) تنفيذ تعليم قيم الأمن الفكري | ١ | ١١.١١ | - - | - - | ٣ | ٣ | ٢ | - - | ٨ | ٣٣.١٣ |

| الوحدة | الوزن النسبي للموضوع | | | الوزن النسبي لأهداف الموضوع | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الوحدة | الموضوع | عدد الجلسات | النسبة ٪ | أهداف التدريب على مهارات تعليم قيم الأمن الفكري | | | | | | الأهداف | النسبة |
| | | | | المعرفة | الاستيعاب | التطبيق | التحليل | التركيب | التقويم | المجموع | ٪ |
| | (٩) تقويم تعليم قيم الأمن الفكري | ١ | ١١.١١ | - - | - - | - - | - - | ١ | ٢ | ٣ | ٥ |
| المجموع | | ٩ | ٪١٠٠ | ٨ | ١٠ | ١١ | ١١ | ١١ | ٩ | ٦٠ | |
| النسبة | | | ٪١٠٠ | ٣٣.١٣ | ٦٦.١٦ | ٣٣.١٨ | ٣٣.١٨ | ٣٣.١٨ | ١٥ | ٪١٠٠ | |

٤. بناء اختبار التحصيل في صورته الأولية: حيث تمّ وضع تعليمات الاختبار، وصياغة مفرداته بصورة أولية، وبعد صياغة مفرداته؛ تمّت إعادة قراءتها بعد فترة زمنية للتخلص من نتائج الألفة؛ خاصة من جانب أثرها في الصياغة اللغوية وصعوبة الأسلوب وعدم وضوح بعض الفقرات.

٥. الضبط العلمي والإحصائي للاختبار وصلاحيته للتطبيق بطريقتين:

أ- **المرحلة الأولى – التحقق من صدق الاختبار:** لضمان تحقق الصدق الظاهري (المنطقي) للاختبار، عُرض في صورته المبدئية على عدد من

المحكمين[1] لإبداء الرأي حول: (وضوح صياغة المفردة لغويًا، انتمّاء المفردة للمهارة الرئيسة، قياس المفردة للمهارة الفرعية، إضافة أو حذف أو تعديل أو دمج ما يرونه مناسبًا). وقد تراوحت نسبة الاتفاق بين المحكمين على أغلب مفردات الاختبار بين (٨٠- ١٠٠٪). وبعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون؛ تكوّن في صورته النهائية من (٦٠) مفردة، وبذلك أصبح مناسبًا لإجراء التجربة الاستطلاعية. وتمّ تحديد درجة كل مفردة بحيث تحصل الطالبة على درجة موزعة من (٠- ١) للمفردات، ومن الممكن أن تحسب الدرجة على كل بعد من أبعاده.

ب- **المرحلة الثانية – التجربة الاستطلاعية للاختبار وحساب ضوابطه الإحصائية:** عبر التجربة على عينة استطلاعية عشوائية من طالبات الدبلوم التربوي العام في الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٨هـ/ ١٤٣٩هـ، وعددها (٢٠) طالبة؛ وفي ضوء درجات العينة الاستطلاعية، أمكن تعرّف الصدق الظاهري للاختبار (مدى وضوح تعليماته وصياغة مفرداته وتحديد زمنه)، وضبطه إحصائيًا عبر تحليل مفرداته (حساب معامل الصعوبة والسهولة، والتباين، والتمّييز)، وحساب ثوابته.

**ثانيًا- تصميم بطاقة ملاحظة أداء الطالبة/ المعلمة:** عبر إجراء الآتي:

١. تحديد هدف ومصادر إعداد البطاقة: قياس مستوى ممارسة مهارات تعليم قيم الأمن الفكري لدى عينة البحث. بالرجوع إلى الأدبيات

(١) عرضت على (١٠) محكمين في مجال المناهج وطرق التدريس.

والدراسات والبحوث ذات الصلة، وفي ضوء قائمتي القيم والمهارات المعدّة، وبعد إعداد البرنامج التدريبي واستعراض وحدات الحقيبة التدريبية.

٢. إعداد بطاقة ملاحظة مهارات تعليم الأمن الفكري: في ضوء ما سبق تم إعداد قائمة أولية تتضمن ثلاث مهارات رئيسة يتبع كل منها مجموعة مهارات فرعية.

٣. الضبط العلمي للبطاقة وصلاحيتها للتطبيق: تمّ عرضها في صورتها المبدئية على المحكمين[١]؛ لإبداء الرأي حول: (شمول البطاقة لمهارات تعليم قيم الأمن الفكري، انتماء المهارات الفرعية إلى المهارات الرئيسة). وفي ضوء الملحوظات المقدمة؛ فإن الجدول رقم (١) يوضح الصورة النهائية للبطاقة.

**جدول رقم (٨) بطاقة ملاحظة مهارات تعليم قيم الأمن الفكري في صورتها النهائية**

| م | المهارة الرئيسة | عدد المهارات الفرعية | المجموع الكلى |
|---|---|---|---|
| ١ | إعداد تعليم قيم الأمن الفكري | ١٦ | ٥٥ |
| ٢ | تنفيذ تعليم قيم الأمن الفكري | ٣٣ | |
| ٣ | تقويم تعليم قيم الأمن الفكري | ٦ | |

٤. تصحيح بطاقة الملاحظة: عند تصحيح الفقرات حولت فئات الإجابة إلى درجات، بحيث تحصل الطالبة على درجة موزعة من(١- ٣) للفئة الدالة على درجة توفر المهارة (ضعيفة، متوسطة، عالية).

**ثالثًا- بناء مقياس الاتجاه نحو تنمية قيم الأمن الفكري:** وذلك عبر إجراء الآتي:

(١) عرضت على (١٠) محكمين في مجال المناهج وطرق التدريس.

١. تحديد هدف ومصادر إعداد المقياس: قياس مستوى اتجاه الطالبة/ المعلمة نحو تعليم قيم الأمن الفكري في ضوء ما اكتسبته من معارف ومهارات أثناء البرنامج التدريبي، وذلك بالإفادة من القوائم التي تمّ إعدادها في البحث الحالي، والاستعانة بالنتاجات التي تتضمنها الحقيبة التدريبية.

٢. تحديد محاور المقياس والوزن النسبي لكل محور: حُدد الوزن النسبي لأبعاد المقياس تنازليًا حسب أهميتها؛ حيث أعطي للبعد رقم (١: ممارسة مهارات تعليم قيم الأمن الفكري) ثلاث درجات، وللبعد رقم (٢: ماهية قيم الأمن الفكري) درجتين، وللبعد رقم (٣: الدافعية لتوظيف مهارات تعليم قيم الأمن الفكري) درجة واحدة. ثم حُسب الوزن النسبي لكل بعد بقسمة مجموع درجاته –وفق رأي المحكمين- على مجموع درجات الأبعاد الثلاثة، وبذلك حدد الوزن النسبي لكل بعد.

٣. صياغة عبارات المقياس: حددت مجموعة من العبارات التي يمكن أن تقيس اتجاه الطالبة نحو ممارسة مهارات تعليم قيم الأمن الفكري، ثم صُنّفت تبعًا للمحاور التي تم تحديدها، وروعي في صياغتها ما يلي: (أن تكون العبارة واضحة محددة، أن يكون بعضها موجبًا وبعضها سالبًا)، ووضع أمام كل عبارة ثلاث استجابات (وفقًا لطريقة ليكرت) متدرجة من الموافقة إلى الرفض: (موافقة، مترددة، أرفض).

٤. عرض المقياس على المحكمين: عرض في صورته المبدئية على المحكمين[1] لإبداء الرأي حول: (ترتيب المحاور الثلاثة حسب الأهمية النسبية

(١) عرضت على (١٠) محكمين في مجال المناهج وطرق التدريس.

التي يمثلها كل محور في رأيهم، مدى تبعية كل عبارة للمحور الذي وضعت لقياسه، مدى إيجابية أو سلبية العبارة، مدى مناسبة العبارة للطالبة/ المعلمة، تعديل ما يرونه مناسبًا). وبعد تعديل المقياس وترتيب محاوره؛ أصبح في صورته النهائية مكونًا من (٦٠) عبارة سلبية وإيجابية، وتم توزيع العبارات عشوائيًا دون الإشارة إلى المحاور ليكون صالحًا للتطبيق استطلاعيًا.

**جدول رقم (٩) توزيع عبارات المقياس الموجبة والسالبة على المحاور الرئيسة**

| المحور | موضوعه | الفقرات السالبة | الفقرات الموجبة | المجموع | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| **الأول** | ماهية وطبيعة قيم الأمن الفكري وتعليمها. | ١٦ | ٥ | ٢١ | ٦٣ |
| **الثاني** | ممارسة مهارات تعليم قيم الأمن الفكري | ١٨ | ١٠ | ٢٨ | ٨٤ |
| **الثالث** | الدافعية لتوظيف مهارات تعليم قيم الأمن الفكري | ٣ | ٨ | ١١ | ٣٣ |
| مجموع عبارات ودرجة المقياس | | ٣٧ | ٢٣ | ٦٠ | ١٨٠ |

٥. تصحيح وتفسير المقياس: حولت فئات الإجابة الثلاث للمقياس إلى درجات (حسب نوع العبارة موجبة أو سالبة)، وبعد إجابة الطالبة عن فقراته تجمع الدرجات على فقراته، وتعطى درجة كلية من (١٨٠) والتي تعبر عن مستوى اتجاه الطالبة نحو تعليم قيم الأمن الفكري، بحيث تتراوح الدرجات ما بين (٦٠ – ١٨٠) والمتوسط (١٢٠)، وكلما ارتفعت العلامة واقتربت من الدرجة (١٨٠)؛ دل ذلك على مستوى عال من الوعي بالمهارات ووجود اتجاه قوي نحو ممارسة مهارات تعليم قيم الأمن الفكري.

٦. التجربة الاستطلاعية: تم تطبيق المقياس على العينة نفسها التي طبق عليها اختبار التحصيل ومن خلال تطبيقه وتصحيحه أمكن: (تحديد زمن المقياس، حساب ثباته)، وتعرّف صدقه الظاهري، إضافة إلى استكمال أو

حذف ما قد يبدو من نقص أو زيادة وتعرف مدى ملاءمة المقياس لمستوى الطالبات.

**رابعًا - تطبيق أدوات البحث:** بعد الانتهاء من بناء أدوات البحث، قامت الباحثة بتدريب المجموعة التجريبية في الفصل الدراسي الثاني من العام (١٤٣٨هـ- ١٤٣٩هـ)، وتضمنت تجربة البحث تطبيق الأدوات قبليًا ومن ثم تنفيذ البرنامج التدريبي يليه تطبيق الأدوات بعديًا، حيث يستغرق التدريب الميداني رسميًا (١٠ أسابيع) من الفصل الدراسي الثاني. ونُفّذ الجانب التطبيقي عبر إجراء الآتي:

**١- ضبط المتغيرات الدخيلة للبحث:** بهدف ضبط المتغيرات التي قد تتداخل مع المتغير المستقل في تأثيره في المتغير التابع، كالعمر الزمنى للطالبات والخبرة.

**٢- التطبيق القبلي:** تمّ تطبيق الأدوات قبليًا على مجموعة البحث التجريبية؛ بهدف تحديد مستوى المتدربات المعرفي والأدائي والوجداني فيما يتصل بمهارات تعليم قيم الأمن الفكري، وفحص الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، على العينة المكونة من (٤٠) طالبة، والسياق الآتي يوضح ذلك.

**أولاً- صدق وثبات اختبار تعليم قيم الأمن الفكري:** تم التحقق من خصائصه كالآتي:

١. **صدق الاتساق الداخلي:** حُسب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد بعد حذف درجة المفردة، وذلك على العينة المكونة من (٤٠) طالبة، والجدول الآتي يوضح قيم معاملات الصدق.

**جدول (١٠) معاملات ارتباط البنود بدرجة البعد بحذف البند للاختبار المعرفي لمهارات تعليم قيم الأمن الفكري (ن = ٤٠)**

| رقم البند | معامل الارتباط | رقم البند | معامل الارتباط | رقم البند | معامل الارتباط | رقم البند | معامل الارتباط | رقم البند | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠.٦٠٤** | ١١ | ٠.٥٠٩** | ٢١ | ٠.٦٠٨** | ٣١ | ٠.٥٨٩** | ٤١ | ٠.٥٧٥** | ٥١ | ٠.٥١٤** |
| ٢ | ٠.٥٠٠** | ١٢ | ٠.٥٣٤** | ٢٢ | ٠.٥٠٢** | ٣٢ | ٠.٥١٩** | ٤٢ | ٠.٥٨٧** | ٥٢ | ٠.٥٤٢** |
| ٣ | ٠.٦٤٠** | ١٣ | ٠.٤٨٦** | ٢٣ | ٠.٦٠٧** | ٣٣ | ٠.٥٦٥** | ٤٣ | ٠.٥٣٢** | ٥٣ | ٠.٥٤٧** |
| ٤ | ٠.٥٣٩** | ١٤ | ٠.٥٠٩** | ٢٤ | ٠.٥٩٤** | ٣٤ | ٠.٦٤٥** | ٤٤ | ٠.٥٥٣** | ٥٤ | ٠.٥٩٧** |
| ٥ | ٠.٦٤٨** | ١٥ | ٠.٤٧٧** | ٢٥ | ٠.٦٢٢** | ٣٥ | ٠.٤٨٩** | ٤٥ | ٠.٥٣٣** | ٥٥ | ٠.٥٩٠** |
| ٦ | ٠.٥٥٩** | ١٦ | ٠.٥٨٨** | ٢٦ | ٠.٦٣٠** | ٣٦ | ٠.٤٧٣** | ٤٦ | ٠.٤٩٧** | ٥٦ | ٠.٤٨٠** |
| ٧ | ٠.٤٧٦** | ١٧ | ٠.٦١٠** | ٢٧ | ٠.٥٣٧** | ٣٧ | ٠.٥٣٩** | ٤٧ | ٠.٥١١** | ٥٧ | ٠.٥٦٠** |
| ٨ | ٠.٥٢٦** | ١٨ | ٠.٦٣٣** | ٢٨ | ٠.٥٩١** | ٣٨ | ٠.٥٣٢** | ٤٨ | ٠.٥٣١** | ٥٨ | ٠.٥٣١** |
| ٩ | ٠.٥٥٢** | ١٩ | ٠.٤٧٠** | ٢٩ | ٠.٥١٢** | ٣٩ | ٠.٥٢٠** | ٤٩ | ٠.٥٢٥** | ٥٩ | ٠.٥٣٦** |
| ١٠ | ٠.٤٦٣** | ٢٠ | ٠.٦٠٣** | ٣٠ | ٠.٦٠٣** | ٤٠ | ٠.٤٦٦** | ٥٠ | ٠.٥٦٤** | ٦٠ | ٠.٥٥٤** |

تشير نتائج الجدول (١٠) إلى ارتفاع قيم معاملات صدق كل بند بالدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد الاختبار المعرفي لمهارات تعليم قيم الأمن الفكري، وتم إجراء المعالجات الإحصائية على كل البنود. كما حُسب معامل ارتباط الأبعاد الفرعية بالدرجة الكلية للاختبار، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء.

**جدول (١١) معاملات ارتباط الأبعاد للاختبار المعرفي لمهارات تعليم قيم الأمن الفكري (ن=٤٠)**

| الأبعاد | معامل الارتباط | الأبعاد | معامل الارتباط | الأبعاد | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|
| المعرفة | ٠.٧١٢** | التطبيق | ٠.٦٩٦** | التركيب | ٠.٦٧٧** |
| الاستيعاب | ٠.٦٤٢** | التحليل | ٠.٦٩٢** | التقويم | ٠.٦٨١** |

تشير نتائج الجدول (١١) إلى ارتفاع قيم الارتباط بين الأبعاد الفرعية بالدرجة الكلية للاختبار المعرفي لمهارات تعليم قيم الأمن الفكري، مما يؤكد اتساقه الداخلي.

**٢. ثبات الاختبار:** تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معاملي "كيودر ريتشاردسون ٢٠"، والتجزئة النصفية بعد تصحيح الطول باستخدام معادلة "سبيرمان براون"، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء.

**جدول (١٢) معاملات ثبات "كيودر- ريتشارسون والتجزئة النصفية للاختبار المعرفي لمهارات تعليم قيم الأمن الفكري (ن = ٤٠)**

| البعد | عدد البنود | كيودر- ريتشارسون | التجزئة النصفية |
|---|---|---|---|
| المعرفة | ٨ | ٦١٩.٠ | ٦٨٥.٠ |
| الاستيعاب | ١٠ | ٦٣٤.٠ | ٣٩٩.٠ |
| التطبيق | ١١ | ٥٤٢.٠ | ٤٩٢.٠ |
| التحليل | ١١ | ٥٠٧.٠ | ٥٢٢.٠ |
| التركيب | ١١ | ٥٤٤.٠ | ٦٨٥.٠ |
| التقويم | ٩ | ٥٣٠.٠ | ٥٠٤.٠ |
| الدرجة الكلية | ٦٠ | ٥٠٨.٠ | ٤٨١.٠ |

تشير نتائج الجدول (١٢) إلى ارتفاع قيم الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للاختبار مما يؤكد اتساقه الداخلي.

**ثانياً: صدق وثبات بطاقة ملاحظة مهارات تعليم قيم الأمن الفكري:** تمّ التحقق من خصائصها كالآتي:

**١. صدق الاتساق الداخلي:** حُسب معامل الارتباط المصحح بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد، وذلك على العينة المكونة من (٤٠) طالبة، والجدول التالي يوضح قيم معاملات الصدق.

**جدول (١٣) معاملات ارتباط البنود بدرجة البعد بحذف البند لبطاقة ملاحظة مهارات تعليم قيم الأمن الفكري (ن = ٤٠)**

| رقم البند | معامل الارتباط | رقم البند | معامل الارتباط | رقم البند | معامل الارتباط | رقم البند | معامل الارتباط | رقم البند | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٦٠١.٠❖❖ | ١٢ | ٦٠١.٠❖❖ | ٢٣ | ٦١٦.٠❖❖ | ٣٤ | ٥٦٥.٠❖❖ | ٤٥ | ٦١٦.٠❖❖ |
| ٢ | ٥٧٤.٠❖❖ | ١٣ | ٦٠١.٠❖❖ | ٢٤ | ٦١٦.٠❖❖ | ٣٥ | ٦٠٤.٠❖❖ | ٤٦ | ٦٢٩.٠❖❖ |
| ٣ | ٦٠١.٠❖❖ | ١٤ | ٥٨١.٠❖❖ | ٢٥ | ٦١٦.٠❖❖ | ٣٦ | ٦١٦.٠❖❖ | ٤٧ | ٦١٦.٠❖❖ |
| ٤ | ٥٥٤.٠❖❖ | ١٥ | ٥٦٨.٠❖❖ | ٢٦ | ٦١٦.٠❖❖ | ٣٧ | ٦١٦.٠❖❖ | ٤٨ | ٦١٦.٠❖❖ |
| ٥ | ٦٠٢.٠❖❖ | ١٦ | ٦٠٣.٠❖❖ | ٢٧ | ٦١٦.٠❖❖ | ٣٨ | ٦١٦.٠❖❖ | ٤٩ | ٦١٦.٠❖❖ |
| ٦ | ٥٧٤.٠❖❖ | ١٧ | ٥٦٢.٠❖❖ | ٢٨ | ٦١٦.٠❖❖ | ٣٩ | ٦١٦.٠❖❖ | ٥٠ | ٧٧٧.٠❖❖ |
| ٧ | ٥٤٩.٠❖❖ | ١٨ | ٦١٦.٠❖❖ | ٢٩ | ٦١٦.٠❖❖ | ٤٠ | ٦١٦.٠❖❖ | ٥١ | ٧٨٥.٠❖❖ |
| ٨ | ٥٩٦.٠❖❖ | ١٩ | ٦١٦.٠❖❖ | ٣٠ | ٦١٦.٠❖❖ | ٤١ | ٥٩٠.٠❖❖ | ٥٢ | ٧٧٩.٠❖❖ |
| ٩ | ٦٠١.٠❖❖ | ٢٠ | ٦١٦.٠❖❖ | ٣١ | ٦١٦.٠❖❖ | ٤٢ | ٥٩٦.٠❖❖ | ٥٣ | ٧٦٤.٠❖❖ |
| ١٠ | ٦٠١.٠❖❖ | ٢١ | ٦١٦.٠❖❖ | ٣٢ | ٦١٦.٠❖❖ | ٤٣ | ٥٦٤.٠❖❖ | ٥٤ | ٧٦١.٠❖❖ |
| ١١ | ٦٠١.٠❖❖ | ٢٢ | ٦١٦.٠❖❖ | ٣٣ | ٥٩٨.٠❖❖ | ٤٤ | ٦١١.٠❖❖ | ٥٥ | ٧٦٠.٠❖❖ |

تشير نتائج الجدول (١٣) إلى ارتفاع قيم معاملات صدق كل بند بالدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد بطاقة الملاحظة لمهارات تعليم قيم الأمن الفكري، ويتم إجراء المعالجات الإحصائية على كل البنود. كما تمّ حساب معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية بالدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة، والجدول التالي يوضح النتائج.

**جدول (١٤) معاملات ارتباط الأبعاد لبطاقة ملاحظة مهارات تعليم قيم الأمن الفكري (ن=٤٠)**

| الأبعاد | معامل الارتباط |
|---|---|
| مهارات التخطيط | ٧٨٧ .٠❖❖ |
| مهارات التنفيذ | ٧٧٠ .٠❖❖ |
| مهارات التقويم | ٥٥١ .٠❖❖ |

تشير نتائج الجدول (١٤) إلى ارتفاع قيم الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لبطاقة ملاحظة مهارات تعليم قيم الأمن الفكري، مما يؤكد الاتساق الداخلي للبطاقة وأبعادها.

**٢. ثبات بطاقة الملاحظة:** تم حساب ثبات البطاقة باستخدام معاملي "ألفا كرونباخ"، و"التجزئة النصفية" بعد تصحيح الطول باستخدام معادلة "سبيرمان براون"، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء.

**جدول (١٥) معاملات ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لثبات بطاقة ملاحظة مهارات تعليم قيم الأمن الفكري (ن = ٤٠)**

| المهارة الرئيسة | عدد الفقرات | معامل الفا | التجزئة النصفية |
|---|---|---|---|
| مهارات التخطيط | ١٦ | ٥٩٩.٠ | ٣٢٦.٠ |
| مهارات التنفيذ | ٣٣ | ٦١٦.٠ | ٥٣٩.٠ |
| مهارات التقويم | ٦ | ٨٠٣.٠ | ٨١٢.٠ |
| الدرجة الكلية | ٥٥ | ٥٩٦.٠ | ٨٤٧.٠ |

تشير نتائج الجدول (١٥) إلى ارتفاع قيم معاملات ثبات "ألفا" و "التجزئة النصفية" بعد تصحيح الطول بمعادلة "سبيرمان براون"، مما يؤكد تحقق ثبات بطاقة الملاحظة وأبعادها الفرعية.

**ثالثاً: صدق وثبات مقياس الاتجاه نحو تعزيز قيم الأمن الفكري:** تم التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الاتجاه نحو تعزيز قيم الأمن الفكري، ونعرض لهذه الخصائص في السياق التالي.

**١. صدق الاتساق الداخلي:** حُسب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد بعد حذف درجة المفردة، للتحقق من صدق المقياس، والجدول التالي يوضح قيم معاملات الصدق.

**جدول (١٦) معاملات ارتباط البنود بدرجة البعد بحذف البند لمقياس الاتجاه نحو تعزيز قيم الأمن الفكري (ن = ٤٠)**

| رقم البند | معامل الارتباط | رقم البند | معامل الارتباط | رقم البند | معامل الارتباط | رقم البند | معامل الارتباط | رقم البند | معامل الارتباط | رقم البند | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٧٠٨.٠❖❖ | ١١ | ٧١٩.٠❖❖ | ٢١ | ٧١٢.٠❖❖ | ٣١ | ٧٢٥.٠❖❖ | ٤١ | ٧١١.٠❖❖ | ٥١ | ٧٠٦.٠❖❖ |
| ٢ | ٧٠٣.٠❖❖ | ١٢ | ٧١٧.٠❖❖ | ٢٢ | ٧١٢.٠❖❖ | ٣٢ | ٦٨٧.٠❖❖ | ٤٢ | ٧١٢.٠❖❖ | ٥٢ | ٧١٢.٠❖❖ |
| ٣ | ٧١٩.٠❖❖ | ١٣ | ٧١٤.٠❖❖ | ٢٣ | ٦٨٢.٠❖❖ | ٣٣ | ٦٧٦.٠❖❖ | ٤٣ | ٧٠٤.٠❖❖ | ٥٣ | ٦٧٧.٠❖❖ |
| ٤ | ٧١٦.٠❖❖ | ١٤ | ٧١٦.٠❖❖ | ٢٤ | ٧٠٥.٠❖❖ | ٣٤ | ٦٣٥.٠❖❖ | ٤٤ | ٧١٠.٠❖❖ | ٥٤ | ٧١٥.٠❖❖ |
| ٥ | ٦٧٧.٠❖❖ | ١٥ | ٧٠٧.٠❖❖ | ٢٥ | ٦٧٤.٠❖❖ | ٣٥ | ٦٦٩.٠❖❖ | ٤٥ | ٧٠٣.٠❖❖ | ٥٥ | ٧١٤.٠❖❖ |
| ٦ | ٦٦٥.٠❖❖ | ١٦ | ٧١٦.٠❖❖ | ٢٦ | ٦٥٠.٠❖❖ | ٣٦ | ٧٠١.٠❖❖ | ٤٦ | ٧٠٨.٠❖❖ | ٥٦ | ٦٨٢.٠❖❖ |
| ٧ | ٦٩٧.٠❖❖ | ١٧ | ٧٢٠.٠❖❖ | ٢٧ | ٧٢٢.٠❖❖ | ٣٧ | ٧١٢.٠❖❖ | ٤٧ | ٦٨٤.٠❖❖ | ٥٧ | ٦٥٣.٠❖❖ |
| ٨ | ٦٨٥.٠❖❖ | ١٨ | ٧٠٩.٠❖❖ | ٢٨ | ٧٠١.٠❖❖ | ٣٨ | ٧٠١.٠❖❖ | ٤٨ | ٦٩٦.٠❖❖ | ٥٨ | ٦٨٤.٠❖❖ |
| ٩ | ٦٨٨.٠❖❖ | ١٩ | ٦٩٥.٠❖❖ | ٢٩ | ٧١٤.٠❖❖ | ٣٩ | ٦٨٤.٠❖❖ | ٤٩ | ٧٠١.٠❖❖ | ٥٩ | ٦٨٩.٠❖❖ |
| ١٠ | ٦٨٢.٠❖❖ | ٢٠ | ٧٠٨.٠❖❖ | ٣٠ | ٧٠٨.٠❖❖ | ٤٠ | ٧١٠.٠❖❖ | ٥٠ | ٦٨٧.٠❖❖ | ٦٠ | ٦٩٨.٠❖❖ |

تشير نتائج الجدول (١٦) إلى ارتفاع قيم معاملات صدق كل بند بالدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس الاتجاه نحو تعزيز قيم الأمن الفكري، ويتم إجراء المعالجات الإحصائية على كل البنود. وكذلك حُسبت معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية بالدرجة الكلية لمقياس الاتجاه، والجدول التالي يوضح النتائج.

**جدول (١٧) معاملات ارتباط الأبعاد مقياس الاتجاه نحو تعزيز قيم الأمن الفكري (ن=٤٠)**

| الأبعاد | معامل الارتباط |
|---|---|
| ماهية قيم الأمن الفكري | ٧٧٨ .٠❖❖ |
| ممارسة مهارات تعليم قيم الأمن الفكري | ٧٠٩ .٠❖❖ |
| الدافعية لتوظيف مهارات قيم الأمن الفكري | ٨٦٢ .٠❖❖ |

تشير نتائج الجدول (١٧) ارتفاع قيم الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو تعزيز قيم الأمن الفكري، مما يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس وأبعاده الفرعية.

**٢. ثبات المقياس:** تم حساب ثبات المقياس باستخدام معاملي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية بعد تصحيح الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء.

**جدول (١٨) معاملات ثبات الفا كرونباخ والتجزئة النصفية لثبات مقياس الاتجاه نحو تعزيز قيم الأمن الفكري (ن = ٤٠)**

| المقياس | عدد البنود | معامل الفا | التجزئة النصفية |
|---|---|---|---|
| ماهية قيم الأمن الفكري | ٢١ | ٧٠٤.٠ | ٧٤٧.٠ |
| ممارسة مهارات تعليم قيم الأمن الفكري | ٢٨ | ٧١٩.٠ | ٧٨٧.٠ |
| الدافعية لتوظيف مهارات قيم الأمن الفكري | ١١ | ٦٩١.٠ | ٤٥٠.٠ |
| الدرجة الكلية | ٦٠ | ٨٨٠.٠ | ٨٠٤.٠ |

تشير نتائج الجدول (١٨) إلى ارتفاع قيم معاملات ثبات "ألفا كرونباخ" و"التجزئة النصفية" بعد تصحيح الطول بمعادلة "سبيرمان براون"، مما يؤكد تحقق ثبات مقياس الاتجاه وأبعاده الفرعية.

**٣- تطبيق تجربة البحث:** التطبيق القبلي لأدوات البحث(الاختبار المعرفي لمهارات تعليم قيم الأمن الفكري، بطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لتلك المهارات، مقياس الاتجاه نحو تعليم قيم الأمن الفكري)، وتنفيذ البرنامج التدريبي المقترح، ومن ثمّ التطبيق البعدي للأدوات بهدف قياس الفاعلية وحجم التأثير.

**٤- معالجة بيانات البحث:** استخدم اختبار (T) للعينات المرتبطة (paired _ samples T-test)لدلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لأداء المجموعة في كل أداة، وحساب (Eta squared ) لقياس حجم تأثير البرنامج التدريبي المقترح.

**نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها**

يهدف هذا القسم إلى عرض وتفسير نتائج البحث التي تمّ التوصل إليها في ضوء المعالجة الإحصائية لبيانات التطبيق، وستُعرض النتائج وتُفسر وتُناقش وصولاً لتقديم التوصيات والمقترحات في ضوء ذلك.

**(٤- ١) عرض نتائج البحث:** فيما يتعلق بالسؤال الأول والمتعلق بتحديد البرنامج التدريبي المقترح؛ أجيب عنه في القسم الخاص بإجراءات البحث، وسيتمّ عرض نتائج السؤال الثاني والثالث والتحقق من صحة فروضهما عبر معالجتها بالأساليب الإحصائية المناسبة، وذلك كالآتي.

**أولاً - الإجابة عن السؤال الثاني:** للإجابة عنه ونصّه "ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات تعليم قيم الأمن الفكري لدى الطالبة/ المعلمة في برنامج الإعداد التربوي بجامعة تبوك؟". ولتعرّف دلالة الفرق وحجم الفاعلية بين التطبيقين القبلي والبعدي لأداتي البحث (الاختبار، بطاقة الملاحظة)؛ فقد تمّ التحقق من صحة فروضه (١، ٢)، وكانت النتائج كالآتي:

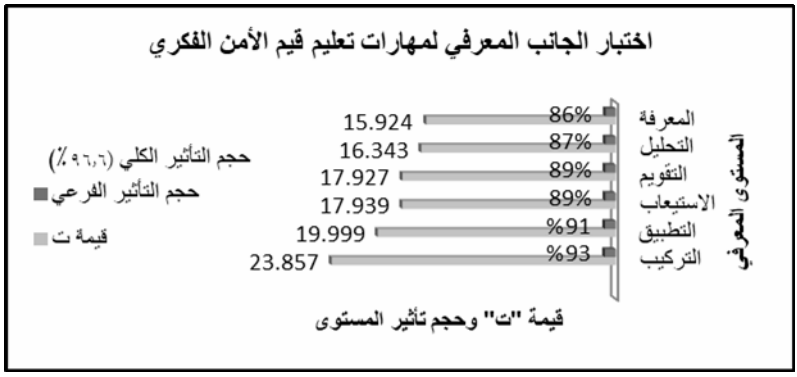
**أ. التحقق من صحة فرض (١):** وينصّ على أنه: "لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي في اختبار مهارات تعليم قيم الأمن الفكري". للتحقق من صحة الفرض استُخدم اختبار "ت" للعينات المرتبطة (الواحدة) (Paired Samples- T Test)؛ لتحديد دلالة الفرق واتجاهه بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للاختبار، إضافة إلى "مربع ايتا" (Eta

(squared) لتعرّف حجم تأثير البرنامج المقترح. والجدول (١٩) يوضح نتائج التحليل.

**جدول (١٩) قيمة اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في اختبار مهارات تعليم قيم الأمن الفكري ومحاوره الفرعية وحجم التأثير (ن= ٤٠)**

| المتغيرات | قبلي | | بعدي | | د. ح | قيمة ت | مستوى الدلالة | مربع إيتا | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | م | ع | م | ع | | | | | |
| المعرفة | ٣. | ٤٥.١ | ٧٥.٧ | ٠. | ٣٩ | .١٥ | ٠. | ٠. | كبير |
| الاستيعاب | ٣. | ٧٠.١ | ٢٧.٩ | ١. | ٣٩ | .١٧ | ٠. | ٠. | كبير |
| التطبيق | ٤. | ٥٢.١ | ٩٠.٩ | ١. | ٣٩ | .١٩ | ٠. | ٠. | كبير |
| التحليل | ٥. | ٤٠.١ | ٨٧.٩ | ١. | ٣٩ | .١٦ | ٠. | ٠. | كبير |
| التركيب | ٥. | ٤٤.١ | .١٠ | ٠. | ٣٩ | .٢٣ | ٠. | ٠. | كبير |
| التقويم | ٤. | ٣٠.١ | ٤٢.٨ | ٠. | ٣٩ | .١٧ | ٠. | ٠. | كبير |
| الدرجة | ٢٧. | ٨١.٤ | .٥٥ | ٣. | ٣٩ | .٣٣ | ٠. | ٠. | كبير |

تشير نتائج الجدول (١٩) إلى رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل ؛ حيث أشارت إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠. ٠٠٠١) في متوسط الدرجة الكلية لمهارات تعليم قيم الأمن الفكري وعلى مستوى الأبعاد الفرعية للاختبار بين أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي، لصالح التطبيق البعدي، وكذلك كان حجم تأثير البرنامج التدريبي للتطبيق البعدي كبيرًا، بلغ (٦.٩٦٪)، ولتعرّف المستويات الفرعية التي أسهمت في وجود هذه الدلالة والأثر للبرنامج، يوضح المخطط البياني(١) ترتيبها تنازليًا حسب حجم تأثيرها في التباين الكلي لدرجات اختبار مهارات قيم الأمن الفكري



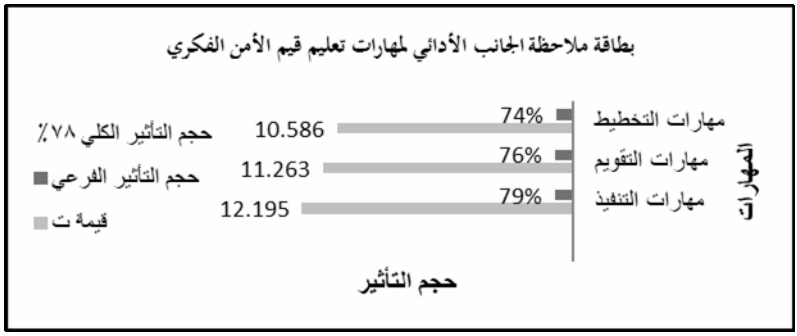

**شكل (١) ترتيب مستويات الاختبار المعرفي لمهارات تعليم قيم الأمن الفكري حسب حجم تأثير البرنامج التدريبي**

**ب. التحقق من صحة فرض (٢):** وينصّ على أنه: "لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي في بطاقة ملاحظة مهارات تعليم قيم الأمن الفكري". للتحقق من صحة الفرض استُخدم اختبار "ت" للعينات المرتبطة (الواحدة) (Paired Samples-T Test)؛ لتحديد دلالة الفرق واتجاهه بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة ومحاورها الفرعية، إضافة إلى "مربع ايتا" (Eta squared) لتعرّف حجم تأثير البرنامج التدريبي المقترح. والجدول (٢٠) يوضح نتائج التحليل الإحصائي.

**جدول (٢٠) قيمة اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في بطاقة ملاحظة مهارات تعليم قيم الأمن الفكري ومحاوره الفرعية وحجم التأثير (ن= ٤٠)**

| المتغيرات | قبلي | | بعدي | | د. ح | قيمة ت | مستوى الدلالة | مربع إيتا | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | م | ع | م | ع | | | | | |
| مهارات التخطيط | ٨٥.١٦ | ٩٢.٠ | ٣٥.٣٣ | ٢٦.١٠ | ٣٩ | ٥٨٦.١٠ | ٠٠٠١.٠ | ٧٤١.٠ | متوسط |
| مهارات التنفيذ | ٢٧.٣٤ | ٣٠.١ | ٥٥.٧٠ | ٢١.١٩ | ٣٩ | ١٩٥.١٢ | ٠٠٠١.٠ | ٧٩٢.٠ | متوسط |
| مهارات التقويم | ٣٥.٦ | ٤٨.٠ | ٨٥.١١ | ٢٧.٣ | ٣٩ | ٢٦٣.١١ | ٠٠٠١.٠ | ٧٦٤.٠٠ | متوسط |
| الدرجة الكلية | ٩٧.٦٢ | ٢٣.٤ | ٧٥.١١٥ | ٩١.٣١ | ٣٩ | ٨٧٨.١١ | ٠٠٠١.٠ | ٧٨٣.٠ | متوسط |

تشير نتائج الجدول (٢٠) إلى رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل ؛ حيث أشارت إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠. ٠٠٠١) في متوسط الدرجة الكلية لمهارات بطاقة ملاحظة مهارات تعليم الأمن الفكري وعلى مستوى الأبعاد الفرعية لبطاقة الملاحظة بين أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي وكانت الفروق في اتجاه التطبيق البعدي. وكان حجم تأثير البرنامج التدريبي للتطبيق البعدي متوسطًا، ويشير إلى أن (٧٨. ٣٪) من التباين الكلي لدرجات مهارات التقويم لتعليم الأمن الفكري يرجع لتأثير البرنامج. ولتعرّف المهارات التي أسهمت في وجود هذه الدلالة والأثر، يوضح المخطط البياني (٢) ترتيبها تنازليًا حسب حجم تأثيرها.




**شكل (٢) ترتيب مستويات بطاقة ملاحظة مهارات تعليم قيم الأمن الفكري حسب حجم تأثير البرنامج التدريبي**

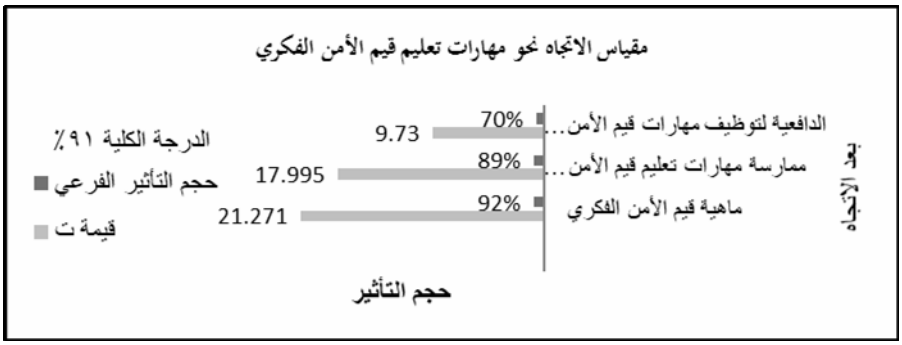
**ثانيًا - الإجابة عن السؤال الثالث:** ونصّه "ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية اتجاه الطالبة/ المعلمة في برنامج الإعداد التربوي بجامعة تبوك نحو تعليم قيم الأمن الفكري؟". ولتعرّف دلالة الفرق وحجم الفاعلية بين التطبيقين القبلي والبعدي (مقياس الاتجاه)، تمّ التحقق من صحة الفرض (٣)، كالآتي:

**ج. التحقق من صحة فرض (٣):** وينصّ على أنه: "لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي في مقياس الاتجاه نحو تعزيز قيم الأمن الفكري". للتحقق من صحة الفرض استُخدم اختبار "ت" للعينات المرتبطة (الواحدة) (Paired Samples- T Test)؛ لتحديد دلالة الفرق واتجاهه بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه وأبعاده الفرعية. والجدول (٢١) يوضح نتائج التحليل الإحصائي.

**جدول (٢١) قيمة اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في مقياس الاتجاه نحو تعزيز قيم الأمن الفكري ومحاوره الفرعية وحجم التأثير (ن= ٤٠)**

| المتغيرات | قبلي | | بعدي | | د. ح | قيمة ت | مستوى الدلالة | مربع ايتا | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | م | ع | م | ع | | | | | |
| ماهية قيم الأمن الفكري | ٨٠.٤٢ | ١٢.٥ | ٣٠.٦١ | ٣٩.٢ | ٣٩ | ٢٧١.٢١ | ٠٠٠١.٠ | ٩٢٠.٠ | كبير |
| ممارسة مهارات تعليم قيم الأمن الفكري | ٥٠.٦٢ | ٣١.٧ | ٨٥.٨٢ | ٥١.١ | ٣٩ | ٩٩٥.١٧ | ٠٠٠١.٠ | ٨٩٢.٠ | كبير |
| الدافعية لتوظيف مهارات قيم الأمن الفكري | ٢٤.٢٨ | ٥١.٢ | ٣٠.٣٢ | ٠٦.١ | ٣٩ | ٧٣٠.٩ | ٠٠٠١.٠ | ٧٠٨.٠ | متوسط |
| الدرجة الكلية | ٥٧.١٣٣ | ٠٧.١٣ | ٤٥.١٦٧ | ٧٠.٣ | ٣٩ | ٢٢٦.٢٠ | ٠٠٠١.٠ | ٩١٣.٠ | كبير |

تشير نتائج الجدول (٢١) إلى رفض الفرض الصفري ؛ حيث أشارت إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠. ٠٠٠١) في متوسط الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو تعزيز قيم الأمن الفكري وعلى مستوى الأبعاد الفرعية بين في التطبيقين القبلي والبعدي، وكانت الفروق في اتجاه التطبيق البعدي، بحجم تأثير يشير إلى أن (٣. ٩١ ٪) من التباين الكلي لدرجات الاتجاه نحو تعزيز تلك القيم يرجع لتأثير البرنامج. ولتعرّف الأبعاد التي أسهمت في وجود هذه الدلالة، يوضح المخطط البياني (٣) ترتيبها تنازليًا حسب حجم تأثيرها.




**شكل (٣) ترتيب مستويات مقياس الاتجاه نحو تعليم مهارات تعليم قيم الأمن الفكري حسب حجم تأثير البرنامج التدريبي**

**(٤- ٢) تفسير ومناقشة نتائج البحث:**

أ- تفسير ومناقشة نتائج السؤال الثاني: فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات المستهدفة: أظهرت نتائج التحليل الكمي لبيانات السؤال والتحقق من صحة فروضه وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٠٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار تحصيل الجانب المعرفي لمهارات تعليم قيم الأمن الفكري، وبطاقة ملاحظة الجانب العملي لتلك المهارات لصالح التطبيق البعدي، إلا أنه في ضوء أساليب الدلالة العملية (دلالة الأهمية أو حجم الأثر)؛ فإن وجود هذا الفرق لا يدل على وجود أثر فاعل للبرنامج في تنمية تلك المهارات، ولذلك تمّ حساب الدلالة العملية لنتائج الأداتين عبر تطبيق مقياس مربع إيتا ($\eta^2$)؛ لتحديد درجة أهمية النتيجة التي ثبت وجودها إحصائيًا.

وبحساب حجم تأثير البرنامج في نتائج المجموعة التجريبية في درجات التطبيقين القبلي والبعدي لـ (اختبار تحصيل مهارات تعليم قيم الأمن الفكري)، كان حجم التأثير العام كبيرًا حيث بلغ (٦.٩٦٪)، بينما بلغت قوة تأثير البرنامج كبيرة في تنمية جميع مستوياته الفرعية. ويمكن عزو تقدم المتدربات في الاختبار التحصيلي، إلى أسباب منها أن الجانب المعرفي للبرنامج تضمن إكساب المتدربة معرفة نظرية وإجرائية ذات صلة بالمهارات المستهدفة، مما ساعدها على تبين مفهوم تعليم القيم المستهدفة، والموازنة بين فاعلية كل من الاتجاه التقليدي والحديث في تعليمها، والفلسفة والأطر الفكرية التي تحدد مداخل واستراتيجيات تدريسها، وأساليب الإقناع والتأثير المناسبة لمكونات القيمة ومراحل تعليمها، وتمييز المظاهر الدالة على استيعاب المتعلمة القيمة في جميع مراحل الدرس. وهذا الارتباط حفزّ المتدربة على تأمل القيمة وتحليل مؤشراتها وتمييزها عن غيرها من القيم، وإدراك كيفية توظيفها عبر محتوى الدرس المقرر.

وبحساب حجم تأثير البرنامج التدريبي في نتائج المجموعة التجريبية في درجات التطبيقين القبلي والبعدي لـ (بطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات تعليم قيم الأمن الفكري)، كان حجم التأثير العام متوسطًا حيث بلغ (٧٨.٣٪)؛ بينما بلغت قوة تأثيره في تنمية المهارات الفرعية (التخطيط، التنفيذ، التقويم) درجات جميعها متوسطة. ويرجع تقدم المجموعة التجريبية، إلى أن:

١. الجانب العملي من البرنامج تضمن تدريب المتدربة على مهارات التخطيط: كأن تحلل محتوى موضوع قيمة الأمن الفكري ومؤشراته، وتحلل

المحتوى إلى مجالات تعلم القيمة (المعرفي، الوجداني، السلوكي)، وتحلل واقع المجتمع وكيفية ربط القيمة ببيئة المتعلمة الواقعية، وتنوع مستويات صياغة أهداف القيمة في كل مجال، وتحدد التهيئة المناسبة، وتصوغ الأسئلة الكاشفة للمعرفة السابقة حول القيمة، وتحدد مدخل تعليم القيمة أو التوليف المناسب لزيادة مشاركة المتعلمات، وإجراءات توظيف الاستراتيجية المناسبة للمدخل الذي تنطلق منه، وتحدد أنشطة التأثير المناسبة لمكونات قيمة الأمن الفكري (المعرفية، الوجدانية، السلوكية)، وتبين أساليب وأنشطة الإقناع المناسبة لمراحل تنفيذ تعليم قيمة الأمن الفكري، وتحدد وسائل دعم تعلمها، وأدوات تقويم متنوعة لجمع شواهد على تحقيق أهداف القيمة.

٢. الجانب العملي من البرنامج التدريبي تضمن تدريب المتدربة على مهارات التنفيذ: كأن تمهد لقيمة الأمن الفكري، وتربط مضمونها بتصورات المتعلمة السابقة، وتوظف الأحداث الجارية في التمهيد، وتكشف الأفكار البديلة حول ممارستها، وتنتقل تدريجيًا إلى مرحلة شرح القيمة وتعريف ماهيتها وأهميتها وربطها بموضوع الدرس، وتوظف أساليب الإقناع المناسبة لمكونات القيمة، وتستخدم مداخل متنوعة لحفز تفكير المتعلمات على اكتشاف مضامين القيمة، وتتيح للمتعلمات ممارسة نشاطات تعلم القيمة بشكل تعاوني، وتساعدهن على بلورة مؤشراتها في جلسات الحوار، وتقدم تطبيقات توضح كيفية ممارسة مؤشراتها في مواقف الحياة، وتشركهن في أنشطة التلخيص والغلق بشكل ينمي إحساسهن بالإفادة من تعلمها، وتميز مظاهر تقبل المتعلمة للقيمة في جميع مراحل الدرس، وتقدم تعيينات منزلية ترفع مستوى تطبيق القيمة في المواقف الحياتية.

٣. الجانب العملي من البرنامج التدريبي تضمن تدريب المتدربة على مهارات التقويم: كأن تربط التقويم بمجالات أهداف تعليم القيمة، وتوظف أدوات تقويم القيمة المكملة والأساسية في جميع مراحل الدرس وتدرب المتعلمة على تطبيق أدوات التقويم الذاتي والأقران والإفادة من نتائجها في تعلم القيمة.

وتتفق نتائج السؤال الثاني، مع نتائج عدد من البحوث السابقة؛ التي أكدت الحاجة إلى زيادة الوعي بالأمن الفكري وقيمه وممارساتها سلوكية، وعقد برامج ودورات تدريبية لتفعيل دور المعلم في تعزيز مضامينه ومواجهة مهدداته (بني عطا، ٢٠١٧؛ مرعي، ٢٠١٦؛ الشمري؛ والجرادات، ٢٠١١). وتنمية المهارات التي تؤهله لتعليم قيمه عبر طرق واستراتيجيات مختلفة (الضرمان، ٢٠١٧؛ الدوسري، ٢٠١٧؛ عزة علي، ٢٠١٤). حيث تبيّن من واقع تطبيق تجربة البحث، أن تصميم البرنامج، اتسم بجوانب ايجابية تمّثلت في أنه ساعد على تكوين بنية معرفية لدى المتدربة تؤكد تعميق التعلّم والتفاعل مع المحتوى إضافة إلى العمل التعاوني بين المتدربات، وكذلك اتسمت الأنشطة التدريبية بالمرونة وفق طبيعة قيمة الأمن المعروضة ومهارات تعليمها؛ حيث اعتمد البرنامج أسسًا تربوية قائمة على الاتجاه الحديث في تعليم القيم.

ب- تفسير ومناقشة نتائج السؤال الثالث: فاعلية البرنامج التدريبي في تعزيز الاتجاه نحو تعليم تلك القيم: أظهرت نتائج التحليل الكمي لبيانات السؤال الثاني والتحقق من صحة فرضه، وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٠٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين

القبلي والبعدي في مقياس الاتجاه نحو تعليم قيم الأمن الفكري لصالح التطبيق البعدي، وبحساب حجم تأثير البرنامج في نتائج المجموعة التجريبية كان حجم التأثير العام كبيرًا حيث بلغ (٣.٩١ ٪) ؛ بينما كانت قوة تأثيره في تنمية أبعاده الفرعية بدرجة كبيرة لـ (ماهية وطبيعة قيم الأمن الفكري، ممارسة مهارات تعليمها تخطيطًا وتنفيّذًا وتقويمًا)، وذلك باستثناء مؤشر (الدافعية لتوظيف تلك المهارات) الذي كان بدرجة متوسطة.

ويمكن عزو نتائج الإجابة عن السؤال الثالث- والمتصل بفاعلية البرنامج في تنمية اتجاهات إيجابية لدى المتدربات نحو تعزيز تعليم تلك القيم- هو أن اهتمام البرنامج بتنمية جوانب تعليم قيم الأمن الفكري ؛ أسهم في تحقيق الانسجام ما بين معارف وممارسات المتدربة الملاحظة واتجاهاتها المعلنة، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة (عزوز ؛ والزميتي، ٢٠١٤) التي بينت أن تطوير برامج إعداد المعلم في ضوء المتطلبات التربوية للأمن الفكري ؛ تتطلب مراعاة أبعاد تمكنه من الدراية الكافية بموضوع الأمن الفكري ومتطلبات تحقيقه، ومن هذه المتطلبات: (البعد الأكاديمي، والمهني، والثقافي). وكذلك بينت دراسة (الحريري، ٢٠١٣) أهمية وضوح مفهوم الأمن الفكري لدى الطلاب إذ إن تنافر المعرفة حوله ؛ يؤدي إلى الإخفاق في تحقيق الأهداف الاستراتيجية التي ترسم من أجله، ولذلك فالجهود التي تبذل من أجل تحقيقه قد لا تكون فاعلة ؛ لكون المفهوم غير واضح لدى بعض الفئات. حيث تبين عند بدء تطبيق البرنامج عدم وضوح ماهية الأمن الفكري ومفهوم قيمه لدى المتدربات، وكذلك صعوبة توظيف قيمه عبر دروس المقررات- رغم إلمامهن بمفهوم القيمة من خلال مقررات برنامج الإعداد التربوي- إلا أن

أنشطة البرنامج أسهمت في تذليل بعض ما واجهن من صعوبات، وتحقيق اتجاهات إيجابية نحو تعزيز تعليم قيمه مستقبلاً.

**(٤- ٣) التوصيات:** في ضوء نتائج البحث؛ فمن التوصيات المناسبة:

١. تعميم تطبيق البرنامج على معلمات المراحل المختلفة؛ لتعريفهن بمنظومة قيم الأمن الفكري، وتدريبهن على كيفية توظيفها تخطيطًا وتنفيذًا وتقويمًا عند تدريس محتوى المقررات المختلفة.

٢. تطوير مقررات برنامج الإعداد التربوي في ضوء مهارات تعليم قيم الأمن الفكري.

٣. الإفادة من قائمتي قيم الأمن الفكري ومهارات تعليمها التي تم إعدادها للبرنامج التدريبي.

٤. الإفادة من مقياس الاتجاه نحو تعزيز تعليم قيم الأمن الفكري الذي تم إعداده للبرنامج التدريبي.

**(٤- ٤) المقترحات:** استكمالاً لما بدأه البحث الحالي؛ يقترح إجراء:

١. دراسة فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات تعليم قيم الأمن الفكري لدى معلمات المراحل المختلفة وقياس الاستيعاب القيمي لدى طالباتهن في تلك المرحلة "دراسة مقارنة".

٢. بحث فاعلية برنامج تدريبي لتنمية منظومة قيم الأمن الفكري لدى طالبات التعليم العام أو الجامعي.

* * *

## المراجـــع

### أولاً – المراجع العربية:


- إبراهيم، صفاء محمد محمود. (٢٠٠٨). **مهارات التفكير في تعلّم اللغة العربية وتعليمها**. الإسكندرية: مؤسسة حورس.
- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين. (٢٠٠٣). **لسان العرب**. بيروت: دار الكتب العلمية.
- أبو عراد، صالح علي. (٢٠١٠). دور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري. **المجلة العربية للدراسات الأمنية**. السعودية. ع ٢٢٣: ٥٢ - ٢٦٤.
- الأشقر، منصور ناصر. (٢٠١٠). **دور الأنشطة الطلابية غير الصفية في تعزيز الأمن الفكري ؛ نحو بناء نموذج تربوي لتعزيز الأمن الفكري**. أطروحة مقدمة للحصول على درجة الدكتوراه. قسم العلوم الاجتماعية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- الأكلبي، مفلح بن دخيل. (٢٠١٥). دور معلم التربية الإسلامية لتحسين أفكار الطلاب ضد مظاهر التطرف والإرهاب ومواجهتهم لها. **في المؤتمر الدولي الأول: التربية آفاق مستقبلية**، كلية التربية بجامعة الباحة، مج٣: ١١٣١ - ١١٥٠ .
- الأكلبي، مفلح بن دخيل. (٢٠١١). دور مناهج العلوم الشرعية في غرس قيم الأمن الفكري والتقني لدى طلاب المرحلة الثانوية .**تكنولوجيا التربية**، دراسات وبحوث، مصر. ٢٧١- ٢٢٩ .
- الأكلبي، مفلح بن دخيل، و محمد آدم أحمد. (٢٠١٠). استراتيجية تدريسية مقترحة لغرس قيم الأمن الفكري لدى الطلاب لتحصينهم ضد التطرف والإرهاب . **مجلة البحوث الأمنية**، السعودية. مج ١٩، ع ٤٦، ٧٦ - ١٢٥.
- البداينة، ذياب موسي. (٢٠١١). قيم التسامح في مناهج التعليم الجامعي. **المجلة العربية للدراسات الأمنية**. السعودية. مج ٢٧، ع ٥٣: ١٧٧- ٢٠٦.

- بني عطا، سهاد عبدالله. (٢٠١٧). أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات الحوار والمناقشة في تنمية مفاهيم الأمن الفكري " .**مجلة الدراسات الاجتماعية** - اليمن .مج٢٣، ع١: ٥٣ - ٧٣.
- بو دراع، أحمد (٢٠١٤). المواطنة: حقوق وواجبات. المجلة العربية للعلوم السياسية: مجلة دورية محكمة، . ص ص: ١٤٥- ١٥٨.
- الثويني، محمد عبدالعزيز، و عبدالناصر راضي محمد. (٢٠١٤). "دور المعلم الجامعي في تحقيق الأمن الفكري لطلابه في ضوء تداعيات العولمة " .**مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة القصيم، السعودية. مج٧، ع٢: ٩٥٧ - ١٠٥٠.
- الجابري، محمد عابد. (٢٠٠١). **العقل الأخلاقي العربي ؛ دراسة تحليلية لنظم القيم في الثقافة العربية**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- الجامعة الإسلامية. (٢٠١٤). **المؤتمر العالمي الثاني لمكافحة الإرهاب**. السعودية: المدينة المنورة.
- جامعة القاهرة، (٢٠١٥). **المؤتمر الدولي الثامن عشر: التربية الأخلاقية والتحديات المعاصرة**. القاهرة: قسم الفلسفة بكلية دار العلوم.
- جامعة الكويت، (٢٠١٥). **مؤتمر التربية وقضايا التنمية في المجتمع الخليجي**. الكويت: كلية التربية بجامعة الكويت.
- جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. (٢٠١٦). **ندوة :الأمن الفكري والوحدة الوطنية**. الرياض: جامعة الأمير نايف.
- الجحني، علي فايز. (٢٠٠٥). مراكز البحوث ودورها في التصدي لمهددات الأمن. في: جامعة الأمير نايف للعلوم الأمنية. (محرر). **الأمن الفكري**. الطبعة الأولى. (ص ص ١٧٥ - ١٩٤).. الرياض: مركز الدراسات والبحوث.
- الجحني، علي فايز. (٢٠١٠). أزمة مراكز الدراسات والمعلومات العربية وانعكاساتها على الأمن بمفهومه الشامل. **مجلة الفكر الشرطي**، مركز بحوث

الشرطة، القيادة العامة لشرطة الشارقة في الإمارات. مج١٩، ع٧٣، . ص ص: ١٩٧ - ٢٣٢.

- الجلاد، ماجد زكي. (٢٠٠٥). **تعلم القيم وتعليمها: تصور نظري وتطبيقي لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم**. عمّان: دار المسيرة للنشر.
- الجمعية العربية للقياس والتقويم؛ والمجلس العربي للأخلاق والمواطنة (٢٠١٦). **المؤتمر العلمي الثالث: التربية الأخلاقية وبناء الأمة في عالم متغير**. مصر: الاسماعيلية، مدارس طيبه الدولية.
- جيدوري، صابر. (٢٠١٢). تنمية قيم المواطنة العالمية لدى طلبة المرحلة الجامعية. شؤون اجتماعية، الامارات مج ٢٩، ع ١١٦: ٧٧ - ١١٠.
- الجهني، فواز بن عقيل، ومحمد فتحي حسين. (٢٠١٢). "تصور مقترح لتفعيل دور جامعة تبوك في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، السعودية. ع٢٥، ج٢: ٢٠٥ - ٢٤٣.
- الحربي، عبدالله. (٢٠٠٩). معوقات الأمن الفكري لدى طالبات المرحلة الثانوية بحفر الباطن .**مجلة القراءة والمعرفة**. ع ٨٧: ١٤٢- ١٦٤
- الحريري، أحمد بن سعيد. (٢٠١٣) "درجة التنافر المعرفي في مفهوم الامن الفكري: بحث مسحي وصفي على عينة من طلاب السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود " .مجلة البحوث الامنية (السعودية). مج ٢٢، ع ٥٥: ١٣ - ٧١.
- حميدة، فاطمة إبراهيم. (١٩٩٠). التفكير الأخلاقي: دليل المعلم في تنمية التفكير الأخلاقي لدى التلاميذ في جميع المراحل. القاهرة: مكتبة النهضة.
- الحوشان، بركة بن زامل بن بركة. (٢٠١٥). أهمية المدرسة في تعزيز الأمن الفكري " .**مجلة الفكر الشرطي**، مركز بحوث الشرطة، القيادة العامة لشرطة الشارقة، الإمارات. مج٢٤، ع٩٤: ٢٣١ - ٢٥٨.
- خليل، كمال محمد. (٢٠٠٦). **سيكولوجية التفكير برامج تدريبية استراتيجيات**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

- الدعجة، حسن عبد الله. (٢٠١٣). نظرية الأمن الفكري. ورقة مقدمة إلى **الملتقى العلمي: نحو استراتيجية للأمن الفكري والثقافي في العالم الإسلامي لكلية العلوم الاستراتيجية** خلال الفترة من ٢٨ـ٢٠١٣/١٠/٣٠م . الرياض: جامعة الأمير نايف العربية للعلوم الأمنية.
- الدغيم، محمد دغيم. (٢٠٠٦). **الانحراف الفكري وأثره على الأمن الوطني في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية**. الرياض: مجلس التعاون لدول الخليج العربية، الأمانة العامة.
- الدوسري، فوزية محمد. (٢٠١٧). فاعلية استراتيجية تدريسية قائمة على رسوم الكاريكاتور في تنمية مفاهيم مهددات الأمن الفكري بمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط .**مجلة الجامعة الإسلامية بغزة للدراسات التربوية**. ع١. ص ص: ١- ١٤.
- الديب، ابراهيم رمضان. (٢٠٠٧). **أسس ومهارات بناء القيم التربوية وتطبيقاتها في العملية التعليمية**. مصر: مؤسسة ام القرى للنشر والتوزيع.
- الراشد، إبراهيم محمد. (٢٠٠٣). اتجاهات طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية نحو مهنة التدريس وعلاقتها ببعض المتغيرات. **مجلة جامعة الملك سعود** للعلوم التربوية والدراسات الاسلامية. مج ١٥، ع ١: ١ - ٥٧.
- رضوان، شفيق. (١٩٩٦). **علم النفس الاجتماعي**. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
- الزحيلي، وهبه؛ و هلال، احمد توفيق. (٢٠٠٥). إذا اختل ميزان الحق و العدل وقع المجتمع فريسة الانحرافات القاتلة. **مجلة الوعي الإسلامي**، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الكويت. س ٤٢، ع ٤٨١، . ص ص: ٣٧ - ٤١.
- زمزم، علي عيسى. (٢٠١٥). **مهددات قيم المواطنة وعلاقتها بالانحراف السلوكي**. الشارقة: مركز بحوث شرطة الشارقة.

- زيتون، حسن حسين. (٢٠٠٦). مهارات التدريس: رؤية في تنفيذ التدريس. القاهرة: عالم الكتب.
- زيود، زينب. (٢٠١٢). الأسس المعيارية لاختيار القيم التربوية، ووضع الأهداف التربوية لمرحلتي التعليم ما قبل الجامعي في سورية: دراسة تحليلية تقويمية للأهداف و القيم التربوية. **مجلة كلية التربية بأسيوط**، مج٢٨، ع٢، . ص ص: ٣٣٣ - ٣٧٢.
- شحاته، حسن؛ و النجار، زينب. (٢٠٠٣). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية.** القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- الشريفين، عماد عبدالله؛ مطالقة، أحلام؛ ومساعدة، وليد. (٢٠١٥). تعزيز الأمن الفكري في محتوى المناهج التعليمية: دراسة نظرية. **مجلة البحوث الأمنية**، السعودية. مج٢٤، ع٦٠: ١٢١ - ١٥٧.
- الشمري، مسلم خيرالله؛ و الجردات، محمود خالد. (٢٠١١). دور اعضاء هيئة التدريس في تعزيز الامن الفكري لدي طلاب جامعة حائل. **المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب**، الرياض: دار جامعة نايف للنشر. مج ٢٧، ع ٥٤.
- الشهراني، بندر علي. (٢٠٠٩). **تصور مقترح لتفعيل دور المدرسة الثانوية في تحقيق الأمن الفكري**. رسالة ماجستير. جامعة أم القرى.
- الشهري، صالح محي علي. (٢٠١٠). **الحماية النظامية للأمن الفكري في المملكة العربية السعودية**. رسالة ماجستير. قسم العدالة الاجتماعية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- الضرمان، عبير بنت عبدالعزيز بن ناصر. "فاعلية التدريس الممسرح في تنمية مفاهيم الأمن الفكري في مقرر الحديث لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض" .**مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المركز القومي للبحوث - فلسطين مج١، ع٤ (٢٠١٧): ١ - ٢٢.

- الطعاني، حسن أحمد. (٢٠٠٧). **التدريب مفهومه وفعالياته: بناء البرامج التدريبية وتقويمها**. عمان: دار الشروق.
- العتيبي، سعد صالح. (٢٠٠٩). **الأمن الفكري في مقررات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- العجمي، محمد فهد. (٢٠١٣). الانحراف الفكري وأثره على الأمن القومي. **مجلة كلية دار العلوم** بجامعة القاهرة، مصر. ع ٧١: ٦٤٧ - ٧٠٨.
- العجمي، خالد عبدالعزيز مرداس. (٢٠١٥). دور معلمي التربية الإسلامية في نشر وترسيخ قيم الوسطية والاعتدال لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت." دراسات تربويه ونفسية: مجلة كلية التربية بالزقازيق، مصرع٨٦: ٢٥١ - ٣١٢.
- عزوز، رفعت عمر؛ والزميتي، أحمد فاروق. (٢٠١٤). تطوير برامج تدريب معلم التعليم الأساسي بمصر في ضوء المتطلبات التربوية للأمن الفكري . **الثقافة والتنمية**، مصر. س ١٤، ع ٧٧: ٢٢٧ - ٢٩٤.
- العساف، جمال عبد الفتاح. (٢٠١٠). أثر استخدام استراتيجيات توضيح القيم وتحليل القيم النمو الخلقي في تنمية القيم لدى طلبة الصف التاسع في مبحث التاريخ. **المجلة التربوية**، الكويت مج ٢٥، ع ٩٧. ص ص: ٤٨٦ - ٤٣٩.
- علوي، محمد أمراني. (٢٠١٢). دستور ٢٠١١ وترسيخ مفهوم الوطنية والمواطنة. في **الندوة الدولية: الدستور المغربي ٢٠١١**: مستجدات وآفاق، كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية، المغرب. وجدة: مركز الدراسات والبحوث الإنسانية. ص ص: ١٩١ - ١٩٨.
- علي، عزة فتحي. (٢٠١٤). "برنامج مقترح لتحقيق الأمن الفكري للشباب باستخدام استراتيجية المحاكمة العقلية لمحاكمة قيم الفكر المتطرف والتكفيري وتعزيز قيم الوسطية والانتماء والولاء للوطن" .**دراسات عربية في التربية وعلم النفس** - السعودية ع٥٠: ٩١ - ١٤٧.

- العمري، عبد الله محمد. (٢٠١٤). **دور الثقافة الأمنية في الوقاية من الفكر المتطرف في المجتمع السعودي: دراسة مسحية على أعضاء الهيئة العلمية بمركز الأمير محمد بن نايف للمناصحة والرعاية**. رسالة ماجستير. قسم العلوم الاجتماعية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- الغامدي، عبد الرحمن علي. (٢٠١٠م). **قيم المواطنة لدى طلاب الثانوية وعلاقتها بالأمن الفكري**. الرياض: جامعة نايف العربية.
- غدنز، انتون؛ و بيردسال، كارين. (٢٠٠٥). **علم الاجتماع (مع مدخلات عربية)**. ترجمة: فايز الصباغ. بيروت: المنظمة العربية للترجمة.
- الفريدي، محمد عبد الرحمن. (٢٠١٥). **متطلبات تحقيق أبعاد الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمدينة بريدة**. رسالة ماجستير. قسم التربية الإسلامية والمقارنة. كلية التربية. جامعة ام القرى.
- قطامي، يوسف وقطامي، نايفة. (٢٠٠١). **سيكولوجية التدريس**. عمان: دار الشروق للطباعة والنشر.
- قنديل، يس عبد الرحيم؛ وفتح الله، مندور. (٢٠٠١). فاعلية استخدام بعض مداخل التربية القيمية لتقديم الموضوعات المترابطة بقضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع في تنمية التحصيل الدراسي وقيم المواطنة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. ورقة في **المؤتمر العلمي الخامس: التربية العلمية للمواطنة**، مصر الاسكندرية: الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحري، مج ١. ص ص: ٢٠٥ - ٢٥٨.
- كرسي الأمير نايف بن عبدالعزيز لدراسات الأمن الفكري، (٢٠٠٩). **المؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري: المفاهيم والتحديات**: ، خلال الفترة من ١٧-٢٠/ ٥ / ٢٠٠٩. الرياض: جامعة الملك سعود.
- كولينز، جون؛ و أوبراين، نانسي باتريسيا. (٢٠٠٨). **قاموس دار العلم: غرينوود للمصطلحات التربوية**. بيروت: دار العلم للملايين.

- لاشين، محمد عبدالحميد؛ وعبد الجواد، مروة عزت. (٢٠١٢). "آليات تضمين ثقافة التربية من أجل السلام بالتعليم الجامعي في ضوء متطلبات التربية الدولية: دراسة ميدانية". **مجلة كلية التربية بجامعة بنها**، مصر مج ٢٣، ع ٩٢: ٢٧ - ٩٧.
- اللقاني، أحمد؛ و الجمل، علي. (٢٠١٣). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. القاهرة: عالم الكتب.
- اللواتي، صادق جواد. (٢٠١٢). القيم و المشكلة الأخلاقية المعاصرة. **التفاهم**: فصلية، فكرية، مج. ١٠، ع. ٣٦.
- المالكي، عبد الحفيظ عبد الله. (٢٠٠٩). أولويات البحوث والدراسات العلمية في مجال الأمن الفكري: دراسة استشرافية لدور الجامعات ومراكز البحث العلمي. **مجلة الفكر الشرطي**، مركز بحوث الشرطة، القيادة العامة لشرطة الشارقة، الإمارات. مج ١٧، ع١٤.
- محمد، ماهر؛ ومحمد، ناهد. (٢٠٠٠). فعالية استخدام نموذج التدريس الواقعي في تنمية فهم القضايا الناتجة عن تفاعل العلم والتكنولوجيا والمجتمع والقدرة على اتخاذ القرار حيالها لدى طالبات كلية التربية بالرستاق. **مجلة التربية العلمية**، مصر، ع ٤، ص ص: ١١٩- ١٧٧.
- مرعي، أحمد محمد حسن. (٢٠١٦). دور معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز الأمن الفكري لمواجهة تحديات التطرف والإرهاب والغزو الفكري من وجهة نظر الموجهين ومديري المدارس. **المجلة العلمية لكلية التربية**، كلية التربية، جامعة مصراتة، ليبيا .س٣، ع٦: ٢٥٥ - ٢٨٤.
- المزين، محمد حسن محمد. (٢٠٠٩). **دور الجامعات الفلسطينية في تعزيز قيم التسامح لدى طلبتها من وجهة نظرهم**. رسالة ماجستير. قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة الازهر.

- المغيصيب، عبد الله عبد الرحمن. (٢٠١٠). **مدى احتواء مقررات الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية على الأهداف والمعارف والقيم والمهارات الأمنية**. رسالة ماجستير. قسم العلوم الاجتماعية، كلية الدراسات العليا. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- نشواتي، عبد المجيد. (٢٠٠٢). **علم النفس التربوي**. بيروت: مؤسسة الرسالة.
- نوري، خديجة حيدر. (٢٠١٥). اجترار الغضب وعلاقته باحتمالية التسامح لدى طلبة الجامعة. **مجلة آداب البصرة**. ع٦٨. ص: ٤١٧- ٤٧٠.
- هندي، صالح ذياب، و صادق حسن الشديفات. (٢٠١٣). قيم التسامح في منهاج التربية الوطنية: الجامعة الهاشمية أنموذجاً" المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية، جامعة آل البيت، الأردن مج٩، ع٣: ٦٣ - ٨٧.
- الهماش، متعب شديد. (١٤٣٠). استراتيجية تعزيز الأمن الفكري. ورقة مقدمة **للمؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري: المفاهيم والتحديات:** تنظيم كرسي الأمير نايف بن عبدالعزيز لدراسات الأمن الفكري بجامعة الملك سعود خلال الفترة ١٧- ٢٠ / ٥ / ٢٠٠٩.
- وزارة التعليم العالي. (٢٠٠٨). **المؤتمر السنوي السادس: استراتيجيات الإصلاح ومنظومة القيم**. مصر: مجلس التربية الأخلاقية
- وزارة التعليم. (٢٠١٦). **المؤتمر التربوي الخامس والعشرين: "التعليم المستند للقيم** ." عمّان: الملتقى الثقافي التربوي للمدارس الخاصة.
- وزارة التربية والتعليم. (١٤٣٨هـ). **الدليل التنظيمي للجان التوعية الفكرية (حصانة) في المدارس**. الرياض: اللجنة الدائمة للتوعية الفكرية.
- وزارة الدفاع بالمملكة العربية السعودية، مركز الحرب الفكرية. (٢٠١٧). مصطلحات. مسترجع من https://twitter. com/fekerisis.
- يوسف، ماهر اسماعيل. (٢٠٠٥). **التنوير العلمي والتقني مدخل للتربية في القرن الجديد**. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

- اليوسف، يحيى عبدالخالق. (٢٠١٥). تصور مقترح لتضمين الأمن الفكري بمقررات التربية الإسلامية وبيان أثره على تنمية قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية **المجلة التربوية** ، الكويت. مج٢٩، ع١١٥: ٣١٣ - ٣٥٨.
- اليونسكو، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة. (٢٠١٧). **التعليم من أجل المواطنة العالمية**. مسترجع من: http://www. unesco. org

## ثانيًا – المراجع الأجنبية:

- Oxford-Royale Academy. (2017). The 5 Levels of Maslow's Hierarchy of Needs and How they Affect Your Life. . Retrieved from: https://www. oxford-royale. co. uk.
- United Nations Development Programme. (UNDP). (2016). Human Development Report 2016: Human Development for Everyone. USA: New York.

* * *

## ملحق رقم (١) - مؤشرات قيم الأمن الفكري

| القيمة | م | المؤشرات |
|---|---|---|
| قيمة الوسطية والاعتدال الفكري | ١ | تدرك المتعلمة ضرورة التيسير والرفق في العبادات والفتوى والمعاملات. |
| | ٢ | تحترم المتعلمة حرية الآخر في اعتناق الدين والمعتقدات دون إكراه. |
| | ٣ | تتقبل المتعلمة وجهات نظر الآخرين دون مخالفة لكتاب الله والسنة النبوية المطهرة. |
| | ٤ | تقدر المتعلمة الاتصال الفاعل مع أصحاب الديانات والحضارات المختلفة. |
| | ٥ | تحترم المتعلمة كرامة الآخر وإنسانيته وحسن التعامل معه. |
| | ٦ | تحقق المتعلمة الموازنة بين الثوابت الإسلامية والمتغيرات الحديثة لتجنب التطرف الفكري. |
| | ٧ | تهتم المتعلمة بتنمية شخصيتها من جميع النواحي دون تفريط في العبادة. |
| | ٨ | تقدر المتعلمة أهمية حماية حياة الآخر وعدم الاعتداء عليه بغير حق. |
| | ٩ | تحرص المتعلمة على التعايش مع الآخرين في الموقف الاجتماعي على اختلافهم وتنوعهم. |
| | ١٠ | تدرك المتعلمة أهمية تقويم السلوكيات الخاطئة بحكمة دون عنف لفظي أو بدني. |
| قيمة السلام الفكري | ١ | تدرك المتعلمة أهمية الاتزان العقلي والانفعالي وعدم تغليب العاطفة على العقل. |
| | ٢ | تقارب المتعلمة الأمور والمواقف الفكرية من وجهات نظر مختلفة. |
| | ٣ | تحرص المتعلمة على عدم التسرع في اتخاذ القرار من دون دليل. |
| | ٤ | تلتزم المتعلمة النقد الموضوعي في الحكم على الآخر بناءً على البراهين. |
| | ٥ | تستقبل المتعلمة ملحوظات ونقد الآخرين بمرونة فكرية. |
| | ٦ | تؤمن المتعلمة بنقد الذات والاعتراف بالأخطاء الشخصية. |
| | ٧ | تهتم المتعلمة باكتشاف وتأمل خبرات الأخرين وآرائهم مواقفهم. |
| | ٨ | تعتمد المتعلمة الحوار للتفاهم مع الآخر ومواجهة التحيز الفكري. |
| | ٩ | تحسن المتعلمة الإصغاء للآخر كسلوك حياة بين أفراد المجتمع. |
| | ١٠ | تعبر المتعلمة عن ذاتها و وجهات نظرها الشخصية من غير تعصب. |

| القيمة | م | المؤشرات |
|---|---|---|
| قيمة التسامح الفكري | ١ | تتقبل المتعلمة التنوع الإنساني كميزة إيجابية وقيمة مضافة إلى الثقافة الوطنية. |
| | ٢ | تميز المتعلمة الفرق بين التسامح والتساهل أو التنازل عن الحقوق. |
| | ٣ | تتجنب المتعلمة الأفكار المسبقة والصور النمطية عن الآخر بدون دليل أو خبرة سابقة. |
| | ٤ | تحرص المتعلمة على فهم الآخر وتغيير الصورة النمطية المشكلة عنه مسبقاً. |
| | ٥ | تحترم المتعلمة الآخرين على اختلافهم من غير تكبر ولا تذلل ولا مداهنة. |
| | ٦ | تقدر المتعلمة العلاقات الإنسانية التي تربط بين الأفراد والشعوب. |
| | ٧ | تبحث المتعلمة عن السلوكيات الإيجابية والاهتمامات المشتركة مع الآخرين. |
| | ٨ | تحرص المتعلمة على ضبط النفس والتصرف بمسؤولية تجاه الآخرين. |
| | ٩ | تتعامل المتعلمة مع الآخر بطريقة إيجابية في مواقف الاختلاف. |
| | ١٠ | تحافظ المتعلمة على تحقيق التوازن بين التنافس والتعاون. |
| المواطنة الإيجابية | ١ | تفتخر الطالبة بهويتها الوطنية ومسيرة وطنها في جميع المجالات. |
| | ٢ | تميز المتعلمة بين الانتماء والولاء للوطن. |
| | ٣ | تلتزم المتعلمة السلوك الحضاري تحقيقاً للموازنة بين هويتها الوطنية وانتماءاتها الفردية. |
| | ٤ | تعي المتعلمة مسؤوليتها في التصدي للشائعات المغرضة والمظاهر السلبية المخلة بأمن الوطن. |
| | ٥ | تلتزم المتعلمة مبدأ احترام التنوع والشراكة ضمن الصالح الوطني العام. |
| | ٦ | تستثمر المتعلمة وقتها فيما هو مفيد للفرد والصالح الوطني العام. |
| | ٧ | تحرص المتعلمة على الإبداع والابتكار العلمي بما يخدم ويطور مجتمعها ووطنها. |
| | ٨ | تقدر المتعلمة أهمية المشاركة المجتمعية الفاعلة في النشاطات التطوعية والفعاليات الوطنية. |
| | ٩ | تمتثل الطالبة للأنظمة والقوانين الوطنية السائدة لتحقيق الاستقرار. |
| | ١٠ | تبادر الطالبة إلى الدفاع عن الوطن وحفظ وحدته وصون سيادته وأراضيه. |

## ملحق رقم (٢) - بطاقة ملاحظة مهارات تعليم قيم الأمن الفكري

**بسم الله الرحمن الرحيم**

| م | اسم الطالبة/المعلمة | الرقم الجامعي | البرنامج | الشعبة | التاريخ |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | |
| | المدرسة | رقم الزيارة | تاريخ الزيارة | الحصة | العنوان |
| | | | | | |

**عزيزتي مرشدة البرنامج ، ،**

يهدف استخدام هذه البطاقة إلى تقييم درجة ممارسة الطالبة/ المعلمة لمهارات تعليم قيم الأمن الفكري، وتتكون بطاقة الملاحظة من (٥٥) عبارة ؛ تمثل كل عبارة منها مهارة فرعية من مهارات تعليم قيم الأمن الفكري، وذلك باستخدام ثلاثة مستويات لقياس درجة الأداء: ( عالية، متوسطة ضعيفة)، عن طريق ملاحظة مجموعة مهارات تتضمن ما يلي:

- مهارات تخطيط تعليم قيم الأمن الفكري.
- مهارات تنفيذ تعليم قيم الأمن الفكري.
- مهارات تقويم تعليم قيم الأمن الفكري.

| م | المهارة | درجة التوافر | | |
|---|---|---|---|---|
| | | عالية | متوسطة | ضعيفة |
| أولا- تخطيط تعليم قيمة الأمن الفكري | | | | |
| ١ | تحلل المعلمة طبيعة موضوع قيمة الأمن الفكري وفق مؤشراتها. | | | |
| ٢ | تحلل المعلمة محتوى الموضوع إلى مجالات تعلم قيمة الأمن الفكري. | | | |
| ٣ | تحلل المعلمة واقع البيئة والمجتمع وكيفية ربط المحتوى ببيئة المتعلمة الواقعية. | | | |
| ٤ | تصوغ المعلمة أهداف إجرائية تتضمن ما يستهدف من قيمة الأمن في مجالات تعليمها. | | | |
| ٥ | تنوع المعلمة مستويات صياغة أهداف قيمة الأمن الفكري في كل مجال. | | | |
| ٦ | تصوغ المعلمة أهداف تعليم قيمة الأمن الفكري في صورة مهام يمكن قياسها. | | | |

| م | المهارة | درجة التوافر | | |
|---|---|---|---|---|
| | | عالية | متوسطة | ضعيفة |
| ٧ | تحدد المعلمة الأسلوب المناسب للتهيئة والتأثير في المتعلم. | | | |
| ٨ | تصوغ المعلمة الأسئلة المثيرة للتفكير والكاشفة للمعرفة السابقة حول قيمة الأمن الفكري. | | | |
| ٩ | تحدد المعلمة مدخل التعليم القيمي أو التوليف المناسب لتعليم قيمة الأمن الفكري. | | | |
| ١٠ | تنوع المعلمة استراتيجيات تعليم قيمة الأمن الفكري لزيادة مشاركة لمتعلمات النشطة. | | | |
| ١١ | تميز المعلمة إجراءات تعليم قيم الأمن الفكري في ضوء المدخل القيمي المختار أو النموذج التوليفي. | | | |
| ١٢ | تحدد المعلمة سبل ربط المعرفة القيمية بحياة المتعلم الواقعية. | | | |
| ١٣ | تحدد المعلمة أنشطة الإقناع والتأثير المناسبة لمكونات قيمة الأمن الفكري. | | | |
| ١٤ | تبين المعلمة أساليب وأنشطة الإقناع المناسبة لمراحل تنفيذ تعليم القيمة. | | | |
| ١٥ | تحدد المعلمة الوسائل المناسبة لدعم تعلم قيمة الأمن الفكري. | | | |
| ١٦ | تحدد المعلمة أدوات تقويم متنوعة لجمع شواهد على تحقيق أهداف تعلم القيمة. | | | |
| ثانيًا- تنفيذ تعليم قيمة الأمن الفكري | | | | |
| ١٧ | تمهد المعلمة لقيمة الأمن الفكري بشكل مشوق ومثير لدافعية الطالبات. | | | |
| ١٨ | تربط المعلمة مضمون قيمة الأمن الفكري بتصورات المتعلمة السابقة والمتصلة بها. | | | |
| ١٩ | توظف المعلمة الأحداث الجارية في التمهيد لقيمة الأمن الفكري. | | | |
| ٢٠ | تكشف المعلمة الأفكار البديلة حول ممارسة قيمة الأمن الفكري لعلاجها أثناء الدرس. | | | |
| ٢١ | تعرّف المعلمة الطالبات بالأهداف التي ستتحقق من تعلم قيمة الأمن الفكري المتضمنة. | | | |
| ٢٢ | تميز المعلمة المظاهر الدالة على استيعاب المتعلمة قيمة الأمن الفكري في مهارة التمهيد. | | | |
| ٢٣ | تنتقل المعلمة تدريجيًا من مرحلة التهيئة إلى شرح قيمة الأمن الفكري. | | | |
| ٢٤ | تعرّف المعلمة قيمة الأمن الفكري ماهيتها وأهميتها وتطبيقاتها العملية في سلوكها. | | | |

| م | المهارة | درجة التوافر | | |
|---|---|---|---|---|
| | | عالية | متوسطة | ضعيفة |
| ٢٥ | تعرض المعلمة موضوع التعلم بشكل مترابط يعكس الفهم المتعمق لأفكار القيمة الأساسية والعلاقات المتصلة بعناصرها. | | | |
| ٢٦ | توظف المعلمة المادة العلمية عبر أساليب الإقناع والتأثير المناسبة لمكونات القيمة. | | | |
| ٢٧ | تستخدم المعلمة مداخل قيمية متنوعة لإشراك الطالبات في عمليات التفكير واكتشاف مضامين القيمة. | | | |
| ٢٨ | تقدم المعلمة أمثلة لقيمة الأمن الفكري موجبة وسالبة. | | | |
| ٢٩ | تتيح المعلمة للطالبات ممارسة نشاطات تعلم قيمة الأمن الفكري بشكل تعاوني. | | | |
| ٣٠ | تستخدم استراتيجيات المساعدة بشكل مناسب (تقديم معلومات مساعدة، إعطاء الطالبة فرصة للتفكير والمحاولة). | | | |
| ٣١ | تساعد المتعلمات على بلورة مبادئ ومؤشرات قيمة الأمن الفكري في جلسات الحوار. | | | |
| ٣٢ | تميز المعلمة المظاهر الدالة على استيعاب المتعلمة قيمة الأمن الفكري في مرحلة الشرح والاستيعاب. | | | |
| ٣٣ | تنوع المعلمة الوسائل المستخدمة لتحفيز ترميز مكونات قيمة الأمن الفكري بشكل مزدوج. | | | |
| ٣٤ | تستخدم المعلمة الوسائل التعليمية المناسبة لتعليم قيمة الأمن الفكري وفقا لما هو مخطط له. | | | |
| ٣٥ | تقدم المعلمة تطبيقات توضح كيفية ممارسة مؤشرات قيمة الأمن الفكري في مواقف الحياة. | | | |
| ٣٦ | تلخص المعلمة أفكار ومبادئ قيمة الأمن الفكري بصورة تبرز مؤشراتها الأساسية. | | | |
| ٣٧ | تشرك المتعلمات في أنشطة الغلق وزيادة إحساسهن بالإنجاز والإفادة من تعلم القيمة. | | | |
| ٣٨ | تستخدم المعلمة أدوات وأساليب شائقة لغلق الدرس المتضمن قيمة الأمن الفكري. | | | |
| ٣٩ | تميز المعلمة المظاهر الدالة على استيعاب قيمة الأمن الفكري في مهارة التطبيق وبلوغ القدوة. | | | |
| ٤٠ | تطرح المعلمة أسئلة مثيرة للتفكير تحفز الطالبات للتفاعل مع موقف تعليم قيمة الأمن الفكري. | | | |

| م | المهارة | درجة التوافر | | |
|---|---|---|---|---|
| | | عالية | متوسطة | ضعيفة |
| ٤١ | تتيح لجميع المتعلمات المشاركة والتعبير عن آرائهن وأفكارهن حول قيمة الأمن الفكري. | | | |
| ٤٢ | تعزز المعلمة استجابات المتعلمة بشكل صحيح فور صدورها. | | | |
| ٤٣ | تتجنب المعلمة التهديدات والسخرية على إجابات المتعلمات الخاطئة. | | | |
| ٤٤ | تحفز المعلمة دافعية الطالبات بتعزيز الجوانب الإيجابية وتشجيعهن على المشاركة. | | | |
| ٤٥ | توظف المعلمة الحوار الهادف في تقريب وجهات النظر والآراء بين المتعلمات. | | | |
| ٤٦ | تراعي المعلمة أسس الحوار وآدابه كالاستماع الهادف والمرونة وضبط الانفعال. | | | |
| ٤٧ | تتقن المعلمة أسلوب الإقناع مستخدمة المنطق والحجة والبرهان. | | | |
| ٤٨ | تعتمد المعلمة أساليب الدفع الداخلي لتعزيز تعلم قيمة الأمن الفكري. | | | |
| ٤٩ | تقدم تعيينات منزلية ترفع مستوى تطبيق قيمة الأمن الفكري في المواقف الحياتية. | | | |
| ثالثًا- تقويم تعليم قيمة الأمن الفكري | | | | |
| ٥٠ | تربط المعلمة التقويم بأهداف تعليم قيمة الأمن الفكري بمجالاتها المختلفة. | | | |
| ٥١ | تستخدم المعلمة أدوات تقويم قيمة الأمن الفكري في جميع مراحل الدرس. | | | |
| ٥٢ | توظف المعلمة أدوات تقويم قيمة الأمن الفكري الأساسية المناسبة. | | | |
| ٥٣ | توظف المعلمة أدوات تقويم قيمة الأمن الفكري المكملة المناسبة. | | | |
| ٥٤ | تستخدم المعلمة أدوات مختلفة للتقويم الذاتي من قبل المتعلمة. | | | |
| ٥٥ | تدرب المتعلمات على تطبيق أدوات تقويم الأقران والإفادة من نتائجها في تعلم القيمة. | | | |
| المجمـــــــوع | | | | |

## ملحق رقم (٣) – مقياس الاتجاه نحو تعزيز تعليم قيم الأمن الفكري

**بسم الله الرحمن الرحيم**

| م | اسم المتدربة | الـــــــرقم الجامعي | البرنامج | الشعبة | التاريخ |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | |

**عزيزتي الطالبة/ المعلمة ، ،**

يهدف المقياس إلى معرفة رأيك حول مهارات تعليم قيم الأمن الفكري، ويتكون المقياس من (٦٠) عبارة ؛ تمثل كل عبارة منها موقفًا تجاه تعزيز تعليم قيم الأمن الفكري والوعي به. وقبل البدء في الإجابة عليك قراءة التعليمات الآتية :

١- اكتبي بياناتك في الجدول المخصص لذلك أعلى الصفحة.

٢- يتكون الاختبار من ( ٦٠ ) عبارة، وزمن الإجابة (ساعتان).

٣- الإجابة في ورقة الأسئلة نفسها في المكان المخصص لكل عبارة.

٤- اقرئي كل عبارة بعناية حتى يمكنك التوصل إلى الرأي المناسب.

٥- لا تتركي عبارة دون أت تبدي رأيك.

| م | العبارة | موافقة | مترددة | أرفض |
|---|---|---|---|---|
| ١ | أشعر بالإحباط لأن مصطلح "الأمن الفكري" ما زال مبهمًا لي. | | | |
| ٢ | كثيرًا ما أدرّس قيم الأمن الفكري دون إدراك ضوابط تحقيقها. | | | |
| ٣ | لا دور لقيم الأمن الفكري في إشباع حاجات الإنسان وتحقيق | | | |
| ٤ | لا أحاول تمييز مؤشرات التطرف الفكري لدى المتعلمة أثناء | | | |
| ٥ | يساعدني تعرّف مرتكزات قيم الأمن الفكري في المملكة العربية | | | |
| ٦ | أدرك مفهوم قيمة الوسطية والاعتدال الفكري. | | | |
| ٧ | نادرًا ما أسعى إلى تمييز المؤشرات السلوكية الدالة على تحقيق | | | |

| م | العبارة | موافقة | مترددة | أرفض |
|---|---|---|---|---|
| ٨ | أميز مفهوم قيمة التسامح الفكري. | | | |
| ٩ | أمضي الكثير من الوقت في تمييز المؤشرات الدالة على تحقيق | | | |
| ١٠ | أدرك مفهوم تحقيق قيمة السلام الفكري. | | | |
| ١١ | أستغرق وقتًا كبيرًا لتمييز قدرة المتعلمة على تحقيق المؤشرات | | | |
| ١٢ | ليست لدي فكرة عن العلاقة بين قيمة المواطنة الإيجابية والأمن | | | |
| ١٣ | أدرك المؤشرات السلوكية الدالة على تحقيق المتعلمة قيمة المواطنة. | | | |
| ١٤ | حقيقة، لا أدرك مفهوم "تعليم قيم الأمن الفكري". | | | |
| ١٥ | أعتقد أنه لا توجد فروق بين اتجاهات تعليم قيم الأمن الفكري. | | | |
| ١٦ | لدي رغبة ضعيفة في اتقان إجراءات الاستراتيجية المنبثقة عن | | | |
| ١٧ | أحتاج إلى اتقان إجراءات الاستراتيجية المنبثقة عن مدخل النمو | | | |
| ١٨ | أتمنى اتقان إجراءات الاستراتيجية المنبثقة عن المدخل التحليلي في | | | |
| ١٩ | أتمنى اتقان إجراءات الاستراتيجية المنبثقة عن المدخل التوضيحي | | | |
| ٢٠ | أرغب في إتقان إجراءات الاستراتيجية المنبثقة عن المدخل الواقعي | | | |
| ٢١ | يبدو أنني أجهل كيفية دمج أكثر من مدخل في تعليم قيم الأمن | | | |
| ٢٢ | لا أجيد كيفية تحليل واقع تعليم قيمة الأمن الفكري. | | | |
| ٢٣ | أجيد صياغة الأهداف الإجرائية المناسبة لمجالات قيمة الأمن | | | |
| ٢٤ | أتردد كثيرًا في تخطيط التهيئة الحافزة المناسبة لتعليم قيمة الأمن | | | |
| ٢٥ | أمضي القليل من الوقت في تحديد الإجراءات المناسبة لتعليم | | | |
| ٢٦ | أشعر بضعف القدرة على تحديد إجراءات تعليم القيمة في ضوء | | | |
| ٢٧ | لا يزعجني البحث عن أكثر الأنشطة فاعلية لدعم تعلم قيمة | | | |
| ٢٨ | أرى أن اختيار الوسائل التعليمية المناسبة يسهل تحقيق هدف تعلم | | | |
| ٢٩ | أستطيع تحديد أدوات التقويم المناسبة لتعلم القيمة. | | | |
| ٣٠ | لا أجيد توظيف إجراءات مهارة التمهيد والتوعية بقيمة الأمن | | | |
| ٣١ | أستطيع كشف أفكار المتعلمة الخاطئة من خلال التمهيد. | | | |
| ٣٢ | أجد صعوبة في تمييز مظاهر استيعاب المتعلمة القيمة في مرحلة | | | |
| ٣٣ | أواجه صعوبة في توظيف أساليب الإقناع المناسبة لمرحلة التمهيد | | | |
| ٣٤ | أوظف إجراءات مهارة شرح واستيعاب قيمة الأمن الفكري. | | | |
| ٣٥ | نادرًا ما أوظف أساليب التأثير المناسبة لمرحلة شرح واستيعاب | | | |
| ٣٦ | أجد صعوبة في تمييز مظاهر استيعاب المتعلمة القيمة في مرحلة | | | |
| ٣٧ | أواجه صعوبة في توظيف إجراءات مرحلة التطبيق وبلوغ القدوة. | | | |
| ٣٨ | أجد صعوبة في توظيف أساليب الإقناع المناسبة لمرحلة التطبيق | | | |
| ٣٩ | أواجه صعوبة في تمييز مظاهر استيعاب المتعلمة القيمة في مرحلة | | | |
| ٤٠ | لدي القدرة على توظيف الوسائل التعليمية لإكساب قيمة الأمن | | | |

| م | العبارة | موافقة | مترددة | أرفض |
|---|---|---|---|---|
| ٤١ | أرى أنه لا توجد علاقة بين الاتصال الصفي وكشف سلامة أفكار | | | |
| ٤٢ | أستطيع ربط التقويم بأهداف تعليم القيمة ومستوياتها المختلفة. | | | |
| ٤٣ | أعتقد أنه يمكن الاستغناء عن ربط التقويم بنوع المحتوى العلمي. | | | |
| ٤٤ | نادرًا ما أوظف الأحداث الجارية في ممارسة مؤشرات قيم الأمن | | | |
| ٤٥ | أرى أنني غير قادرة على تحقيق شمول التقويم لجميع مراحل | | | |
| ٤٦ | أشعر انني لا أستطيع مراعاة شمول التقويم للمهارات والمعارف | | | |
| ٤٧ | أستخدم أدوات تقويم قيم الأمن الفكري الأساسية والمكملة | | | |
| ٤٨ | أشجع المتعلمات على توظيف أدوات مختلفة للتقويم الذاتي | | | |
| ٤٩ | أشعر أن وضع المتعلمات أمام موقف يثير تفكيرهن الناقد حول | | | |
| ٥٠ | أدرك أهمية قيم الأمن الفكري للفرد والمجتمع. | | | |
| ٥١ | أحفز نفسي على أن يكون لي مبادئ قوية نحو تحقيق مؤشرات | | | |
| ٥٢ | أفخر بدور المملكة العربية السعودية في تعزيز قيم الأمن الفكري. | | | |
| ٥٣ | أرغب في الإسهام في تفعيل برامج وزارة التعليم الخاصة بتنمية | | | |
| ٥٤ | أشعر بالراحة عندما أسعى نحو تحقيق أهداف تعزيز قيم الأمن | | | |
| ٥٥ | أعي جيدًا موقع تعليم قيم الأمن الفكري ضمن مجالات التعلم. | | | |
| ٥٦ | أعتقد أن معرفتي بكيفية توظيف مهارات تعليم قيم الأمن | | | |
| ٥٧ | أركز في تحديد الأهداف التي تغرس قيم الأمن الفكري عبر | | | |
| ٥٨ | لا أهتم بكيفية تزويد المتعلمة بمعارف مناسبة حول فاعلية قيمة | | | |
| ٥٩ | أشعر بضعف رغبتي في توظيف أساليب الإقناع المناسبة لمكونات | | | |
| ٦٠ | أفيد من نتائج التقويم في تعديل أفكار المتعلمة الخاطئة حول | | | |
| المجموع | | | | |

* * *

- Al Badia, Dhiab Musi. (2011) Tolerance values in university education curricula. The Arab Journal for Security Studies and Training, Saudi Arabia, vol. 27, p. 53: 177-206.
- Gidori, Saber (2012). Development of global citizenship values among undergraduate students. Social Affairs, United Arab Emirates. Vol 29, p 116: 77-110.
- Al Hussein, (2014) Effectiveness of a training program to develop methods of building educational values among primary school teachers. PhD Thesis, Department of Criminal Psychology, Faculty of Social Sciences, Naif Arab University for Security Sciences.
- Hamida, Fatima Ibrahim. (1990). Moral Thinking: A teacher's guide to developing moral thinking among students at the all stages. Cairo: The Egyptian Renaissance Librairies.
- Al Hariri, Ahmad. (2013). The level of the cognitive dissonance in the concept of intellectual security: A descriptive research on a sample of students in the Preparatory Year program at King Saud University. King. Fahad Journal for Security Sciences at King Fahad College of Security, 22(55), 13-71 .
- Oxford-Royale Academy. (2017).The 5 Levels of Maslow's Hierarchy of Needs and How They Affect Your Life. . Retrieved from: https://www.oxford-royale.co.uk.
- United Nations Development Program. (UNDP) .(2016). Human Development Report 2016: Human Development for Everyone. USA: New York.

❊ ❊ ❊

- Ministry of Education (1438H). The organizational Handbook of the committees of intellectual awareness (immunity) in schools. Riyadh: Standing Committee for Intellectual Awareness (immunity).
- Ministry of Defense, Kingdom of Saudi Arabia, Center for Intellectual Warfare (2017). Terms Retrieved from https: //twitter.com/fekerisis.
- Youssef, Maher Ismail. (2005). Scientific and technical enlightenment: an introduction to education in the new century. Riyadh: Arab Bureau of Education for the Gulf States.
- Al-Youssef, Yahya Abdul Khalek. (2015). A suggested approach to include intellectual security in the curricula of Islamic education and show its impact on the development of the values of citizenship among high school students. Educational Magazine, Kuwait..Vol 29, p 115: 313 – 358.
- UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2017). Education for Global Citizenship. Retrieved from: http://www.unesco.org.
- Al-jalad, Majid Zaki (2007). Learning values and teaching its.Amman.Dar Almassira.
- Shehata, Hassan; and Najjar, Zainab. (2003). Dictionary of educational and psychological terms. Cairo: Al Dar Al Masriar Al Lubnaniah.
- Otaibi, Saad Ibn Saleh. (2009). Intellectual Security in Islamic Education Courses at the Secondary Level: A Field Study. MA Thesis. Umm Al Qura University, Makkah.
- Al-Agah, and Wafiq Hilmi. (2002). "Evaluation of training programs and their relationship to staff efficiency". Journal of Faculty of Commerce, Assiut University, Egypt. Vol 19, p 32: 212-247.
- Lashin, Mohammed Abdul Hamid, and Marwa Izzat Abdul Jawad. (2012). "Mechanisms for Integrating the Culture of Education for Peace in University Education in the Light of the Requirements of International Education: A Field Study". Journal of the Faculty of Education, Benha University, Egypt, vol 23, p 92: 27-97.
- Al-Ajami, Khaled Abdulaziz Mirdas. (2015). The role of teachers of Islamic education in the dissemination and consolidation of the values of moderation among secondary school students in Kuwait. "Educational and psychological studies: Journal of the Faculty of Education Zagazig, Egypt p 86: 251 – 312.
- Hindi, Saleh Diab, and Sadiq Hassan Alshdeft. (2013). Values of Tolerance in the National Education Curriculum: Hashemite University Model "Jordanian Journal of Islamic Studies, Al Al-Bayt University, Jordan, vol. 9, p 3: 63-87.

Issues Resulting from the Interaction of Science, Technology and Society and the ability to make decisions about it among students of the Faculty of Education in Rustaq. Journal of Scientific Education, Egypt, 4, pp. 119-177.

- Marei, Ahmed Mohamed Hassan. (2016). "The role of secondary school teachers in enhancing intellectual security to meet the challenges of extremism, terrorism and intellectual invasion from the point of view of mentors and principals." Academic Journal of the Faculty of Education, Faculty of Education, University of Misurata, Libya. p3, p 6: 255 – 284.
- Al-Maliki, Abdul Hafiz Abdullah. (2009). Priorities of research and academic studies in the field of intellectual security: a prospective study of the role of universities and scientific research centers. Journal of Police Thought, Police Research Center, Sharjah Police General Command, UAE. Vol 17, p 14.
- Al-Mazayn, Mohamed Hassan Mohamed. (2009). The role of Palestinian universities in promoting the values of tolerance among its students from their point of view. MA Thesis . Department of Foundations of Education, Faculty of Education, Al-Azhar University.
- Al-Mughaseeb, Abdullah Abdul Rahman. (2010). The extent to which social studies courses in the secondary stage contain objectives, knowledge, values and security skills. MA Thesis. Department of Social Sciences, Faculty of Graduate Studies. Naif Arab University for Security Sciences.
- Ministry of Education. (2016). Twenty-fifth Educational Conference: " Value-Based Education ". Amman: Educational Cultural Forum for Private Schools.
- Nachwati, Abdul Majid. (2002). Educational psychology. Beirut: Al Resalah Foundation.
- Nuri, Khadija Haidar (2015).Recycling anger and its relationship with the probability of tolerance among university students.Journal of Arts in Basra. P68.S: 417-470.
- Al-Hamash, Muteab Shadid. (1430). The Strategy to strengthen intellectual security. The First National Conference on Intellectual Security: Concepts and Challenges: Organizing a Chair of Prince Naif Ibn Abdulaziz , Studies of intellectual security at King Saud University 17-20 / 5/2009.
- Al-Hayti, Abdul Razzaq Mahmoud. (2006). The role of values and negative habits in hindering social development: a field study. Journal of College of Arts, Sana'a University, p.29.

- Ali, Azza Fathi. (2014). "A proposed program to achieve the intellectual security of young people using the strategy of mental trial for trial the values of extremist thought and atonement and promote the values of moderation, belonging and loyalty to the homeland." Arab Studies in Education and Psychology - Saudi Arabia P 50: 91 – 147.
- Al-Omri, Abdullah Mohammed. (2014). The role of security culture in the prevention of extremist thought in Saudi society: A survey study for the members of the scientific board of the Prince Mohammed bin Nayef Center for Counseling and Care. Master Thesis. Department of Social Sciences, Naif Arab University for Security Sciences.
- Al-Ghamdi, Abdul Rahman Ali. (2010). The values of citizenship among secondary students and their relation to intellectual security. Riyadh: Naif Arab University.
- Ghdnz, Antwan; and Birdsall, Karen. (2005). Sociology (with Arabic input). Translated by Fayez Al Sabbagh. Beirut: Arab Organization for Translation.
- Al-Faridi, Mohammed Abdul Rahman. (2015). The requirements of achieving the dimensions of intellectual security among high school students from the point of view of teachers and educational supervisors in Buraidah. MA Thesis. Department of Islamic and Comparative Education. Faculty of Education . Umm Al Qura University.
- Qatami, Youssef and Qatami, Nayefeh. (2001). Teaching psychology. Amman: Dar Al Shorouk for Printing and Publishing.
- Qandil, Yassin Abdel Rahim; Fathallah, Mandour. (2001). Effectiveness of using some methods of value education to present topics related to the issues of scholarship, technology and society in the development of educational achievement and the values of citizenship among students in the first grade. The Fifth Scientific Conference: Scientific Education of Citizenship, Egypt, Alexandria: Arab Academy for Science, Technology and Maritime Transport, Vol. 1, pp. 205-258.
- Collins, John; and O'Brien, Nancy Patricia. (2008). Dar Al Elem Dictionary: Greenwood for Educational Terms. Beirut: Dar Al-Elem for millions.
- Al-Laqani, Ahmed; and Jamal, Ali. (2013). Glossary of educational terms Knowledge in curricula and teaching methods. Cairo: Alam al-Kutub.
- Al-lawati, Sadiq Jawad. (2012). Values and contemporary ethical problem. Understanding: quarterly, intellectual,Vol. 10, p. 36.
- Ministry of Higher Education, Egypt (2008). Sixth Annual Conference: Reform Strategies and Value System. Egypt: Council of Moral Education.
- Mohammed, Maher, and Muhammad, Nahed (2000). Effectiveness of Using the Realistic Teaching Model in Developing the Understanding of

- Al-Sharifain, Emad Abdullah; Matalqa, Ahlam and Waleed. (2015). Enhancing Intellectual Security in Curriculum Content: A Case Study. Journal of Security Research, Saudi Arabia. 24, p 60: 121-157.
- Al-Shammari, Muslim Khairallah and Al-Jaradat, Mahmoud Khaled. (2011). The role of faculty members in enhancing the intellectual security of Hail University students. Arab Journal for Security Studies and Training, Riyadh: Dar Naif University for Publishing. vol 27, p 54.
- Al-Shahrani, Bandar Ali. (2009). A suggested Approach to promote the role of secondary school in achieving intellectual security. MA Thesis. Umm Al Qura University.
- Al-Shihri, Saleh Mohi Ali. (2010). Systematic Protection of Intellectual Security in Saudi Arabia. MA Thesis. Department of Social Justice, Faculty of Graduate Studies, Naif Arab University for Security Sciences.
- Al-Dharman, Abeer bint Abdulaziz bin Nasser. "Eeffectiveness of teaching theater in the development of concepts of intellectual security in the curriculum of modern students of middle school in Riyadh." Journal of Educational and Psychological Sciences, National Research Center - Palestine Vol 1, p. 4 (2017): 1 – 22.
- Al-Taeani, Hassan Ahmed. (2007). Training Concept and Activities: Building and evaluating training programs. Amman: Dar Al Shorouk.
- Prince Nayef Ibn Abdulaziz Chair for the Studies of Intellectual Security at King Saud University (2009). The First National Conference on Intellectual Security: Concepts and Challenges: 17-20 May 2009. Riyadh: King Saud University.
- Al-Ajami, Mohamed Fahad (2013). Intellectual deviation and its impact on national security. Journal of Faculty of Dar Al Uloom, Cairo University, Egypt. P. 71: 647-708.
- Azzouz, Rifaat Omar and Ahmed Farouq Ali al-Zmaiti. (2014). Develop training programs for the basic education teacher in Egypt in light of the educational requirements of intellectual security. Culture and Development, Egypt. XIV, p. 77: 227-294.
- Al-Assaf, Gamal Abdel-Fattah. (2010). Impact of the use of strategies for clarifying values and analyzing values and moral growth in the development of values among students of 9th grade in History course. Journal of Education, Kuwait vol. 25, p. 97 Pp. 486-439.
- Alawi, Mohammed Al-Amrani. (2012). The Constitution of 2011 and the consolidation of the concept of patriotism and citizenship. The International Symposium: Moroccan Constitution 2011: Developments and Prospects, Faculty of Legal, Economic and Social Sciences, Morocco. Oujda: Center for Humanitarian Studies and Research. Pp. 191-198.

- Al-Daejha, Hassan Abdullah. (2013). Theory of intellectual security. The scientific forum: Towards a strategy for intellectual and cultural security in the Islamic world for College of Strategic Sciences 28-30 to 10/2013. Riyadh: Prince Naif Arab University for Security Sciences.
- Al-Daghim, Mohammed Daghim. (2006). Intellectual deviation and its impact on national security in the GCC countries. Riyadh: Gulf Cooperation Council, General Secretariat.
- Al-Dosari, Fawzia Mohammed. (2017) Effectiveness of a teaching strategy based on cartoons in the development of concepts of threats to intellectual security in the course of social and national studies among the median third grade students. Journal of the Islamic University of Gaza for educational studies. P.1.pp. 1-14.
- Al-Deeb, Ibrahim Ramadan (2007). Foundations and skills of building educational values and their applications in the educational process. Egypt: Umm Al-Qura Foundation for Publishing and Distribution.
- Al-Rashed, Ibrahim Mohammed. (2003). Attitudes of students of teacher colleges in the Kingdom of Saudi Arabia toward the teaching profession and its relation to some variables. King Saud University Journal of Educational Sciences and Islamic Studies. Vol. 15, p 1: 1-57.
- Radwan, Shafiq. (1996). Social Psychology. Beirut: The University Foundation for Studies, Publishing and Distribution.
- Al-Zuhaili, Wahba; Hilal and Ahmed Tawfiq. (2005). If the balance of truth and justice is violated, society will fall prey to fatal distractions. Islamic Awareness Magazine, Ministry of Awqaf and Islamic Affairs, Kuwait. 42 (481), pp. 37-41
- Zamzam, Ali Issa. (2015). Threatening the values of citizenship and its relationship to behavioral deviation. Sharjah: Sharjah Police Research Center.
- Zitun, Hassan Hussein (2006). Teaching Skills: Vision in the implementation of teaching. Cairo: alam al-Kutub.
- Ziud, Zaynab. (2012). The normative bases for the selection of educational values, and the setting of the educational goals for pre-university education stages in Syria: Analytical and evaluation study of educational goals and values. Journal of Faculty of Education, Assiut, vol. 28, p. 2, pp. 333 – 372.
- Saeid, Abikshi Abdul Qadir, Farghani and Ftiha. (2011). "Institutionalizing Intellectual Security: The International Institute of Islamic Thought as a Model", Journal of Rights and Human Sciences, University of Ziane , Achour Djelfa, Algeria, p. 9, 53-70.

- Al-Jabri, Mohammed Abed. (2001). The Arab Moral Mind; An Analytical Study of Value Systems in Arab Culture. Beirut: Center for Arab Unity Studies.
- Islamic University at al-Madinah (2014) The 2nd International Conference for Combating Terrorism. KSA, Al-Madinah Al-Munawwarah
- Cairo University, (2015). The 18th International Conference on "Moral Education and Contemporary Challenges". 15 - 16 April. Cairo: Department of Islamic Philosophy in the Faculty of Dar Al Uloom.
- Kuwait University, (2015). Conference of Education and Development Issues in the Gulf Society. Kuwait: Faculty of Education.
- Naif Arab University for Security Sciences. (2016). Seminar: Intellectual Security and National Unity. Riyadh: Prince Naif University.
- Al-Jahni, Ali Fayez. (2005). Research centers and their role in addressing security threats. In: Prince Naif University for Security Sciences (ed.). Intellectual Security. First Edition. (pp. 175-194). Riyadh: Center for Studies and Research.
- Al-Jhani, Ali Fayez. (2010). Crisis of the centers of Arab studies and information and their implications for security in its comprehensive meaning. Police Thought Journal, Police Research Center, Sharjah Police General Command in the UAE .Vol 19, p 73, p .s: 197-232.
- Al-Jalad, Majid Zaki (2005). Learning and teaching values: Theoretical conception and applied to methods and strategies for teaching values . Amman: Dar Almassira for Publishing.
- Arab Association for Measurement and Evaluation; Arab Council for Ethics and Citizenship (2016). Third Scientific Conference: Moral Education and Nation-Building in a Changing World. Egypt: Ismailia, Taibah International Schools.
- Al-Juhani, Fawaz bin Aqeel and Mohammed Fathi Hussein. (2012). "A proposal to promote the role of the University of Tabuk in enhancing the intellectual security among students." Arab studies in education and psychology, Saudi Arabia. 25, 2: 205-243.
- Al-Harbi, Abdullah. (2009). Intellectual Security Constraints among High School Students in Hafr Al-Batin. Journal of Reading and Knowledge. 87: 142- 164.
- Al Hoshan, Baraka bin Zamel Ben Barka. (2015). "The importance of school in enhancing intellectual security." Police Thought Magazine, Police Research Center, General Command of Sharjah Police, UAE. Vol 24, p 94: 231-258.
- Khalil, Kamal Mohammed. (2006). Psychology of thinking training programs strategies. Amman: Dar Al-Manahij for Publishing and Distribution.

**List of References:**


- Ibrahim, Safa Mohamed Mahmoud (2008). Thinking skills in learning and teaching Arabic. Alexandria: Horus Foundation.
- Ibn Manzur, Abu al-Fadl Jamal Al-Din. (2003). Lisan al-Arab. Beirut: Dar Al Kotub Al Ilmiyah.
- Abu Arad, Saleh Ali. (2010). The role of the university in achieving intellectual security. Arab Journal for Security Studies. Saudi Arabia 52: 223 – 264.
- Al-ashkar, Mansour Nasser. (2010). The role of extracurricular activities in promoting intellectual security; towards building an educational model to enhance intellectual security. Ph.D Thesis. Department of Social Sciences, Faculty of Graduate Studies, Naif Arab University for Security Sciences.
- Al-aklabi, Muflih ibn Dakhil Al-Saadi. (2015). The role of the teacher of Islamic education to improve students' against extremism and terrorism and how to confront them. the First International Conference: Education: Future Prospects, Faculty of Education, Al-Baha University, vol 3: 1131-1150.
- Al-aklabi, Muflih ibn Dakhil Al-Saadi. (2011).The role of Islamic curricula in instilling values of intellectual and technical security among high school students. Education Technology, Studies and Research, Egypt. 271-229.
- Al-aklabi, Muflih ibn Dakhil Al-Saadi and Mohammed Adam Ahmed. (2010). "A proposed teaching strategy to instill values of intellectual security among students to immunize them against extremism and terrorism." Journal of Security Research, Saudi Arabia. vol 19, p 46, 76 – 125.
- Al-Badaynah, Dhiyab Mousa (2011). Values of Tolerance in university curricula. Arab Journal for Security Studies. KSA, 27 (53) pp. 177-206.
- Bani Atta, Suhad Abdullah. (2017). Impact of an educational program based on strategies of dialogue and discussion in the development of concepts of intellectual security. Journal of Social Studies - Yemen. vol 23, p 1: 53 – 73.
- Abu Darae, Ahmed (2014). Citizenship: Rights and Duties. The Arab Journal of Political Science: A Periodical Journal, pp. 145-158.
- Al-Thawaini, Mohammed Abdul Aziz, Abdal Nasser Radhi Mohammed. (2014). "The role of the university teacher in achieving the intellectual security of his students in light of the repercussions of globalization." Journal of Educational and Psychological Sciences, Qassim University, Saudi Arabia. vol 7, p 2: 957-1050.

# Effectiveness of a proposed training program to develop the skills of teaching intellectual security values and attitudes of students/ teachers towards enhancing them in an educational preparatory program at Tabuk University .

**Dr. Layla Falah Salim Al-Omrani**
Department of Curricula and Teaching Methods
College of Arts and Education, Tabuk University

**Abstract:**

The objective of the research is to identify the effectiveness of a proposed training program to develop the skills of teaching the values of intellectual security among students of the educational preparatory program at Tabuk University and the attitudes towards enhancing them. To achieve this, the descriptive and experimental approaches of semi-experimental design were used. Two lists have been created, one for intellectual security values and another for related teaching skills. The teaching materials and research tools (represented in the training program) have been designed, including Skills Achievement Test for the values of intellectual security and Teaching Skills Observation Card and a Scale of Attitudes towards strengthening them. Having tested the validity and reliability of the materials and tools, the tools were administered, before and after the implementation of the program, to a randomly selected sample of (40) students. Finding showed that there was a statistically significant difference at a level of (0.0001) between the means of an experimental group in the pre and post applications of an achievement test, observation card and attitude scale. Calculating the significance of the results of the three tools using the ETA-square scale (η2), the strength of the impact of the program was significant in the achievement test and scale of attitude. On the other hand, it was mediocre in the observation card, which confirms the effectiveness of the program in developing them.

**Keywords:** training program, teaching skills, intellectual security values, attitude, educational preparation.

# دور مديري المعاهد العلمية في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب

د. علي بن إبراهيم بن محمد بن طالب

قسم الإدارة والتخطيط التربوي - كلية التربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

# دور مديري المعاهد العلمية في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب

**د. علي بن إبراهيم بن محمد بن طالب**
**قسم الإدارة والتخطيط التربوي - كلية التربية**
**جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية**

**تاريخ تقديم البحث: ٥ / ٧ / ١٤٣٩هـ** **تاريخ قبول البحث: ٢٩ / ١٢ / ١٤٣٩هـ**

## ملخص الدراسة:

عنوان الدراسة: دور مديري المعاهد العلمية في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب .

أهداف الدراسة: التعرف على : - الأدوار الإدارية لمديري المعاهد العلمية في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب. - الأدوار الفنية لمديري المعاهد العلمية في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب.

- معرفة أهم المعوقات التي تحد من دور مديري المعاهد العلمية في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب. - والوقوف على أهم المقترحات التي تساعد مديري المعاهد العلمية في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب . منهج وأداة الدراسة: المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة للدراسة. مجتمع الدراسة: جميع مديري المعاهد العلمية في المملكة العربية السعودية، وعددهم (٦٧) مديرا، وقد استخدم الباحث أسلوب الحصر الشامل. أبرز نتائج الدراسة: - موافقة أفراد الدراسة بدرجة عالية على الأدوار الإدارية لمديري المعاهد العلمية في تعزيز الأمن الفكري، وكان من أهمها: - إلمامه بجميع التعاميم والأنظمة الواردة، ومعرفة الإجراء النظامي عند وقوع مخالفة من الطلاب التي تتعلق بجانب الأمن الفكري ،واهتمامه المباشر بتنفيذ الخطة المرسومة للأمن الفكري. - موافقة أفراد الدراسة بدرجة عالية جداً على الأدوار الفنية لمدير المعهد في تعزيز الأمن الفكري، وكان من أهمها: أن يقوم بتضمين محتوى الأنشطة الطلابية فعاليات توضح حب الوطن والانتماء إليه ووجوب المحافظة عليه، وتشجيع الطلاب على الإلمام بمفاهيم وآثار الأمن الفكري، ومتابعة سلوك الطلاب باستمرار لتحديد ورصد الأفكار المنحرفة. - موافقة أفراد الدراسة بدرجة عالية على المعوقات التي تحد من دور مدير المعهد في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب، وكان من أهمها: انتشار وسائل التواصل الاجتماعي بشكل مفتوح وغير مقنن، ووجود القنوات الإعلامية المعادية تشحن الشباب وتجييشهم ضد وطنهم ومجتمعهم. - موافقة أفراد الدراسة بدرجة عالية جداً على المقترحات التي تُساعد مدير المعهد في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب، وكان من أهمها: بيان آثار الانحراف الفكري وعرض شواهد معاصرة لتحذير الطلاب منه، وتصحيح المفاهيم المغلوطة لديهم.

**الكلمات المفتاحية:** الأمن الفكري، المعاهد العلمية، القيادة المدرسية.

**١- ١- مقدمة البحث:**

تعد المؤسسات التربوية والتعليمية بالمملكة العربية السعودية، ومنها المعاهد العلمية من أولى الجهات المعنية بالحفاظ على الأمن والاستقرار في المجتمع، لأنها تستثمر في العقول واستثمار عقول الشباب واجب يشترك فيه جميع الأفراد والمؤسسات والهيئات في المجتمع، وهذه المؤسسات ليست مقتصرة على تعليم العلم دون العمل على تعليم الناس ما يحتاجون إليه في حياتهم العلمية والعملية، وترجمة هذه العلوم إلى سلوك وواقع ملموس، وأهم شيء يحتاجونه ولا حياة لهم بدونه هو الأمن في الأوطان.

بالنظر إلى الأمن بمفهومه الشامل يتضح أنه يشمل مجالات متعددة منها: الأمن الجنائي، والأمن الوطني، والأمن الاقتصادي، والأمن الاجتماعي، والأمن الغذائي، والأمن الصحي، والأمن النفسي، والأمن الوظيفي، وصولاً إلى الأمن الفكري الذى يأتي على رأس القائمة لأهميته وحساسيته النابعة من مخاطبته للعقل أساساً، وصلته الوثيقة بكل جوانب الأمن الأخرى، ولا ريب أن تحقيق الأمن الفكري لدى الفرد والمجتمع يحقق- تلقائياً- الأمن في الجوانب الأخرى، ذلك لأن العقل هو مناط التفكير، حيث يمثل القيادة العليا المميزة لدى الإنسان، فإذا صلحت هذه القيادة صلحت كل جوانب الأمن، وإذا فسدت فسدت كل الجوانب الأخرى (الحيدر، ٢٠٠٢م ص ٢٢).

كما أن ارتباط الأمن الفكري بكل أشكال الأمن يعطى هذا المصطلح صفة القدم فهو ليس جديداً إلا بلفظه، وهذا الارتباط يجعله من الأهمية لدرجة أن عدم تحقيقه يخلق زعزعة وانحلالاً بكل أشكال الأمن، وهذا

المصطلح لا يقف عند حد تسليح العقول في مواجهة الغزو الفكري، ولا يقف عند حد المحافظة على الفكر من التشويه والتداخل مع ثقافات وفكر الشعوب الأخرى، إذ أن انتقال الثقافات وانتشارها وتأثيرها في بعضها البعض أمراً أكده التاريخ، وليس في ذلك ما يهدد ثقافتنا عندما نتسلح بالهوية الدينية والوطنية، وإنما يعنى الحفاظ على العقل من الاحتواء الخارجي، وتجنيبه الشوائب العقدية والفكرية والنفسية التي قد تكون سبباً في انحراف الأفكار والأخلاق والسلوك، وصيانة المؤسسات التربوية والثقافية والاجتماعية في الداخل من الانحراف عن جادة الصواب (نصير، ١٩٩٢، ١٢).

ومن هنا فدور مدير المعهد العلمي مهم ويتحمل الجزء الأكبر في تعزيز الأمن الفكري داخل المعهد وخارجه، فهو القدوة والمربي، والموجه والمحرك لفئة الشباب، وكلمته مسموعة عندهم، بل يقلدونه في كثير من مناحي حياتهم، وسلوكهم ويعتبرونه المثل الأعلى لهم.

* * *

**١- ٢ مشكلة البحث:**

ومن خلال عدد كبير من المعاهد العلمية المنتشرة في وطننا الطاهر المبارك المملكة العربية السعودية وتحوى بين جنباتها أعداد كثيرة من أبناء هذا الوطن نتطلع أن يقوم بدوره وينهض بمسؤولياته وأن أول من يتولى هذا الدور ويحقق هذه التطلعات هم مديري المعاهد وقادتها فمدير المعهد يقوم بدور مهم ورائد وينتظر منه أن يكون قدوة وأسوة في تعزيز جوانب الأمن الفكري ومن خلال دراسة الباحث المرحلة المتوسطة والثانوية في هذه المعاهد المباركة يظهر له بجلاء أهمية الدور الذي تقوم به في خدمة الوطن وخاصة في الدراسات الإسلامية التي يعد خريجوها من المؤهلين لتولى أمور الدعوة والقضاء والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر وتدريس المقررات الشرعية ولهذا فهي جديرة بالاهتمام بها وأن تولى مزيدا من العناية.

ولكى يتحقق الأمن في المجتمع فينبغي أن تتضافر جهود المؤسسات التربية والتعليم- المعاهد العلمية- لكونها تمتلك من وسائل التأثير على الناشئة من خلال ما تقدمه من برامج وأنشطة ومقررات تساعد على غرس مفاهيم الأمن الفكري في نفوسهم ؛ حيث أوصت العديد من الدراسات ومنها دراسة (السليمان، ٢٠٠٦)، دراسة( العتيبي، ٢٠٠٥)، ودراسة( المالكي، ٢٠٠٦) ودراسة (الأتربي، ٢٠١١) بضرورة تفعيل دور المؤسسات الاجتماعية والتربوية في مواجهة تحديات الأمن الفكري في عصر العولمة وتكنولوجيا المعلومات، كما أوصت دراسة (محمد علاء، ٢٠١٢) بإعداد وممارسة الأنشطة الثقافية في تحقيق الأمن الفكري ومحذراً من التبعية ومن الغلو والتطرف، وكذلك أوصت دراسة (محمد راضي، ٢٠١٣)، ودراسة

(إسماعيل، ٢٠١٤)، على ضرورة الاهتمام بدور التعليم ومناهجه وبرامجه في تعزيز مفهوم الأمن الفكري لدى الطلاب.

وذلك نظرا لما يتعرض له الطلاب من سلوكيات غريبة انسياق بعضهم خلف أفكار هدامة وتيارات مضللة وتفلت بعض القيم الأخلاقية والاجتماعية لديهم كالانتماء والمواطنة وأدب الحوار باعتباره قناة لتبادل الأفكار، والتقريب بين الآراء وتذويب الخلافات وتقويم الاعوجاج الفكري بالحجة والإقناع ؛ لأن البديل هو تداول هذه الأفكار بطريقة سرية غير موجهة ولا رشيدة مما يؤدى في النهاية إلى الإخلال بأمن المجتمع، واستجابة لتوصيات الكثير من الدراسات التي تؤكد على أهمية تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب في مراحل التعليم كدراسة (السليمان، ٢٠٠٦)، وما أوصت به دراسة (عبدالحميد وآخرون، ٢٠١٢ )، بإعادة النظر في المناهج والمقررات الدراسية.

وبناء على ماسبق تتضح الحاجة إلى إجراء دراسة علمية للتعرف على دور مديري المعاهد العلمية في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب.

**١- ٣ أسئلة البحث:**

١- ما الأدوار الإدارية لمديري المعاهد العلمية في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب من وجهة نظر مديري المعاهد العلمية؟

٢- ما الأدوار الفنية لمديري المعاهد العلمية في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب من وجهة نظر مديري المعاهد العلمية ؟

٣- ما أهم المعوقات التي تحد من دور مديري المعاهد العلمية في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب من وجهة نظر مديري المعاهد العلمية ؟

٤- ما أهم المقترحات التي تساعد مديري المعاهد العلمية في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب من وجهة نظرهم ؟.

**١- ٤ أهداف البحث:**

- التعرف على الأدوار الإدارية لمديري المعاهد العلمية في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب من وجهة نظر مديري المعاهد العلمية.

- التعرف على الأدوار الفنية لمديري المعاهد العلمية في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب من وجهة نظر مديري المعاهد العلمية.

- التوصل إلى أهم المعوقات التي تحد من دور مديري المعاهد العلمية في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب من وجهة نظر مديري المعاهد العلمية.

- والوقوف على أهم المقترحات التي تساعد مديري المعاهد العلمية في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب من وجهة نظر مديري المعاهد العلمية.

**١- ٥ أهمية البحث:**

أولاً -الأهمية العلمية :

١- تنبع الأهمية العلمية من أن الأمن الفكري يقوم على سياسات التربية والتعليم التي توجه فكر المجتمع وتعمل على تهذيبه وتطويره من أجل تحقيق التنمية المستدامة ، وهذا من أهم أدوار المعاهد العلمية وأهدافها.

٢- عظم الدور والأثر التربوي الذي تقدمه المعاهد العلمية في المجال الشرعي وتبصير المجتمع بأهمية الأمن الفكري وتحقيقه وأن ذلك يعد مشروعاً وطنياً ينعكس أثره على مجتمعنا وطلابنا بشكل خاص.

**ثانيا -الأهمية العملية :**

١- حاجة الميدان التعليمي والتربوي وخاصة الجانب الإداري منه إلى معرفة إلى معرفة مفهوم الأمن الفكري لمحاولة تحقيقه في المجتمع

٢- استجابة لنتائج وتوصيات العديد من الأبحاث والدراسات العلمية والمؤتمرات التي تؤكد على طرق مثل هذه المواضيع الملامسة للواقع.

٣- تسهم نتائج هذه الدراسة في فتح آفاق جديدة أمام الباحثين للقيام ببحوث مستقبلية في مجال دراسات الأمن الفكري.

**١- ٦ حدود البحث :**

الحدود الموضوعية :

معرفة الأدوار الإدارية، والفنية، التي تساعد مديري المعاهد العلمية في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب، ومعرفة أبرز المعوقات التي تحد من تحقيق ذلك، وأهم المقترحات لتعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المعاهد العلمية بالمملكة العربية السعودية.

الحدود المكانية : المعاهد العلمية التابعة لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وعددها ٦٧ معهدا.

الحدود الزمانية : تم تطبيقه خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٣٦- ١٤٣٧ هـ

**١- ٦ مصطلحات الدراسة:**

**تعريف الأمن الفكري:**

عرفه (الحيدر، ٢٠٠٢) بأنه: " خلو أفكار وعقول أفراد المجتمع من كل فكر شائب أو معتقد خاطئ مما قد يشكل خطر على نظام الدولة وأمنها، وبما يهدف إلى تحقيق الأمن والاستقرار في الحياة الاجتماعية " (ص٢٥).

وعرفه أيضاً (محمد راضي ٢٠١٣) بأنه: " تلك الألية التي يمكن من خلالها تأمين كيان الدولة الثقافي والفكري من التهديدات الخارجية والداخلية، وتهيئة الظروف المناسبة لتعزيز المفاهيم والأفكار الأصيلة، لدى طلاب الجامعات، من خلال مواقف تعليمية يشعر فيها الطالب بأن سلوكه الذاتي داخل الجامعة أو خارجها إنما هو في المقام الأول سلوك في مجتمع كبير" (ص٩).

**التعريف الإجرائي للأمن الفكري لدى الطلاب:**

سلامة فكر طلاب المعاهد العلمية من الانحراف أو الخروج عن الوسطية والاعتدال في فهمهم للأمور الدينية والوطنية والاجتماعية مما يؤدي إلى حفظ النظام العام وتحقيق الأمن والطمأنينة والاستقرار في الحياة كلها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية وغيرها من مقومات الأمن الوطني.

**التعريف الإجرائي للمعاهد العلمية:**

مدارس نظامية متخصصة بالعلوم الشرعية والعربية تابعة لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالمملكة العربية السعودية، وتتكون من مرحلتين المرحلة المتوسطة ومدتها ثلاث سنوات والمرحلة الثانوية ومدتها ثلاث سنوات.

**الإطار النظري:**

**أولا : الأمن الفكري :**

**أ- مفهوم الأمن الفكري :**

يُعد مصطلح الأمن الفكري من المصطلحات الحديثة والمعاصرة نسبياً والتي ظهر في السنوات الأخيرة في ظل العولمة والثورة المعلوماتية الكبرى وما صاحبها من تطور في وسائل الاتصال والمواصلات كلفظ مركب من كلمتين هما: الأمن، والفكري نسبة إلى الفكر إلاّ أن مضمونه قديم قِدم المجتمع الإنساني ؛ لذا خلت معاجم اللغة العربية من تعريفه لغوياً (الحربي، ٢٠٠٨).

أما تعريفه إصلاحاً فقد عرفه (نصير، ١٩٩٢) بأنه: " النشاط والتدابير المشتركة بين الدولة والمجتمع لتجنب الأفراد والجماعات شوائب عقدية أو فكرية أو نفسية تكون سببًا في انحراف السلوك والأفكار والأخلاق عن جادة الصواب أو سببًا في الإيقاع في المهالك" (ص١٢).

وقد عرفته(الأتربي، ٢٠١١) بأنه: " اطمئنان الأفراد في المجتمع على أن يحيوا حياة طيبة لا يخافون على أنفسهم وأعراضهم ودينهم وعقولهم ونسلهم، من أن يعتدى عليها من أحد بدون وجه حق، ومن ثم الأمن يدل على عدم توقع مكروه في الزمن الآتي" (ص١٧٠).

وعرفه (الوداعي، ١٩٩٧) بأنه: " سلامة فكر الإنسان وعقله وفهمه من الانحراف والخروج عن الوسطية والاعتدال في فهمه للأمور الدينية والسياسية وتصوره للكون بما يؤول به إلى الغلو والتنطع أو إلى الإلحاد والعلمنة الشاملة " (ص٥١).

وعرفه (الحربي، ٢٠١١) بأنه: " العمل على سلامة وحماية فكر الفرد من المؤثرات الخارجية وذلك للوصول إلى مفهوم وسطى للأمور الدينية والاجتماعية والسياسية " (ص ٢٣).

وعرفه (المالكي، ٢٠٠٦م) بأنه: " سلامة فكر الانسان من الانحراف او الخروج عن الوسطية في فهمه للأمور الدينية والسياسية والاجتماعية مما يؤدى الى حفظ النظام العام وتحقيق الامن والطمأنينة والاستقرار في الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها من مقومات الأمن الوطني" (ص٧٠).

يتضح مما سبق أن الأمن الفكري يركز على سلامة وحماية فكر المواطن، ويحصن الفكر البشري ضد الأفكار غير المنضبطة، ويحافظ على سلامة الفكر من الانحراف أو الخروج عن الوسطية، بما يحافظ على استقرار الوطن، وبما يعود بفوائد عديدة على الفرد والمجتمع، وفيما يلي عرض لأهمية الأمن الفكري.

**ب: أهمية الأمن الفكري:**

يعد الأمن مطلباً أساسياً لكل أمة، وغاية ينشدها الإنسان في حياته، وهدف تسعى إليه جميع المجتمعات لتحقيقه ولذلك وعد الله به عباده الصالحين، فقال تعالي: ﴿ وَعَدَ اللَّهُ الَّذِينَ أمنوا مِنكُمْ وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَيَسْتَخْلِفَنَّهُمْ فِي الأَرْضِ كَمَا اسْتخْلَفَ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ وَلَيُمَكِّنَنَّ لَهُمْ دِينَهُمُ الَّذِي ارْتَضَىٰ لَهُمْ وَلَيُبَدِّلَنَّهُم مِّن بَعْدِ خَوْفِهِمْ أمناۚ يَعْبُدُونَنِي لَا يُشْرِكُونَ بِي شَيْئًاۚ وَمَن كَفَرَ بَعْدَ ذَٰلِكَ فَأولٰئِكَ هُمُ الْفَاسِقُونَ﴾ (سورة النور، آية ٥٥)، كما توعد الله المتنكرين لنعمة الأمن بزوالها عنهم، قال تعالى: ﴿وَضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا قَرْيَةً كَانَتْ آمنةً مُّطْمَئِنَّةً يَأْتِيهَا رِزْقُهَا رَغَدًا مِّن كُلِّ مَكَانٍ فَكَفَرَتْ بِأَنْعُمِ اللَّهِ

فَأَذَاقَهَا اللَّهُ لِبَاسَ الْجُوعِ وَالْخَوْفِ بِمَا كَانُوا يَصْنَعُونَ ﴾ (سورة النحل، آية ١١٢).

" وتأتي أهمية الأمن الفكري من كونه يستمد جذوره من عقيدة الأمة ومسلماتها ويحدد هويتها، ويحقق ذاتيتها، ويراعي مميزاتها وخصائصها، وذلك بتحقيق التلاحم والوحدة في الفكر والمنهج والسلوك والهدف والغاية، كما أنه سر البقاء وسبب النماء وطريق البناء وعامل العطاء، وضمانة من التلاشي والفناء، فإذا اطمأن أهل الإسلام على مبادئهم وقيمهم وفكرهم النّير وثقافتهم المميزة وآمنوا على ذلك من ملوثات المبادئ الوافدة وعوائل الانحرافات الفكرية المستوردة ولم يقبلوا التنازل عن شيء من ثوابتهم ولم يسمحوا بالمساومة والمزايدة عليها وعملوا على حراستها وصيانتها فقد تحقق لهم الأمن الفكري" (السديس، ٢٠٠٤م).

ويتحقق الأمن الفكري بالاهتمام بكلا الأمرين – (الأمن) و(العقل)- لحساسيته النابعة من مخاطبته للعقل أساساً، وصلته الوثيقة بكل أصناف الأمن الأخرى، فقد أشار الطلاع في دراسته للأمن الفكري إلى أن تحقق الأمن الفكري لدى الفرد يؤمن تحققاً تلقائياً للأمن من الجوانب الأخرى كافة؛ ذلك لأن العقل هو مناط التكليف والقيادة الواعية المميزة لدى الإنسان وهو الجهة القيادية الموكلة بكل أصناف الأمن الأخرى؛ فإذا صلحت هذه القيادة صلح كل أفراد عائلة الأمن، وإذا فسدت فسد كل أفراد عائلة الأمن (الطلاع، ١٩٩٩م ص ٢٠).

ويذكر (المالكي، ٢٠٠٦م) أهمية الأمن الفكري في أنها تمثل ضرورة عصرية وحتمية في الوقت الراهن نظراً لمكانته بين أنواع الأمن الأخرى

ولاسيما في عصر العولمة الذى تميز بالانفتاح الثقافي والانفجار المعلوماتي وتطور وسائل المواصلات والاتصالات. ولأن الخلل في الجانب الفكري طريق إلى الخلل في الجانب السلوكي والاجتماعي، لذا فلا بد من تفعيل دور المؤسسات التربوية والتعليمية القائمة لمحاربة تيارات الانحراف التي قد يواجهها الشباب في وسطهم الاجتماعي بغرض تحصين فكرهم وعقولهم من أي غزو فكري مضلل.

ويمكن إجمال أهمية الأمن الفكري في نقاط عدة منها:

١- أن أهمية الأمن الفكري تنبع من أهمية العقل البشري الذي ميز الله به الإنسان على سائر المخلوقات، فالعقل البشري مناط التكليف، وهو محل الإبداع والإنتاج، وهو محل التفكير والتحليل والنقد والتقدير، وهو المحرك الرئيسي للإنسان، وهو الذي يحدد موقفه تجاه كل القضايا المعاصرة. (المالكي، ٢٠٠٦م ص ٦٥).

٢- تظهر أهمية الأمن الفكري من ارتباطه الوثيق بصور الأمن الأخرى، فإذا تحقق الأمن الفكري يؤمن تحقق تلقائيّاً لأنواع الأمن الأخرى، فالإنسان أسير فكره ومعتقده، وما عمل الإنسان وسلوكه وتصرفاته في واقع الحياة إلا صدى لفكره وعقله (الأشقر، ٢٠٠٢م ص ٤٧).

٣- تنبع أهمية الأمن الفكري من كونه حماية لأهم المكتسبات، وأعظم الضرورات ؛ وهو هوية الأمة ودينها وعقيدتها، وتعرف الهوية بأنها "مجموعة الخصائص والمميزات العقدية والثقافية والرمزية التي ينفرد بها شعب من الشعوب وأمة من الأمم (بكار، ٢٠٠١م ص ٦٧)

٤- كما تنبع أهمية الأمن الفكري من أن الضرر المتوقع من الإخلال به يعم كل أفراد المجتمع صغيراً أو كبيراً، ذكراً أو أنثى، بخلاف الضرر المتوقع من الإخلال بالأمن الجنائي مثلاً فإنه محدود بمن وقع عليه الجرم، كما أن الإخلال بالأمن الفكري ليس عمل مجموعة من المجرمين، كما هو شأن الأمن الجنائي وإنما المُخِلّون بالأمن الفكري القاصدون لاختلاله هم: المذاهب، الحضارات، الأديان المخالفة، فالصراع صراع على مستوى كبير يحتم اهتماماً ووعياً بطبيعة الصراع وآلياته (المطيري، ٢٠٠٥م ص ٥٨).

وبالتالي فإن الأمن بمفهومه الشامل في الإسلام يتمثل في حفظ حقوق الإنسان ويشمل كل مناحي الحياة الإنسانية سواء كانت المادية أو الروحية، فهو ينظر إلى الأمن نظرة شمولية وليست نظرة جزئية فيهتم بالأمن النفسي والروحي والعقلي والجسدي وهذا ما يتضح من مقاصد الشريعة في حفظ الكليات الخمس للمسلم: حفظ النفس، حفظ الدين، حفظ العقل، حفظ العرض، حفظ المال، لأن بحفظها يسود الأمن والاستقرار والطمأنينة والرخاء للفرد والمجتمع (النويهي، ٢٠١٢م ص ٤١).

**ج: أسباب الانحراف الفكري:**

تتعدد أسباب الانحرافات الفكرية تبعاً لنوع الانحراف وزمانه ومكانه والثقافة التي ينشأ فيها خاصة عند فئة المراهقين والشباب؛ أدت إلى زيغ في أفكارهم وفساد في أخلاقهم وسوء في تربيتهم، فمنها ما هو ديني بالدرجة الأولى ( اعتقادي ديني خاطئ)، أو اجتماعي أو اقتصادي أو نفسى أو أيديولوجي، وما هو خليط من هذا كله أو بعضه، وقد يكون السبب ذاتياً مرتبطاً بالشخص المنحرف فكرياً (الشهراني، ٢٠٠٩م ص ٤٩).

وقد يكون مرجع هذا الفكر المنحرف أسباباً فكرية أو نفسية. .. الخ لأن الانحراف الفكري ظاهرة مركبة معقدة، وأسبابها كثيرة ومتداخلة، يكاد يجمع عليها الباحثون في كثير من الأدبيات والدراسات والمؤتمرات عند تناولهم لأسباب الانحراف الفكري، وسوف نتطرق بشيء من الإيجاز لبعض الأسباب المؤدية إلى انحراف الشباب فكرياً كالتالي:

- البعد عن شريعة الله والجهل بالدين: فالبعد عن تطبيق القواعد المتوافقة مع الشريعة الإسلامية في شئون الحياة كلها سبب الضلال والعمى والشقاء الذى تعانى منه بعض المجتمعات الإسلامية والعربية، فقال تعالى: ﴿وَمَنْ أَعْرَضَ عَن ذِكْرِي فَإِنَّ لَهُ مَعِيشَةً ضَنكًا وَنَحْشُرُهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ أَعْمَىٰ﴾ (سورة طه، الآية ١٢٤)، وقال رسول الله (صل الله وعليه وسلم): " تركت فيكم أمرين لن تضلوا ما تمسكتم بهما كتاب الله وسنة نبيه " (رواه الإمام مالك)، ومن أنواع الشقاء والضلال الانحراف الفكري والانقسامات الفكرية الحادة بين التيارات المختلفة ، ولهذا يعتبر في مقدمة الأسباب المؤدية إلى الانحراف الفكري.

- الغلو والتطرف الديني: فالغلو في الفكر هو مجاوزة الحد والتشدد، ولقد حذر الإسلام من الغلو فيه سواء كان بالاعتقاد أو القول أو الفعل، كما قال تعالى "﴿يَا أَهْلَ الْكِتَابِ لا تَغْلُوا فِي دِينِكُمْ وَلا تَقُولُوا عَلَى اللَّهِ إلا الْحَقّ﴾ (سورة النساء، الآية ١٧١)، كما حذر النبي (صل الله عليه وسلم) أمته من الغلو، فعن ابن عباس رضى الله عنهما قال: قال رسول الله (صل الله عليه وسلم): " إياكم والغلو في الدين ؛ فإنما أهلك من قبلكم الغلو في الدين " (رواه الإمام أحمد بن حنبل).

- ضعف الاهتمام بمهارات التفكير المختلفة والحوار البناء من قبل المربين والمؤسسات التربوية والإعلامية، فمن عيوب التربية والتعليم في المدارس التركيز على التلقين والحشو دون المشاركة أو أن يكون لدى الطلاب الحرية في إبداء رأيه حول موضوع ما، ولعل أهم عمل يمكن أن يقوم به المعلم هو تعليم مهارات التفكير الناقد في الفصل لأنه يساعد على رفع مستوى الكفاءة التفكيرية لدى الطلاب، مع تحسين مستوى تحصيلهم الدراسي، مما يقوى الشعور بالثقة في النفس في مواجهة المهمات المدرسية والحياتية.

- تقصير بعض مؤسسات التنشئة الاجتماعية من القيام بواجب النصح والإرشاد والتوجيه، مما جعل معظم الشباب يفقدون التوجيه والتوعية والمتابعة ولجوئهم إلى أفراد أو جماعات تغرس أفكاراً منحرفة في عقولهم.

ويؤكد الباز (٢٠٠٤م، ص ٤٧) أن من بين الأسباب التي قد تؤدى إلى الانحراف والتطرف الديني والإرهاب لدى الشباب أيضاً هي أن الفجوة بين الشباب وعلماء الدين قد تؤدى إلى غياب الحوار المفتوح بين الشباب والعلماء الراسخون في العلم، واعتماد الشباب على أناس آخرون غير مؤهلين علميا دون الرجوع إلى العلماء ومن ثم يستطيع هؤلاء التأثير على أفكار الشباب وتوجيهها نحو الانحراف وسوء الفهم والتفسير الخاطئ للأمور الشرعية. فعدم توفر هذا الحوار يهيئ الفرصة أمام دعاة التشدد والغلو لجذب الشباب إلى تياراتهم.

- التفكك الأسري: إن تفكك الأسرة يعتبر نوع من التفكك الاجتماعي، ويشير التفكك الأسرى إلى عدم تكيف أو ضعف روابط الزوجية فيما بينهما أو بينهما والأبناء، فمعظم مشكلات الطلاب السلوكية

والفكرية والأخلاقية ترجع إلى ضعف التربية الأسرية، فالحرمان العاطفي الذى أفرزه التغير الاجتماعي في التركيبة الأسرية أدى إلى العنف وانحراف السلوك لدى الأطفال والمراهقين، وقد أرجعت بعض الدراسات الانحراف الفكري والسلوكي إلى الظلم الذى يتعرض له الطفل (العنف المنزلي) والفقر، وكذلك سهولة تداول الأسلحة، وشرب الكحوليات والمخدرات (حسونه وآخرون، ٢٠١٢م ص ٧٣).

هذا بالإضافة إلى التدني الأخلاقي والعلمي للوالدين، وكذلك ضعف تأثير القيم الدينية والانسانية داخل بعض الأُسر، واستخدام الأساليب السلبية التي تؤدى إلى الاضطرابات النفسية والانحرافات السلوكية والفكرية لدى الأبناء، ومن أخطر هذه الأساليب القسوة والتدليل الزائد ونقد الوالدين دائماً لأتفه الأسباب، مما ينتج عن ذلك شعور لدى أفراد الأسرة بعدم الأمان والاستقرار الاجتماعي، وهو ما يؤثر على الأمن النفسي والفكري لدى الأبناء.

- وسائل الإعلام: لم تعد الأسرة في الوقت الراهن تنفرد بتنشئة الأبناء بل يشاركها في هذه المهمة وسائل الإعلام المسموعة والمقروءة والمرئية، لذا تلعب بعض وسائل الإعلام دورا إيجابياً في توجيه سلوك وأفكار أفراد المجتمع في حين يلعب الآخر دور سلبى في تكوين الاتجاهات والأفكار المتطرفة والمنحرفة؛ فهي تؤثر بما تقدمه من برامج وأفلام وأخبار عن الأشخاص والأحداث، فضلاً عن تقديم القصص التي تركز على بطولة المجرم وعبقريته، وكيفية الهروب من رجال القانون أو الشرطة، والتي بدورها تنمي

بعض مشاعر الكراهية والعدوانية وأفكاراً تبرر العنف وتحرض على الانتقام وتكون بذلك وسيلة للانحرافات الفكرية والسلوكية.

- قلة استغلال أوقات الفراغ بما يفيد، فالنفس إن لم تشغلها بالطاعة شغلتك بالمعصية، فاستغلال أوقات الفراغ في الأنشطة النافعة المرتبطة بميول الفرد واهتماماته من خلال الأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام والأندية بأنواعها ينمي لدى الفرد المواهب والهوايات ليحقق ذاته من خلالها كما توجهه إلى تقدير قيمة الوقت وأهمية استغلاله وهذا بدوره يقلل من الفرص التي قد تدفع إلى الانحراف كما تجنبه السلبية والكسل وعدم المبالاة، وسيترتب على ذلك آثار ضاره على الشباب والمجتمع، ويصبح شبحاً مخيفاً إذا امتلأ بأنواع التسلية والهوايات الضارة التي تضر أكثر مما تفيد (سعيد وإمام، ٢٠٠٥م ص ١٣٣).

- رفاق السوء: فقد أشار الدين الإسلامي إلى أهمية الرفقة والصداقة وأثرها في حياة الفرد في اكتساب القيم والسلوكيات والأفكار كما شبهه النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَائلاً: " إِنَّمَا مَثَلُ الْجَلِيسِ الصَّالِحِ وَجَلِيسِ السُّوءِ كَحَامِلِ الْمِسْكِ وَنَافِخِ الْكِيرِ، فَحَامِلُ الْمِسْكِ إِمَّا أَنْ يَحْذِيَكَ وَإِمَّا أَنْ تَبْتَاعَ مِنْهُ وَإِمَّا أَنْ تَجِدَ مِنْهُ رِيحًا طَيِّبَةً، وَنَافِخُ الْكِيرِ إِمَّا أَنْ يَحْرِقَ ثِيَابَكَ وَإِمَّا أَنْ تَجِدَ رِيحًا خَبِيثَةً "رَوَاه الْبُخَارِيُّ وَمُسْلِمٌ.

- الوضع الاقتصادي: ويتضمن الفقر الذي يعد أحد الوسائل المؤدية إلى العنف والانحراف الفكري لدى الشباب فقد يلجأ البعض إلى أساليب غير شرعية، منها تجارة المخدرات وانتهاج العنف والسرقة وكما قيل قديماً " لا يملك قراره من لا يملك قوته " لذا فإن قضية توظيف الشباب لا يمكن اعتبارها

قضية اقتصادية فحسب، وإنما هي قضية اجتماعية تتعلق بقضية إدماج الشباب في المجتمع واستيعابهم، لأن عدم إدماجهم بشكل فعال قد يحدث هزات أمنية كثيرة. فبدلاً من أن يكونوا معول هدم وتخريب إذا لم توجه طاقاتهم التوجيه السليم، فيكونوا عنصر استقرار ونماء إذا أحسنّا استثمارهم (الباز، ٢٠٠٤م ص ١٢).

**د. الجهات والمؤسسات المساهمة في تعزيز الأمن الفكري:**

ذكر حمدان وآخرون (٢٠٠٩م)أن هناك عدة مؤسسات تقوم بدور ديني وتعليمي وتربوي وأمني تشارك وتسهم بدرجات متفاوتة في تحقيق الأمن الفكري وتعزيزه والعمل على حراسة العقول والأفكار من اللوثات والأفكار الدخيلة منها:

- **المؤسسات الدينية:**

حيث إن للمؤسسات الدينية بعامة والمساجد بخاصة دوراً بالغ الأهمية في تحقيق الأمن الفكري، وهذا منوط بالعلماء الراسخين المؤهلين علمياً وفهماً للواقع ومعرفة بمقاصد الشريعة، ولا يشك عاقل ما للأمر بالمعروف والنهي عن النكر، وأجهزة الحسبة في تحقيق الأمن في المجتمع ونشر ثقافة الوسطية والاعتدال في المجتمع، فالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر ليس مختصراً على المنكرات الأخلاقية وإنما يشمل كل منكر من غلو أو تقصير فهو بحق أمان لسفينة المجتمع من الغرق. وكذلك الذي ينظر إلى حلقات تحفيظ القرآن الكريم يجد أن لها أثراً بالغاً في تحقيق الأمن الفكري لمرتاديها، والواقع خير شاهد على ذلك، فهم من أفضل الطلاب في مدارسهم أخلاقياً وتحصيلاً دراسياً وسلامةً في أفكارهم، ولو نظرنا إلى إحصائيات وزارات التربية في الدول

الإسلامية عن مستويات طلابها الملتحقين بحلقات التحفيظ لتبينت هذه الحقيقة.

- **المؤسسات التعليمية:**

إن من مظاهر الاهتمام بالأمن الفكري وتطوره هو اهتمام المفكرين وقادة الرأي بأهمية نشر الأمن الفكري في المؤسسات التعليمية وفي مراحل التعليم المختلفة وذلك بإعداد المناهج التي تدعوا إلى الوسطية المنبثقة من كتاب الله وسنة نبيهﷺ، وإعداد المعلمين المؤهلين تربوياً وفكرياً للتصدي لأي أفكار منحرفة أو شاذة.

- **مراكز البحوث والدراسات العلمية:**

ويظهر ذلك بكثرة البحوث في الآونة الأخيرة التي تدعو إلى الفكر الوسطي وتحقيق الأمن الفكري، وتبقى الحاجة قائمة إلى تفعيل ما تضمنته تلك البحوث من توصيات واقتراحات.

- **المؤسسات الثقافية والإعلامية:**

ولاشك أن الإعلام له دور كبير في أمن المجتمع وتحقيقه، وعليه مسئولية كبيرة، لأن الإعلام بجميع أنواعه المقروء والمسموع والمرئي هو في متناول جميع الناس على مختلف أطيافهم وأعمارهم، فإذا كان القائمون عليه من المؤهلين فكرياً فسوف يكون لهم دور كبير يختصر كثيراً من الجهود.

من خلال ما سبق يلاحظ تطور الأمن الفكري وشدة العناية به، وما كثرة المؤلفات وتتابع المؤتمرات واللقاءات وإنشاء كراسي البحوث المهتمة بالأمن الفكري، وإنشاء المواقع على الشبكة العنكبوتية الداعية إلى الوسطية والأمن

الفكري ورد الشبهات، إلا دليلا على التطور الكبير الذي وصل إليه الأمن الفكري والسعي إلى توسيعه ونشره في المجتمع.

**هـ - مراحل تحقيق الوقاية من الانحراف لفكري:**

ذكر المالكي (٢٠٠٩م ) أن هناك مراحل يتحقق من خلالها الأمن الفكري وهي:

**المرحلة الأولى: مرحلة الوقاية من الانحراف الفكري:**

ويتم ذلك من خلال مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأولية والثانوية وغيرها من المؤسسات ويكون ذلك وفق خطط مدروسة تحدد فيه الغايات والأهداف.

**المرحلة الثانية: مرحلة المناقشة والحوار:**

قد لا تنجح جهود الوقاية في صد الأفكار المنحرفة من الوصول إلى بعض الأفراد، سواء كان مصدر هذه الأفكار داخليا أم خارجيا، مما يوجد بعض هذه الأفكار بدرجة أو بأخرى لدى بعض شرائح المجتمع، ثم لا تلبث أن تنتشر وتستقطب المزيد من الأتباع، مما يستدعي تدخل قادة الفكر والرأي من العلماء والمفكرين والباحثين للتصدي لتلك الأفكار من خلال اللقاءات المباشرة بمعتنقيها ومحاورتهم وتفنيد الآراء ومقارعة الشبة بالحجة وبيان الحقيقة المدعومة بالأدلة. وهذه المرحلة من أهم مراحل تحقيق الأمن الفكري خصوصا أن المواجهة فكرية في الأصل. وخير شاهد ودليل على أهمية هذه المرحلة قصة عبدا لله بن عباس ﷺ في مناظرته للخوارج لما أرسله علي بن أبي طالب ﷺ إليهم وكانت النتيجة أن تراجع كثير منهم.

**المرحلة الثالثة: مرحلة التقويم:**

والعمل في هذه المرحلة يبدأ بتقييم الفكر المنحرف وتقدير مدى خطورته باعتبار ذلك نتيجة حتمية للحوار والمناقشة، ثم ينتقل العمل إلى مستوى آخر هو تقويم هذا الفكر وتصحيحه قدر المستطاع بالإقناع وبيان الأدلة والبراهين، فإن لم تنجح هذه المرحلة ننتقل إلى المرحلة التالية.

**المرحلة الرابعة: مرحلة المساءلة والمحاسبة:**

والعمل في هذه المرحلة موجه إلى من لم يستجب للمراحل السابقة، ويكون بمواجهة أصحاب الفكر المنحرف ومساءلتهم عما يحملونه من فكر، وهو منوط بالأجهزة الرسمية أولا وصولا إلى القضاء الذي يتولى إصدار الحكم الشرعي في حق من يحمل مثل هذا الفكر لحماية المجتمع من المخاطر التي قد تترتب عليه.

**المرحلة الخامسة: مرحلة العلاج والإصلاح:**

وفي هذه المرحلة يكثف الحوار مع الأشخاص المنحرفين فكريا، ويتم ذلك من خلال المؤهلين علمياً وفكرياً في مختلف التخصصات خصوصاً العلماء المؤهلين على مقارعة الشبهة بالحجة.

من خلال ما سبق يرى الباحث أن الأمن الفكري أحد مكونات الأمن بصفة عامة، بل هو أهمها وأساسها وجودها واستمرارها، لأنه يتعلق بالمحافظة على الدين، الذي هو إحدى الضرورات الخمس التي جاءت الشريعة الإسلامية بحمايتها والمحافظة عليها فحقيقة لأمن الفكري وغايته استقامة المعتقد، وسلامته من الانحراف ومن البعد عن المنهج الحق ووسطية الإسلام ولذلك فإن الإخلال به يعرض الإنسان لأن يكون عمله هباءً منثورًا.

**ثانيا: جهود المعاهد العلمية في تعزيز الأمن الفكري:**

**نشأة المعاهد العلمية:**

تعد المعاهد العلمية التابعة لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية اللبنة الأولى لإنشاء الجامعة والركيزة الأساسية للتعليم الجامعي في العلوم الشرعية والعربية والاجتماعية ، ولهذه الاعتبارات وفي ظل التنظيم الحالي للجامعة ، ولإعطاء المعاهد ما تستحقه من متابعة وتطوير ، ولربطها بالنظم واللوائح المعمول بها في الجامعة ، وكي يتاح لها الإفادة من خبرات أعضاء المجالس العلمية فيها أوجدت وكالة الجامعة لشؤون المعاهد العلمية لتواكب في مسيرتها التطور الشامل لوحدات الجامعة التعليمية والوحدات المساعدة.

وقد بلغ عدد المعاهد العلمية في المملكة سبعين معهداً ، وكان نواتها الأولى المعهد العلمي في الرياض عام ١٣٧٠هـ ؛ حيث صدرت موافقة جلالة الملك عبد العزيز بن عبد الرحمن آل سعود على افتتاحه بناءً على اقتراح من سماحة الشيخ محمد بن إبراهيم آل شيخ ـ رحمهما الله ـ ، وعهد بالإشراف عليه إلى سماحته ، وتتابع افتتاح المعاهد تلبية لحاجة الأمة ، وتحقيقاً لعناية الدولة ـ وفقها الله ـ بخدمة العلوم الشرعية والعربية لكونها أشرف العلوم ، ولعلاقتها بنظام الحكم والإدارة في الدولة

**أهداف المعاهد العلمية:**

نصت وثيقة سياسة التعليم الصادرة في عام ١٣٨٩ هـ والمعتمدة بقرار من مجلس الوزراء رقم ٧٧٩ في ١٧/١٦- ١٣٨٩/٩هـ على أحكام وبنود خاصة لمعاهد العلمية في موادها ذوات الأرقام (١٥٠،١٥١،١٥٢).

وهي كما يلي:

- تواكب " المعاهد العلمية " النهضة التعليمية في البلاد ، وتشارك التعليم العام في المواد الدراسية المناسبة ، وتعنى عناية خاصة بالدراسات الإسلامية واللغة العربية.

- يؤهل هذا النوع من التعليم الدارسين فيه للتخصصات في علوم الشريعة الإسلامية وفروع اللغة العربية إلى جانب الدراسات في الكليات النظرية الملائمة.

- يرعى هذا التعليم أبناءه علمياً وتربوياً وتوجيهياً ومسلكياً لتحقيق أغراضه الأساسية في كفاية البلاد من المتخصصين في الشريعة الإسلامية وعلوم اللغة العربية والدعاة إلى الله. (دليل جامعة الإمام، ١٤٢٥هـ، ص٤٧٨ ).

**دور المعاهد العلمية وآثارها في العملية التعليمية والتربوية :**

أكدت وثيقة سياسة التعليم في المملكة على أن المعاهد العلمية تشارك التعليم العام في المقررات الدراسية المناسبة ومن ذلك العناية بالدراسات الإسلامية واللغة العربية، وترتب على ذلك عناية خاصة في الجوانب العلمية والتربوية، وتخريج أفواج من الطلاب المتخصصين في العلوم الشرعية واللغة العربية، ويتضح جلياً في الخطط والمناهج الدراسية التي تزخر بالكثير من المقررات الدراسية المنتقاة والتي تبرز العمق الشرعي والثقافي واللغوي لتساهم في تحقيق أهداف المعاهد العلمية.

والمتتبع لمسيرة المعاهد العلمية منذ إنشائها إلى الوقت الحاضر ليدرك مدى الإعداد المتميز والتأهيل الخاص الذي يتمتع به طلاب المعاهد العلمية من قوة

في الدراسات الشرعية واللغة العربية ليتأهلوا بعد ذلك للعمل في المجالات الشرعية كالقضاء والإفتاء والدعوة والإرشاد والتربية والتعليم.

ولقد برز كثير من خريجي المعاهد العلمية فتسنموا مناصب قيادية في الدولة وظهر دورهم التربوي الواضح في توعية الناس وتبصيرهم بأمور دينهم وقضاياهم الشرعية نواحيهم الاجتماعية وغير ذلك مما له أثر ملموس في البلد".

ومن أبرز الجهود التي قامت بها وكالة الجامعة لشؤون المعاهد العلمية إقامة مؤتمر دولي لبيان جهود المملكة العربية السعودية في ترسيخ منهج أهل السنة والجماعة وما صاحبه من ندوات وفعاليات عممت على المعاهد العلمية بخطاب رقم ١٠٣٩٦٠ في ١٤٣٩/٧/١٨هـ.

كما نظمت الجامعة مؤتمرا أخر عن واجب الجامعات السعودية وأثرها في حماية الشباب من الجماعات والأحزاب المنحرفة خلال الفترة ١١-١٤٣٩/٥/١٢هـ وطلب من جميع مديري المعاهد المشاركة في هذا المؤتمر بالخطاب رقم ٦١٠٨٩ في ١٤٣٩/٥/٧هـ.

ويرى الباحث من خلال دراسته المرحلتين المتوسطة والثانوية في المعاهد العلمية من خلال اطلاعه على البحوث والدراسات التي كتبت في هذا المجال أن دور مديري المعاهد مهم وعليهم يقوم الجزء الأكبر في تعزيز الأمن الفكري للطلاب، فهم القدوة والمربي، والموجه والمحرك للطلاب داخل المعهد وخارجه، وكلمتهم مسموعة عندهم، بل يقلدونهم في كثير من مناحي حياتهم وسلوكهم ويعتبرونه المثل الأعلى لهم، لذا فإن مسؤولياتهم كبيرة، وتوجيهاتهم ضرورية وملحة، لذا ينبغي مراعاة التالي:

١ ـ يجب على مديري المعاهد أن يكونوا قدوة للطلاب وخصوصاً ما يجب تجاه وطنه ومجتمعه فضلاً على أنهم مربين ويتحملون مسؤولية جسيمة.

٢ ـ ولكي يقوم مديري المعاهد بدورهم في التوعية والوقاية من الانحراف، فلابدّ لهم أن يقوموا بتنشئة الطلبة تنشئة إسلامية صحيحة.

٣ ـ ومن الواجب على مديري المعاهد أن يؤكّدوا على تمثّل الطلبة القدوة الحسنة في سلوكياتهم وتصرفاتهم، وفي الانسجام مع قيم المجتمع وقوانينه.

٤ ـ ترسيخ مبدأ الحوار الهادف والاستماع للآخرين واحترام آرائهم بقصد الوصول إلى الحق ومساعدة الطلاب على استخدام التفكير بطريقة صحيحة ليكونوا قادرين على تمييز الحق من الباطل والنافع من الضار وتنمية الإحساس بالمسؤولية لدى الطلاب.

٥ ـ الاهتمام بالتربية الاجتماعية .

٦ ـ الاهتمام بتعليم القيم والمعايير السلوكية السليمة .

٧ ـ تشجيع التعاون مع أفراد الأسرة والمؤسسات الاجتماعية المختلفة.

٨ ـ توجيه الطلاب لطرق البحث عن المعلومات الصحيحة من مصادرها وتشجيعهم على ذلك.

٩ ـ مساعدة الطلاب على استيعاب المفاهيم والأفكار التي تتعلق بالحياة والمستقبل، والبعيدة عن الأفكار المنحرفة والمتطرفة.

**ثانياً: الدراسات السابقة:**

١- دراسة الحقيل (١٤٣٣- ١٤٣٤هـ) وعنوانها "دور مديري المعاهد العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في وقاية الطلاب من الانحراف الفكري"

وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على دور مديري المعاهد العلمية في وقاية الطلاب من الانحراف الفكري من خلال التعرف على الأسباب التي قد تؤدي إليه والصعوبات التي تواجه المعاهد العلمية في وقاية الطلاب من الانحراف الفكري وكذلك التعرف على المقترحات التي قد تسهم في وقاية الطلاب من الانحراف الفكري. ومنهج الدراسة هو: المنهج الوصفي المسحي، والأداة الاستبانة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المعاهد العلمية التابعة لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

أبرز نتائج الدراسة :

- هناك موافقة بدرجة عالية على الأسباب التي قد تؤدي إلى الانحراف الفكري لدى طلاب المعاهد العلمية، ومن أهم تلك الأسباب : الصحبة السيئة وتأثر بعض الطلاب السلبي بوسائل الإعلام المضللة وبمواقع الإنترنت ذات الأفكار المنحرفة، وضعف مستوى الثقافة التربوية عند بعض الأسر.
- هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد عينة الدراسة على الصعوبات التي تواجه مديري المعاهد العلمية في قيامها بوقاية الطلاب من الانحراف الفكري، ومن أهم تلك الصعوبات: كثرة المهام الإدارية التي يقوم بها مديري المعاهد .
- عدم وجود ضوابط محددة ومكتوبة تبين كيفية التعامل مع المنحرفين فكرياً.
- قلة وجود دورات تدريبية لمديري المعاهد.
- قلة الندوات والمحاضرات التي تبين خطورة الانحراف الفكري

- هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد عينة الدراسة على المقترحات التي قد يسهم مديري المعاهد العلمية في وقاية الطلاب من الانحرافات الفكرية، ومن أهم تلك المقترحات:

- الاهتمام ببرامج التوجيه والإرشاد النفسي للطلاب بالمعهد.
- تبني ثقافة الحوار والمناقشة مع الطلاب
- تصميم برامج وقاية للطلاب الذين يظهر عليهم بوادر الانحراف الفكري
- تقديم برامج تربوية لأولياء الأمور لتعريفهم بطرق الوقاية من الانحراف الفكري قبل نشوئه.

٢- دراسة المالكي (٢٠٠٦م) بعنوان: "نحو بناء استراتيجية وطنية لتحقيق الأمن الفكري في مواجهة الإرهاب: دراسة وصفية لدور مؤسسات التنشئة الاجتماعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الأسباب والعوامل المؤدية إلى الانحراف الفكري الذي يقود إلى الإرهاب، والكشف عن دور المدرسة، ودور المسجد، ودور المؤسسات التعليمية، في تحقيق الأمن الفكري.

تكون مجتمع الدراسة من (٢١١٥) من أعضاء هيئة التدريس السعوديين – الذكور فقط- الموجودين علي رأس العمل، ولم تشمل الدراسة أعضاء هيئة التدريس ممن هم في مرتبة علمية تقل عن أستاذ مساعد في جميع كليات الدراسة البالغ (٣٠) كلية، واستخدم الباحث في دراسته منهجين: الأول، نظري، أما الثاني، فهو المنهج الوصفي، وقد استخدم الباحث الاستبانة

كأداة للدراسة، وقد توصلت هذه الدراسة على العديد من النتائج من أهمها ما يلي: إن العوامل والأسباب التي قد تؤدي إلى الإرهاب من وجهة نظر مجتمع الدراسة، نوعان: مباشرة، وتشمل أسباباً وعوامل فكرية ممثلة في الانحراف الفكري، وأسباباً دينية، كالتطرف الديني والأخذ بظواهر النصوص، وأسباباً سياسية خارجية وداخلية، بالإضافة إلى انتشار الفكر التكفيري بصورة لافتة، وغير مباشرة، وتشمل أسباباً وعوامل شخصية لدي من يقوم بها، وأسباباً وعوامل تربوية مرتبطة بتقصير الأسرة والمؤسسات التعليمية.

٣- دراسة السليمان(٢٠٠٦م) بعنوان: " دور الإدارات المدرسية في تعزيز الأمن الفكري للطلاب ".

هدفت الدراسة إلى تحديد دور الإدارة المدرسية واسهاماتها في تعزيز الأمن الفكري بين طلاب التعليم العام بمدينة الرياض، واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي.

وكانت من أبرز نتائج الدراسة:

- أن إدارات المدارس في المراحل الثلاث تقوم بأدوار مختلفة ومتكاملة في عملية تعزيز الأمن الفكري للطلاب من خلال تفاعلها مع أسر الطلاب.

- أن إدارات المدارس في المراحل الثلاث تقوم بدور كبير لتفعيل دور المعلم في تعزيز الأمن الفكري، وكذلك تفعيل بعض الانشطة الطلابية التي تعزز من الأمن الفكري للطلاب.

كما أوصت الدراسة بالتأكيد على تدريب المديرين والمعلمين بالمدارس في مجال الأمن الفكري، وذلك بالتدريب أثناء الخدمة، أو حضور حلقات أو

ندوات في تعزيز الأمن الفكري، وإقامة المعارض التربوية التي تؤكد أهمية الأمن الفكري، وكذلك تفعيل أدوار مؤسسات المجتمع المحلى في تعزيز الأمن الفكري.

٤- دراسة الخريف(٢٠٠٦م) بعنوان: "دور وكلاء الإدارة المدرسية في تحقيق الأمن الفكري لدى الطلاب"

هدفت الدراسة إلى تعرف الفروق بين وكيل المدرسة المؤهل إداريا وغير المؤهل إداريا لتحقيق الأمن الفكري لدى الطلاب، معرفة الوسائل والإجراءات التي تتخذها الإدارة المدرسية بالمدارس الثانوية لتحقيق الأمن الفكري، وكذلك تعرف معوقات تحقيق الأمن الفكري في المدارس الثانوية، واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي.

ومن أبرز النتائج التي توصل لها هي:

- أن هناك أهمية كبيرة لحضور ندوات وبرامج تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب.
- هناك أهمية لبرامج النشاط في تعزيز الأمن الفكري.
- أن أهم معوقات تحقيق الأمن الفكري في المدارس الثانوية هو تأثير الزملاء والأقران.

٥- دراسة العتيبي (٢٠٠٥م) بعنوان: "دور المعلم في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية".

هدفت الدراسة إلى التعرّف على مدى قيام المعلم بدوره في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والتعرّف على

الصعوبات التي تحول دون قيام المعلم بدوره في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين.

واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي للإجابة عن تساؤلات الدراسة فقام إعداد استبانة وتطبيقها على عينة من المعلمين في مدينة الرياض، بلغ عدد أفرادها ٥٤٠ معلماً، واستخدم الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية لتحليل البيانات.

ومن أبرز النتائج التي توصّلت إليها الدراسة ما يلي: يرى أفراد عينة الدراسة أن المعلم يقوم بدوره في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض وذلك بدرجة تتراوح ما بين (كبيرة جداً، وكبيرة)، أيضاً حصلت الوسائل والأساليب المذكورة على الموافقة تماماً من قبل أفراد عينة الدراسة باعتبار أنّه يمكن لمعلم المرحلة الثانوية أن يتخذها لتعزيز الأمن الفكريّ لدى طلابه. إلا أن وسيلة: (الإكثار من البرامج الحواريّة في الإذاعة المدرسية) حصلت على موافقة أفراد العينة بدرجة أقلّ من الوسائل الأخرى.

٦- دراسة القضيب (٢٠٠٨م) بعنوان: " دور المدرسة الثانوية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلابها من وجهة نظر المعلمين."

هدفت الدراسة إلى تعرف أسباب زعزعة الأمن الفكري، وكذلك التعرف على سبل مواجهة الغزو الفكري ووسائل تعزيز الأمن الفكري، بالإضافة إلى دور المدرسة في الوقاية والعلاج من الانحرافات الفكرية لدى الطلاب، واستخدم الباحث المنهج الوصفي. وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

- أن هناك سبعة عوامل توضح مدى قيام الأنظمة المدرسية بدورها في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين وأهمها: تتبع المدرسة سياسة واضحة ومحددة في سير الطالب تعليمياً، وتتجه المدرسة اتجاهاً إيجابيا نحو تنشئة الطلاب إسلامياً، وتهتم المدرسة بمراقبة السلوك المنحرف للطلاب وتوجههم الاتجاه الإيجابي نحو أنفسهم ومجتمعه.

- من العوامل التي توضح دور المعلم في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض من وجهة نظر أفراد العينة وهى: تشجيع المعلم طلابه على التعلم الذاتي من خلال ربط أفكار الدرس بالدين الإسلامي، وكذلك توفير فرصاً لمناقشة المشكلات التي تحدث في المجتمع مع إيجاد حلول لهذه المشكلات".

- وكذلك وجود عوامل توضح دور المقررات المدرسية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجه نظر المعلمين في مدينة الرياض، وأهمها: تبين المقررات بوضوح حرمة دم المسلم، وتحث المقررات على تقوية الروابط بين الطلاب وأفراد المجتمع، وكذلك تأصل المقررات روح المحافظة على التمسك بالدين الحنيف".

٧- دراسة الشهرانى (٢٠٠٩م) بعنوان: " تصور مقترح لتفعيل دور المدرسة الثانوية في تحقيق الامن الفكري"

هدفت الدراسة إلى بيان وظيفة المدرسة الثانوية في تحقيق الأمن الفكري في ضوء مكونات الموقف التعليمي باستخدام الأساليب التربوية الإسلامية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي باستخدام الأسلوب الاستقرائي، وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج منها ما يلى:

- أن الأمن الفكري في الإسلام أساس الأمن والاستقرار وجوانب الحياة بكافة صورها.

- الأمن الفكري لطلاب المرحلة الثانوية له علاقه وثيقة بجوانب الحياة الاجتماعية والثقافية الفكرية والاقتصادية والدينية والنفسية.

- المجتمع بكل مؤسساته تقع علية مسئولية الأمن الفكري لطلاب المرحلة الثانوية وذلك بإيجاد منظومة تربويه نفسية متكاملة.

- أن من أسباب اختلال الأمن الفكري: الجهل بالكتاب والسنة واتباع المتشابه من القرآن الكريم وترك المحكم، والجهل بمقاصد الشريعة والغلو في الدين تعد مسؤوليات المؤسسات التربوية وعلى رأسها المدرسة في التربية على الوسطية من الأمور التي يجب العناية والاهتمام بها لتحقيق الأمن الفكري والتحصين ضد الانحراف الفكري.

٨- دراسة الصقعبي (٢٠٠٩م) بعنوان: " أبعاد تربوية وتعليمية في تعزيز الأمن الفكري "

هدفت الدراسة إلى تفعيل دور المؤسسات التربوية والتعليمية في تعزيز الأمن الفكري، والمساهمة في تحسين دور العاملين في المؤسسات التعليمية والتربوية والرفع من قدراتهم في الميدان التربوي ليكونوا فاعلين في تعزيز الأمن الفكري، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي.

وخلصت الدراسة بأهم النتائج والتوصيات التالية:

- مصطلح الأمن الفكري يعتبر من المصطلحات الحادثة التي تم الاصطلاح عليها بهذه الصياغة المركبة ( الأمن الفكري ) وكل مفردة من

مفردات هذا المصطلح لها دلالة ومباحث مستقلة ورصيد كبير من البحث والعرض.

- أهمية عقد الدورات واللقاءات التطبيقية لمنسوبي المؤسسات التربوية والتعليمية في المرحلة الثانوية.

- أهمية تضمين مناهج التربية الإسلامية صوراً لأعمال التخريب التي قامت بها الفئة الضالة، وكذلك اعترافات أفراد تلك الفئة وعمل الدراسات والتطبيقات النقدية ودمجها من خلال الدرس المناسب.

- دراسة مشروع ( مكتبة الأمن الفكري ) والذي يحوي على أهم البحوث والمقالات والخطب والندوات سواء كانت مقروءة أو الاستفادة من المكتبة المرئية والأفلام الوثائقية التي تعزز جانب الأمن الفكري.

٩- دراسة كرشمي (٢٠١٠) بعنوان: " مدى إسهام النشاط الطلابي في تحقيق الأمن الفكري لطلاب المرحلة الثانوية "

هدفت الدراسة إلى تعرف مدى إسهام النشاط الطلابي في تحقيق الأمن الفكري لطلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمين، والتعرف على مدى إسهام النشاط الثقافي في تحقيق الأمن الفكري لطلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمين، بالإضافة إلى تعرف مدى إسهام النشاط الاجتماعي في تحقيق الأمن الفكري لطلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمين، والتعرف على مدى إسهام النشاط الرياضي في تحقيق الأمن الفكري لطلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمين.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- أن درجة إسهام النشاط الثقافي في تحقيق الأمن الفكري لطلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمين كان بدرجة عالية جداً.
- أن درجة إسهام النشاط الاجتماعي في تحقيق الأمن الفكري لطلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمين كان بدرجة عالية جداً.
- أن درجة إسهام النشاط الرياضي في تحقيق الأمن الفكري لطلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمين كان بدرجة عالية جداً.
- أن درجة المعوقات التي قد تحد من إسهام النشاط الطلابي في تحقيق الأمن الفكري لطلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمين كانت بدرجة عالية.

١٠- دراسة الحربى (٢٠١١) بعنوان: " دور الإدارة المدرسية في تحقيق الامن الفكري الوقائي لطلاب المرحلة الثانوية "

هدفت الدراسة إلى تعرف دور الإدارة المدرسية في تحقيق الأمن الفكري الوقائي لطلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المديرين الوكلاء، وتعرف الإجراءات والأساليب التربوية التي تتخذها الإدارة المدرسية في مجال تحقيق الأمن الفكري الوقائي، وكذلك التعرف على المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية في مجال تحقيق الأمن الفكري الوقائي لطلاب المرحلة الثانوية.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وخلصت إلى عدة نتائج أهمها:

- أن دور الإدارة المدرسية في تحقيق الأمن الفكري الوقائي لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال تفاعلها مع كل من الأسرة والأنشطة المدرسية ودور المعلم كان بدرجة متوسطة. وتفاعلها مع المجتمع كانت بدرجة ضعيفة.

- أن الإجراءات والأساليب الوقائية التي تتخذها الإدارة المدرسية في تحقيق الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية كان بدرجة متوسطة.

١١- دراسة الزهراني(٢٠١١م) بعنوان: " إسهام الإرشاد الطلابي في تعزىز الأمن الفكري لطلاب المرحلة الثانوىة تصور مقترح في ضوء التربية الإسلامية "

هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح ىمكن للمرشد الطلابي من خلاله الإسهام في تعزىز الأمن الفكري، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- أن تربية الطالب وفق منهجية التربية الإسلامية يعتبر من احدى الطرق المؤدية إلى تحقيق الأمن الفكري له، وذلك لخصائصها التي تميزها عن غيرها.

- تطوير آلية العمل الإرشادي في المدارس باستخدام الأساليب الحديثة له أثر إيجابي في سير العملي الإرشادية.

- يستطيع المرشد الطلابي استثمار أساليب التكامل التربوي بين الأسرة والمدرسة لتعزيز الأمن الفكري.

**- التعليق على الدراسات السابقة:**

عرض الباحث الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، والتي بلغ عددها ( ١١ ) دراسة وقد تناولت هذه الدراسات الاهتمام بالأمن الفكري في جوانبه ومجالاته المختلفة وناقشت خطورة الانحراف وأثره على الأفراد

والمجتمعات كما تنوعت المجتمعات التي تناولتها هذه الدراسات فبعضها طبق على طلاب بمختلف المراحل وموظفين وعاملين.

**أوجه الاختلاف:**

١. تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في متغيرات الدراسة فالدراسة الحالية اقتصرت على دور مديري المعاهد في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب.

٢. اختلفت الدراسة الحالية عن بعض الدراسات السابقة في مجتمع الدراسة والحدود الزمنية والمكانية.

**أوجه التشابه:**

- ركزت معظم الدراسات التي تم الحصول عليها على أهمية الأمن الفكر والعناية بالنشء ورعايتهم وسلامة أفكارهم.
- المنهجية: اعتمدت الدراسة الحالية ومعظم الدراسات السابقة على المنهج الوصفي المسحي بمعني أن معظم الدراسات السابقة تُعد دراسات وصفية.
- أداوت الدراسة: استعانة الدراسات السابقة بنفس الأدوات والتي تتمثل في الاستبانة كأداة لجمع البيانات.

**مدى استفادة الباحث من الدراسات السابقة:**

- دعم الإطار النظري وإثراؤه.
- بناء الأداة لجمع البيانات، واختيار المنهج المناسب وتحديد العينة المناسبة.
- تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة للدراسة.

- الوقوف على أوجه الاتفاق والاختلاف في النتائج التي توصل إليها الباحثون السابقون.
- تفسير نتائج الدراسة.

**منهجية الدراسة وإجراءاتها:**

**١.منهج الدراسة.**

تم استخدام المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، والذي يتلائم مع طبيعتها ويتوافق مع أهدافها، وفيه " يتم استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها " ( العساف، ١٤٢٥ هـ، ١٧٩ )، وهو " يعتمد على دراسة الواقع ويهتم بوصف الظاهرة وصفاً دقيقاً ويُعبّر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، وأما التعبير الكمي فيُعطي وصفاً رقمياً يوضح مقدار الظاهرة وحجمها " ( عبيدات وآخرون، ٢٠٠١م ص ١٨٠ )

**٢.مجتمع الدراسة.**

يتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المعاهد العلمية في المملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم (٦٧) مدير معهد، وقد تم تطبيق أسلوب الحصر الشامل نظرا لإمكانية التواصل بهم جميعا.

**٣. أداة الدراسة.**

بناء على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، وجد الباحث أن الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي "الاستبانة"، وقد تم

بناء أداة الدراسة بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

ولقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (٦٤) فقرة مقسمة على أربعة محاور، وذلك على النحو التالي:

- **المحور الأول:** يتناول الأدوار الإدارية لمدير المعهد لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب، وهو يتكون من (٩) فقرات.
- **المحور الثاني:** يتناول الأدوار الفنية لمدير المعهد لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب، وهو يتكون من (١٩) فقرة.
- **المحور الثالث:** يتناول أهم المعوقات التي تحد من دور مدير المعهد في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب، وهو يتكون من (١٥) فقرة.
- **المحور الرابع:** يتناول أهم المقترحات التي تساعد مدير المعهد العلمي في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب، وهو يتكون من (٢١) فقرة.

**٤.صدق أداة الدراسة**

صدق الاستبانة يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أُعدت لقياسه (العساف، ١٤٢٥هـ ص ٤٢٩)، كما يُقصد بالصدق "شمول أداة الدراسة لكل العناصر التي يجب أن تحتويها الدراسة من ناحية، وكذلك وضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومه لمن يستخدمها" (عبيدات وآخرون ٢٠٠١م ص ١٧٩)، ولقد قام الباحث بالتأكد من صدق الاستبانة من خلال ما يأتي:

**أولاً: الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين):**

بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة تم عرضها على عدد من المحكمين وذلك للاسترشاد بآرائهم.

وقد طُلب من المحكمين مشكورين إبداء الرأي حول مدى وضوح العبارات ومدى ملائمتها لما وضعت لأجله، ومدى مناسبة العبارات للمحور الذي تنتمي إليه، مع وضع التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير الاستبانة في صورتها النهائية.

وبناء على التعديلات والاقتراحات التي أبداها المحكمون، قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، من تعديل بعض العبارات وحذف عبارات أخرى، حتى أصبح الاستبيان في صورته النهائية.

**ثانياً: صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:**

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قام الباحث بتطبيقها ميدانياً بحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول التالية.

**جدول رقم (١)**

**معاملات ارتباط بيرسون لفقرات محور (الأدوار الإدارية لمدير المعهد لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب) بالدرجة الكلية لكل بُعد**

| الفقرة | معامل الارتباط | الفقرة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|
| ١ | ٠,٥٩١❖❖ | ٦ | ٠,٨٥٦❖❖ |
| ٢ | ٠,٦٢٥❖❖ | ٧ | ٠,٨٢٠❖❖ |
| ٣ | ٠,٦٣٨❖❖ | ٨ | ٠,٧٥٨❖❖ |
| ٤ | ٠,٦٨٩❖❖ | ٩ | ٠,٨٣٣❖❖ |
| ٥ | ٠,٨٤٥❖❖ | - | - |

**** دال عند مستوى ٠,٠١**

## جدول رقم (٢)

## معاملات ارتباط بيرسون لفقرات محور (الأدوار الفنية لمدير المعهد لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب) بالدرجة الكلية لكل بُعد

| الفقرة | معامل الارتباط | الفقرة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|
| ١ | ٠,٥٧٣❖❖ | ١١ | ٠,٦٣٨❖❖ |
| ٢ | ٠,٦٢٧❖❖ | ١٢ | ٠,٤٦٨❖❖ |
| ٣ | ٠,٦٤٩❖❖ | ١٣ | ٠,٥٧٢❖❖ |
| ٤ | ٠,٥٨٠❖❖ | ١٤ | ٠,٤٣٧❖❖ |
| ٥ | ٠,٦٩٧❖❖ | ١٥ | ٠,٥٣٦❖❖ |
| ٦ | ٠,٧٣٢❖❖ | ١٦ | ٠,٥٦٤❖❖ |
| ٧ | ٠,٦٤٤❖❖ | ١٧ | ٠,٤٣٩❖❖ |
| ٨ | ٠,٦٨٥❖❖ | ١٨ | ٠,٥٨٢❖❖ |
| ٩ | ٠,٦٧٤❖❖ | ١٩ | ٠,٥٤٥❖❖ |
| ١٠ | ٠,٧٥٦❖❖ | - | - |

** دال عند مستوى ٠,٠١

## جدول رقم (٣)

## معاملات ارتباط بيرسون لفقرات محور (المعوقات التي تحد من دور مدير المعهد في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب) بالدرجة الكلية لكل بُعد

| الفقرة | معامل الارتباط | الفقرة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|
| ١ | ٠,٧٢٩❖❖ | ٩ | ٠,٧٨٤❖❖ |
| ٢ | ٠,٧٤٦❖❖ | ١٠ | ٠,٧٠٠❖❖ |
| ٣ | ٠,٨٣٣❖❖ | ١١ | ٠,٥٤٣❖❖ |
| ٤ | ٠,٦٨٦❖❖ | ١٢ | ٠,٦٩٧❖❖ |
| ٥ | ٠,٧٦٥❖❖ | ١٣ | ٠,٥٤٥❖❖ |
| ٦ | ٠,٨٤٥❖❖ | ١٤ | ٠,٦١٥❖❖ |
| ٧ | ٠,٧٠٥❖❖ | ١٥ | ٠,٥٧٧❖❖ |
| ٨ | ٠,٧٩٢❖❖ | - | - |

** دال عند مستوى ٠,٠١

**جدول رقم (٤)**

**معاملات ارتباط بيرسون لفقرات محور (أهم المقترحات التي تساعد مدير المعهد العلمي في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب) بالدرجة الكلية لكل بُعد**

| الفقرة | معامل الارتباط | الفقرة | معامل الارتباط | الفقرة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠.٦٠٠❖❖ | ٨ | ٠.٧٤٤❖❖ | ١٥ | ٠.٧٢٤❖❖ |
| ٢ | ٠.٦٦٩❖❖ | ٩ | ٠.٧٦٦❖❖ | ١٦ | ٠.٨٣٧❖❖ |
| ٣ | ٠.٧٢٤❖❖ | ١٠ | ٠.٨٣٦❖❖ | ١٧ | ٠.٨٣٢❖❖ |
| ٤ | ٠.٧٢٤❖❖ | ١١ | ٠.٨١٨❖❖ | ١٨ | ٠.٨٠٥❖❖ |
| ٥ | ٠.٧٣٨❖❖ | ١٢ | ٠.٨١١❖❖ | ١٩ | ٠.٧٦٦❖❖ |
| ٦ | ٠.٨٥١❖❖ | ١٣ | ٠.٧٤٩❖❖ | ٢٠ | ٠.٧١٨❖❖ |
| ٧ | ٠.٨٥١❖❖ | ١٤ | ٠.٦١٩❖❖ | ٢١ | ٠.٧٧٦❖❖ |

**** دال عند مستوى ٠,٠١**

يتضح من خلال الجداول رقم (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤) أن جميع العبارات دالة عند مستوى (٠,٠١) وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي ، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

**٥.ثبات أداة الدراسة :**

ثبات الأداة يعني التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريباً لو تكرر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم في أوقات مختلفة (العساف ، ١٩٩٥ : ص٤٣٠) ، وقد قام الباحث بقياس ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ثبات (الفا كرونباخ) والجدول رقم (٥) يوضح معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة وذلك كما يلي :

## جدول رقم (٥)

## معامل ألفاكرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

| الرقم | المحور | عدد الفقرات | معامل الثبات |
|---|---|---|---|
| ١ | الأدوار الإدارية لمدير المعهد لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب | ٩ | ٠,٨٩٩ |
| ٢ | الأدوار الفنية لمدير المعهد لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب | ١٩ | ٠,٩٠٠ |
| ٣ | أهم المعوقات التي تحد من دور مدير المعهد في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب. | ١٥ | ٠,٩٢٨ |
| ٤ | أهم المقترحات التي تُساعد مدير المعهد العلمي في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب. | ٢١ | ٠,٩٦٣ |
| **الثبات الكلي** | | **٦٤** | **٠,٩٤٣** |

يتضح من خلال الجدول رقم (٥) أن مقياس الدراسة يتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (٠,٩٤٣) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة ما بين (٠,٨٩٩، ٠,٩٦٣)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

### ٦- الأساليب الإحصائية المُستخدمة في الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS).

وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا ) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (٥- ١=٤)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٤/٥ = ٠,٨٠) بعد ذلك تم إضافة

هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

- من ١ إلى ١,٨٠ يمثل درجة استجابة (منخفضة جداً) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من ١,٨١ إلى ٢,٦٠ يمثل درجة استجابة (منخفضة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠ يمثل درجة استجابة (متوسطة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠ يمثل درجة استجابة (عالية) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من ٤,٢١ إلى ٥,٠ يمثل درجة استجابة (عالية جداً) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية:

١. التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة.

٢. معامل ارتباط بيرسون(Pearson Correlation) لحساب صدق الاتساق الدّاخلي لأداة الدراسة.

٣. معامل ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب معامل ثبات المحاور المختلفة لأداة الدراسة.

٤. المتوسط الحسابي " Mean" وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.

٥. تم استخدام الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس.

* * *

**الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها**

يتناول هذا الجزء عرض نتائج الدارسة الميدانية ومناقشتها من خلال عرض إجابات أفراد الدراسة على عبارات الاستبانة وذلك بالإجابة عن أسئلة الدراسة على النحو التالي:

**السؤال الأول: ما الأدوار الإدارية لمدير المعهد لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب؟**

للتعرف على الأدوار الإدارية لمدير المعهد لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب، تم حساب التكرارات والنسب المئوية المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد الدراسة، ، كما تم ترتيب تلك الأبعاد حسب المتوسط الحسابي لها، وذلك على النحو.

## جدول رقم (٦) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو الأدوار الإدارية لمدير المعهد لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب

| م | الفقرات | درجة الموافقة | | | | | | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | عالية جداً | | عالية | | متوسطة | | منخفضة | | منخفضة جداً | | | | |
| | | ك | ٪ | ك | ٪ | ك | ٪ | ك | ٪ | ك | ٪ | | | |
| ١ | إلمام مدير المعهد بجميع التعاميم والأنظمة الواردة بشأن الأمن الفكري. | ٤٣ | ٦٤.٢ | ١٨ | ٢٦.٩ | ٦ | ٩.٠ | ٠ | ٠.٠ | ٠ | ٠.٠ | ٤.٥٥ | ٠.٦٦ | ١ |
| ٣ | معرفة مدير المعهد العلمي للإجراء النظامي عند وقوع مخالفة من الطلاب تعلق بجانب الأمن الفكري. | ٤٠ | ٥٩.٧ | ٢٠ | ٢٩.٩ | ٦ | ٩.٠ | ١ | ١.٥ | ٠ | ٠ | ٤.٤٨ | ٠.٧٣ | ٢ |
| ٢ | اطّلاع مدير المعهد على البنود التي جاءت في سياسة التعليم تتعلق بالأمن الفكري مثل البند رقم(٢٠)والذي نصه "احترام الحقوق العامة التي كفلها الإسلام وشرع حمايتها حفاظاً على الأمن، وتحقيقاً لاستقرار المجتمع المسلم في: الدين، والنفس، والنسل، والعرض، والعقل، والمال" | ٣٨ | ٥٦.٧ | ٢١ | ٣١.٣ | ٧ | ١٠.٤ | ١ | ١.٥ | ٠ | ٠ | ٤.٤٣ | ٠.٧٤ | ٣ |

| م | الفقرات | درجة الموافقة | | | | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | عالية جداً | | عالية | | متوسطة | | منخفضة | منخفضة جداً | | | |
| | | ك | ٪ | ك | ٪ | ك | ٪ | ك | ٪ | | | |
| ٨ | يهتم مدير المعهد بالإشراف المباشر والمتابعة الدقيقة لتنفيذ الخطة المرسومة مسبقاً. | ٣٠ | ٤٤,٨ | ٢٦ | ٣٨,٨ | ١٠ | ١٤,٩ | ١ | ١,٥ | ٠ | ٠,٠ | ٤,٢٧ | ٠,٧٧ | ٤ |
| ٤ | يعقد مدير المعهد اجتماعات دورية بالمعلمين لمتابعة ودراسة أوضاع الطلاب الفكرية بشكل مستمر. | ٢٥ | ٣٧,٣ | ٢٩ | ٤٣,٣ | ١٣ | ١٩,٤ | ٠ | ٠,٠ | ٠ | ٠,٠ | ٤,١٨ | ٠,٧٤ | ٥ |
| ٧ | يوزع مدير المعهد المهام على جميع المعلمين والطلاب كل بحسب دوره في التوعية الفكرية. | ١٩ | ٢٨,٤ | ٣٣ | ٤٩,٣ | ١٢ | ١٧,٩ | ٣ | ٤,٥ | ٠ | ٠,٠ | ٤,٠١ | ٠,٨١ | ٦ |
| ٩ | يقوّم مدير المعهد عمل وحدة التوعية الفكرية نهاية كل فصل دراسي لمعرفة جوانب القوة والضعف. | ٢٢ | ٣٢,٨ | ٢٨ | ٤١,٨ | ١٢ | ١٧,٩ | ٣ | ٤,٥ | ٢ | ٣,٠ | ٣,٩٧ | ٠,٩٨ | ٧ |
| ٥ | يشكل مدير المعهد وحدة التوعية الفكرية ويختار لها الأكفأ من المعلمين والطلاب. | ٢٤ | ٣٥,٨ | ٢٣ | ٣٤,٣ | ١٤ | ٢٠,٩ | ٤ | ٦,٠ | ٢ | ٣,٠ | ٣,٩٤ | ١,٠٤ | ٨ |

| م | الفقرات | درجة الموافقة | | | | | | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | عالية جداً | | عالية | | متوسطة | | منخفضة | | منخفضة جداً | | | | |
| | | ك | ٪ | ك | ٪ | ك | ٪ | ك | ٪ | ك | ٪ | | | |
| ٦ | يضع مدير المعهد بالتعاون مع المعلمين خطة مكتوبة وواضحة لترتيب أعمال وحدة النوعية الفكرية وطريقة تنفيذها. | ١٧ | ٢٥.٤ | ٢٦ | ٣٨.٨ | ١٦ | ٢٣.٩ | ٤ | ٦.٠ | ٤ | ٦.٠ | ٣.٧٢ | ١.١٠ | ٩ |
| | المتوسط الحسابي العام | | | | | | | | | | | ٤.١٧ | ٠.٦٣ | - |

**يتضح من الجدول رقم (٦) أن:**

محور الأدوار الإدارية لمدير المعهد لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب يتضمن (٩) فقرات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (٣.٧٢، ٤.٥٥)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الرابعة والخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتشير النتيجة السابقة إلى تفاوت استجابات أفراد الدراسة حول الأدوار الإدارية لمدير المعهد لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب.

يبلغ المتوسط الحسابي العام (٤.١٧)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على الأدوار الإدارية لمدير المعهد لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب، ومن أهم تلك الأدوار (إلمام مدير المعهد بجميع التعاميم والأنظمة الواردة بشأن الأمن الفكري، وكذلك معرفة مدير المعهد العلمي للإجراء النظامي عند وقوع مخالفة من الطلاب تتعلق بجانب الأمن الفكري، إضافة إلى اطّلاع مدير المعهد على البنود التي جاءت في سياسة

التعليم تتعلق بالأمن الفكري مثل البند رقم(٢٠) ونصه "احترام الحقوق العامة التي كفلها الإسلام وشرع حمايتها حفاظاً على الأمن، وتحقيقاً لاستقرار المجتمع المسلم في: الدين، والنفس، والنسل، والعرض، والعقل، والمال"، واهتمام مدير المعهد بالإشراف المباشر والمتابعة الدقيقة لتنفيذ الخطة المرسومة مسبقاً، وكذلك قيام مدير المعهد بعقد اجتماعات دورية بالمعلمين لمتابعة ودراسة أوضاع الطلاب الفكرية بشكل مستمر)، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العتيبي (٢٠٠٧م) والتي توصلت إلى أن المعلم يقوم بدوره في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية بدرجة تتراوح ما بين (كبيرة جداً، كبيرة)، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة السليمان (٢٠٠٦م) والتي توصلت إلى أن هناك موافقة بين أفراد عينة الدراسة على دور إدارة المدرسة والأسرة في تعزيز الأمن الفكري بين الطلاب.

أوضحت النتائج بالجدول رقم (٦) أن من أبرز الفقرات التي تعكس الأدوار الإدارية لمدير المعهد لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب تتمثل في الفقرات رقم (١، ٣، ٢) مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لها، وذلك على النحو التالي:

١. جاءت العبارة رقم (١) وهي (إلمام مدير المعهد بجميع التعاميم والأنظمة الواردة بشأن الأمن الفكري) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٥٥) وانحراف معياري (٠,٦٦)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية جداً بين أفراد الدراسة على أن إلمام مدير المعهد بجميع التعاميم والأنظمة الواردة

بشأن الأمن الفكري من الأدوار الإدارية لمدير المعهد لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب.

**٢.** جاءت العبارة رقم (٣) وهي (معرفة مدير المعهد العلمي للإجراء النظامي عند وقوع مخالفة من الطلاب تتعلق بجانب الأمن الفكري) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤.٤٨) وانحراف معياري (٠.٧٣)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية جداً بين أفراد الدراسة على أن معرفة مدير المعهد العلمي للإجراء النظامي عند وقوع مخالفة من الطلاب تتعلق بجانب الأمن الفكري من الأدوار الإدارية لمدير المعهد لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب.

**٣.** جاءت العبارة رقم (٢) وهي (اطّلاع مدير المعهد على البنود التي جاءت في سياسة التعليم تتعلق بالأمن الفكري مثل البند رقم(٢٠) ونصه "احترام الحقوق العامة التي كفلها الإسلام وشرع حمايتها حفاظاً على الأمن، وتحقيقاً لاستقرار المجتمع المسلم في: الدين، والنفس، والنسل، والعرض، والعقل، والمال") بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤.٤٣) وانحراف معياري (٠.٧٤)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية جداً بين أفراد الدراسة على أن اطّلاع مدير المعهد على البنود التي جاءت في سياسة التعليم تتعلق بالأمن الفكري مثل البند رقم(٢٠) ونصه "احترام الحقوق العامة التي كفلها الإسلام وشرع حمايتها حفاظاً على الأمن، وتحقيقاً لاستقرار المجتمع المسلم في: الدين، والنفس، والنسل، والعرض، والعقل، والمال" من الأدوار الإدارية لمدير المعهد لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب.

بينت النتائج بالجدول رقم (٦) أن أقل ثلاث فقرات بمحور الأدوار الإدارية لمدير المعهد لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب تتمثل في الفقرات رقم

(٩ ، ٥ ، ٦) مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لها، وذلك على النحو التالي:

**٤.** جاءت العبارة رقم (٩) وهي (يقوّم مدير المعهد عمل وحدة التوعية الفكرية نهاية كل فصل دراسي لمعرفة جوانب القوة والضعف) بالمرتبة السابعة بمتوسط حسابي (٣,٩٧) وانحراف معياري (٠,٩٨)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أن قيام مدير المعهد بعمل وحدة التوعية الفكرية نهاية كل فصل دراسي لمعرفة جوانب القوة والضعف من الأدوار الإدارية لمدير المعهد لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب.

**٥.** جاءت العبارة رقم (٥) وهي (يشكل مدير المعهد وحدة التوعية الفكرية ويختار لها الأكفأ من المعلمين والطلاب) بالمرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (٣,٩٤) وانحراف معياري (١,٠٤)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أن تشكيل مدير المعهد وحدة التوعية الفكرية واختيار الأكفأ لها من المعلمين والطلاب من الأدوار الإدارية لمدير المعهد لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب.

**٦.** جاءت العبارة رقم (٦) وهي (يضع مدير المعهد بالتعاون مع المعلمين خطة مكتوبة وواضحة لترتيب أعمال وحدة التوعية الفكرية وطريقة تنفيذها) بالمرتبة التاسعة بمتوسط حسابي (٣,٧٢) وانحراف معياري (١,١٠)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أن قيام مدير المعهد بالتعاون مع المعلمين بوضع خطة مكتوبة وواضحة لترتيب أعمال وحدة التوعية الفكرية وطريقة تنفيذها من الأدوار الإدارية لمدير المعهد لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب.

**السؤال الثاني: ما الأدوار الفنية لمدير المعهد لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب؟**

للتعرف على الأدوار الفنية لمدير المعهد لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب، تم حساب التكرارات والنسب المئوية المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد الدراسة، ، كما تم ترتيب تلك الأبعاد حسب المتوسط الحسابي لها، وذلك على النحو.

**جدول رقم (٧) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو الأدوار الفنية لمدير المعهد لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب**

| م | العبارات | درجة الموافقة | | | | | | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | عالية جداً | | عالية | | متوسطة | | منخفضة | | منخفضة جداً | | | | |
| | | ك | ٪ | ك | ٪ | ك | ٪ | ك | ٪ | ك | ٪ | | | |
| ١ | يوضح مدير المعهد للمعلمين أهمية دورهم في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب. | ٤٦ | ٦٨.٧ | ١٩ | ٢٨.٤ | ٢ | ٣.٠ | ٠ | ٠.٠ | ٠ | ٠.٠ | ٤.٦٦ | ٠.٥٤ | ١ |
| ١٩ | يحرص مدير المعهد على تضمين محتوى الأنشطة الطلابية المتنوعة فعاليات توضح حب الوطن والانتماء إليه ووجوب المحافظة عليه. | ٤٣ | ٦٤.٢ | ٢١ | ٣١.٣ | ٣ | ٤.٥ | ٠ | ٠.٠ | ٠ | ٠.٠ | ٤.٦٠ | ٠.٥٨ | ٢ |

| م | الفقرات | درجة الموافقة | | | | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | عالية جداً | | عالية | | متوسطة | | منخفضة | | منخفضة جداً | | | |
| | | ك | ٪ | ك | ٪ | ك | ٪ | ك | ٪ | ك | ٪ | | | |
| ٥ | يشجع مدير المعهد المعلمين والطلاب على الإلمام بمفاهيم وآثار الأمن الفكري. | ٤١ | ٦١,٢ | ٢٣ | ٣٤,٣ | ٣ | ٤,٥ | ٠ | ٠,٠ | ٠ | ٠,٠ | ٤,٥٧ | ٠,٥٨ | ٣ |
| ٢ | يكلف مدير المعهد المعلمين بمتابعة سلوك الطلاب باستمرار لتحديد ورصد الأفكار المنحرفة. | ٤٠ | ٥٩,٧ | ٢٣ | ٣٤,٣ | ٤ | ٦,٠ | ٠ | ٠,٠ | ٠ | ٠,٠ | ٤,٥٤ | ٠,٦١ | ٥ |
| ١٢ | يشجع مدير المعهد المعلمين على القيام بجلسات نصح وتوجيه للطلاب وتحذيرهم من أخطار الانحرافات الفكرية. | ٣٨ | ٥٦,٧ | ٢٧ | ٤٠,٣ | ٢ | ٣,٠ | ٠ | ٠,٠ | ٠ | ٠,٠ | ٤,٥٤ | ٠,٥٦ | ٤ |
| ١٨ | يوجه مدير المعهد من خلال الأنشطة المختلفة التي تقام في المعهد إلى إبراز مكانة المملكة العربية السعودية وريادتها للعالم الإسلامي والعربي. | ٤٢ | ٦٢,٧ | ٢١ | ٣١,٣ | ٢ | ٣,٠ | ٢ | ٣,٠ | ٠ | ٠,٠ | ٤,٥٤ | ٠,٧٠ | ٦ |

| م | الفقرات | درجة الموافقة | | | | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | عالية جداً | | عالية | | متوسطة | | منخفضة | | منخفضة جداً | | | | | |
| | | ك | ٪ | ك | ٪ | ك | ٪ | ك | ٪ | ك | ٪ | | | | |
| ٤ | يتعاون مدير المعهد مع الأجهزة الأمنية للتصدي للغلو والتطرف وتعزيز الأمن الفكري. | ٤٠ | ٥٩.٧ | ٢٣ | ٣٤.٣ | ٣ | ٤.٥ | ١ | ١.٥ | ٠ | ٠.٠ | ٤.٥٢ | ٠.٦٦ | ٧ | ٩ |
| ١٠ | يوظف مدير المعهد المشاركات والبرامج التي تطرح في الاصطفاف الصباحي والإذاعة لتحقيق جوانب الأمن الفكري لدى الطلاب. | ٤٠ | ٥٩.٧ | ٢٢ | ٣٢.٨ | ٤ | ٦.٠ | ١ | ١.٥ | ٠ | ٠.٠ | ٤.٥١ | ٠.٦٨ | ٨ | ١٠ |
| ٦ | يوجه مدير المعهد المعلمين لاستخدام طرق التدريس القائمة على الحوار والنقاش والمشاركة والتحليل أثناء التدريس. | ٣٨ | ٥٦.٧ | ٢٥ | ٣٧.٣ | ٣ | ٤.٥ | ١ | ١.٥ | ٠ | ٠.٠ | ٤.٤٩ | ٠.٦٦ | ١٠ | ٩ |
| ١٣ | يرغب مدير المعهد المعلمين على التذكير الدائم للطلاب بالإخوة الإسلامية ونشر ثقافة والتكافل وبنذ السخرية والاستهزاء. | ٣٦ | ٥٣.٧ | ٢٨ | ٤١.٨ | ٣ | ٤.٥ | ٠ | ٠.٠ | ٠ | ٠.٠ | ٤.٤٩ | ٠.٥٩ | ٩ | ٨ |

| م | الفقرات | درجة الموافقة | | | | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | عالية جداً | | عالية | | متوسطة | | منخفضة | | منخفضة جداً | | | |
| | | ك | ٪ | ك | ٪ | ك | ٪ | ك | ٪ | ك | ٪ | | | |
| ٣ | يشترك مدير المعهد المعلمين في لجان متابعة ورعاية سلوك الطلاب. | ٣٥ | ٥٢,٢ | ٢٧ | ٤٠,٣ | ٥ | ٧,٥ | ٠ | ٠,٠ | ٠ | ٠,٠ | ٤,٤٥ | ٠,٦٣ | ١١ |
| ٩ | يشجع مدير المعهد المعلمين على الإسهام في التوعية ورفع المستوى الثقافي العام عند الطلاب للبعد عن أسباب التطرف والغلو. | ٣٧ | ٥٥,٢ | ٢٤ | ٣٥,٨ | ٥ | ٧,٥ | ١ | ١,٥ | ٠ | ٠,٠ | ٤,٤٥ | ٠,٧٠ | ١٣ |
| ١٦ | يوجه مدير المعهد القائمين على الأنشطة الطلابية لمناقشة المسائل الدينية التي تخفى على كثير من الطلاب ويؤدي الجهل بها إلى الانحراف والغلو. | ٣٦ | ٥٣,٧ | ٢٦ | ٣٨,٨ | ٤ | ٦,٠ | ١ | ١,٥ | ٠ | ٠,٠ | ٤,٤٥ | ٠,٦٨ | ١٢ |
| ١١ | يحرص مدير المعهد على ترشيح المعلمين لدورات تدريبية تهتم بالتفكير وحل المشكلات عند التعامل مع الطلاب ليحقيق الأمن الفكري. | ٣٨ | ٥٦,٧ | ٢١ | ٣١,٣ | ٥ | ٧,٥ | ٣ | ٤,٥ | ٠ | ٠,٠ | ٤,٤٠ | ٠,٨٢ | ١٤ |

| م | الفقرات | درجة الموافقة | | | | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | عالية جداً | | عالية | | متوسطة | | منخفضة | | منخفضة جداً | | | | | |
| | | ك | ٪ | ك | ٪ | ك | ٪ | ك | ٪ | ك | ٪ | | | | |
| ٧ | يشرك مدير المعهد المعلمين في البرامج والندوات والفعاليات التي تناقش الأمن الفكري وتعززه. | ٣٤ | ٥٠.٧ | ٢٦ | ٣٨.٨ | ٦ | ٩.٠ | ١ | ١.٥ | ٠ | ٠.٠ | ٤.٣٩ | ٠.٧٢ | ١٧ |
| ١٤ | يكلف مدير المعهد المعلمين بإلقاء محاضرات لتوعية الطلاب بين الحين والآخر وتحذيرهم من الغلو والانحراف الفكري. | ٣١ | ٤٦.٣ | ٣١ | ٤٦.٣ | ٥ | ٧.٥ | ٠ | ٠.٠ | ٠ | ٠.٠ | ٤.٣٩ | ٠.٦٣ | ١٥ |
| ١٥ | يحرص مدير المعهد على التواصل المستمر بين إدارة المعهد والأسرة لمتابعة المتغيرات التي تطرأ على الطلاب وعلاجها في حينها. | ٣١ | ٤٦.٣ | ٣١ | ٤٦.٣ | ٥ | ٧.٥ | ٠ | ٠.٠ | ٠ | ٠.٠ | ٤.٣٩ | ٠.٦٣ | ١٥ مكرر |
| ١٧ | يحرص مدير المعهد على استضافة كبار العلماء والدعاة الموثوقين لإعطاء ندوات لبيان حقوق ولاة الأمر والعلماء وبيان واجب المسلم تجاههم. | ٣٣ | ٤٩.٣ | ٢٢ | ٣٢.٨ | ١١ | ١٦.٤ | ١ | ١.٥ | ٠ | ٠.٠ | ٤.٣٠ | ٠.٨٠ | ١٨ |

| م | الفقرات | درجة الموافقة | | | | | | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | عالية جداً | | عالية | | متوسطة | | منخفضة | | منخفضة جداً | | | | |
| | | ك | ٪ | ك | ٪ | ك | ٪ | ك | ٪ | ك | ٪ | | | |
| ٨ | يشجع مدير المعهد الطلاب على تقديم البحوث والأنشطة العلمية حول المستجدات المتعلقة بالأمن الفكري للطلاب. | ٢٣ | ٣٤,٣ | ٢٨ | ٤١,٨ | ١٣ | ١٩,٤ | ٣ | ٤,٥ | ٠ | ٠,٠ | ٤,٠٦ | ٠,٨٥ | ١٩ |
| المتوسط الحسابي العام | | | | | | | | | | | | ٤,٤٦ | ٠,٤٠ | - |

**يتضح من الجدول رقم (٧) أن:**

محور الأدوار الفنية لمدير المعهد لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب يتضمن (١٩) فقرة، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (٤,٠٦ ، ٤,٦٦) وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الرابعة والخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتشير النتيجة السابقة إلى تفاوت استجابات أفراد الدراسة حول الأدوار الفنية لمدير المعهد لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب.

يبلغ المتوسط الحسابي العام (٤,٤٦) وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية جداً بين أفراد الدراسة على الأدوار الفنية لمدير المعهد لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب، ومن أهم تلك الأدوار (يوضح مدير المعهد للمعلمين أهمية دورهم في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب، وكذلك يحرص مدير المعهد على تضمين محتوى الأنشطة الطلابية المتنوعة فعاليات

توضح حب الوطن والانتماء إليه ووجوب المحافظة عليه، إضافة إلى يشجع مدير المعهد المعلمين والطلاب على الإلمام بمفاهيم وآثار الأمن الفكري، ويشجع مدير المعهد المعلمين على القيام بجلسات نصح وتوجيه للطلاب وتحذيرهم من أضرار الانحرافات الفكرية، وكذلك يكلف مدير المعهد المعلمين بمتابعة سلوك الطلاب باستمرار لتحديد ورصد الأفكار المنحرفة، إضافة إلى يوجه مدير المعهد من خلال الأنشطة المختلفة التي تقام في المعهد إلى إبراز مكانة المملكة العربية السعودية وريادتها للعالم الإسلامي والعربي)، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العتيبي (٢٠٠٧م) والتي توصلت إلى أن المعلم يقوم بدوره في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية بدرجة تتراوح ما بين (كبيرة جداً، كبيرة)، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة السليمان (٢٠٠٦م) والتي توصلت إلى أن هناك موافقة بين أفراد عينة الدراسة على دور إدارة المدرسة والأسرة في تعزيز الأمن الفكري بين الطلاب.

أوضحت النتائج بالجدول رقم (٧) أن من أبرز الفقرات التي تعكس الأدوار الفنية لمدير المعهد لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب تتمثل في الفقرات رقم (١، ١٩، ٥، ١٢، ٢) مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لها، وذلك على النحو التالي:

١. جاءت العبارة رقم (١) وهي (يوضح مدير المعهد للمعلمين أهمية دورهم في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.٦٦) وانحراف معياري (٠.٥٤)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية جداً بين أفراد الدراسة على أن توضيح مدير المعهد للمعلمين أهمية

دورهم في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب من الأدوار الفنية لمدير المعهد لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب.

**٢.** جاءت العبارة رقم (١٩) وهي (يحرص مدير المعهد على تضمين محتوى الأنشطة الطلابية المتنوعة فعاليات توضح حب الوطن والانتماء إليه ووجوب المحافظة عليه) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٦٠) وانحراف معياري (٠,٥٨)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية جداً بين أفراد الدراسة على أن حرص مدير المعهد على تضمين محتوى الأنشطة الطلابية المتنوعة فعاليات توضح حب الوطن والانتماء إليه ووجوب المحافظة عليه من الأدوار الفنية لمدير المعهد لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الحوشان (١٤٣٠هـ) والتي توصلت إلى أن الانتماء الوطني الصادق الذي تساهم فيه المدرسة والأسرة يقي من الإرهاب.

**٣.** جاءت العبارة رقم (٥) وهي (يشجع مدير المعهد المعلمين والطلاب على الإلمام بمفاهيم وآثار الأمن الفكري) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤,٥٧) وانحراف معياري (٠,٥٨)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية جداً بين أفراد الدراسة على أن تشجيع مدير المعهد للمعلمين والطلاب على الإلمام بمفاهيم وآثار الأمن الفكري من الأدوار الفنية لمدير المعهد لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة السليمان (٢٠٠٦م) والتي توصلت إلى أن مدير المدرسة دائماً يتأكد من إلمام المعلمين بمفاهيم ومضامين الأمن الكفري بشكل صحيح.

**٤.** جاءت العبارة رقم (١٢) وهي (يشجع مدير المعهد المعلمين على القيام بجلسات نصح وتوجيه للطلاب وتحذيرهم من أضرار الانحرافات

الفكرية) بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٤.٥٤) وانحراف معياري (٠.٥٦)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية جداً بين أفراد الدراسة على أن تشجيع مدير المعهد للمعلمين على القيام بجلسات نصح وتوجيه للطلاب وتحذيرهم من أضرار الانحرافات الفكرية من الأدوار الفنية لمدير المعهد لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب.

**٥.** جاءت العبارة رقم (٢) وهي (يكلف مدير المعهد المعلمين بمتابعة سلوك الطلاب باستمرار لتحديد ورصد الأفكار المنحرفة) بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٤.٥٤) وانحراف معياري (٠.٦١)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية جداً بين أفراد الدراسة على أن تكليف مدير المعهد للمعلمين بمتابعة سلوك الطلاب باستمرار لتحديد ورصد الأفكار المنحرفة من الأدوار الفنية لمدير المعهد لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة السليمان (٢٠٠٦م) والتي توصلت إلى أن مدير المدرسة غالباً يقوم بحث المعلمين على متابعة سلوك الطلاب لتحديد الأفكار المنحرفة.

بينت النتائج بالجدول رقم (٧) أن أقل ثلاث فقرات بمحور الأدوار الفنية لمدير المعهد لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب تتمثل في الفقرات رقم (٧، ١٧ ، ٨) مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لها، وذلك على النحو التالي:

**٦.** جاءت العبارة رقم (٧) وهي (يشرك مدير المعهد المعلمين في البرامج والندوات والفعاليات التي تناقش الأمن الفكري وتعززه) بالمرتبة السابعة عشر بمتوسط حسابي (٤.٣٩) وانحراف معياري (٠.٧٢)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية جداً بين أفراد الدراسة على أن قيام مدير المعهد بإشراك

المعلمين في البرامج والندوات والفعاليات التي تناقش الأمن الفكري وتعززه من الأدوار الفنية لمدير المعهد لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب.

**٧.** جاءت العبارة رقم (١٧) وهي (يحرص مدير المعهد على استضافة كبار العلماء والدعاة الموثوقين لإعطاء ندوات لبيان حقوق ولاة الأمر والعلماء وبيان واجب المسلم تجاههم) بالمرتبة الثامنة عشر بمتوسط حسابي (٤,٣٠) وانحراف معياري (٠,٨٠)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية جداً بين أفراد الدراسة على أن حرص مدير المعهد على استضافة كبار العلماء والدعاة الموثوقين لإعطاء ندوات لبيان حقوق ولاة الأمر والعلماء وبيان واجب المسلم تجاههم من الأدوار الفنية لمدير المعهد لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب، وقد اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة السليمان (٢٠٠٦م) والتي توصلت إلى أن مدير المدرسة يقوم بتنظيم زيارات طلابية دورية لولاة الأمر والعلماء للتواصل معهم.

**٨.** جاءت العبارة رقم (٨) وهي (يشجع مدير المعهد الطلاب على تقديم البحوث والأنشطة العلمية حول المستجدات المتعلقة بالأمن الفكري للطلاب) بالمرتبة التاسعة عشر بمتوسط حسابي (٤,٠٦) وانحراف معياري (٠,٨٥)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية جداً بين أفراد الدراسة على أن قيام مدير المعهد بتشجيع الطلاب على تقديم البحوث والأنشطة العلمية حول المستجدات المتعلقة بالأمن الفكري للطلاب من الأدوار الفنية لمدير المعهد لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب.

**السؤال الثالث: ما أهم المعوقات التي تحد من دور مدير المعهد في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب؟**

للتعرف على أهم المعوقات التي تحد من دور مدير المعهد في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب، تم حساب التكرارات والنسب المئوية المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد الدراسة، كما تم ترتيب تلك الأبعاد حسب المتوسط الحسابي لها، وذلك على النحو.

**جدول رقم (٨) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو أهم المعوقات التي تحد من دور مدير المعهد في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب**

| م | العبارات | درجة الموافقة | | | | | | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | عالية جداً | | عالية | | متوسطة | | منخفضة | | منخفضة جداً | | | | |
| | | ك | ٪ | ك | ٪ | ك | ٪ | ك | ٪ | ك | ٪ | | | |
| ١٣ | انتشار وسائل التواصل الاجتماعي بشكل مفتوح وغير مقنن. | ٣٠ | ٤٤.٨ | ٢٤ | ٣٥.٨ | ١٢ | ١٧.٩ | ١ | ١.٥ | ٠ | ٠.٠ | ٤.٢٤ | ٠.٨٠ | ١ |
| ١٤ | وجود القنوات الإعلامية المعادية وأثرها في شحن الشباب وتجنيدهم ضد وطنهم ومجتمعهم. | ٢٧ | ٤٠.٣ | ٢٣ | ٣٤.٣ | ١٥ | ٢٢.٤ | ٢ | ٣.٠ | ٠ | ٠.٠ | ٤.١٢ | ٠.٨٦ | ٢ |

| م | الفقرات | درجة الموافقة | | | | | | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | عالية جداً | | عالية | | متوسطة | | منخفضة | | منخفضة جداً | | | | |
| | | ك | ٪ | ك | ٪ | ك | ٪ | ك | ٪ | ك | ٪ | | | |
| ١١ | قلة الدورات والبرامج التدريبية لمعلمي المعاهد العلمية في متطلبات تعزيز الأمن الفكري. | ٢٠ | ٢٩.٩ | ٣٠ | ٤٤.٨ | ١٤ | ٢٠.٩ | ٢ | ٣.٠ | ١ | ١.٥ | ٣.٩٩ | ٠.٨٨ | ٣ |
| ١٠ | عدم توافر الصلاحيات اللازمة لمديري المعاهد العلمية. | ١٩ | ٢٨.٤ | ٢٤ | ٣٥.٨ | ١٦ | ٢٣.٩ | ٧ | ١٠.٤ | ١ | ١.٥ | ٣.٧٩ | ١.٠٢ | ٤ |
| ١٥ | ضعف التعاون والتواصل بين بعض الأسر وإدارة المعهد. | ١٦ | ٢٣.٩ | ٢٧ | ٤٠.٣ | ١٧ | ٢٥.٤ | ٧ | ١٠.٤ | ٠ | ٠.٠ | ٣.٧٨ | ٠.٩٣ | ٥ |
| ٢ | قلة الوعي لدى بعض الأسر بآثار الانحراف الفكري لدى أبنائهم والأخطار التي تحيط بهم. | ١٦ | ٢٣.٩ | ٢٤ | ٣٥.٨ | ٢٣ | ٣٤.٣ | ٣ | ٤.٥ | ١ | ١.٥ | ٣.٧٦ | ٠.٩٢ | ٦ |

| م | الفقرات | درجة الموافقة | | | | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | عالية جداً | | عالية | | متوسطة | | منخفضة | منخفضة جداً | | | |
| | | ك | ٪ | ك | ٪ | ك | ٪ | ك | ٪ | | | |
| ١٢ | ضعف تضمين المحتوى التدريسي لمسائل الأمن الفكري. | ١٩ | ٢٨.٤ | ٢٢ | ٣٢.٨ | ١٨ | ٢٦.٩ | ٦ | ٩.٠ | ٢ | ٣.٠ | ٣.٧٥ | ١.٠٦ | ٧ |
| ٩ | طول الإجراءات الإدارية وتعقيداتها. | ١٩ | ٢٨.٤ | ٢٠ | ٢٩.٩ | ٢٠ | ٢٩.٩ | ٦ | ٩.٠ | ٢ | ٣.٠ | ٣.٧٢ | ١.٠٧ | ٨ |
| ٤ | نقص الدعم المادي والمعنوي لجهود برامج وفعاليات تعزيز الأمن الفكري في المعاهد العلمية. | ١٨ | ٢٦.٩ | ٢٢ | ٣٢.٨ | ١٦ | ٢٣.٩ | ٨ | ١١.٩ | ٣ | ٤.٥ | ٣.٦٦ | ١.١٤ | ٩ |
| ٥ | قلة البرامج والأساليب التي تساعد على اكتشاف الاختراقات الفكرية مبكراً لدى طلاب المعاهد العلمية. | ١٥ | ٢٢.٤ | ٢١ | ٣١.٣ | ٢٣ | ٣٤.٣ | ٧ | ١٠.٤ | ١ | ١.٥ | ٣.٦٣ | ١.٠٠ | ١٠ |

| م | الفقرات | درجة الموافقة | | | | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | عالية جداً | | عالية | | متوسطة | | منخفضة | منخفضة جداً | | | |
| | | ك | ٪ | ك | ٪ | ك | ٪ | ك | ٪ | | | |
| ١ | قلة الوعي لدى بعض المعلمين في المهد بأهمية تعزيز الأمن الفكري. | ١٦ | ٢٣.٩ | ٢٣ | ٣٤.٣ | ١٧ | ٢٥.٤ | ٨ | ١١.٩ | ٣ | ٤.٥ | ٣.٦١ | ١.١١ | ١١ |
| ٦ | حصول لبس وغموض لدى بعض الطلاب في المصطلحات والتعاريف المتعلقة بالغلو والإرهاب. | ١٥ | ٢٢.٤ | ١٩ | ٢٨.٤ | ٢٣ | ٣٤.٣ | ٩ | ١٣.٤ | ١ | ١.٥ | ٣.٥٧ | ١.٠٣ | ١٢ |
| ٣ | قلة مصادر التثقيف والتوعية بشأن الأمن الفكري بين الطلاب في المعاهد العلمية. | ١٠ | ١٤.٩ | ٢٥ | ٣٧.٣ | ٢٠ | ٢٩.٩ | ١١ | ١٦.٤ | ١ | ١.٥ | ٣.٤٨ | ٠.٩٩ | ١٣ |
| ٨ | محدودية التواصل والتعاون بين مؤسسات المجتمع والمعاهد العلمية. | ١٧ | ٢٥.٤ | ١٤ | ٢٠.٩ | ٢١ | ٣١.٣ | ١٣ | ١٩.٤ | ٢ | ٣.٠ | ٣.٤٦ | ١.١٦ | ١٤ |

| م | الفقرات | درجة الموافقة | | | | | | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | عالية جداً | | عالية | | متوسطة | | منخفضة | | منخفضة جداً | | | | |
| | | ك | ٪ | ك | ٪ | ك | ٪ | ك | ٪ | ك | ٪ | | | |
| ٧ | تفاعلي الخوض في مسائل الأمن الفكري حتمية ردود الأفعال غير المنضبطة. | ١٤ | ٢٠.٩ | ١٧ | ٢٥.٤ | ٢١ | ٣١.٣ | ٩ | ١٣.٤ | ٦ | ٩.٠ | ٣.٣٦ | ١.٢١ | ١٥ |
| | المتوسط الحسابي العام | | | | | | | | | | | ٣.٧٣ | ٠.٧٢ | - |

**يتضح من الجدول رقم (٨) أن:**

محور المعوقات التي تحد من دور مدير المعهد في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب يتضمن (١٥) فقرة، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (٣.٣٦، ٤.٢٤)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثالثة والخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتشير النتيجة السابقة إلى تفاوت استجابات أفراد الدراسة حول المعوقات التي تحد من دور مدير المعهد في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب.

يبلغ المتوسط الحسابي العام (٣.٧٣)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على المعوقات التي تحد من دور مدير المعهد في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب، ومن أبرز تلك المعوقات (انتشار وسائل التواصل الاجتماعي بشكل مفتوح وغير مقنن، وكذلك وجود القنوات الإعلامية المعادية وأثرها في شحن الشباب وتجييشهم ضد وطنهم ومجتمعهم،

إضافة إلى قلة الدورات والبرامج التدريبية لمعلمي المعاهد العلمية في متطلبات تعزيز الأمن الفكري، وعدم توافر الصلاحيات اللازمة لمديري المعاهد العلمية، وكذلك ضعف التعاون والتواصل بين بعض الأسر وإدارة المعهد، إضافة إلى قلة الوعي لدى بعض الأسر بآثار الانحراف الفكر لدى أبنائهم والأخطار التي تحيط بهم).

أوضحت النتائج بالجدول رقم (٨) أن من أبرز الفقرات التي تعكس المعوقات التي تحد من دور مدير المعهد في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب تتمثل في الفقرات رقم (١٣، ١٤، ١١، ١٠، ١٥) مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لها، وذلك على النحو التالي:

١. جاءت العبارة رقم (١٣) وهي (انتشار وسائل التواصل الاجتماعي بشكل مفتوح وغير مقنن) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.٢٤) وانحراف معياري (٠.٨٠)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية جداً بين أفراد الدراسة على أن انتشار وسائل التواصل الاجتماعي بشكل مفتوح وغير مقنن من المعوقات التي تحد من دور مدير المعهد في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب.

٢. جاءت العبارة رقم (١٤) وهي (وجود القنوات الإعلامية المعادية وأثرها في شحن الشباب وتجييشهم ضد وطنهم ومجتمعهم) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤.١٢) وانحراف معياري (٠.٨٦)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أن وجود القنوات الإعلامية المعادية وأثرها في شحن الشباب وتجييشهم ضد وطنهم ومجتمعهم من المعوقات التي تحد من دور مدير المعهد في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب.

**٣.** جاءت العبارة رقم (١١) وهي (قلة الدورات والبرامج التدريبية لمعلمي المعاهد العلمية في متطلبات تعزيز الأمن الفكري) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣,٩٩) وانحراف معياري (٠,٨٨)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أن قلة الدورات والبرامج التدريبية لمعلمي المعاهد العلمية في متطلبات تعزيز الأمن الفكري من المعوقات التي تحد من دور مدير المعهد في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب.

**٤.** جاءت العبارة رقم (١٠) وهي (عدم توافر الصلاحيات اللازمة لمديري المعاهد العلمية) بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣,٧٩) وانحراف معياري (١,٠٢)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أن عدم توافر الصلاحيات اللازمة لمديري المعاهد العلمية من المعوقات التي تحد من دور مدير المعهد في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب.

**٥.** جاءت العبارة رقم (١٥) وهي (ضعف التعاون والتواصل بين بعض الأسر وإدارة المعهد) بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٣,٧٨) وانحراف معياري (٠,٩٣)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أن ضعف التعاون والتواصل بين بعض الأسر وإدارة المعهد من المعوقات التي تحد من دور مدير المعهد في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب.

بينت النتائج بالجدول رقم (٨) أن أقل ثلاث فقرات بمحور المعوقات التي تحد من دور مدير المعهد في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب تتمثل في الفقرات رقم (٣، ٨، ٧) مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لها، وذلك على النحو التالي:

٦. جاءت العبارة رقم (٣) وهي (قلة مصادر التثقيف والتوعية بشأن الأمن الفكري بين الطلاب في المعاهد العلمية) بالمرتبة الثالثة عشر بمتوسط حسابي (٣,٤٨) وانحراف معياري (٠,٩٩)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أن قلة مصادر التثقيف والتوعية بشأن الأمن الفكري بين الطلاب في المعاهد العلمية من المعوقات التي تحد من دور مدير المعهد في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب.

٧. جاءت العبارة رقم (٨) وهي (محدودية التواصل والتعاون بين مؤسسات المجتمع والمعاهد العلمية) بالمرتبة الرابعة عشر بمتوسط حسابي (٣,٤٦) وانحراف معياري (١,١٦)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أن محدودية التواصل والتعاون بين مؤسسات المجتمع والمعاهد العلمية من المعوقات التي تحد من دور مدير المعهد في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب.

٨. جاءت العبارة رقم (٧) وهي (تحاشي الخوض في مسائل الأمن الفكري خشية ردود الأفعال غير المنضبطة) بالمرتبة الخامسة عشر بمتوسط حسابي (٣,٣٦) وانحراف معياري (١,٢١)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد الدراسة على أن تحاشي الخوض في مسائل الأمن الفكري خشية ردود الأفعال غير المنضبطة من المعوقات التي تحد من دور مدير المعهد في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب.

**السؤال الرابع: ما أهم المقترحات التي تُساعد مدير المعهد في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب؟**

للتعرف على أهم المقترحات التي تُساعد مدير المعهد في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب، تم حساب التكرارات والنسب المئوية المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد الدراسة، ، كما تم ترتيب تلك الأبعاد حسب المتوسط الحسابي لها، وذلك على النحو.

**جدول رقم (٩) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو أهم المقترحات التي تُساعد مدير المعهد في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب**

| م | الفقرات | درجة الموافقة | | | | | | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | عالية جداً | | عالية | | متوسطة | | منخفضة | | منخفضة جداً | | | | |
| | | ك | ٪ | ك | ٪ | ك | ٪ | ك | ٪ | ك | ٪ | | | |
| ٢١ | بيان آثار الانحراف الفكري على الفرد والمجتمع وعرض شواهد معاصرة لتحذير الطلاب منه. | ٥١ | ٧٦.١ | ١٤ | ٢٠.٩ | ١ | ١.٥ | ١ | ١.٥ | ٠ | ٠.٠ | ٤.٧٢ | ٠.٥٧ | ١ |
| ١٣ | تصحيح المفاهيم المغلوطة لدى الطلاب من خلال رؤية عصرية تحقق الانتماء والمواطنة الصالحة. | ٤٤ | ٦٥.٧ | ٢٠ | ٢٩.٩ | ٣ | ٤.٥ | ٠ | ٠.٠ | ٠ | ٠.٠ | ٤.٦١ | ٠.٥٨ | ٢ |

| م | الفقرات | درجة الموافقة | | | | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | عالية جدا | | عالية | | متوسطة | | منخفضة | منخفضة جدا | | | |
| | | ك | ٪ | ك | ٪ | ك | ٪ | ك | ك | ٪ | | |
| ١٢ | أهمية وحدة وتكامل السياسات الأمنية والتربوية والاجتماعية والاقتصادية واعتبار الأمن الفكري هدفا وطنيا يتطلب مشاركة مجتمعية لتحقيقه. | ٤٥ | ٦٧.٢ | ١٨ | ٢٦.٩ | ٣ | ٤.٥ | ١ | ٠ | ٠.٠ | ٤.٦٠ | ٠.٦٥ | ٣ |
| ١ | إدراك مدير المعهد لآثار ومخاطر الغزو الثقافي على الأمن الفكري. | ٤٣ | ٦٤.٢ | ٢١ | ٣١.٣ | ٢ | ٣.٠ | ١ | ٠ | ٠.٠ | ٤.٥٨ | ٠.٦٣ | ٤ |
| ١٦ | اختيار المعلمين الأكفاء وتأهيلهم علميا ومهنيا. | ٤٥ | ٦٧.٢ | ١٧ | ٢٥.٤ | ٣ | ٤.٥ | ٢ | ٠ | ٠.٠ | ٤.٥٧ | ٠.٧٢ | ٥ |
| ١٠ | تقوية الحس الديني لدى الطلاب تجاه مخاطر الانحراف الفكري والغلو وبيان آثاره على الأمة والوطن. | ٤٠ | ٥٩.٧ | ٢٢ | ٣٢.٨ | ٥ | ٧.٥ | ٠ | ٠ | ٠.٠ | ٤.٥٢ | ٠.٦٤ | ٦ |

| م | العبارات | درجة الموافقة | | | | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | عالية جدا | | عالية | | متوسطة | | منخفضة | منخفضة جدا | | | |
| | | ك | ٪ | ك | ٪ | ك | ٪ | ك | ك | ٪ | | |
| ١٥ | تنظيم الرحلات الطلابية والزيارات، والمشاركة في الندوات والمعارض الوطنية والإقليمية والدولية بإشراف مباشر من إدارة المعهد. | ٤٢ | ٦٢,٧ | ١٩ | ٢٨,٤ | ٥ | ٧,٥ | ١ | ٠ | ٠,٠ | ٤,٥٢ | ٠,٧٠ | ٧ |
| ١٤ | تنمية القدرات العقلية والإبداعية للطلاب واعطائهم مجالا للكشف عن مواهبهم وقدراتهم. | ٤٠ | ٥٩,٧ | ٢٢ | ٣٢,٨ | ٤ | ٦,٠ | ١ | ٠ | ٠,٠ | ٤,٥١ | ٠,٦٨ | ٩ |
| ١٨ | تكثيف برامج تعزيز القيم وحمايتها من أجل وقاية الطلاب من الآثار السلبية لاستخدام الانترنت. | ٣٩ | ٥٨,٢ | ٢٣ | ٣٤,٣ | ٥ | ٧,٥ | ٠ | ٠ | ٠,٠ | ٤,٥١ | ٠,٦٤ | ٨ |
| ٥ | العمل على تأصيل مبدأ التعاون على البر والتقوى، باعتباره مبدأ شرعيا يسهم في حفظ الأمن الفكري، في إطار المسؤولية المشتركة بين المعهد العلمي وكافة الأجهزة المعنية. | ٣٩ | ٥٨,٢ | ٢٢ | ٣٢,٨ | ٦ | ٩,٠ | ٠ | ٠ | ٠,٠ | ٤,٤٩ | ٠,٦٦ | ١٠ |

| م | الفقرات | درجة الموافقة | | | | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | عالية جدا | | عالية | | متوسطة | | منخفضة | منخفضة جدا | | | |
| | | ك | ٪ | ك | ٪ | ك | ٪ | ك ٪ | ك ٪ | | | |
| ١١ | بيان آثار الانفلات الفكري ونسبته في جعل الوطن ساحة للعمليات الإرهابية، والنتائج السلبية التي تترتب على ذلك. | ٤٠ | ٥٩,٧ | ٢١ | ٣١,٣ | ٥ | ٧,٥ | ١ | ٠ | ٤,٤٩ | ٠,٧٠ | ١٢ |
| ١٩ | تعزيز ودعم جهود البحث العلمي لتأصيل ثقافة الوسطية والحد من الغلو والتطرف. | ٣٩ | ٥٨,٢ | ٢٣ | ٣٤,٣ | ٤ | ٦,٠ | ١ | ٠ | ٤,٤٩ | ٠,٦٨ | ١١ |
| ٩ | تضمين الأنشطة الطلابية المختلفة لمجموعة القيم الإسلامية والاجتماعية وخاصة ما يتعلق بالأمن الفكري الوطني. | ٣٧ | ٥٥,٢ | ٢٥ | ٣٧,٣ | ٥ | ٧,٥ | ٠ | ٠ | ٤,٤٨ | ٠,٦٤ | ١٣ |
| ١٧ | دراسة أسباب ظاهرة الغلو والتطرف، وارتباطها بفئة عمرية محددة. | ٣٩ | ٥٨,٢ | ٢٢ | ٣٢,٨ | ٤ | ٦,٠ | ٢ | ٣,٠ | ٤,٤٦ | ٠,٧٥ | ١٤ |

| م | الفقرات | درجة الموافقة | | | | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | عالية جدا | | عالية | | متوسطة | | منخفضة | منخفضة جدا | | | |
| | | ك | ٪ | ك | ٪ | ك | ٪ | ك ٪ | ك ٪ | | | |
| ٢٠ | تأصيل مفهوم العمل التطوعي المنضبط، والمسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب نلء فراغهم وتعزيز انتمائهم لوطنهم. | ٣٩ | ٥٨,٢ | ٢٢ | ٣٢,٨ | ٤ | ٦,٠ | ٢ ٣,٠ | ٠ ٠,٠ | ٤,٤٦ | ٠,٧٥ | ١٤ مكرر |
| ٢ | اطلاع مدير المعهد على طبيعة ودور المعاهد العلمية في العمل المؤسسي ومشاركتها في تعزيز الأمن. | ٣٤ | ٥٠,٧ | ٢٧ | ٤٠,٣ | ٥ | ٧,٥ | ١ ١,٥ | ٠ ٠,٠ | ٤,٤٠ | ٠,٧٠ | ١٦ |
| ٨ | دراسة واستشراف أنواع وأساليب ومخاطر الغلو والتطرف وحماية الطلاب منها. | ٣٣ | ٤٩,٣ | ٢٨ | ٤١,٨ | ٥ | ٧,٥ | ١ ١,٥ | ٠ ٠,٠ | ٤,٣٩ | ٠,٧٠ | ١٧ |
| ٤ | استخدام أجهزة وأساليب ووسائل حديثة لجمع المعلومات حول مظاهر وصور التطرف الفكري لدى الطلاب. | ٣٣ | ٤٩,٣ | ٢٥ | ٣٧,٣ | ٩ | ١٣,٤ | ٠ ٠,٠ | ٠ ٠,٠ | ٤,٣٦ | ٠,٧١ | ١٨ |

| م | الفقرات | درجة الموافقة | | | | | | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | عالية جدا | | عالية | | متوسطة | | منخفضة | | منخفضة جدا | | | | |
| | | ك | ٪ | ك | ٪ | ك | ٪ | ك | ٪ | ك | ٪ | | | |
| ٧ | الاستفادة من نتائج وتوصيات البرامج المختلفة التي تقام في مؤسسات المجتمع والموجهة إلى فئة الشباب. | ٣٤ | ٥٠,٧ | ٢٦ | ٣٨,٨ | ٤ | ٦,٠ | ٣ | ٤,٥ | ٠ | ٠,٠ | ٤,٣٦ | ٠,٧٩ | ١٩ |
| ٦ | تنسيق الجهود بين المعاهد العلمية ومؤسسات المجتمع وفق برامج علمية مدروسة لإرساء الوعي الثقافي والتصدي لكل صور الشذوذ. | ٣٥ | ٥٢,٢ | ٢٣ | ٣٤,٣ | ٥ | ٧,٥ | ٤ | ٦,٠ | ٠ | ٠,٠ | ٤,٣٣ | ٠,٨٦ | ٢٠ |
| ٣ | تحديد المفاهيم والمصطلحات المتعلقة بقضايا الأمن الفكري والغلو والإرهاب بدقة ووضوح بما يزيل الضبابية وسوء الفهم. | ٣٢ | ٤٧,٨ | ٢٦ | ٣٨,٨ | ٧ | ١٠,٤ | ٢ | ٣,٠ | ٠ | ٠,٠ | ٤,٣١ | ٠,٧٨ | ٢١ |
| | المتوسط الحسابي العام | | | | | | | | | | | ٤,٤٨ | ٠,٥ | - |

**يتضح من الجدول رقم (٩) أن:**

محور المقترحات التي تُساعد مدير المعهد في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب يتضمن (٢١) فقرة، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (٤,٣١، ٤,٧٢)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الخامسة من فئات المقياس المتدرج

الخماسي، وتشير النتيجة السابقة إلى تقارب استجابات أفراد الدراسة حول المقترحات التي تُساعد مدير المعهد في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب.

يبلغ المتوسط الحسابي العام (٤,٤٨)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية جداً بين أفراد الدراسة على المقترحات التي تُساعد مدير المعهد في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب، ومن أبرز تلك المقترحات (بيان آثار الانحراف الفكري على الفرد والمجتمع وعرض شواهد معاصرة لتحذير الطلاب منه، وكذلك تصحيح المفاهيم المغلوطة لدى الطلاب من خلال رؤية عصرية تحقق الانتماء والمواطنة الصالحة، إضافة إلى أهمية وحدة وتكامل السياسات الأمنية والتربوية والاجتماعية والاقتصادية. واعتبار الأمن الفكري هدفاً وطنياً يتطلب مشاركة مجتمعية لتحقيقه، وإدراك مدير المعهد لآثار ومخاطر الغزو الثقافي على الأمن الفكري، وكذلك اختيار المعلمين الأكفاء وتأهيلهم علمياً ومهنياً، إضافة إلى تقوية الحس الديني لدى الطلاب تجاه مخاطر الانحراف والغلو وبيان آثاره على الأمة والوطن).

أوضحت النتائج بالجدول رقم (٩) أن من أبرز الفقرات التي تعكس المقترحات التي تُساعد مدير المعهد في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب تتمثل في الفقرات رقم (٢١، ١٣، ١٢، ١، ١٦) مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لها، وذلك على النحو التالي:

١. جاءت العبارة رقم (٢١) وهي (بيان آثار الانحراف الفكري على الفرد والمجتمع وعرض شواهد معاصرة لتحذير الطلاب منه) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٧٢) وانحراف معياري (٠,٥٧)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية جداً بين أفراد الدراسة على أن بيان آثار الانحراف

الفكري على الفرد والمجتمع وعرض شواهد معاصرة لتحذير الطلاب منه سوف تُساعد مدير المعهد في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب.

**٢.** جاءت العبارة رقم (١٣) وهي (تصحيح المفاهيم المغلوطة لدى الطلاب من خلال رؤية عصرية تحقق الانتماء والمواطنة الصالحة) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤.٦١) وانحراف معياري (٠.٥٨)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية جداً بين أفراد الدراسة على أن تصحيح المفاهيم المغلوطة لدى الطلاب من خلال رؤية عصرية تحقق الانتماء والمواطنة الصالحة سوف تُساعد مدير المعهد في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب.

**٣.** جاءت العبارة رقم (١٢) وهي (أهمية وحدة وتكامل السياسات الأمنية والتربوية والاجتماعية والاقتصادية. واعتبار الأمن الفكري هدفاً وطنياً يتطلب مشاركة مجتمعية لتحقيقه) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤.٦٠) وانحراف معياري (٠.٦٥)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية جداً بين أفراد الدراسة على أن أهمية وحدة وتكامل السياسات الأمنية والتربوية والاجتماعية والاقتصادية. واعتبار الأمن الفكري هدفاً وطنياً يتطلب مشاركة مجتمعية لتحقيقه سوف يُساعد مدير المعهد في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب.

**٤.** جاءت العبارة رقم (١) وهي (إدراك مدير المعهد لآثار ومخاطر الغزو الثقافي على الأمن الفكري) بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٤.٥٨) وانحراف معياري (٠.٦٣)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية جداً بين أفراد الدراسة على أن إدراك مدير المعهد لآثار ومخاطر الغزو الثقافي على الأمن الفكري سوف يُساعد مدير المعهد في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب.

**٥.** جاءت العبارة رقم (١٦) وهي (اختيار المعلمين الأكفاء وتأهيلهم علمياً ومهنياً) بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٤,٥٧) وانحراف معياري (٠,٧٢)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية جداً بين أفراد الدراسة على أن اختيار المعلمين الأكفاء وتأهيلهم علمياً ومهنياً سوف يُساعد مدير المعهد في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب.

بينت النتائج بالجدول رقم (٩) أن أقل ثلاث فقرات بمحور المقترحات التي تُساعد مدير المعهد في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب تتمثل في الفقرات رقم (٧، ٦، ٣) مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لها، وذلك على النحو التالي:

**٦.** جاءت العبارة رقم (٧) وهي (الاستفادة من نتائج وتوصيات البرامج المختلفة التي تقام في مؤسسات المجتمع والموجهة إلى فئة الشباب) بالمرتبة التاسعة عشر بمتوسط حسابي (٤,٣٦) وانحراف معياري (٠,٧٩)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية جداً بين أفراد الدراسة على أن الاستفادة من نتائج وتوصيات البرامج المختلفة التي تقام في مؤسسات المجتمع والموجهة إلى فئة الشباب سوف تُساعد مدير المعهد في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب.

**٧.** جاءت العبارة رقم (٦) وهي (تنسيق الجهود بين المعاهد العلمية ومؤسسات المجتمع وفق برامج علمية مدروسة لإرساء الوعي الثقافي والتصدي لكل صور التشويه) بالمرتبة العشرين بمتوسط حسابي (٤,٣٣) وانحراف معياري (٠,٨٦)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية جداً بين أفراد الدراسة على أن تنسيق الجهود بين المعاهد العلمية ومؤسسات

المجتمع وفق برامج علمية مدروسة لإرساء الوعي الثقافي والتصدي لكل صور التشويه سوف تُساعد مدير المعهد في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة السليمان (٢٠٠٦م) والتي توصلت إلى أن الاتصال بأئمة المساجد واطلاعهم على المشكلات الأمنية الخاصة بالطلاب لمناصحتهم من خلال الطب ودروس الوعظ والإرشاد سوف يساهم في تفعيل العلاقة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي (المسجد، الإعلام، الأجهزة الأمنية) لتعزيز الأمن الفكري للطلاب.

**٨.** جاءت العبارة رقم (٣) وهي (تحديد المفاهيم والمصطلحات المتعلقة بقضايا الأمن الفكري والغلو والإرهاب بدقة ووضوح بما يزيل الضبابية وسوء الفهم) بالمرتبة الحادية والعشرين بمتوسط حسابي (٤,٣١) وانحراف معياري (٠,٧٨)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية جداً بين أفراد الدراسة على أن تحديد المفاهيم والمصطلحات المتعلقة بقضايا الأمن الفكري والغلو والإرهاب بدقة ووضوح بما يزيل الضبابية وسوء الفهم سوف تُساعد مدير المعهد في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب.

* * *

**نتائج الدراسة:**

توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج نوجزها فيما يلي:

١) أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على الأدوار الإدارية لمدير المعهد لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب، ومن أهم تلك الأدوار:

- إلمام مدير المعهد بجميع التعاميم والأنظمة الواردة بشأن الأمن الفكري.
- معرفة مدير المعهد العلمي للإجراء النظامي عند وقوع مخالفة من الطلاب تتعلق بجانب الأمن الفكري.
- اطّلاع مدير المعهد على البنود التي جاءت في سياسة التعليم تتعلق بالأمن الفكري مثل البند رقم(٢٠) ونصه "احترام الحقوق العامة التي كفلها الإسلام وشرع حمايتها حفاظاً على الأمن، وتحقيقاً لاستقرار المجتمع المسلم في: الدين، والنفس، والنسل، والعرض، والعقل، والمال".
- اهتمام مدير المعهد بالإشراف المباشر والمتابعة الدقيقة لتنفيذ الخطة المرسومة مسبقاً.
- قيام مدير المعهد بعقد اجتماعات دورية بالمعلمين لمتابعة ودراسة أوضاع الطلاب الفكرية بشكل مستمر.

٢) أن هناك موافقة بدرجة عالية جداً بين أفراد الدراسة على الأدوار الفنية لمدير المعهد لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب، ومن أهم تلك الأدوار:

- يوضح مدير المعهد للمعلمين أهمية دورهم في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب.
- يحرص مدير المعهد على تضمين محتوى الأنشطة الطلابية المتنوعة فعاليات توضح حب الوطن والانتماء إليه ووجوب المحافظة عليه.
- يُشجع مدير المعهد المعلمين والطلاب على الإلمام بمفاهيم وآثار الأمن الفكري.
- يُشجع مدير المعهد المعلمين على القيام بجلسات نصح وتوجيه للطلاب وتحذيرهم من أضرار الانحرافات الفكرية.
- يُكلف مدير المعهد المعلمين بمتابعة سلوك الطلاب باستمرار لتحديد ورصد الأفكار المنحرفة.
- يوجه مدير المعهد من خلال الأنشطة المختلفة التي تقام في المعهد إلى إبراز مكانة المملكة العربية السعودية وريادتها للعالم الإسلامي والعربي.

٣) أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على المعوقات التي تحد من دور مدير المعهد في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب، ومن أبرز تلك المعوقات:

- انتشار وسائل التواصل الاجتماعي بشكل مفتوح وغير مقنن.
- وجود القنوات الإعلامية المعادية وأثرها في شحن الشباب وتجييشهم ضد وطنهم ومجتمعهم.
- قلة الدورات والبرامج التدريبية لمعلمي المعاهد العلمية في متطلبات تعزيز الأمن الفكري.

- عدم توافر الصلاحيات اللازمة لمديري المعاهد العلمية.
- ضعف التعاون والتواصل بين بعض الأسر وإدارة المعهد.
- قلة الوعي لدى بعض الأسر بآثار الانحراف الفكر لدى أبنائهم والأخطار التي تحيط بهم.

٤) أن هناك موافقة بدرجة عالية جداً بين أفراد الدراسة على المقترحات التي تُساعد مدير المعهد في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب، ومن أبرز تلك المقترحات:

- بيان آثار الانحراف الفكري على الفرد والمجتمع وعرض شواهد معاصرة لتحذير الطلاب منه.
- تصحيح المفاهيم المغلوطة لدى الطلاب من خلال رؤية عصرية تحقق الانتماء والمواطنة الصالحة.
- أهمية وحدة وتكامل السياسات الأمنية والتربوية والاجتماعية والاقتصادية. واعتبار الأمن الفكري هدفاً وطنياً يتطلب مشاركة مجتمعية لتحقيقه.
- إدراك مدير المعهد لآثار ومخاطر الغزو الثقافي على الأمن الفكري.
- اختيار المعلمين الأكفاء وتأهيلهم علمياً ومهنياً.
- تقوية الحس الديني لدى الطلاب تجاه مخاطر الانحراف والغلو وبيان آثاره على الأمة والوطن.

* * *

**توصيات الدراسة:**

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يوصي الباحث بما يلي:

١) إقامة الدورات واللقاءات في مجال تعزيز الأمن الفكري لمديري المعاهد العلمية واعتبار ذلك من النمو المهني لهم.

٢) إقامة البرامج والندوات والأنشطة في مجال تعزيز الأمن الفكري الموجة للطلاب.

٣) تتضمن المقررات الدراسية معلومات ومفاهيم تسهم في تثقيف الطلاب ثقافة وطنية تناسب أعمارهم، ومستوى إدراكهم الفعلي ليستوعب كل منهم الظروف المحلية والإقليمية والدولية مما ينمى مستوى الوعى السياسي لديهم والمشاركة بإيجابية نحو تنمية المجتمع.

٤) تنميه روح الانتماء والمواطنة لدى الطلاب عن طريق إبراز الخصائص الدينية والوطنية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي يحظى بها المجتمع السعودي، ومكانتها الرفيعة باعتبارها قلب الوطن العربي والإسلامي.

٥) العمل على إبراز الفكر الوسطى المعتدل لدى الناشئة من مصادره الشرعية المعتبرة.

٦) تشجيع الحوار بين الطلاب فكرياً من أجل تصحيح الأفكار وتقريبها وتجنب الخلافات والانحرافات.

* * *

**المراجع:**


- الأتربى، هويدا محمود (٢٠١١م) تصور مقترح لدور الجامعة التربوي في تحقيق الامن الفكري لطلابها، مجلة مستقبل التربية العربية، عدد (٧٠)، مج (١٨)، أبريل، مصر.
- إسماعيل، نجاة عبده عارف (٢٠١٤م) مفاهيم الأمن الفكري المتضمنة في منهج التربية الوطنية بالمرحلة الثانوية "دراسة تقويمية"، المجلة التربوية، ع(٣٨)، كلية التربية، القاهرة.
- الأشقر، عمر سليمان (٢٠٠٢م) نحو ثقافة إسلامية أصيلة، ط ١٢، دار النفائس، عمان.
- القضيب، فهد بن عبدالله (٢٠٠٨م) دور المدرسة الثانوية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلابها من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعه الامام محمد بن سعود الاسلامية، الرياض.
- الباز، راشد بن سعد (٢٠٠٤م) أزمة الشباب الخليجي واستراتيجيات المواجهة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- البخاري، محمد بن اسماعيل (١٩٩٧م) الجامع الصحيح، ج٢، مكتبة الإيمان، القاهرة.
- بكار، عبدالكريم (٢٠٠١م): العولمة (طبيعتها- وسائلها- تحدياتها- التعامل معها)، دار الإعلام للنشر والتوزيع، عمان.
- الحربى، جبير بن سليمان بن (٢٠٠٨م) دور منهج العلوم الشرعية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب الصف الثالث الثانوي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعه ام القرى، الرياض.
- الحربى، سلطان بن مجاهد بن ساير (٢٠١١م) دور الإدارة المدرسية في تحقيق الأمن الفكري الوقائي لطلاب المرحلة الثانوية في محافظة الطائف من وجهة نظر

مـديري ووكـلاء المـدارس، رسـالة ماجـستير، كليـة التربيـة، جامعـه أم القـرى، السعودية.
- حسونة، محمد السيد، وآخرون (٢٠١٢م): العنـف في المدرسـة الثانويـة مـشكلة تعرقل مسيرة التعليم والتربية، دار الكتب والوثائق القومية، القاهرة.
- الحقيل، عبدالكريم بن سليمان (٢٠١٣م) دور مـديري المعاهـد العلميـة بجامعـة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في وقاية الطـلاب مـن الانحـراف الفكـري بحـث ماجستير غير منشور مقدم إلى كلية العلوم الاجتماعية.
- حمدان، سعيد بن سعيد ناصر؛ عبدالله، سيد جاب الله السيد (٢٠٠٩م): دور المؤسسات الاجتماعيـة في تحقيـق الأمـن الفكـري، المؤتمر الـوطني الاول للأمـن الفكري، مركز البحوث والدراسات الاجتماعية، جامعة الملك خالد.
- الحيـدر، حيـدر عبـد الـرحمن (٢٠٠٢م) الأمـن الفكـري في مواجهـة المـؤثرات الفكريـة، رسـالة دكتـوراه منـشورة، مقدمـة في علـوم الـشرطة، كليـة الدراسـات الإسلامية بأكاديمية الشرطة، جمهورية مصر العربية.
- الخريف، سعود بن محمد (٢٠٠٦م) دور وكلاء الإدارة المدرسية في تحقيق الأمن الفكـري لدى الطلاب، رسالة ماجستير، جامعه نايف العربية للعلوم الامنية، الرياض.
- دليل جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية طبعة ١٤٣٥هـ مطابع الجامعة. الرياض
- الزهراني، عبدالرحمن بن أحمد معجب (٢٠١١م): إسهام الإرشاد الطلابي في تعزيـز الأمـن الفكـري لطـلاب المرحلـة الثانويـة تـصور مقـترح في ضـوء التربيـة الإسلامية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعه أم القرى، السعودية.
- السديس، عبد الرحمن (٢٠٠٤م)الشريعة الإسلامية ودورها في تعزيز الأمـن الفكـري، الاجتماع التنسيقي العاشر لمديري مراكز البحوث والعدالة الجنائية ومكافحة الجريمة حـول الأمن الفكري، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- سعيد، منى؛ وإمام سلوى (٢٠٠٥م) الإعلام والمجتمع، الدار المصرية اللبنانية للنشر، القاهرة، ص ١٣٣.

- السليمان، إبراهيم بن سليمان (٢٠٠٦م) دور الإدارات المدرسية في تعزيز الأمن الفكري للطلاب، رسالة ماجستير، جامعه نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- الشهراني، بندر بن على بن سعيد (٢٠٠٩) تصور مقترح لتفعيل دور المدرسة الثانوية في تحقيق الامن الفكري، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعه أم القرى.
- الصقعبي، مروان بن صالح (٢٠٠٩م) أبعاد تربوية وتعليمية في تعزيز الأمن الفكري، المؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري " المفاهيم والتحديات"، كرسي الأمير نايف بن عبدالعزيز لدراسات الأمن الفكري، مايو، جامعة الملك سعود، الرياض.
- الطلاع، رضوان بن ظاهر (١٩٩٩م) نحو أمن فكرى إسلامي، ط٤، مطابع العصر، الرياض.
- عبدالحميد، صبري، و أسماء زكى (٢٠١٢م) تصور مقترح لمناهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الاعدادية وأثره في تنمية التحصيل والوعى بأبعاد الامن الفكري والذاتية الثقافية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، عدد (٣٨)، القاهرة.
- عبيدات وآخرون، ذوقان (١٤١٨هـ) البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- العتيبي، تركى بن كديمس (٢٠٠٥م) اسهامات الإدارات المدرسية في تنمية الوعى الأمني، رسالة دكتوراه، جامعه أم القرى، السعودية.
- العساف، صالح بن حمد (١٤١٦هـ)المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية مكتبة العبيكان.
- كرشمى، موسى بن حسين بن محمد (٢٠١٠م) مدى إسهام النشاط الطلابي في تحقيق الأمن الفكري لطلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعه أم القرى، السعودية.
- المطيري، عبدالرحمن (٢٠٠٥م): الأمن الفكري: ماهيته وضوابطه، مركز الدراسات والبحوث، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

- المالكي، عبد الحفيظ (٢٠٠٩م) الأمن الفكري: مفهومه، وأهميته، ومتطلبات تحقيقه. مجلة البحوث الأمنية، عدد ٤٣أغسطس ٢٠٠٩م.
- المالكي، عبدالحفيظ بن عبدالله (٢٠٠٦ م) نحو بناء استراتيجية وطنية لتحقيق الأمن الفكري في مواجهة الإرهاب، رسالة دكتوراه، جامعه نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- محمد، عبدالناصر راضي (٢٠١٣م) دور الجامعة في تفعيل الأمن الفكري التربوي لطلابها دراسة ميدانية، المجلة التربوية لكلية التربية، ع (٣٣)، يناير، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي، سوهاج.
- محمد، علاء محمد (٢٠١٢م) دور ممارسة الأنشطة الثقافية في تحقيق الأمن الفكري لدى طلاب جامعة قناة السويس(دراسة ميدانية )، رسالة ماجستير، كلية التربية بالعريش، جامعة قناة السويس.
- نصير، محمد أحمد (١٩٩٢) الأمن والتنمية، مكتبة العبيكان، الرياض.
- النويهي، سهام (٢٠١٢م) الأمن الفكري في ضوء السنة النبوية الشريفة، مجلة فكر وإبداع، ج ( ٦٧) مايو، مصر.
- الوداعي، سعيد (١٩٩٧م) الأمن الفكري الإسلامي، مجلة الأمن والحياة، ، عدد ١٨٧ مركز الدراسات والبحوث، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، ص٥١.

* * *

- Karshmi, Mussa Ibn Hussein bin Mohamed (2010). The Contribution of Students' Activities in achieving Intellectual Security for Students of High School in Jeddah Province form the Point of View of High School Teachers. MA thesis, Faculty of education. Umm al-Qura University, KSA.
- Al-Luwaihik, Abdulrahman Ibn Maala (2005). Intellectual Security: Definitions and conditions, Center of studies and research, Naif Arab University for Security Sciences, Riyadh.
- Almalki, Abulhafeez (2009). Intellectual Security: its concept, importance, and requirements for achieving it, Journal of Security Research, No. (43), August, 2009.
- Almalki, Abulhafeez (2009). Toward building a national strategy to achieve intellectual security to face terrorism, PhD Dissertation, Naif Arab University for Security Sciences, Riyadh.
- Mohamed, Abdulnaser Radi (2013). Role of the university in promoting educational intellectual security for its students, field study, jJournal of Educational, Faculty of Education, No. (33), January, College of Education in Qina, South Valley University, Sohag.
- Mohamed, Alaa Mohamed (1992). Security and development, Obeikan, Riyadh.
- Al Nuwayhi, Seham (2012). Intellectual security in the light of Sunnah, Fikr wa Ibda' Journal, (67) May, Egypt.
- Alwada'I, Saeed bin Mosfer (1997). Islamic Intellectual Security, Journal of Security and life, No. (187), Center of Studies and Research, Naif Arab University for Security Sciences, Riyadh, page 51.


❊ ❊ ❊

- Alhiader, Hiadr Abudlrahman (2002). Intellectual security in facing intellectual influences, published PhD thesis, College of Islamic Studies in the Police Academy, Egypt.
- Alkherayif, Saud bin Mohamed (2006). Role of school deputies in achieving intellectual security among students, MA thesis, Naif Arab University for Security Sciences, Riyadh.
- Handbook of Al-Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, edition 1435 H, University Press, Riyadh.
- Alzahrani, Abulrahman Ibn Ahmad Mo'jab (2011). Role of students advising in promoting the intellectual security among secondary school students, Suggested Approach in the light of Islamic Education, MA thesis, Umm al-Qura University, KSA.
- Al-Sudais, Abdul Rahman (2004). Islamic Shariah and its role in promoting intellectual security, the 10th meeting of research centers for criminal justice and combating crime regarding intellectual security, Riyadh, Naif Arab University for Security Sciences.
- Saeed, Mona, Imam Salwa (2005). Media and the community, Egyptian-Lebanese Publishing house, Cairo, P. 133.
- Alsulaiman, Ibrahim Ibn Suleiman (2006). Role of school administrations in promoting intellectual security for students, MA thesis, Naif Arab University for Security Sciences, Riyadh.
- Alshahrani, Bandar Ibn Ali Ibn Said (2009). A proposed Approach for promoting the role of high schools in achieving intellectual security. MA thesis, College of Education, Umm Al-Qura University.
- Alsaqabi, Marawan Ibn Saleh (2009). Educational dimensions in promoting intellectual security, the first national conference for intellectual security: concepts and challenges, Prince Naif Ibn Abdulaziz Chair for intellectual security studies, May, King Saud University, Riyadh.
- Altala', Radwan bin Zhare (1999). Towards Islamic intellectual Security, edition 4, Al Asr Printing House, Riyadh.
- Abdulhameed, Sabri, and Asmaa Zaki (2012). A suggested Approach for the social studies curriculum at the preparatory level and its effect on developing achievement and awareness about the dimensions of intellectual security and cultural self-management for second-grade preparatory school students, Journal of Educational Association for Social Studies, No. (38), Cairo.
- Obaidat, Zoqan et al. (1418 H). Scientific Research: Concept, tools and methods, Amman, Dar Alfikr Publishing House.
- Alotebi, Turki bin Kadyms (2005). Contributions of the school administrations in developing intellectual security, PhD Dissertation, Umm al-Qura University, KSA.
- Alassaf, Saleh Ibn Hamad (1416 H), Introduction to search in the behavioral sciences, Obeikan.

**List of References:**


- Al-Itribi, Howaida Mahmoud (2011). " A suggested Approach for the educational role of the university in achieving intellectual security among students, Future of Arab Education, 70 (18), April, Egypt.
- Ismail, Najat Abdo Aref (2014). Concepts of intellectual security in National Education curricula for the secondary level, "An evaluation study", Journal of education, No. (38), Faculty of Education, Cairo.
- Al-Ashqar, Omar Suliman (2002). "Towards an original Islamic Culture, edition 12, Dar Al Nafaes Publishing & Distributing, Amman.
- Alqadeeb, Fahd Ibn Abdullah (2008) The role of secondary school in promoting intellectual security, from the viewpoint of teachers. Master degree, College of Social Sciences, Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, Riyadh.
- Abaz, Rashed bin Saad (2004). Crisis of Gulf youths and methods of facing it, Naif Arab University for Security Sciences, Riyadh.
- Abukhari, Mohamed Ibn Ismael (1997). Sahih Al Bukhari, Part 2, AlIman Press, Cairo.
- Bakkar, Abdul Karim (2001), Globalization (nature, methods, challenges, and methods of coping), Dar Al-Ilam for Publishing and Distribution.
- Alturki, Abdallah Abdulmohsen (1423 AH). KSA care to Intellectual security, Mecca: Muslim World League.
- Alharbi, Jubair bin Suleiman (2008). Role of the Sharia course in promoting intellectual security among high school students of grade three, M.A. thesis, Faculty of Education, Umm al-Qura University, Riyadh.
- Alharbi, Sultan Ibn Mujahed Ibn Sayer (2011). Role of school administration in achieving the protective intellectual security for students of secondary grade in Ta'if Governorate, from the point of view of school principals and deputies, M.A. thesis, Faculty of Education, Umm al-Qura University, Saudi Arabia.
- Hassona, Mohamed Elsayed, et al. (2012). Violence in the secondary schools is a problem that hinders education progress, Egyptian National Library and Archives, Cairo.
- Ahoqeel, Abulkarim bin Sulima (2013). Role of academic institutes' directors in Al-Imam Muhammad ibn Saud Islamic University in protecting students from intellectual deviations, unpublished MA thesis, College of Social Sciences.
- Himdan, Saeed Ibn Saeed Ibn Nasser, Abullah, Said Gab-Allah Elsayed (2009). Role of social institutes in achieving intellectual security, the first national conference for intellectual security, National Center for Social Studies (NCSS), King Khaled University.

# Role of The Directors of Pre-university Academic Institutes In Promoting Intellectual Security Among Students

**Dr. Ali Ibn Ibrahim bin Mohamed Ibn Taleb**
Department of Education Administration and Planning
College of Education, Al-Imam Mohamed Ibn Saud Islamic University

**Abstract:**

The study aims to identify:

- The administrative roles of the directors of pre-university academic institutes in promoting the intellectual security among students.
- The technical roles of the directors of academic institutes in promoting the intellectual security among students.
- Identifying the major constraints that limit the role of academic institutes' directors in promoting the intellectual security among students.
- The most important recommendations that help the academic institutes' directors promote the intellectual security among students.

The study employed a descriptive survey approach using the questionnaire as a tool.

The study population consisted of all directors of academic institutes in KSA, with number of (67) directors.

The most notable results of the study:

- The study population highly agreed that the most important administrative roles of the directors of academic institutes, in promoting the intellectual security among students, lie in their understanding of all relevant circulars and regulations, and their awareness of the standard procedure in cases of violation by students regarding intellectual security, and their keenness in implementing the intellectual security plan.
- The study population highly agreed that the most important administrative roles of the directors of institutes, in promoting intellectual security, is to integrate some content in the activities that show patriotism and belonging, necessity to protect the land, encouraging students to know the concepts and effects of intellectual security, and continuous monitoring of the students behavior to spot deviant thoughts.
- The study population highly agreed that the barriers limiting the role of the directors of academic institutes, in promoting intellectual security among students, open access to social communication networks, and the presence of hostile media channels that negatively stimulate youths against their community and country.
- The study population highly agreed that the most important proposals helping the directors of academic institutes, in promoting intellectual security among students, is clarification of the impacts of deviant thoughts and showing contemporary examples to warn youths against them, and to correct their misconceptions.

**key words:** Academic institutes, intellectual security, administrative roles, technical roles

# متطلَّبات تحقيق المواءمة بين التخطيط الإستراتيجيِّ للجامعات السعودية ورؤية ( ٢٠٣٠ )

أ. د. فاطمة بنت عبدالله محمد البشر
قسم الإدارة والتخطيط التربوي - كلية التربية
جامعة الإمام محمَّدِ بنِ سعودٍ الإسلامية

# متطلَّبات تحقيق المواءمة بين التخطيط الإستراتيجيِّ للجامعات السعودية ورؤية (٢٠٣٠)

**أ. د. فاطمة بنت عبدالله محمد البشر**
**قسم الإدارة والتخطيط التربوي - كلية التربية**
**جامعة الإمام محمَّد بنِ سعودِ الإسلامية**

**تاريخ تقديم البحث: ١٦ / ١٢ / ١٤٣٩هـ** **تاريخ قبول البحث: ١ / ٣ / ١٤٤٠هـ**

## ملخص الدراسة:

هَدَفت هذه الدراسةُ إلى التعرُّف على متطلَّبات تحقيق المواءمة بين التخطيط الإستراتيجيِّ في الجامعات السعودية ورؤية (٢٠٣٠)، والتعرُّفِ على معوِّقات تحقيق المواءمة بين التخطيط الإستراتيجيِّ في الجامعات السعودية ورؤية (٢٠٣٠)، وتقديم آليَّات مقترَحة للتغلُّب على معوِّقات المواءمة بين التخطيط الإستراتيجيِّ للجامعات السعودية ورؤية (٢٠٣٠).

ولتحقيق أهداف الدراسة؛ اتَّبَعت الباحثة المنهج الوصفيَّ، مستخدِمةً استبانةً كأداة رئيسة لجمع المعلومات، وقد طبِّقت على أفراد عيِّنة الدراسة من أعضاء مجلس بعض الجامعات السعودية الممثَّلة، وبلغ عددهم (٢١٥) عضوًا.

**وخرجت الدراسة بعدد من النتائج، من أبرزها:**

- أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة عالية على متطلَّبات تحقيق المواءمة بين التخطيط الإستراتيجيِّ للجامعات السعودية ورؤية (٢٠٣٠).
- أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة متوسِّطة على معوِّقات تحقيق المواءمة بين التخطيط الإستراتيجيِّ للجامعات السعودية ورؤية (٢٠٣٠).
- تقديم آليَّات مقترَحة للتغلُّب على معوِّقات تحقيق المواءمة بين التخطيط الإستراتيجيِّ في الجامعات السعودية ورؤية (٢٠٣٠)، أهمُّها:
- عَقْدُ حلقات النقاش وورش العمل التي تستهدِف زيادة الوعي بأهمية الاهتمام بمتطلَّبات التخطيط الإستراتيجيِّ؛ لتحقيق رؤية (٢٠٣٠)، وتقبُّل تحقيق التحوُّل المنشود، وإحداث التغيُّرات الإستراتيجية المأمولة.
- عقد شراكات أكاديمية محلِّية ودولية لتأهيل خرِّيجي الجامعة للعمل.

**الكلمات المفتاحية:** التخطيط الاستراتيجي، الجامعات السعودية، رؤية ٢٠٣٠.

**المقدمة:**

لقد أَوْلَت معظم المجتمعات المتقدِّمة والنامية - على حدٍّ سواءٍ - اهتمامًا كبيرًا بالتعليم بشكل عامٍّ، والتعليم العالي بشكل خاصٍّ، على اعتبار أنه الوسيلة الأمثل لتلبية حاجات المجتمع، من خلال توفير كوادرَ بشريةٍ تملك المهاراتِ اللازمةَ لتحقيق التطوُّر المنشود.

وازدادت أهمية التخطيط الإستراتيجيِّ في التعليم في ظلِّ التطوُّرات والتغيُّرات المتلاحقة، التي شهدها المجتمع في شتَّى المجالات؛ إذ انتقلت المنافسة التي تشهدها الأسواق العالمية إلى مؤسَّسات التعليم العالي، لذا؛ بدأت في تحسين أدائها، وإعادة التفكير في إستراتيجيتها ونُظُمها الإدارية؛ للوصول إلى مستويات الأداء المطلوبة، ودخولها للمنافسة العالمية.

وانطلاقًا من هذا، فإن تطوير التعليم الجامعيِّ يُعَدُّ ضرورةً حتمية لا بديلَ لها؛ لتحقيق الأهداف المرجوَّة من أجل نقلها من الوضع الحاليِّ إلى الوضع المأمول الذي يفي بمتطلَّبات المستقبل، والدخول في المنافسة العالمية، ولا يمكِن أن تتحقَّق تلك الأهداف، ونتمكَّن من الدخول للمنافسة العالمية، إلا بتبنِّي مناهج التخطيط العلميِّ؛ إذ أعلنت المملكة العربية السعودية خُطَّةً للتحوُّل الشامل تحت اسم (رؤية ٢٠٣٠)، التي حثَّت على التغيُّر إلى الأفضل في قطاع التعليم.

ويمثِّل التخطيط الإستراتيجيُّ للتعليم العالي في ظل رؤية (٢٠٣٠) أحدَ أهمِّ النماذج الإدارية الحديثة للتطوير والتغيير الجامعيِّ، الذي يمكِّن مؤسَّساتِ التعليم العالي من تحقيق المنافسة في ظلِّ التطوُّرات العالمية، وذلك عَبْرَ

منجزات تربوية قادرةٍ على سدِّ الاحتياجات من جهة، والتطوير من جهة أخرى.

ويُعَدُّ التخطيط الإستراتيجيُّ المسارَ الذي تختاره المؤسَّسات التعليمية التي تسترشد به؛ لتنطلق نحوَ تحقيق أهدافها بعيدةِ المدى، وتعكس تميُّزها عن غيرها من المؤسَّسات التعليمية. (محمد، ٢٠١١، ص٩٢).

كما قامت وزارة التعليم بإجراء عملية تطوير شاملة لنظام التعليم العالي في المملكة، وذلك بتطوير خُطَّة مستقبَلية (آفاق)، والارتقاء بكفاءة نظام التعليم العالي، والكفاءة الداخلية، والمواءمة الخارجية، وتحديد احتياجات نظام التعليم العالي، وأنماطه، ونوعية مخرَجاته، وأساليب تمويله، وتسعى إلى تحديد الغايات المستقبَلية، والأهداف المرحلية والإستراتيجية، ووضع الإستراتيجيات المطلوبة لصياغة مستقبل التعليم العالي باعتباره قطاعًا تنمويًّا مهمًّا، إضافةً إلى وضع آليَّة تسمح بأن تتبنَّى مؤسَّسات التعليم العالي أسلوبَ التخطيط الإستراتيجيِّ؛ لمساندة عملية تطبيق الخُطة المستقبلية. (الهاجري، ١٤٣٨هـ، ص٢٨٣).

* * *

**مشكلة الدراسة:**

تضطلع الجامعات بوصفها قمةَ الهرم التعليميِّ بدور قياديٍّ ومسؤولية كبرى في تحقيق التنمية الشاملة بجميع جوانبها، إلا أن الجامعاتِ في العالم العربيِّ تواجه تحدِّيًا كبيرًا يتبلور في ضعف قدرتها على مواكبة التغيُّرات المتلاحقة في شتَّى الميادين بالمستوى المنشود؛ لافتقادها الكثير من العناصر؛ لأنها تعاني من ضعف التخطيط الذي يمثِّل البُعد الجوهريَّ في الارتقاء بمستوى أداء المؤسَّسات، وتحقيق أهدافها (محمد، ٢٠١١، ص١٧).

وقد أكَّدت العديد من الدراسات العلمية التي أُجريت حول الواقع الإداريِّ في مؤسَّسات التعليم العالي بالعالم العربيِّ، أن هذا الواقع يعاني من العديد من السلبيات، ومن أبرزها: المركزيةُ، والبيروقراطية، وضعف التخطيط، وضعف الأداء والتنسيق بين المؤسَّسات التربوية المختلفة، إضافةً إلى ضعف الإنتاجية والابتكار والإبداع. (حلس، ٢٠١٣، ص١٣١).

والجامعات السعودية ليست بمعزل عن هذا الواقع؛ حيث تواجه عدَّة تحدِّيات إستراتيجية، أضعفت من قدرتها التنافسية، واتَّضَح ذلك بصورة واضحة عند ظهور نتائج تصنيف الجامعات عالميًّا. (الشثري، ١٤٣٥، ص٥).

كذلك فقد أشارت دراسة الكلثم وبدارنة (٢٠١١م) إلى وجود معوِّقات لتطبيق التخطيط الإستراتيجيِّ في جامعة أم القرى، وأن أعلى هذه المعوِّقات هو الروتين والتعقيد الإداريُّ في الجامعة، كما أشارت نتائج دراسة الحارثي (٢٠١١م) إلى ضرورة سعي كليات البنات في الجامعات السعودية إلى تبنِّي منهجية التخطيط الإستراتيجيِّ، وأكَّدت دراسة العوين (٢٠٠٦) على ضرورة مراجعة عمليات التخطيط الإستراتيجيِّ للتعليم وتقويمها، وفي ضوء ذلك

يتَّضِح أن التعليم في الجامعات السعودية يعاني من مشكلات كثيرة، سببُها التخطيطُ في التعليم.

وتوجد العديد من المبرِّرات التي تؤكِّد حقيقة أن أخذ هذه المؤسَّسات التعليمية بالتخطيط الإستراتيجيِّ سوف يساعدها على تحسين قدرتها التنافسية (الشثري، ١٤٣٥، ص٥).

لذا؛ فإن تطوير التخطيط الإستراتيجيِّ للمواءمة مع رؤية (٢٠٣٠) في الجامعات السعودية، كفيلٌ بأن يساعدها على مواجهة كثير من التحدِّيات، كما أعادت (رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠) المسارَ الصحيح للجامعات السعودية، وستفرض الرؤية أحد أهدافها التعليمية بدخول خمس جامعات سعودية على الأقلِّ ضِمْنَ أفضل (٢٠٠) جامعة عالمية، وهذا الهدف سيضع الجامعاتِ مرَّةً أخرى على المسار الدوليِّ لتطوير التعليم العالي في المملكة، وسيَخلُق تنافسًا كبيرًا بين الجامعات، ويَخلُق عددًا كبيرًا من التوجُّهات المستقبلية.

ومن منطلَق مبادرات وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية إلى الاعتماد على التخطيط الإستراتيجيِّ في مستوياتها الإدارية كافَّةً، ومن ذلك الخُطة الإستراتيجية العشرين للوزارة (١٤٣٠- ١٤٤٠ه) ومشروع آفاق لتطوير التعليم العالي (وزارة التعليم العالي، ١٤٣٠، ص١)، والتوصيات المقترَحة التي خرجت بها الندوات والجلسات العلمية التي شهدها مؤتمر "دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية (٢٠٣٠)" الذي نظَّمته جامعة القصيم بمشاركة أكثر من (٢٥) جهةً حكومية وأهلية، والتي أكَّدت على ضرورة توجيه الخُطط الإستراتيجية لتحقيق التوافق والمواءمة بين تلك الخطط

ومضامين الرؤية ؛ فقد جاءت الدراسة الحاليَّة بهدف التعرُّف على متطلَّبات تحقيق المواءمة بين التخطيط الإستراتيجيِّ ورؤية (٢٠٣٠).

**أسئلة الدراسة:**

س١ : ما متطلَّباتُ تحقيق المواءمة بين التخطيط الإستراتيجيِّ في الجامعات السعودية، ورؤية (٢٠٣٠)، من وجهة نظر أعضاء مجلس الجامعات السعودية؟

س٢ : ما معوِّقات تحقيق المواءمة بين التخطيط الإستراتيجيِّ للجامعات السعودية، ورؤية (٢٠٣٠)، من وجهة نظر أعضاء مجلس الجامعات السعودية؟

س٣ : ما الآليَّات المقترَحة للتغلُّب على معوِّقات تحقيق المواءمة بين التخطيط الإستراتيجيِّ في الجامعات السعودية ورؤية (٢٠٣٠)؟

**أهداف الدراسة:**

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية :

١- التعرُّف على متطلَّبات تحقيق المواءمة بين التخطيط الإستراتيجيِّ في الجامعات السعودية ورؤية (٢٠٣٠).

٢- الكشف عن معوِّقات تحقيق المواءمة بين التخطيط الإستراتيجيِّ في الجامعات السعودية ورؤية (٢٠٣٠).

٣- تقديم آليَّات مقترَحة للتغلُّب على معوِّقات تحقيق المواءمة بين التخطيط الإستراتيجيِّ في الجامعات السعودية ورؤية (٢٠٣٠).

**أهمية الدراسة:**

١- تَكمُن أهمية هذه الدراسة فيما قدَّمته من توصيات ورؤًى يمكِن أن تُترجَم إلى واقع لتحقيق أهداف الجامعات، بما يتلاءم مع رؤية (٢٠٣٠) في المملكة العربية السعودية.

٢- ستُفيد نتائج هذه الدراسة – إن شاء الله - القياداتِ العليا في إدارة الجامعات الْمَعْنيَّة بالتخطيط الإستراتيجيِّ، من حيث توفيرُ متطلَّبات التخطيط الإستراتيجيِّ في ضوء رؤية (٢٠٣٠).

٣- تَبرُز أهمية هذه الدراسة باستجابتها للتوصيات الصادرة عن مجموعة من الدراسات السابقة؛ كدراسة الهزاع (٢٠١٤م)، ودراسة الحارثي (٢٠١٠م)، والزامل (٢٠٠٩م)، ودراسة العوين (٢٠٠٦م)، التي أكَّدت على ضرورة إجراء العديد من الدراسات التقويمية لواقع التخطيط الإستراتيجيِّ وتطويره في التعليم العالي والعامِّ.

٤- تقديم أُطر نظرية ستُثري المكتباتِ العربيةَ في متطلَّبات تحقيق المواءمة بين التخطيط الإستراتيجيِّ ورؤية (٢٠٣٠).

**حدود الدراسة:**

**الحدُّ الموضوعيُّ:**

متطلَّبات تحقيق المواءمة بين التخطيط الإستراتيجيِّ للجامعات السعودية ورؤية (٢٠٣٠).

**الحدود الزمنية:**

الفصل الدراسيُّ الثاني من العام الجامعيِّ ١٤٣٩هـ.

**الحدود المكانية:**

تَمَّ تطبيق هذه الدراسةِ على أعضاء مجلس الجامعة في: (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، جامعة أمِّ القرى، جامعة الملك فيصل، جامعة طيبة، جامعة الحدود الشمالية، جامعة حائل).

**مصطلحات الدراسة:**

**التخطيط الإستراتيجيُّ:** يعرَّف بأنه "تفكير إستراتيجيٌّ منظَّم، له مقوِّماتُه ومفاهيمه وتِقْنِيَاتُه الفعَّالة، ويَستخدِم المنهج العلميَّ لاستشراف متغيِّرات المستقبل، وتحليل بيئة المؤسَّسة داخليًّا وخارجيًّا؛ للإفادة من الفرص المتاحة، ومواجهة التحدِّيات القائمة والمتوقَّعة بصورة تمكِّن من بناء إستراتيجيات قابلة للتنفيذ، مستمدَّةٍ من البدائل والخيارات المطروحة؛ بُغْيَةَ الوصول للأهداف الإستراتيجية للمؤسَّسات. (حسين، ٢٠٠٢، ص١٧٠).

**ويعرَّف التخطيط الإستراتيجيُّ في الجامعات إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنه:** "طريقة علمية منظَّمة مدروسة، تقوم بها الجامعة؛ لدراسة الوضع الراهن؛ بهدف الوصول إلى المستقبل المنشود؛ للمواءمة مع رؤية (٢٠٣٠)".

**تعريف رؤية (٢٠٣٠).**

رؤية السعودية (٢٠٣٠): هي خُطَّة إستراتيجية طويلة المدى للمملكة العربية السعودية، أُعلِن عنها في ٢٥ إبريل ٢٠١٦م، وترتكز على العُمق العربيِّ والإسلاميِّ، والقوَّة الاستثمارية الرائدة، وأهمية الموقع الجغرافي الإستراتيجيِّ، وتعتمد على ثلاثةِ محاورَ، هي: المجتمع الحيويُّ، والاقتصاد الْمُزْدَهِر، والوطن الطَّموح. (vision(2030).gov.sa)

## الإطار النظريُّ:

### ١- ماهيَّة التخطيط الإستراتيجيِّ:

يعرف التخطيط الإستراتيجيُّ (strategicplanning) بأنه "أسلوب إبداعيٌّ وابتكاريٌّ في التفكير؛ لتصميم المستقبل المرغوب فيه للمنظَّمة، ويتمُّ ذلك بشكل معتمَد، وبخطوات متعارَفٍ عليها؛ لمواجهة تهديدات أو فُرص بيئية، آخذًا في الحسبان نقاطَ الضعف ونقاط القوة الداخلية للمنظَّمة؛ سعيًا لتحقيق رؤية ورسالة وأهداف المنظَّمة. (إسراء، ٢٠٠٩، ص١٥).

ويمكِن أن نلاحظ من هذا التعريف أن التخطيطَ يعتمد على دراسة متأنِّية للمستقبل، من خلال تحديد العوامل المؤثِّرة في البيئة؛ لتحقيق أهداف المؤسَّسة.

أما القحطاني فيرى أن التخطيط الإستراتيجيَّ نظام يقوم على التوافق؛ إذ عرَّفه بأنه "القدرة على التوقُّع والتوافق بين القدرات الذاتية للمؤسَّسة، والفرص المتاحة أو التهديدات الناشئة عن البيئة الخارجية" (٢٠١٠، ص٨).

وركَّز بعض الباحثين في تعريف التخطيط الإستراتيجيِّ في التعليم العالي على أنه "عملية تصمَّم بهدف تقديم المساعدة للجامعة في الحفاظ على أقصى اتِّساق ممكِن لها، مع أهمِّ عناصر البيئة التي يُعمَل بها، حيث تتكوَّن هذه البيئة التي يُعمَل بها من النظام السياسيِّ، والاجتماعيِّ، والاقتصاديِّ" (Roley,1997,p.15).

في حين يرى رينير (Rainer) أن التخطيط الإستراتيجيَّ عملية تستَهدِف مواءمة الفرص البيئية مع الموارد المتاحة للجامعة؛ بهدف الوصول إلى وضع أفضل (1995,p.11).

بناءً على ما تم عرضه من تعاريفَ للتخطيط الإستراتيجي، يتَّضِح أن تعاريف التخطيط الإستراتيجيِّ السابقة متنوِّعة؛ لأنها تناولته من زوايا مختلفة، ويمكِن أن نصل من خلالها إلى تعريف شامل للتخطيط الإستراتيجيِّ في الجامعات، فيعرَّف بأنه "عملية رسمية يتمُّ من خلالها صياغةُ تصوُّر متكامل لمستقبل الجامعة، يتمُّ من خلال عدَّة عمليات تقوم على توقُّعات البيئة الداخلية والخارجية؛ لتحقيق هذا المستقبل لبقائها وحيويتها واستمرارها على المدى الطويل".

٢- **أهمية التخطيط الإستراتيجيِّ في الجامعات:**

إن للتخطيط الإستراتيجيِّ في الجامعات أهميةً كبيرة، ويمكِن إيجازها فيما يلي:

١. تحديد إطار عامٍّ لتهيئة الاتِّجاه الذي يجب أن تَسلُكه الجامعة لتحقيق المستقبل المرغوب فيه.

٢. يهيِّئ التخطيط الإستراتيجيُّ إطارًا عامًّا لتحقيق الميزة التنافسية للجامعة.

٣. ترشيد اتِّخاذ القرارات في العملية الإدارية في الجامعة، وسيطرة الإدارة على الموارد المتاحة، وضبط عملية تخصيصها، وتعظيم العائد من استخدامها.

٤. رصد الإمكانات الداخلية للجامعة، وما بها من نقاط قوَّة، وأساليب وأدوات الإفادة منها، وما تعاني منه من نقاط ضعف، وسبل ومتطلَّبات علاجها.

٥. يشجِّع على العمل الجماعيِّ لتحقيق رؤية ورسالة وأهداف الجامعة.

٦. يَهدُف لإحداث التوافق بين الجامعة والبيئة المحيطة بها.

٧. يسمح التخطيط الإستراتيجيُّ للجامعة بتحديد أولويَّاتها . (علي، ٢٠١٢، ص٧٥٣).

**٣. خصائص استخدام التخطيط الإستراتيجيِّ في الجامعات:**

١. يركِّز التخطيط الإستراتيجيُّ على البيئتين: الداخلية والخارجية، على حدٍّ سَواءٍ، ويعتمد على المعلومات الكَمِّية والنوعية معًا (محمد، ٢٠١٢، ص٣٩٠).

٢. التخطيط الإستراتيجيُّ يَفترض أن مؤسَّساتِ التعليم العالي نظام مفتوح يتأثَّر بالبيئة الخارجية.

٣. يركِّز التخطيط الإستراتيجيُّ على الابتكار والإبداع والحَدْس. (شنودة، ٢٠١١، ص ١٢).

٤. من أبرز خصائص التخطيط الإستراتيجيِّ المرونةُ؛ إذ يستطيع مواجهة الأحداث الطارئة عند التنفيذ.

٥. التخطيط الإستراتيجيُّ جزء لا يتجزَّأ من إدارة المؤسَّسة التعليمية.

**٤- مراحل التخطيط الإستراتيجيِّ في الجامعات:**

تتكوَّن عملية التخطيط من عدد من المراحل المتتابعة، والمترابطة، وذاتِ التأثير فيما بينها، والتي تكوِّن نظامًا متكاملًا لإعداد الخُطط وتنفيذها، ومتابعتها، وتقويمها، وتتوقَّف فعالية عملية التخطيط والخُطط على محصِّلة تفاعل هذه المراحل وفعاليَّاتها.

ويمكِن تحديد مراحل عملية التخطيط في المراحل العَشْر التالية:

١. تحليل وتوصيف البيئة الداخلية للجامعة: ويتعيَّن تحليل وتوصيف إمكانيات وقدرات الجامعة، والتعرُّف على ما لديها من نقاط قوَّة، وأوجه ضعف.

٢. تحليل وتوصيف البيئة الخارجية للجامعة: وتتضمَّن تحديد عناصر البيئة الخارجية، وتحليلها، وما بها من فرص، أو قيود وتهديدات.

٣. تحديد مَهَمَّة ورسالة الجامعة: ويتضمن ذلك فلسفة الإدارة، وغايات الجامعة.

٤. صياغة السياسات: تحديد التوجُّهات الأساسية التي تَحكُم الأنشطة والإستراتيجية.

٥. تحديد الأهداف: سواءٌ الأهداف الأساسية العامَّة، والمرحلةُ الفرعية.

٦. تحديد البدائل: ويتمُّ ذلك في ضوء الأهداف والإمكانيات.

٧. تحديد الإستراتيجية: وذلك في ضوء خصائص وإمكانيات تحقيق الأهداف.

٨. التطوير التنظيميُّ: وذلك بتطوير الهياكل، والاختصاصات، والعلاقات.

٩. إدارة الأنشطة: وذلك بما يَضمَن تحقيق الأهداف.

١٠. متابعة الخُطة: بما يحدِّد مدى فاعلية الخطة في تحقيق الأهداف. (الزامل، ٢٠٠٩، ص٣٧- ٣٨).

**تعريف رؤية المملكة العربية السعودية المستقبلية (٢٠٣٠):**

هي رؤية تبنَّتها المملكة العربية السعودية تحت اسم "رؤية المملكة (٢٠٣٠)"؛ لتكون منهجًا وخريطةَ طريق للعمل الاقتصاديِّ والتَّنمويِّ في

المملكـة، وقـد رَسَـمت الرؤيـة التوجُّهـاتِ والـسياساتِ العامَّـةَ للمملكـة، والأهـدافَ، والالتزامـاتِ الخاصَّـةَ بهـا؛ لتكـون المملكـة نموذجًـا رائـدًا علـى المستويات كافَّـة، واشـتملت الرؤيـة علـى عـدد مـن الأهـداف الإسـتراتيجية، والمستَهدَفات، والمؤشِّـرات؛ لقيـاس النتـائج، الـتي شـارك في تحقيهـا القطـاع الخاصُّ والعامُّ، وأقرَّ مجلس الشؤون الاقتصادية والبحثية إطارًا فعَّالًا يُترجِم الرؤيـة إلى بـرامج تحقـق كـل منهـا جـزء مـن الأهـداف الإسـتراتيجية ( رؤيـة (٢٠٣٠)، ص٤).

**أهمية رؤية (٢٠٣٠):**

تكتسب رؤية (٢٠٣٠) أهميتَها من كونها خارطةَ طريق واضحةَ المعالم أُعِدَّت لتسير بالمملكة نحوَ مستقبل مشرِق في جميع المجالات التنموية، بما يمكِّن جميعَ مكوِّنات الدولة البشرية والمادية في الخمسَ عَشْرةَ سنةً المقبلة من السَّير وَفْقَ خُطط مدروسة. (الجوهرة الفوزان، ١٤٣٨، ص٨٥).

**منطلقات ومرتكزات التعليم في رؤية (٢٠٣٠):**

١- تـصعيد خمـس جامعـات سـعودية علـى الأقـلِّ لتكـون بـين أفـضل (٢٠٠) جامعة دولية.

٢- التركيز على فرص الابتعاث في التخصُّصات النوعية في الجامعات العالمية المرموقة.

٣- رفع جودة مخرَجات التعليم.

٤- زيـادة فاعليـة البحـث العلمـيِّ، وتفعيـل مراكـز البحـث العلمـيِّ بالجامعات، وبناء شراكات مع القطاع الخاصِّ، وتقديم الاستشارات المختلِفة للقطاعات العامَّة الحكومية والخاصَّة.

٥- تشجيع الإبداع والابتكار.

٦- تنمية الشراكة المجتمعية.

٧- سَدُّ الفجوة بين مخرَجات التعليم العالي ومتطلَّبات سوق العمل.

٨- تطوير المعايير الوظيفية الخاصَّة بكل مسار تعليميٍّ ؛ وذلك استهدافًا لربط التعليم بالوظيفة.

٩- ترسيخ القيم الإيجابية في شخصيات الطلاب، عن طريق تطوير المنظومة التعليمية والتربوية، وتوفير تعليم قادر على بناء الشخصية.

١٠- إتاحة الفرصة لإعادة تأهيل الشباب، والمرونة في التنقُّل بين مختلِف المسارات التعليمية.

**أهم عناصر الرؤية في مجال التعليم:**

- الهدف الإستراتيجيُّ: إتاحة خِدمات التعليم لشرائح الطلاب كافَّةً.

الارتباط بأهداف الرؤية (٢٠٣٠):

- التعليم لشرائح الطلاب كافَّةً.
- ترسيخ القيم الإيجابية، وبناء شخصية مستقلَّة لأبناء الوطن.
- تزويد المواطنين بالمعارف والمهارات اللازمة لمواءمة احتياجات سوق العمل المستقبلة.

- الهدف الإستراتيجيُّ: تحسين البيئة التعليمية المحفِّزة للإبداع والابتكار.

الارتباط بأهداف (٢٠٣٠):

- ترسيخ القيم الإيجابية، وبناء شخصية مستقلَّة لأبناء الوطن.

- تزويد المواطنين بالمعارف والمهارات اللازمة لاحتياجات سوق العمل.
- تنمية مهارات الشباب والاستفادة منها.

- الهدف الإستراتيجيُّ: تطوير المناهج وأساليب التعليم والتقويم.
- الهدف الإستراتيجيُّ: تعزيز القيم والمهارات الأساسية للطلبة.
- الهدف الإستراتيجيُّ: تعزيز قدرة نظام التعليم لتلبية متطلَّبات التنمية واحتياجات سوق العمل.
- الهدف الإستراتيجيُّ: تنويع مصادر تمويل مبتكَرة، وتحسين الكفاءات المالية بقطاع التعليم.
- الهدف الإستراتيجيُّ: رفع مشاركة القطاع الخاصِّ في التعليم. (رؤية ٢٠٣٠، ص٤٠).

**مكاتب تحقيق رؤية (٢٠٣٠) في الجامعات السعودية:**

**١- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية:**

تم إنشاء مكتب لإدارة المبادرات، مرتبطٍ بنائب المشرف العامِّ على برنامج التحوُّل ووكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلميِّ، ويأتي إنشاء مكتب إدارة المبادرات انطلاقًا من حرص الجامعة على تحقيق رؤية (٢٠٣٠)، وإيجاد آليَّات عمل تنفيذية في إدارة المشاريع، ولحاجة العمل في المجال التنفيذيِّ في إدارة المبادرات إلى تحقيق رؤية المملكة (٢٠٣٠)، وسعيًا إلى التميُّز المؤسَّسيِّ لتحقيق رؤية المملكة (٢٠٣٠).

تَمَثَّل مكتب إدارة المبادرات من فريق متخصِّص لإدارة مبادرات الجامعة، يتولَّى إدارة المهامِّ التنفيذية والمتضمِّنة تحقيقَ أهداف الجهة المعتمدة، وإدارة

وقياس أدائها، والمشاركة في إعداد ميزانية المبادرات ضمن مشروع ميزانية الجهة، ومناقشتها مع الجهات ذات العلاقة، بالتنسيق مع مكتب تحقيق الرؤية بوزارة التعليم، بالإضافة للإشراف على بناء وتنفيذ وتقويم مبادرات الجامعة، ووضع أولويات تنفيذها ومواءمتها مع أهدافها الإستراتيجية، والتوصية بتسكين أو إعادة تسكين المبادرات، ومتابعة تخطيط وتنفيذ وإغلاق المشاريع حَسَبَ منهجية إدارة المشاريع المعتمَدة في مكتب تحقيق الرؤية. (imamu.edu.sa,1439,p.11).

**٢- جامعة الملك سعود:**

تم إنشاء مكتب بالجامعة يسمَّى مكتب "تحقيق الرؤية"، يرتبط مباشرةً بمدير الجامعة، ويعمل على تنفيذ العديد من المهامِّ؛ منها: التواصل مع الجهات ذات العلاقة بشقَّيْها: الحكوميِّ والخاصِّ، وتمثيل الجامعة في الاجتماعات ذات العلاقة برؤية المملكة (٢٠٣٠)، والمتابعة والإشراف على تنفيذ القرارات والمبادرات التي تُعتمَد من اللجنة العليا لتحقيق رؤية المملكة، واقتراح الحلول العاجلة لمواجهة التحدِّيات التي تعوق الجامعة لتنفيذ رؤية المملكة، إضافةً لاستقبال المبادرات والمقترَحات الداخلية ودعمها للوصول لطموح رؤية المملكة، والإشراف ومتابعة تطبيق الجامعة فيما يخصُّ رؤية المملكة، وتحقيق أهدافها وإستراتيجيتها، وإعداد ورفع التقارير الدورية عن أداء والتزام وحدات الجامعة المختلفة بتنفيذ مبادرات الجامعة المتعلِّقة بالرؤية. (rs.ksu.edu.sa,1439,p.5-11).

**٣- جامعة أمِّ القرى:**

يرتبط مكتب تحقيق الرؤية مباشرةً بمدير الجامعة، وتحت إشرافه العامِّ، وذلك في جميع ما يتعلَّق بمبادرات الجامعة في برامج رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)، وبرنامج التحوُّل الوطنيِّ (٢٠٢٠م).

وتتلخَّص مهامُّه في التعاون الكامل والتنسيق والتواصل المستمرِّ مع مركز تحقيق الرؤية في وزارة التعليم، فيما يتعلَّق برؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)م، وبرنامج التحوُّل الوطنيِّ (٢٠٢٠م)، وحثِّ الكليات والمعاهد، والعمادات المساندة، والمراكز والإدارات، وكافة جهات الجامعة الأخرى، على تقديم المبادرات التي تُسهم في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)م، وتقديم الدعم والمساندة لجهات الجامعة الْمُقدِّمة لتلك المبادرات، والرفع بمعوِّقات الأداء (إن وُجدت) ومقترَحات حلولها إلى معالي مدير الجامعة، وإعداد حوكمة المبادرات والمهامِّ والمسؤوليات المرتبطة بها، ودمج جميع المبادرات والبرامج المتوافقة مع رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)م، وبرنامج التحوُّل الوطنيِّ (٢٠٢٠م)، ضِمْنَ خُطة جامعة أمِّ القرى الإستراتيجية، وذلك بالتنسيق مع وَحدة التخطيط الإستراتيجيِّ بوكالة الجامعة للتطوير الأكاديميِّ وخدمة المجتمع، ومع المكتب التنفيذيِّ لخُطة (آفاق) بالجامعة، ومتابعة ضمان تنفيذ وإنجاز المبادرات والبرامج والمشاريع التي حَظِيت بالموافقة والاعتماد في برنامج التحوُّل الوطنيِّ (٢٠٢٠م) في قطاع التعليم، وبدعم من قِبَل وزارة التعليم، والرفع بتقارير الإنجاز إلى معالي مدير الجامعة، ووضع خُطَّة تشغيلية سنوية للمبادرات الْمُعتمَدة والميزانيات الخاصة بها، وإعداد التقارير الدورية لأداء المبادرات والبرامج والمشاريع،

ومؤشِّرات قياس الأداء، وتقديم التدريب والدعم الفنيِّ للوَحَدات الأكاديمية والإدارية؛ لتنفيذ رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)م، وبرنامج التحوُّل الوطنيِّ (٢٠٢٠م)، من خلال الخطة الإستراتيجية لجامعة أم القرى، وبالتنسيق مع وَحْدة التطوير الإداريِّ بوكالة الجامعة (uqu.edu.sa).

**جامعة طيبة:**

حرصت الجامعة على أن تبادر بتبنِّي المبادرات الداعمة لتحقيق رؤية (٢٠٣٠)، وكانت ممثَّلةً في إقامة ندوات وورش عمل لشرح هذه الرؤية، وبيان كيف يمكِن للجامعة أن تُسهم في تحقيقها، ومن ذلك مبادرة تحويل وَحَدات الجامعة إلى مراكز تكلفة / عائد (وحدات غير ربحية).

وتَهدُف إلى تحقيق التوازن الماليِّ عبر برامجَ تنفيذيةٍ تعمل على رفع الكفاءة التشغيلية للجامعة، وتنمية الموارد الذاتية، وتثقيف المنسوبين؛ ممَّا يُسهم في تحقيق مواردَ وعوائدَ ذاتيةٍ للجامعة. (taibaha.edu.sa)

**جامعة حائل:**

سعت جامعة حائل إلى تحقيق أهداف رؤية (٢٠٣٠) من خلال تقديم مبادرتها، وهي ضِمْنُ برنامج التحوُّل الوطنيِّ (٢٠٢٠)، الذي يأتي ضمن خارطة الطريق؛ لتحقيق رؤية المملكة (٢٠٣٠)، وهي عبارة عن ثلاث مبادرات: (مراكز إنتاج البرمجيات والتطبيقات الإلكترونية، مسرعة الأعمال الناشئة، مِنصَّة حائل للتدريب الإفتراضيِّ) (ouh.edu.sa).

**الدراسات السابقة:**

- **التخطيط الإستراتيجيُّ:**

يُعَدُّ مدخل التخطيط الإستراتيجيِّ من المداخل الإدارية الحديثة؛ فقد نشأ تناغم بين التعليم العالي والتخطيط الإستراتيجيِّ مع اتِّساع الإقبال على التعليم، وقد ظهرت العديد من الدراسات والبحوث التي تبيِّن مدى نجاح أو فشل هذا التناغم ما بين التخطيط الإستراتيجيِّ والتعليم، ومنها:

**كشفت دراسة سيرجورت** (Siegerdt,2006) عن تجارب أعضاء هيئة التدريس الذين شاركوا في عملية التخطيط الإستراتيجيِّ، وقد طبَّقت الدراسة المنهج المختلَط، وأُجرِيت على أربع مراحلَ، ومن أهمِّ نتائج الدراسة: سيطرةُ الإداريين على عملية التخطيط في الأوقات كافَّة، وبالأساليب المتنوِّعة، كما اتَّضَح نقص واضح في آليَّة الدوافع والحوافز والتقدير وتحمُّل المسؤولية، أثَّرت على أعضاء هيئة التدريس في تحديد الطريقة التي يشاركون بها بفعالية في عملية التخطيط. ومن أهمَّ ما أوصت به الدراسة: أنه يجب على أعضاء الكلية أن يكون لهم أدوار محدَّدة في عملية التخطيط الإستراتيجيِّ.

**كما توضِّح دراسة** (Lkuing,2007) تصوُّراتِ لجنة التخطيط الإستراتيجيِّ في كليات مجتمع ولاية كاليفورنيا فيما يخصُّ أثر نظام مشاركة المسؤولية على عملية التخطيط الإستراتيجيِّ، وقد استخدم الباحث منهج دراسة الحالة، وقام بإجراء مقابلات مقنَّنة، وأفاد من محاضر الاجتماعات والمذكِّرات والبريد الإلكترونيِّ للمشاركين.

وكان من أهم النتائج: أن اعتماد مبدأ توسيع المسؤولية يُسهم في وجود آليَّة قوية لعملية حل المشكلات، وتفهُّم مطالب تطوير الخطة الإستراتيجية،

وتحقيق جوٍّ من الوَحْدة والتفاهم والتحضير للنجاح في المستقبل، والتغلُّب على التغيُّرات المتسارعة، كما تبيَّن أن عدم وجود فَهم مشترَك لمصطلحات تقاسم المسؤولية، وعملية التخطيط الإستراتيجيِّ، يؤثِّر على أداء لجنة إعداد الخُطَّة الإستراتيجية.

**في حين أن دراسة** (Werkolla,2007) هَدَفت إلى استكشاف عملية التخطيط الإستراتيجيِّ في التعليم العالي، من خلال تحليل وصف العمداء لتجاربهم الحيَّة، من خلال مشاركتهم المباشرة فيها، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفيَّ التحليليَّ، وعمل مقابلات، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن التفكير الإستراتيجيَّ يأتي في المقدِّمة لعملية التخطيط الإستراتيجيِّ، وأن التغيير الفكريَّ للهُوِيَّة العامَّة يمثِّل إستراتيجية أوَّلية لتحفيز التحويل الماديِّ والهيكليِّ، وأن مبدأ التوازن والمشاركة يُعَدُّ مركزيًّا؛ فالقيادة الأكاديمية يجب أن تكون مندمِجَةً بشكل متكامل ومستمرٍّ في التفكير الإستراتيجيِّ، والتفاعل بين الأفراد.

**كما قام** (Defifo,2008) بتشخيص عملية التخطيط الإستراتيجيِّ، والتعرُّف على دوره في بناء علاقة الثقة في عملية صنع القرار، والدور الذي يجب أن يؤدِّيَه رئيس الكلية في عملية التغيير المخطَّط، ودور التخطيط الإستراتيجيِّ في تنمية أداء المؤسَّسات، واتَّبَع الباحث منهج دراسة الحالة، واستَخدَم المقابَلاتِ الفرديةَ، والمجموعاتِ البؤريَّةَ، وتحليلَ الوثائق، والبريد الإلكترونيَّ، وأظهرت نتائج الدراسة أن التخطيط الإستراتيجيَّ يساعد العاملين على الفَهم المشترَك للمؤسَّسة ومستقبلها، وهذا يعتمد على عِدَّة

عوامـلَ، منهـا: الثقـة بـين الـرئيس ومجلـس الإدارة، والثقـة بـين الإدارة والعاملين.

**وكشفت دراسة** (Al- Omari & Salameh 2009) عن وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والأكاديميين حول فعالية التخطيط الإستراتيجيِّ في بيئة إصلاح التعليم العالي الأردنيِّ، وتكوَّنت عيِّنة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس والإداريين في الجامعات الحكومية والخاصَّة. ولتحقيق هدف الدراسة؛ طبِّقت استبانة مكوَّنةٌ من خمسة مجالات، وخَلَصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمُّها: أن جانب عُمق التطبيق هو أكثرُ العوامل المؤثِّرة في فعالية التخطيط الإستراتيجيِّ، كما بيَّنت الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس والأكاديميين يَرَوْنَ أن التخطيط الإستراتيجيَّ يتمُّ بدرجة فعالية متوسِّطة؛ إذ تباينت الآراء بين أفراد العيِّنة تَبَعًا لمتغيِّرَيِ: الجامعة والجنس، لصالح الجامعات الحكومية والذكور، رغم الاتِّفاق العامِّ على أن التخطيط الإستراتيجيَّ كان فعَّالاً بنسبة متوسِّطة.

**وناقشت دراسة الحارثي (٢٠١١م)** مؤشِّراتِ التخطيط الإستراتيجيِّ في كليات البنات في الجامعات السعودية، واستخدمت الباحثة الاستبانةَ والمنهج الوصفيَّ في الدراسة، وخَلَصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، منها: ضرورةُ سعي كليات البنات في الجامعات السعودية إلى تبنِّي منهجية التخطيط الإستراتيجيِّ بها، مع التركيز على مجال القيم، وخاصَّةً فيما يتعلَّق بالشفافية، والإبداع، والتركيز في مجال الرؤية المستقبلية، وعلى مواكبة التطوُّر في أساليب التعليم، وفي مجال رسالة الجامعة، وعلى ضرورة الاهتمام بالمجتمع المحليِّ، والتركيز على التدريب المستمرِّ.

**كما قام الأشقر (٢٠١٢)** بالتعرُّف على مدى توفُّر مؤشِّرات التخطيط الإستراتيجيِّ، وقد بُنِيَت أداة للدراسة تضمَّنت مجالاتِ الدراسة الأربعة: (الأهدافَ، والرسالة، والرؤية، والقيم)، وخَلَصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، من أهمِّها: أن مؤشِّراتِ التخطيط الإستراتيجيِّ في جامعة إربد من وجهة نظر الطلبة، جاءت بدرجة متوسِّطة على جميع المجالات.

**في حين أن دراسة حلس (٢٠١٣م)** هَدَفت إلى الكشف عن مدى توفُّر مؤشِّرات التخطيط الإستراتيجيِّ في الجامعة الإسلامية بغزَّةَ (فِلَسْطِين)، وقام الباحث باستخدام المنهج الوصفيِّ المسحيِّ، واختيار عيِّنة من العاملين في الجامعة الإسلامية بلغ عددُهم (٦٠) عضوَ هيئة تدريس، واشتملت أداة الدراسة على استبانة، توزَّعت على مجالات أربعة، وهي: (مجال الرسالة والقيم، ومجال الأهداف، ومجال الأهداف الإستراتيجية، ومجال الرؤية المستقبلية للتعليم الجامعيِّ)، وأظهرت نتائج الدراسة: أن مؤشِّراتِ التخطيط الإستراتيجيِّ في الجامعة الإسلامية متوفِّر بدرجة كبيرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

**وكشفت دراسة الشثري (١٤٣٥هـ)** عن واقع التخطيط الإستراتيجيِّ بالجامعات السعودية، وذلك من خلال الكشف عن متطلَّباته لتحسين القدرة التنافسية للجامعات، وكذلك لمعرفة التحدِّيات التي تواجهها، والتي قد تَحُدُّ من تحسين قدرتها التنافسية للجامعات السعودية، وقد طُبِّق المنهج الوصفيُّ على أفراد الدراسة، وكانت الاستبانة مكوَّنةً من ثلاثة محاورَ، وتوصَّلت الدراسة إلى عِدَّة نتائجَ، منها: ضرورةُ توفُّر الاعتمادات المادية اللازمة لعملية التخطيط الإستراتيجيِّ، وكانت أهمُّ التحدِّيات التي تواجه ممارسةَ التخطيط

الإستراتيجيِّ في الجامعات السعودية هي سُرعةَ التغيُّرات الكَمِّيَّة والنوعية في البيئة الداخلية للجامعات السعودية.

- **رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠):**

**أوضحت عواطف الحازمي (١٤٣٨)** في دراستها مفهوم رؤية (٢٠٣٠)، ومفهومَ الخدمة التطوُّعية، والمجالات التطوُّعية، التي تقدِّمها الجامعات السعودية للمجتمع، والمعوِّقات التي تحول دون تفعيل الجامعات للأعمال التطوُّعية المتَّبَعة، ثم قدَّمت اقتراحًا لتفعيل الجامعات السعودية للعمل التطوُّعيِّ، ومشاركتهم فيه، وتقديم تصوُّر مقترَح يَهدُف إلى مساعدة الجامعات السعودية في تفعيل العمل التطوُّعيِّ مستنبَطًا من القرآن والسُّنَّة، ويتناسب مع المجتمع السعوديِّ.

واستخدَمت الباحثة المنهج الوصفيَّ، والاستبانةَ أداةً للدراسة، وخَلَصت نتائج البحث إلى: أن الشريعة الإسلامية أَوْلَتِ العمل التطوُّعيَّ أهميةً عظمى، وأن للعمل التطوُّعيِّ مجالاتٍ متنوِّعةً، وأن العمل التطوُّعيَّ يواجه العديدَ من التحدِّيات والمعوِّقات، وأن المملكة تَزخَر بالكثير من الفرق التطوُّعية في مختلِف المجالات.

**في حين هَدَفت دراسة آل عمرو ودغري (١٤٣٨ه)** إلى التعرُّف على دور كليات التربية في التنمية المهنية في ضوء رؤية التحوُّل الوطنيِّ في المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)، واستخدم الباحثان المنهج الوصفيَّ التحليليَّ، وصمِّمت استبانة إلكترونية أداةً للبحث، وتوصَّل البحث إلى عدد من النتائج، منها: بلغت نسبة الإنفاق الكلية لعيِّنة البحث على الواقع الحاليِّ للتنمية المهنية للمعلِّم (٨٦٪). بلغت نسبة الإنفاق الكلية لعيِّنة البحث على معوِّقات التنمية

المهنية للمعلِّم (٦٢٪). التأكيد على عمليات التقويم المتعلِّقة بالبرامج التدريبية والعناية بمهارات البحث العلميِّ للمعلِّمين. توفير حوافزَ ماديةٍ ومعنوية تشجِّع على النموِّ المهنيِّ. تمكين كليات التربية من شراكة حقيقية مع الجهات الحكومية الأخرى لتطوير التعليم.

**التعليق على الدراسات السابقة:**

من خلال استعراض الدراسات السابقة، تتَّضِح أهمية التخطيط الإستراتيجيِّ في الجامعات، كما يتَّضِح وجود صعوبات ومعوِّقات تؤثِّر على فاعلية التخطيط الإستراتيجيِّ في الجامعات المحلية والعالمية، إلا أنه يكون أكثرَ في الجامعات السعودية، كما يظهر أهمية رؤية (٢٠٣٠)، وأهمية تفعيل العمل التطوُّعيِّ والتنمية المهنية للمعلِّم، وبناء مجتمع المعرفة في ضوء رؤية (٢٠٣٠).

كما استُفيد من الدراسات السابقة في تحديد متطلَّبات تحقيق المواءمة بين التخطيط الإستراتيجيِّ في الجامعات السعودية في ضوء رؤية (٢٠٣٠)، وفي بناء الإطار النظريِّ للدراسة، وتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها، والخروج بمقترَحات تساعد على تحقيق المواءمة بين التخطيط الإستراتيجيِّ في الجامعات السعودية ورؤية (٢٠٣٠).

ويلاحظ استخدام المنهج الوصفيِّ التحليليِّ والمسحيِّ في جميع الدراسات العربية والأجنبية، كما استُخدم منهجُ دراسة الحالة، وأداتا المقابلةِ والاستبانة.

* * *

**منهجية الدراسة وإجراءاتها**

**٣- ١- منهج الدراسة:**

في ضوء طبيعة الدراسة، ولتحقيق أهدافها؛ فإن الباحثة استخدَمت المنهج الوصفيَّ بأسلوبه المسحيِّ؛ للتعرُّف على متطلَّبات تحقيق المواءمة بين التخطيط الإستراتيجيِّ في الجامعات السعودية ورؤية (٢٠٣٠)، بوصفه المنهج العلميَّ الأكثرَ مناسبةً لهذه الدراسة.

**٣- ٢- مجتمع الدراسة:**

يتكوَّن مجتمَع الدراسة الحاليَّة من أعضاء مجلس: (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة أم القرى، وجامعة طيبة، وجامعة الملك فيصل، وجامعة الحدود الشمالية، وجامعة حائل) خلال مدَّة إجراء الدراسة، في الفصل الدراسيِّ الثاني من العام الجامعيِّ ١٤٣٨/١٤٣٩هـ، وتم اختيار الجامعات السعودية الممثِّلة لمجتمع البحث، ورُوعِيَ في اختيار الجامعات التنويعُ من حيث جامعاتٌ قديمة، وجامعات ناشئة، والتنويعُ في التوزيع الجغرافيِّ في المملكة.

وحيث إن التخطيط الإستراتيجيَّ هو مطلب أساسٌ لجميع الجامعات القديمة والناشئة؛ لتحقيق أهداف رؤية (٢٠٣٠)؛ فإنه تم اختيار الجامعات التالية:

جامعة الإمام محمَّدِ بنِ سعودٍ الإسلامية، وعددُ أعضاء مجلس الجامعة (٤٩).

جامعة الحدود الشمالية، وعددُ أعضاء مجلس الجامعة (٢٥).

جامعة حائل، وعدد أعضاء مجلس الجامعة (٢٠).

جامعة طيبة، وعدد أعضاء مجلس الجامعة (٤٥).

جامعة الملك فيصل، وعدد أعضاء مجلس الجامعة (٣٣).

جامعة أمِّ القرى، وعدد أعضاء مجلس الجامعة (٤٣).

وبلغ إجماليُّ مجتمع الدراسة (٢١٥) عضوًا بمجلسَي الجامعة (إدارة العلاقات العامَّة).

ولمحدودية مجتمع أفراد الدراسة؛ اتَّبَعت الباحثة أسلوب الحصر الشامل، وذلك من خلال تطبيق أداة الدراسة على كامل مجتمع الدراسة، وبعد التطبيق الميدانيِّ حصلت الباحثة على (٨٠) استبانةً صالحة للتحليل الإحصائيِّ.

**٣- ٤- خصائص أفراد الدراسة:**

حُدِّد عدد من المتغيِّرات الرئيسة لوصف أفراد الدراسة، تَشمَل: (الجامعة، الرتبة العلمية، سنوات الخبرة الإدارية، الخبرة في التخطيط)، والتي لها مؤشِّرات دلالية على نتائج الدراسة، بالإضافة إلى أنها تَعكِس الخلفية العلمية لأفراد الدراسة، وتساعد على إرساء الدعائم التي تُبنى عليها التحليلات المختلِفة المتعلِّقة بالدراسة، وتفصيلُ ذلك فيما يلي:

**١- الجامعة:**

**جدول رقم (٣- ١) توزيع أفراد الدراسة وَفْقَ متغيِّر الجامعة**

| الجامعة | التَّكرار | النسبة |
|---|---|---|
| جامعة طيبة | ١٤ | ١٧.٥ |
| جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية | ٢٤ | ٣٠.٠ |
| جامعة الحدود الشمالية | ١٢ | ١٥.٠ |
| جامعة حائل | ١٠ | ١٢.٥ |
| جامعة الملك فيصل | ٨ | ١٠.٠ |
| جامعة أم القرى | ١٢ | ١٥.٠ |
| المجموع | ٨٠ | ١٠٠٪ |

يتَّضِح من الجدول السابق (٣ - ١) أن (٢٤) من أفراد الدراسة يمثِّلون ما نسبته ٣٠,٠٪ من إجماليِّ أفراد الدراسة، من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة، بينما (١٤) منهم يمثِّلون ما نسبتُه ١٧,٥٪ من إجماليِّ أفراد الدراسة من جامعة طيبة، و(١٢) منهم يمثِّلون ما نسبتُه ١٥,٠٪ من إجماليِّ أفراد الدراسة من جامعة الحدود الشمالية، و(١٢) منهم يمثِّلون ما نسبتُه ١٥,٠٪ من إجماليِّ أفراد الدراسة من جامعة أمِّ القرى، و(١٠) منهم يمثِّلون ما نسبتُه ١٢,٥٪ من إجماليِّ أفراد الدراسة من جامعة حائل، و(٨) منهم يمثِّلون ما نسبتُه ١٠,٠٪ من إجماليِّ أفراد الدراسة من جامعة الملك فيصل.

**٢- الرُّتبة العلمية:**

**جدول رقم (٣- ٢) توزيع أفراد الدراسة وَفْقَ متغيِّر الرتبة العلمية**

| الرتبة العلمية | التَّكرار | النسبة |
|---|---|---|
| أستاذ مشارك | ٣٥ | ٤٣,٧ |
| أستاذ | ٢٤ | ٣٠,٠ |
| أستاذ مساعد | ٢١ | ٢٦,٣ |
| المجموع | ٨٠ | ١٠٠٪ |

يتَّضِح من الجدول السابق (٣ - ٢) أن (٣٥) من أفراد الدراسة يمثِّلون ما نسبتُه ٤٣,٧٪ من إجماليِّ أفراد الدراسة، رُتبهم العلمية "أستاذ مشارك"، وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة، بينما (٢٤) منهم يمثِّلون ما نسبتُه ٣٠,٠٪ من إجماليِّ أفراد الدراسة، رتبهم العلمية "أستاذ"، و(٢١) منهم يمثِّلون ما نسبتُه ٢٦,٣٪ من إجماليِّ أفراد الدراسة، رتبهم العلمية "أستاذ مساعد".

**٣- سنوات الخبرة الإدارية :**

**جدول رقم (٣- ٣) توزيع أفراد الدراسة وَفْقَ متغيِّر سنوات الخبرة الإدارية**

| سنوات الخبرة الإدارية | التَّكرار | النسبة |
|---|---|---|
| أقلُّ من ٥ سنوات | ٦ | ٧,٥ |
| خمس سنوات إلى أقلَّ من عشر سنوات | ٢١ | ٢٦,٣ |
| عشر سنوات فأكثر | ٥٣ | ٦٦,٢ |
| المجموع | ٨٠ | ١٠٠٪ |

يتَّضِح من الجدول السابق (٣ - ٣) أن (٥٣) من أفراد الدراسة يمثِّلون ما نسبتُه ٦٦,٢٪ من إجماليِّ أفراد الدراسة، سنوات خبرتهم الإدارية عشر سنوات فأكثر، وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة، بينما (٢١) منهم يمثِّلون ما نسبتُه ٢٦,٣٪ من إجماليِّ أفراد الدراسة، سنوات خبرتهم الإدارية خمس سنوات إلى أقلَّ من عشر سنوات، و(٦) منهم يمثِّلون ما نسبتُه ٧,٥٪ من إجماليِّ أفراد الدراسة، سنوات خبرتهم الإدارية أقلُّ من ٥ سنوات.

**٤- الخبرة في التخطيط :**

**جدول رقم (٣- ٤) توزيع أفراد الدراسة وَفْقَ متغيِّر الخبرة في التخطيط**

| الخبرة في التخطيط | التَّكرار | النسبة |
|---|---|---|
| مشاركة على مستوى الجامعة | ٣٦ | ٤٥,٠ |
| مشاركة على مستوى الكلية | ١٤ | ١٧,٥ |
| مشاركة على مستوى القسم العلميِّ | ٣٠ | ٣٧,٥ |
| المجموع | ٨٠ | ١٠٠٪ |

يتَّضِح من الجدول السابق (٣ - ٤) أن (٣٦) من أفراد الدراسة يمثِّلون ما نسبتُه ٤٥,٠٪ من إجماليِّ أفراد الدراسة، خبرتهم في التخطيط مشاركة على مستوى الجامعة، وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة، بينما (٣٠) منهم يمثِّلون ما نسبتُه ٣٧,٥٪ من إجماليِّ أفراد الدراسة، خبرتهم في التخطيط

مشاركة على مستوى القسم العلميِّ، و(١٤) منهم يمثِّلون ما نسبتُه ١٧.٥٪ من إجماليِّ أفراد الدراسة، خبرتهم في التخطيط مشاركة على مستوى الكلية.

**٣- ٥- أداة الدراسة:**

عَمَدت الباحثة إلى استخدام الاستبانة أداةً لجمع البيانات؛ وذلك نظرًا لمناسبتها لأهداف الدراسة، ومنهجها، ومجتمَعها، وللإجابة عن تساؤلاتها.

**أ) بناء أداة الدراسة:**

بعد الاطِّلاع على الأدبيات التربوية، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحاليَّة، وفي ضوء معطيات وتساؤلات الدراسة وأهدافها، بُنِيَت الأداة (الاستبانة)، وتكوَّنت من:

**الجدول (٣- ٥) محاور الاستبانة وعباراتها**

| المحور | عدد العبارات |
|---|---|
| ١- متطلَّبات تحقيق المواءمة بين التخطيط الإستراتيجيِّ للجامعات السعودية (ورؤية ٢٠٣٠). | ١٧ |
| ٣- معوِّقات تحقيق المواءمة بين التخطيط الإستراتيجيِّ للجامعات السعودية ورؤية(٢٠٣٠). | ١١ |
| **محوران** | ٢٨ |

استُخدم مقياس ليكرت الثلاثي للحصول على استجابات أفراد الدراسة، وَفْقَ درجات الموافقة التالية: (عالية – متوسِّطة – منخفضة)، ثم التعبير عن هذا المقياس كميًّا، بإعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة، وَفْقًا للتالي:

**الجدول (٣- ٦)**

**تقسيم فئات مقياس ليكرت الثلاثيِّ (حدود متوسِّطات الاستجابات)**

| م | الفئة | حدود الفئة | |
|---|---|---|---|
| | | من | إلى |
| ١ | عالية | ٢,٣٥ | ٣,٠٠ |
| ٢ | متوسِّطة | ١,٦٨ | ٢,٣٤ |
| ٣ | منخفضة | ١,٠٠ | ١,٦٧ |

واستُخدِم طول المدى في الحصول على حكم موضوعيٍّ على متوسِّطات استجابات أفراد الدراسة، بعد معالجتها إحصائيًّا.

**ب) صدق أداة الدراسة:**

قامت الباحثة بالتأكُّد من صدق أداة الدراسة من خلال ما يلي:

**١- الصدق الظاهريُّ لأداة الدراسة (صدق المحكِّمين):**

للتعرُّف على مدى الصدق الظاهريِّ للاستبانة، والتأكُّد من أنها تقيس ما وُضِعت لقياسه؛ عُرِضت بصورتها الأوَّلية على عدد من المحكِّمين المتخصِّصين في موضوع الدراسة.

وبعد أخذ الآراء، والاطِّلاع على الملحوظات، أُجريت التعديلات اللازمة التي اتَّفَق عليها غالبية المحكِّمين، ثم أُخرجت الاستبانة بصورتها النهائية. (الملحق رقم ٣).

**٢- صدق الاتِّساق الداخليِّ للأداة:**

للتحقُّق من صدق الاتِّساق الداخليِّ للاستبانة؛ تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ للتعرُّف على درجة ارتباط كلِّ عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

العبارة، وتوضِّح الجداول التالية معاملاتِ الارتباط لكلِّ محور من المحاور، بما فيها من عبارات.

**الجدول رقم (٣- ٧) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول مع الدرجة الكلية للمحور**

| المحور الأول (متطلبات تحقيق المواءمة بين التخطيط الإستراتيجي للجامعات السعودية ورؤية ٢٠٣٠) | | | |
|---|---|---|---|
| رقم العبارة | معامل الارتباط بالمحور | رقم العبارة | معامل الارتباط بالمحور |
| ١ | ٠,٧٨٣❖❖ | ١٠ | ٠,٧٣٧❖❖ |
| ٢ | ٠,٧٣٢❖❖ | ١١ | ٠,٥٩٥❖❖ |
| ٣ | ٠,٨٣٩❖❖ | ١٢ | ٠,٨٨٣❖❖ |
| ٤ | ٠,٨٢٤❖❖ | ١٣ | ٠,٨٤٥❖❖ |
| ٥ | ٠,٦٨٩❖❖ | ١٤ | ٠,٧٤٨❖❖ |
| ٦ | ٠,٥٧٨❖❖ | ١٥ | ٠,٨٠٧❖❖ |
| ٧ | ٠,٧٣٢❖❖ | ١٦ | ٠,٧١٦❖❖ |
| ٨ | ٠,٧٦٥❖❖ | ١٧ | ٠,٨٥٠❖❖ |
| ٩ | ٠,٦٣٤❖❖ | - | - |

❖❖ دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجدول (٣–٧) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع بُعدها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الأول، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

**الجدول رقم (٣- ٨) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني مع الدرجة الكلية للمحور**

| المحور الثاني (المعوقات التي تحد من دور مدير المعاهد العلمية في حماية الفكر وتحقيق الأمن الفكري للطلاب) | | | |
|---|---|---|---|
| رقم العبارة | معامل الارتباط بالمحور | رقم العبارة | معامل الارتباط بالمحور |
| ١ | ٠,٥٦٨❖❖ | ٧ | ٠,٦٩٩❖❖ |
| ٢ | ٠,٦٥٠❖❖ | ٨ | ٠,٧٦٤❖❖ |
| ٣ | ٠,٦٥٦❖❖ | ٩ | ٠,٥٠٤❖❖ |
| ٤ | ٠,٧١٤❖❖ | ١٠ | ٠,٧٤٧❖❖ |
| ٥ | ٠,٦٧٣❖❖ | ١١ | ٠,٥٨٥❖❖ |
| ٦ | ٠,٨١٢❖❖ | ١٢ | ٠,٦٣٨❖❖ |

❖❖ دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجدول (٣- ٨) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل ؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الثاني، والدرجة الكلية للمحور، ومناسبتها لقياس ما أُعدت من أجله.

**ج) ثبات أداة الدراسة :**

تأكَّدت الباحثة من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامِل الثبات ألفاكرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) (Alpha s'Cronbach (a)).

**جدول رقم (٣- ٩) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة**

| محاور الاستبانة | عدد العبارات | ثبات المحور |
|---|---|---|
| ١- متطلّبات تحقيق المواءمة بين التخطيط الإستراتيجيِّ للجامعات السعودية ورؤية (٢٠٣٠) | ١٧ | ٠.٩٤٦٢ |
| ٣- معوِّقات تحقيق المواءمة بين التخطيط الإستراتيجيِّ للجامعات السعودية ورؤية (٢٠٣٠) | ١١ | ٠.٨٣٨٤ |
| **الثبات العامُّ** | ٢٨ | ٠.٨٨٨٣ |

يتَّضِح أن معامِل الثبات العامِّ عالٍ؛ إذ بلغ (٠.٨٨٨٣)، وهذا يدلُّ على أن الاستبانة تتمتَّع بدرجة ثبات مرتفعة، يمكِن الاعتماد عليها في التطبيق الميدانيِّ للدراسة.

### ٣- ٧- أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات التي جُمِعت؛ استُخدِمت العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية، التي يُرمَز إليها بالرمز (SPSS).

التَّكرارات، والنسب المئوية، والمتوسِّط الحسابيُّ الموزون (المرجح)، والمتوسِّط الحسابيُّ "Mean" والانحراف المعياريُّ.

* * *

## نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

**إجابة السؤال الأول: ما متطلّباتُ تحقيق المواءمة بين التخطيط الإستراتيجيِّ للجامعات السعودية ورؤية (٢٠٣٠)؟**

**الجدول رقم (٤- ١) استجابات أفراد الدراسة حول متطلّبات تحقيق المواءمة بين التخطيط الإستراتيجيِّ للجامعات السعودية ورؤية (٢٠٣٠) مرتَّبةً تنازليًّا حَسَبَ متوسِّطات الموافقة**

| م | العبارات | التكرار | درجة الموافقة | | | المتوسِّط الحسابيُّ | الانحراف المعياريُّ | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | النسبة ٪ | عالية | متوسِّطة | منخفضة | | | |
| ١ | أن تتوافق الأهداف الإستراتيجيةُ للجامعة السعودية مع أهداف رؤية (٢٠٣٠). | ك | ٦٧ | ١٣ | - | ٢,٨٤ | ٠,٣٧١ | ١ |
| | | ٪ | ٨٣,٧ | ١٦,٣ | - | | | |
| ١٧ | تحسين البيئة التعليمية المحفِّزة للإبداع والابتكار. | ك | ٦٧ | ٧ | ٦ | ٢,٧٦ | ٠,٥٧٩ | ٢ |
| | | ٪ | ٨٣,٧ | ٨,٨ | ٧,٥ | | | |
| ٤ | أن تَستخدِم الجامعة معاييرَ ومؤشِّراتٍ واضحةً لتقيِّم أهدافَها وإستراتيجيتها في ضوء رؤية (٢٠٣٠). | ك | ٦٤ | ١٢ | ٤ | ٢,٧٥ | ٠,٥٤٠ | ٣ |
| | | ٪ | ٨٠,٠ | ١٥,٠ | ٥,٠ | | | |
| ٢ | أن تقيِّم وتراجع الجامعةُ إستراتيجيتها بشكل مستمرٍّ؛ لتحقيق رؤية (٢٠٣٠). | ك | ٦٣ | ١٣ | ٤ | ٢,٧٤ | ٠,٥٤٥ | ٤ |
| | | ٪ | ٧٨,٧ | ١٦,٣ | ٥,٠ | | | |
| ٧ | أن تَهدُف الخُطّة الإستراتيجية للجامعة لخلق فرص عمل داعمة للاقتصاد الوطنيِّ. | ك | ٦٠ | ١٧ | ٣ | ٢,٧١ | ٠,٥٣٢ | ٥ |
| | | ٪ | ٧٥,٠ | ٢١,٢ | ٣,٨ | | | |

| م | العبارات | التكرار | درجة الموافقة | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | النسبة ٪ | عالية | متوسطة | منخفضة | | | |
| ١٢ | أن تعمل على الاستثمار في البحوث والتطوير والاستشارات المحلية والدولية. | ك | ٥٨ | ١٨ | ٤ | ٢,٦٨ | ٠,٥٦٩ | ٦ |
| | | ٪ | ٧٢,٥ | ٢٢,٥ | ٥,٠ | | | |
| ١١ | أن تُصاغ رؤية الجامعة ورسالتها وأهدافها بما يحقّق رؤية (٢٠٣٠). | ك | ٥٦ | ٢١ | ٣ | ٢,٦٦ | ٠,٥٥٠ | ٧ |
| | | ٪ | ٧٠,٠ | ٢٦,٢ | ٣,٨ | | | |
| ٨ | أن تسعى الخُطَّة الإستراتيجية لعقد شراكات محلية ودولية ؛ لتأهيل خرِّيجي الجامعة لسوق العمل. | ك | ٥٧ | ١٩ | ٤ | ٢,٦٦ | ٠,٥٧٢ | ٨ |
| | | ٪ | ٧١,٢ | ٢٣,٨ | ٥,٠ | | | |
| ١٥ | أن يزوَّد الطلاب بالمعارف والمهارات اللازمة لمواءمة احتياجات سوق العمل المستقبلية. | ك | ٦٢ | ٧ | ١١ | ٢,٦٤ | ٠,٧١٦ | ٩ |
| | | ٪ | ٧٧,٤ | ٨,٨ | ١٣,٨ | | | |
| ٣ | أن تحلِّل الجامعة مواردها البشرية من حيث الكفاءةُ النوعية والعددية ؛ لتحقق رؤية (٢٠٣٠). | ك | ٥٤ | ٢١ | ٥ | ٢,٦١ | ٠,٦٠٦ | ١٠ |
| | | ٪ | ٦٧,٤ | ٢٦,٣ | ٦,٣ | | | |
| ١٣ | أن تُراجَع القدرات التنافسية المميِّزة للجامعات بشكل دوريٍّ. | ك | ٥٥ | ١٨ | ٧ | ٢,٦٠ | ٠,٦٤٨ | ١١ |
| | | ٪ | ٦٨,٧ | ٢٢,٥ | ٨,٨ | | | |
| ١٦ | أن توفِّر مصادر تمويل بديلة للجامعة تحقِّق استقلالها الماليَّ. | ك | ٥٥ | ١٨ | ٧ | ٢,٦٠ | ٠,٦٤٨ | ١٢ |
| | | ٪ | ٦٨,٧ | ٢٢,٥ | ٨,٨ | | | |
| ١٤ | أن تعزِّز المشاركة مع القطاع الخاصِّ ؛ للمواءمة | ك | ٤٩ | ٢٧ | ٤ | ٢,٥٦ | ٠,٥٩٢ | ١٣ |
| | | ٪ | ٦١,٢ | ٣٣,٨ | ٥,٠ | | | |

| م | العبارات | التكرار | درجة الموافقة | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | النسبة ٪ | عالية | متوسطة | منخفضة | | | |
| | بين الخريجين وسوق العمل. | | | | | | | |
| ١٠ | أن تَهدُف الخطة الإستراتيجية إلى تحقيق الاستقلال الماليِّ لسدِّ احتياجاتها من مواردها الذاتية. | ك | ٥٠ | ٢١ | ٩ | ٢,٥١ | ٠,٦٩٣ | ١٤ |
| | | ٪ | ٦٢,٤ | ٢٦,٣ | ١١,٣ | | | |
| ٥ | أن تُتيح الجامعة المجال للمستفيدين من الداخل والخارج ؛ للمشاركة في التخطيط. | ك | ٤٤ | ٣١ | ٥ | ٢,٤٩ | ٠,٦١٦ | ١٥ |
| | | ٪ | ٥٥,٠ | ٣٨,٧ | ٦,٣ | | | |
| ٦ | أن يوجد لكلِّ وَحْدة إدارية، وكلِّ قسم علميٍّ، إستراتيجيةٌ تتكامل مع إستراتيجية الكلية والجامعة، وتتوافق مع متطلَّبات رؤية (٢٠٣٠). | ك | ٤٧ | ٢٣ | ١٠ | ٢,٤٦ | ٠,٧١١ | ١٦ |
| | | ٪ | ٥٨,٧ | ٢٨,٨ | ١٢,٥ | | | |
| ٩ | أن تَهدُف الخطة الإستراتيجية إلى جعل الجامعة من أفضل (٢٠٠) جامعة دولية في (٢٠٣٠). | ك | ٤٥ | ٢٥ | ١٠ | ٢,٤٤ | ٠,٧٠٩ | ١٧ |
| | | ٪ | ٥٦,٢ | ٣١,٣ | ١٢,٥ | | | |
| المتوسِّط العامُّ | | | | | | ٢,٦٣ | ٠,٤٤٤ | |

يتَّضِح من الجدول السابق أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة عالية على محور متطلَّبات المواءمة بين التخطيط الإستراتيجيِّ في الجامعات السعودية ورؤية (٢٠٣٠)، وبمتوسِّط حسابيٍّ (٢,٦٣ من ٣,٠٠)، ويُعزى حصول

المحور الأول على أعلى درجة موافقة لأهمية المتطلَّبات لتحقيق المواءمة بين التخطيط الإستراتيجيِّ في الجامعات السعودية ورؤية (٢٠٣٠)، والذي يُعَدُّ شرطًا مهمًّا يحتاج إليه التخطيط الإستراتيجيُّ الذي يُعَدُّ أساسًا لتحقيق أهداف الجامعة ورسالتها.

ومن خلال هذه النتائج، نرى أن أعضاء مجلس الجامعات السعودية يدركون أهمية المتطلَّبات، بوصفها عواملَ مهمَّةً في نجاح التخطيط الإستراتيجيِّ في الجامعات السعودية، في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠).

وللتعرُّف على أكثر المتطلَّبات أهميةً في تحقيق المواءمة بين التخطيط الإستراتيجيِّ ورؤية (٢٠٣٠)، حَسَبَ المتوسِّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لاستجابات أفراد الدراسة؛ يتَّضِح من النتائج في الجدول (٤- ١) أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة عالية على سبعةَ عَشَرَ من متطلَّبات تحقيق المواءمة بين التخطيط الإستراتيجيِّ للجامعات السعودية ورؤية (٢٠٣٠)، تتمثَّل في العبارات رقم (١، ١٧، ٤، ٢، ٧، ١٢، ١١، ٨، ١٥، ٣، ١٣، ١٦، ١٤، ١٠، ٥، ٦، ٩)، التي رُتِّبت تنازليًّا حسَبَ موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية، كما يلي:

جاءت العبارة رقم (١)، وهي: "أن تتوافق الأهداف الإستراتيجية للجامعة السعودية مع أهداف رؤية (٢٠٣٠)"، في المرتبة الأولى من حيث موافقةُ أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية، بمتوسِّط (٢,٨٤ من ٣)، وجاءت العبارة رقم (١٧) وهي: "تحسين البيئة التعليمية المحفِّزة للإبداع والابتكار" في المرتبة الثانية، من حيث موافقةُ أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية، بمتوسِّط

(٢,٧٦ من ٣)، وجاءت العبارة رقم (٤) وهي: "أن تَستخدِم الجامعة معاييرَ ومؤشِّراتٍ واضحةً لتقيِّم أهدافها وإستراتيجيتها في ضوء رؤية (٢٠٣٠)" في المرتبة الثالثة من حيث موافقةُ أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية، بمتوسِّط (٢,٧٥ من ٣).

ولأن نتائج الدراسة أظهرت أن العباراتِ رقم (٤، ١٧، ١) كانت أعلى العبارات من حيث الأهميةُ؛ إذ حصلت على الرتب الأولى؛ وذلك لإدراك أعضاء مجلس الجامعة أهمية توافق الأهداف الإستراتيجية للجامعة مع رؤية (٢٠٣٠)؛ لتحقيق أهداف الدولة من جهة، وأهداف الجامعة من جهة أخرى؛ فعليه يكون عمل الجامعة في إطار تحقيق أهداف الدولة، وليس بمعزل عنها.

كما أجمع أعضاء مجلس الجامعة على أهمية تحسين البيئة التعليمية؛ لأنها أساس للإبداع الذي تنطلق منه الخُطط الإستراتيجية لتحقيق رؤية (٢٠٣٠)، ومن جانب آخَرَ، فإن استخدام الجامعات السعودية لمعاييرَ ومؤشِّراتٍ واضحةٍ تقيِّم أهدافها وإستراتيجيتها في ضوء رؤية (٢٠٣٠)، هو مطلبٌ يراه أعضاء مجلس الجامعة بوصفها عواملَ مهمَّةً في نجاح عملية التخطيط من جهة، وحصول الجامعة على نتائجَ جيِّدةٍ تتلاءم مع متطلَّبات رؤية (٢٠٣٠).

وقد اتَّفَقت في ذلك مع دراسة (حلس، ٢٠١٣) التي أظهرت أن مؤشِّراتِ التخطيط الإستراتيجيِّ متوفِّرةٌ في الجامعة الإسلامية بدرجة كبيرة؛ لكنها اختلفت عن دراسة (الأشقر، ٢٠١٢) التي جاءت موافقةُ أفراد الدراسة فيها بدرجة متوسِّطة.

وقد حصلت العبارات (٥- ٦- ٩) على أقلِّ متوسِّط حسابيٍّ في المحور؛ إذ تتراوح المتوسِّطات الحسابية بين (٢,٤٩- ٢٤٤)، وقد جاءت العبارة رقم (٥) وهي: "أن تتيح الجامعة المجال للمستفيدين من الداخل والخارج للمشاركة في التخطيط" في المرتبةِ الخامسةَ عَشْرةَ من حيث موافقةُ أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية، بمتوسِّط حسابيٍّ (٢,٤٩ من ٣)، وجاءت العبارة رقم (٦) وهي: "أن يوجد لكل وَحدة إدارية وكل قسم علميٍّ إستراتيجية تتكامل مع إستراتيجية الكلية والجامعة وتتوافق مع متطلَّبات رؤية (٢٠٣٠)" في المرتبةِ السادسةَ عَشْرةَ من حيث موافقةُ أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية، بمتوسِّط حسابيٍّ (٢,٤٦ من ٣)، وجاءت العبارة رقم (٩) وهي: "أن تَهدُف الخطة الإستراتيجية إلى جعل الجامعة من أفضل (٢٠٠) جامعة دولية في (٢٠٣٠)" في المرتبةِ السابعةَ عَشْرةَ والأخيرة من حيث موافقةُ أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية، بمتوسِّط حسابيٍّ (٢,٤٤ من ٣).

وتعزو الباحثة حصول العبارات رقم (٩، ٦، ٥) على المراتب الأخيرة في المحور الأول، إلى أن أعضاء مجلس الجامعة يدركون أهميةَ هذه المتطلَّبات، والحاجة إليها لتحقيق المواءمة بين التخطيط الإستراتيجيِّ في الجامعات السعودية ورؤية (٢٠٣٠)، إلا أنها تَقِلُّ أهميةً عن المتطلَّبات التي سبقتها؛ لأن المستفيدين من خارج الجامعة ما زالوا غيرَ مشاركين في وضع الخطط الإستراتيجية، كذلك ما زالت الكليات داخلَ الجامعة تعمل في معزل عن الكليات الأخرى في الجامعة نفسِها، كذلك من المتوقَّع أن رؤية أعضاء مجلس الجامعة لهدف الرؤية في تصنيف الجامعات السعودية أحد أفضل (٢٠٠) جامعة دولية - يُعَدُّ من الأمور غير الممكِن تحقيقُها في ظلِّ الرؤية الضبابية

للخُطط الإستراتيجية للجامعات السعودية، واتَّفَقت هذه النتائج مع ما توصَّلت إليه نتائج دراسة كلٍّ من (Lkuing,2007)و(Werkolla,2007).

**إجابة السؤال الثاني: ما معوِّقات تحقيق المواءمة بين التخطيط الإستراتيجيِّ للجامعات السعودية ورؤية (٢٠٣٠)؟**

**الجدول رقم (٤- ٢) استجابات أفراد الدراسة حول معوِّقات تحقيق المواءمة بين التخطيط الإستراتيجيِّ للجامعات السعودية ورؤية (٢٠٣٠) مرتَّبة تنازليًّا حَسَبَ متوسِّطات الموافقة**

| م | العبارات | التكرار | درجة الموافقة | | | المتوسِّط الحسابيُّ | الانحراف المعياريُّ | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | النسبة ٪ | عالية | متوسِّطة | منخفضة | | | |
| ٧ | قلّة المخصَّصات المالية للمشاريع التطويرية في الجامعة. | ك | ٣٣ | ٤١ | ٦ | ٢.٣٤ | ٠.٦١٥ | ١ |
| | | ٪ | ٤١.٣ | ٥١.٢ | ٧.٥ | | | |
| ١١ | لا تُتابَع الخُطط الإستراتيجية ولا تقوَّم من جهات رقابية داخلية أو خارجية. | ك | ٣٢ | ٣٩ | ٩ | ٢.٢٩ | ٠.٦٦٠ | ٢ |
| | | ٪ | ٤٠.٠ | ٤٨.٧ | ١١.٣ | | | |
| ١ | الهيكلة الإدارية في الجامعة لا تتوافق مع تطلُّعات رؤية (٢٠٣٠). | ك | ٢٣ | ٥٠ | ٧ | ٢.٢٠ | ٠.٥٨٢ | ٣ |
| | | ٪ | ٢٨.٨ | ٦٢.٤ | ٨.٨ | | | |
| ٢ | وجود لوائح أنظمة وقوانينَ في الجامعة تُسهم في عرقلة تنفيذ البرامج المستقبلية. | ك | ٢٦ | ٤٤ | ١٠ | ٢.٢٠ | ٠.٦٤٤ | ٤ |
| | | ٪ | ٣٢.٥ | ٥٥.٠ | ١٢.٥ | | | |
| ٨ | محدودية الموارد البشرية القادرة على المبادرة والابتكار. | ك | ٢٨ | ٣٧ | ١٥ | ٢.١٦ | ٠.٧١٩ | ٥ |
| | | ٪ | ٣٥.٠ | ٤٦.٢ | ١٨.٨ | | | |

| م | العبارات | التكرار | درجة الموافقة | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | النسبة ٪ | عالية | متوسطة | منخفضة | | | |
| ١٠ | لا تشارك الجهات المستفيدة في داخل الجامعة وخارجها في إعداد الخطة المستقبلية. | ك | ٢٥ | ٣٩ | ١٦ | ٢.١١ | ٠.٧١١ | ٦ |
| | | ٪ | ٣١.٣ | ٤٨.٧ | ٢٠.٠ | | | |
| ٩ | لا تُراجَع الخطة الإستراتيجية وأهدافُها وإستراتيجيتها بشكل دوري. | ك | ٢١ | ٤٢ | ١٧ | ٢.٠٥ | ٠.٦٩٢ | ٧ |
| | | ٪ | ٢٦.٣ | ٥٢.٤ | ٢١.٣ | | | |
| ٤ | لا تُشجِّع الخطط الإستراتيجية للجامعة على بناء الشراكات الأكاديمية محليًّا ودوليًّا. | ك | ١٣ | ٥٣ | ١٤ | ١.٩٩ | ٠.٥٨٤ | ٨ |
| | | ٪ | ١٦.٣ | ٦٦.٢ | ١٧.٥ | | | |
| ٣ | لا تتواءم الخطة الإستراتيجية للجامعة مع متطلَّبات سوق العمل في ظل رؤية (٢٠٣٠). | ك | ٩ | ٥٩ | ١٢ | ١.٩٦ | ٠.٥١٤ | ٩ |
| | | ٪ | ١١.٣ | ٧٣.٧ | ١٥.٠ | | | |
| ٥ | بناء الخطط الإستراتيجية للجامعة في معزل عن رؤية (٢٠٣٠). | ك | ١٥ | ٤٧ | ١٨ | ١.٩٦ | ٠.٦٤٥ | ١٠ |
| | | ٪ | ١٨.٨ | ٥٨.٧ | ٢٢.٥ | | | |
| ٦ | لا تتَّسِم الخطط الإستراتيجية للجامعة بالمرونة والدافعية. | ك | ٧ | ٥٨ | ١٥ | ١.٩٠ | ٠.٥١٨ | ١١ |
| | | ٪ | ٨.٨ | ٧٢.٤ | ١٨.٨ | | | |
| المتوسِّط العامُّ | | | | | | ٢.١١ | ٠.٣٨٩ | |

يتَّضِح من الجدول السابق أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة متوسِّطة على محور معوِّقات تحقيق المواءمة بين التخطيط الإستراتيجيِّ للجامعات السعودية

ورؤية (٢٠٣٠) بمتوسِّط حسابيٍّ (٢,١١ من ٣,٠٠)، وقد تراوح متوسِّط استجابتهم من (٢,٢٣) إلى (١,٩٠).

وتتمثَّل في العبارات رقم (٧، ١١، ١، ٢، ٨، ١٠، ٩، ٤، ٣، ٥، ٦) التي رُتِّبت تنازليًّا حَسَبَ موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة متوسِّطة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجةَ إلى وعي أعضاء مجلسَيِ الجامعة بأهمية توفير متطلَّبات التخطيط الإستراتيجيِّ لتحقيق رؤية (٢٠٣٠)، الذي من شأنه أن يعمل على تطوير الجامعة وتحقيق أهدافها، ووجود مثل هذه المعوِّقات سيؤثِّر سلبًا على نتائج التخطيط الإستراتيجيِّ، وبذلك يكون هدرًا كبيرًا من الجهود المالية والبشرية التي ستقدِّمها الجامعة لتحقيق أهدافها التطويرية، ومن ثَمَّ سيؤثِّر على مخرَجاتها.

كما تشير النتائج الإحصائية إلى أن العباراتِ رقم (١، ١١، ٧) حصلت على أعلى المراتب من حيث موافقةُ أفراد مجتمع الدراسة بدرجة متوسِّطة، وهي على النحو التالي:

جاءت عبارة "قلَّة المخصَّصات المالية للمشاريع التطويرية في الجامعة " في المرتبة الأولى من حيث موافقةُ أفراد الدراسة عليها بدرجة متوسِّطة، بمتوسِّط حسابيٍّ (٢,٣٤ من ٣)، وعبارة "لا تُتابَع الخطط الإستراتيجية ولا تقوَّم من جهات رقابية داخلية أو خارجية" في المرتبة الثانية من حيث موافقةُ أفراد الدراسة عليها بدرجة متوسِّطة، بمتوسِّط حسابيٍّ (٢,٢٩ من ٣)، وجاءت عبارة "الهيكلة الإدارية في الجامعة لا تتوافق مع تطلُّعات رؤية (٢٠٣٠)" في المرتبة الثالثة من حيث موافقةُ أفراد الدراسة عليها بدرجة متوسِّطة، بمتوسِّط حسابيٍّ (٢,٢٠ من ٣).

ويُعزى حصول العبارات رقم (١، ١١، ٧) على المراتب الأولى إلى أن أعضاء مجلس الجامعة يَرَوْنَ أهمية رصد ميزانية كافية مخصَّصة للمشاريع التطويرية في الجامعة؛ لتتواكب مع رؤية (٢٠٣٠)، وقلَّتُها يعمل على تعثُّر المشاريع أو فَشَلِها في تحقيق الهدف منها، كما يرون أهمية متابعة الخطط الإستراتيجية للجامعة، ووجودِ لجانٍ مخصَّصة لمتابعة تحقيق أهداف الخطط وسيرها في الاتِّجاه الصحيح، ووجود لجان تقويمية من داخل الجامعة أو خارجها تُراجَع من خلالها الخطة الإستراتيجية وأهدافها وإستراتيجيتها، ومدى تحقيقها وتوافقها مع رؤية (٢٠٣٠)، وغيابُ هذه اللجان يُعَدُّ عائقًا لتحقيق الخطط الإستراتيجية، كما أن توافق الهيكل الإداريِّ للجامعة من متطلَّبات الرؤية يُعَدُّ عائقًا مهمًّا من وجهة نظر أعضاء مجلس الجامعة؛ لأن الهيكل الإداريَّ يُبنى على أساسه الخطط الإستراتيجية التي تتوافق مع متطلَّبات رؤية (٢٠٣٠)، وهذا ما أكَّدت عليه دراسة (الشثري ١٤٣٥ه) و(الحارثي٢٠١١) من أهمية وجود اعتمادات مالية لازمة لعملية التخطيط، وأهمية مواكبة التطوُّرات، وهذا ايضًا ما أكَّدت عليه مبادرات جامعة طيبة التي تَهدُف إلى تحقيق التوازن الماليِّ عبر برامجَ تنفيذيةٍ تعمل على رفع الكفاءة التشغيلية.

في حين حصلت العبارات رقم (٦، ٥، ٣) على أقلِّ متوسِّط حسابيٍّ في المحور؛ إذ جاءت العبارة رقم (٣) وهي: "لا تتواءم الخطة الإستراتيجية للجامعة مع متطلَّبات سوق العمل في ظلِّ رؤية (٢٠٣٠)" في المرتبة التاسعة من حيث موافقةُ أفراد الدراسة عليها بدرجة متوسِّطة، بمتوسِّط حسابيٍّ (١.٩٦ من ٣)، وجاءت العبارة رقم (٥) وهي: "بناء الخطط الإستراتيجية

للجامعة في معزل عن رؤية (٢٠٣٠)" في المرتبة العاشرة من حيث موافقةُ أفراد الدراسة عليها بدرجة متوسِّطة، بمتوسِّط حسابيٍّ (١.٩٦ من ٣)، وجاءت العبارة رقم (٦) وهي: "لا تتَّسِم الخطط الإستراتيجية للجامعة بالمرونة والدافعية" في المرتبةِ الحاديةَ عَشْرةَ من حيث موافقةُ أفراد الدراسة عليها بدرجة متوسِّطة، بمتوسِّط حسابيٍّ (١.٩٠ من ٣).

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن أعضاء مجلس الجامعة يدركون أهمية سَدِّ الفجوة بين مخرَجات التعليم العالي ومتطلَّبات سوق العمل، وأنها تمثِّل أحد الأهداف الإستراتيجية للتعليم في المملكة، التي تسعى رؤية (٢٠٣٠) إلى تحقيقها، لذا؛ فإن عدم تواؤم الخطة الإستراتيجية للجامعة مع متطلَّبات سوق العمل في ظلِّ رؤية (٢٠٣٠) يُعَدُّ عائقًا يَقِلُّ أهميةً عن سابقته؛ لإدراكهم بأهميته، والعمل على تلافيه، كما أن معظم الجامعات عَمِلت على إنشاء مكاتب تحقيق رؤية (٢٠٣٠) ومتابعة تنفيذ أهدافها، وأن الخطط الإستراتيجية للجامعة تُبنى من فريق عمل أصحاب خبرة ودراسة، ولديهم إلمامٌ بالعوامل المؤثِّرة في الخطط الإستراتيجية، لذا؛ تتَّسِم الخطط الإستراتيجية للجامعة بالمرونة والواقعية.

**إجابة السؤال الثالث: ما الآليَّات المقترَحة للتغلُّب على معوِّقات تحقيق المواءمة بين التخطيط الإستراتيجيِّ للجامعات السعودية ورؤية (٢٠٣٠)؟**

بناءً على تحليل أدبيات البحث، والدراسات السابقة، وفي ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحاليَّة، يمكِن أن نورد عددًا من الآليَّات المقترَحة للتغلُّب على معوِّقات تحقيق المواءمة بين التخطيط الإستراتيجيِّ للجامعات السعودية ورؤية (٢٠٣٠)، وهي على النحو التالي:

١- رصد ميزانية من أجل تضمين الخطط الإستراتيجية للجامعات السعودية أهدافًا ومشاريعَ في مجال الاستثمار، في مُدخَلات التعليم ونُظُمه، وتحسين مخرَجاته، وَفْقًا لاحتياجات سوق العمل.

٢- تشكيل فريق من الخبراء، وإعادة النظر في الخُطط الإستراتيجية للجامعات السعودية التي سبق إعلانها، في ضوء رؤية المملكة (٢٠٣٠)، مع وجوب بَلْوَرة رؤًى خاصَّةٍ بالجامعات السعودية، تَنبثِق من رؤية المملكة، وتواكب الرؤية الوطنية المستقبلية، والعمل على تجسيد التطبيق والتنفيذ الإستراتيجيِّ، ومراجعة الخطط الإستراتيجية، وتصحيح مواضع الانحرافات أثناء التطبيق قَبْلَ تفاقُمِها.

٣- إعادة النظر في الأنظمة واللوائح، التي من شأنها أن تعوق وتُعَرْقِلَ الخطط التطويرية للجامعة في ضوء رؤية (٢٠٣٠).

٤- عقد حلقات النقاش وورش العمل التي تستَهدِف إعادة صياغة أهداف الجامعة بما يحقِّق رؤية (٢٠٣٠)، وزيادة الوعي بأهمية الاهتمام بمتطلَّبات التخطيط الإستراتيجيِّ؛ لتحقيق رؤية (٢٠٣٠)، وتقبُّل تحقيق التحوُّل المنشود، وإحداث التغيُّرات الإستراتيجية المأمولة.

٥- وضع معاييرَ وبرامجَ تدريبيةٍ للعاملين في التخطيط الإستراتيجيِّ في الجامعات السعودية، تَشمَل الجانبينِ: الإداريَّ والتعليميَّ الأكاديميَّ، واستشراف متطلَّبات تطبيق التخطيط الإستراتيجيِّ وَفْقَ رؤية (٢٠٣٠).

٦- بناء شراكات إستراتيجية مع إبرام اتفاقيات وشراكات بين وَحَدات التطوير الجامعيِّ والجامعات العالمية الرائدة؛ للاستفادة من خبراتها في التركيز

على جودة التعليم، ومجال تعزيز الممارسات الجيِّدة في مسارات الاعتماد الأكاديميِّ الوطنيِّ والدوليِّ؛ لرفع تصنيفها وَفْقَ المعايير الدولية.

٧- تعزيز الممارسات الجيِّدة في الجامعات السعودية في مجال تنمية مواردها المالية وَفْقَ منظور إستراتيجيٍّ يراعي متطلَّباتِ الرؤية، وتضمين الخُطط الإستراتيجية للجامعات السعودية أهدافًا ومشاريعَ في مجال الاستثمار والأوقاف، وتنمية الموارد الذاتية للجامعات؛ لتحقّق استقرارًا ماليًّا.

٨- إعادة النظر في التخصُّصات الجامعية الحاليَّة، وتطويعها مستقبلًا؛ لتتوافق مع احتياجات سوق العمل، من خلال بناء إطار متكامل يستَهدِف العمل على توسُّع الجامعات في تقديم التخصُّصات النوعية التي تُسهم في تطوير الاقتصاد الوطنيِّ.

٩- عقد شراكات أكاديمية محلِّية ودولية لتأهيل خرِّيجي الجامعات للعمل.

١٠- عمل دراسات مَسحيَّة دوريَّة للاحتياجات المجتمعية التنموية؛ لتتوافق مع أبحاث الدراسات العليا، ومشاريع التخرُّج، في الجامعات السعودية، مع رؤية المملكة (٢٠٣٠).

* * *

**ملخص النتائج:**

**أبرز نتائج الدراسة:**

توصَّلت الدراسة إلى عددٍ من النتائج، من أبرزها:

١- أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة **عالية** على متطلَّبات تحقيق المواءمة بين التخطيط الإستراتيجيِّ للجامعات السعودية ورؤية (٢٠٣٠)، وتتمثَّل الموافقة في العبارات التالية:

- أن تتوافق الأهداف الإستراتيجية للجامعة السعودية مع أهداف رؤية (٢٠٣٠).
- تحسين البيئة التعليمية المحفِّزة للإبداع والابتكار.
- أن تَستخدِم الجامعةُ معاييرَ ومؤشِّراتٍ واضحةً لتقيِّم أهدافَها وإستراتيجيتها في ضوء رؤية (٢٠٣٠).

٢- أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة **متوسِّطة** على معوِّقات تحقيق المواءمة بين التخطيط الإستراتيجيِّ للجامعات السعودية ورؤية (٢٠٣٠)، وأهمُّ العبارات التي تتمثَّل فيها الموافقة هي:

- قلَّة المخصَّصات المالية للمشاريع التطويرية في الجامعة.
- لا تُتابَع الخطط الإستراتيجية، ولا تقوَّم، من جهات رقابية داخلية أو خارجية.
- الهيكلة الإدارية في الجامعة لا تتوافق مع تطلُّعات رؤية (٢٠٣٠).

٣- تقديم مجموعة من الآليَّات المقترَحة للتغلُّب على معوِّقات تحقيق المواءمة بين التخطيط الإستراتيجيِّ للجامعات السعودية ورؤية (٢٠٣٠)، كان من أبرزها:

- عقد حلقات النقاش، وورش العمل، تَهدُف لزيادة الوعيِ بأهمية الاهتمام بمتطلَّبات التخطيط.

- بَلْوَرة رؤًى خاصَّةٍ بالجامعات السعودية في ضوء رؤية (٢٠٣٠).

- وضع معاييرَ وبرامجَ تدريبيةٍ للعاملين في التخطيط الإستراتيجيِّ في الجامعات السعودية.

- عقد شراكات أكاديمية محلِّية ودولية لتأهيل خرِّيجي الجامعة للعمل.

**دراسات مستقبلية:**

١- تطوير عمليات التخطيط الإستراتيجيِّ في الجامعات السعودية في ضوء أهداف رؤية (٢٠٣٠).

٢- دراسة تقويمية للتخطيط الإستراتيجيِّ في الجامعات السعودية.

٣- تقديم خُطَّةٍ إستراتيجية لتطوير إدارة الجامعة الناشئة.

* * *

## المراجع:


- أحمد، محمد أحمد. (٢٠١٤)، **معوِّقات التخطيط الإستراتيجيِّ بالجامعات المصرية، رؤية تربوية**، المؤتمر القومي الثامن عشر (العاشر) ١٠- ١١ أغسطس.
- إسراء، عبدالباسط. (٢٠٠٩)، **مفهوم التخطيط الإستراتيجيِّ، مركز كنانة للتنمية الإدارية والبشرية.**
- الأشقر، وفاء محمد. (٢٠١٢)، **مدى توافر مؤشرات التخطيط الإستراتيجيِّ من وجهة نظر الطلبة في جامعة إربد الأهلية في الأردن**، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، الأردن
- آل عمرو، فهد عبدالله ؛ دغري، علي. (١٤٣٨هـ)، **دور كليات التربية في التنمية المهنية للمعلم في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)**، بحث مقدَّم إلى مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية (٢٠٣٠)، جامعة القصيم، خلال الفترة ١٣- ١٤ ربيع الثاني ١٤٣٨هـ.
- الجبوري، حسين. (٢٠١٠)، **التخطيط الإستراتيجيُّ في التعليم، تخطيط معاصر في عالم متجدِّد**، الدار العربية للنشر، بيروت.
- الحارثي، سعاد بنت فهد. ( ٢٠١١)، **مؤشرات التخطيط الإستراتيجيِّ في كليات البنات في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس**، جامعة الأميرة نورة.
- الحازمي، عواطف مرزوق. (١٤٣٨هـ)، **تصوُّر مقترَح لدور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠ في مجال التطوُّعية للمجتمع**، بحث مقدَّم إلى مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية (٢٠٣٠)، جامعة القصيم، خلال الفترة ١٣- ١٤ ربيع الثاني ١٤٣٨هـ.
- حسين، حسن مختار. (٢٠٠٢)، **تصوُّر مقترَح لتطبيق التخطيط الإستراتيجيِّ في التعليم الجامعيِّ المصريِّ**، مجلة التربية، العدد ٤، ص ١٥٩- ٢١٠.

- حلس، سالم عبدالله. (٢٠١٣)، **مؤشرات التخطيط الإستراتيجيِّ من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية بغزة في فلسطين**.
- الداود، عبدالمحسن سعد. (٢٠١٧)، **مسؤولية الجامعات السعودية في تحقيق رؤية المملكة (٢٠٣٠)، مؤتمر** "دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية (٢٠٣٠)"، جامعة القصيم، ١٣- ١٤ ربيع الثاني ١٤٣٨هـ.
- الزامل، نورة عبد الله سعد. (٢٠٠٨م)، **آليَّات التخطيط الإستراتيجيِّ في جامعة الملك سعود وارتباطها بتنمية الفكر التخطيطيِّ لدى منسوبيها**، دراسة مطبقة على عضوات هيئة التدريس من حاملات درجة الدكتوراه بمركز الدراسات الجامعية للبنات في جامعة الملك سعود .
- السلمي، فاطمة. (١٤٣٨هـ)، **دور مؤسَّسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية في تنمية المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس** "جامعة الملك سعود أنموذجًا".
- الشثري، عبدالعزيز بن ناصر. (١٤٣٥هـ)، **واقع ومتطلَّبات التخطيط الإستراتيجيِّ بالجامعات السعودية لتحسين قدرتها التنافسية**، مجلة العلوم التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- شنودة، إميل فهمي. (٢٠١١)، **استخدام التخطيط الإستراتيجيِّ لتطوير الأداء المؤسَّسي والأكاديمي لمؤسَّسات التعليم العالي النوعي**، المؤتمر السنوي العربي السادس - الدولي الثالث، كلية التربية النوعية بالمنصورة.
- الصادق، أحلام. (١٤٣٨هـ)، **دور الجامعات السعودية في بناء مجتمع المعرفة وتحقيق رؤية (٢٠٣٠)**، بحث مقدَّم إلى مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية (٢٠٣٠)، جامعة القصيم، خلال الفترة ١٣- ١٤ ربيع الثاني ١٤٣٨هـ.
- علي، حمود علي. (٢٠١٢م)، **التخطيط الإستراتيجيُّ لضمان جودة مؤسَّسات التعليم العالي: التحدِّيات الراهنة ونموذج التطبيق**، كلية التربية، جامعة الخرطوم، السودان.

- العويد، نورة بنت ناصر. (٢٠١٧)، **وظائف التعليم الجامعي السعودي والمساهمة في تحقيق أهداف برنامج التحوُّل الوطني لرؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٢٠) في مؤتمر" دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية (٢٠٣٠)"**، جامعة القصيم، ١٣- ١٤ ربيع الثاني ١٤٣٨هـ، ص٣٧٧.
- العوين، عبداللطيف عبدالرحمن. (٢٠٠٦)، **إدارة عمليات التخطيط الإستراتيجيِّ للتعليم العامِّ بالمملكة العربية السعودية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- القحطاني، فيصل بن محمد. (٢٠١٠)، **الإدارة الإستراتيجية لتحسين القدرة التنافسية للشركات وَفْقًا لمعايير الأداء الإستراتيجي وإدارة الجودة الشاملة**، رسالة ماجستير في إدارة الشركات غير منشورة، الجامعة الدولية البريطانية، كلية إدارة الأعمال، عمان. الأردن.
- الكلثم، حمد بن مرضي؛ بدارنة، حازم علي أحمد. (٢٠١١م)، **معوِّقات التخطيط الإستراتيجيِّ في جامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها**، جامعة أم القرى.
- محمد، سليمان عبدربه. (٢٠١١)، **دراسة مقارنة للتخطيط الإستراتيجيِّ في بعض الجامعات الأجنبية وإمكانات الإفادة منه في تطوير التعليم الجامعي في مصر**، المؤتمر الفرعي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، ١٠- ٢٠١١/١٢.
- محمد، صفاء تايه. (٢٠١٢)، **مهارات القائد الإداريِّ وأثرها في التخطيط الإستراتيجيِّ - دراسة تطبيقية في كليات جامعة الكوفة**، أوروك للعلوم الإنسانية، مج٥، ع٢.
- الهاجري، عبدالعزيز بن سعيد. (١٤٣٨هـ)، **التوجُّهات المستقبلية لجامعة الملك خالد في تحقيق رؤية المملكة (٢٠٣٠)**، مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية (٢٠٣٠)، خلال الفترة ١٣- ١٤ ربيع الثاني ١٤٣٨هـ.

- الهزاع، ندى بنت فهد. (٢٠١٤)، **واقع مشاركة القيادات النسائية بعمليات التخطيط الإستراتيجيِّ في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية**، رسالة ماجستير، غير منشورة، إدارة وتخطيط تربوي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- وزارة التعليم العالي (١٤٣٢هـ)، **الخطة المستقبلية للتعليم الجامعيِّ في المملكة العربية السعودية** (مشروع آفاق)، ١٤٥٠هـ /٢٠٢٩م.

**المواقع الإلكترونية:**

- رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) (www.vision(2030).gov.sa)
- جامعة أم القرى (www. uqu.edu.sa)
- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (www.imamu.edu.sa)
- جامعة الملك سعود (www.sa.edu.suk)
- جامعة طيبة (www.taibaha.edu.sa)
- جامعة حائل (www.ouh.edu.sa)

**المراجع الأجنبية:**

- Rainer Feurer, Kazem Chaharbaghi(1995) strategy development past present and future, management decision vol.33,no.6p.11.
- Rowley,D.J.Lujan,H.D,&Dolence ,M.G; strategic change in collegf.and universities,sanfran Francisco.1997. CA:Jossy-Bass Publishers, p.14-15.
- Dissertation, Faculty Of The Graduate School Of The University Of Minnesota, ProQuest Information and Learning Company,(2007).
- Kasozi, A. (2005). The Development of a Strategic Plan for Higher Education in Uganda 2001-2005, Paper Personal to Muffic Conferences A changing Lands cur, Hague.
- Siegerdt, Christy Anne (2006) faculty members experiences with a university strategic planning process. educational administration, and foundations, llanos' state university, USA.

* * *

- Safa Tayeh Mohammed (2012): Skills of Administrative Leader and their Impact on Strategic Planning: Applied Study at Alkofa University Colleges, Orook Humanitarian Sciences, Magazine 5, issue 2.
- Ministry of Higher Education (1432 H.): Future Plan for University Education in Saudi Arabia (Horizons Project) 1450 H./ 2029.

❊ ❊ ❊

- Norah Abdullah Saad Alzamil (2008): Mechanisms of Strategic Planning of King Saud University and their Relation to Planning Thought Development of its Staff and Students: a Study Applied to the Female Teaching Staff holding PhD Degree in Women University Studies Center, King Saud University.
- Abdulaziz Nasser Alshathri (1435 AH): Strategic Planning of Saudi Universities for Enhancement of their Competitive Abilities: Journal of Educational Sciences, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, Riyadh.
- Email Fahmi Shanoda (2011): Strategic Planning for Development of Institutional & Academic Performance of Quality Higher Education Institutions: 6th Arab Annual Conference- 3rd International Conference, Quality Education college, Mansourah.
- Ali Homood Ali (2012): Strategic Planning to Ensure Quality of Higher Education Institutions: Current Challenges and Application Model, Faculty of Education, University of Khartoum, Sudan.
- Faisal Mohammed Alqahtani (2010): Strategic Management for Enhancement of Companies Competitive Abilities according to the standards of Strategic Performance and Comprehensive Quality Management, Unpublished MA Degree Thesis on Companies Management, International British University, Faculty of Business Administration, Amman, Jordan.
- Hamad Mardhi Alkaltham, Badarneh, Hazim Ali Ahmed (2011): Obstacles of Strategic Planning of Umalqura University from the Perspective of its Teaching Staff, Umalqura University.
- Sulaiman Abdorabo Mohammed (2011): Cooperative Study of Strategic Planning in some Foreign Universities and the Possibility to Take Advantage of it in the Development of University Education in Egypt: Branch International Conference on Higher Education Quality Assurance, 10-12/2011.

- Salem Abdullah Hels (2013): Strategic Planning Indicators in Girls Colleges, Saudi Universities from the Perspective of the Teaching Staff of Islamic University, Gaza, Palestine.
- Hasan Mokhtar Hussain (2002): A Proposed Approach for Applying Strategic Planning to the Egyptian University Education, Journal of Education, issue 64, page 159-210.
- Nada Fahad Alhazza (2014): Participation of Female Leaders in Strategic Planning Operations in Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University: Unpublished MA thesis: Educational Management & Planning, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, Riyadh.
- Abdullatif Abdulrahman Aluwain (2006): Management of Strategic Planning Operations of Public Education in Saudi Arabia: Unpublished PhD thesis: King Saud University, Riyadh.
- Hussain Aljobori (2010): Strategic Planning of Education: Contemporary Planning in Renewed World, Arab Publishing House, Beirut.
- Abdulmohsen Saad Aldawood (2017): Responsibility of Saudi University for Realizing the Saudi 2030 Vision: Conference on the Role of Saudi Universities on Promoting 2030 Vision, Qassim University, 13-14/04/1438 AH.
- Norah Nasser Alowayed (2017): Jobs of Saudi University Education and Contribution to Realizing the Aims of the National Transformation Program of the Saudi 2020 Vision: Conference on the Role of Saudi Universities on Promoting 2030 Vision, Qassim University, 13-14/04/1438 AH.
- Abdulaziz Saeed Alhajiri (2017): Future Trends of King Khaled University for Realizing the Saudi 2030 Vision: Conference on the Role of Saudi Universities on Promoting 2030 Vision, Qassim University, 13-14/04/1438 AH.

**List of References:**


- Ahmed Mohammed Ahmed (2014): Obstacles of Strategic Planning in Egyptian Universities: Educational Vision, the 18th National Conference (10th), 10-11 August.
- Abdulbasit Isra (2009): Concept of Strategic Planning, Kinana Center for Administrative & Human Development.
- Wafa Mohammed Alashqar (2012): Availability of Strategic Planning Indicators from the Point of view of Students of Irbid Private University in Jordan, the 2nd Arabic International Conference for Quality Assurance of Higher Education, Jordan.
- Awatif Marzouq Alhazimi (1438 H.): A Proposed Approach for the Role of Saudi Universities in Promoting Community Volunteering: Conference on the Role of Saudi Universities on Promoting 2030 Vision, Qassim University, 13-14/04/1438 AH.
- Ahlam Alsadiq (1438 H.): the Role of Saudi Universities in Building Knowledge Society and Realizing 2030 Vision: Conference on the Role of Saudi Universities on Promoting 2030 Vision, Qassim University, 13-14/04/1438 AH.
- Fahad Abdullah Al Amr, Ali Doghri (1438 H.): the Role of Education in Teacher's Occupational Development in the Light of the Saudi (2030) Vision: Conference on the Role of Saudi Universities on Promoting 2030 Vision, Qassim University, 13-14/04/1438 AH.
- Fatma Alsulami (1438 H.): the Role of Higher Education Institutions in Saudi Arabia in Society Development from the Perspective of the Teaching Staff of King Saud University as an example.
- Suad Fahad Alharthi (2011): Strategic Planning Indicators in Girls Colleges, Saudi Universities from the Perspective of the Teaching Staff of Princess Nora University.

# Requirements of achieving harmony between strategic planning and (2030) Vision in Saudi universities

**Prof. Fatimah Abdallah Albishr**
Department Educational Administration and Planning
College of Education, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

**Abstract:**

The study aims at identifying the requirements and obstacles of achieving harmony between strategic planning and (2030) Vision in Saudi universities. It also seeks to propose some mechanisms to overcome the obstacles. To realize the study aims, the researcher followed the descriptive method and administered a questionnaire as a main tool of data collection to 215 members of university boards in a number of represented Saudi universities.

The main findings are as folllows:

- The population of the study highly agree with the requirements of realizing harmony between strategic planning and (2030) Vision in Saudi universities.
- The study population moderately agree with the obstacles of realizing harmony between strategic planning and (2030) Vision in Saudi universities.
- Providing suggested mechanisms to overcome the obstacles of realizing harmony between strategic planning and (2030) vision in Saudi universities.
- Holding seminars and workshops to raise awareness about the importance of the requirements of realizing harmony between strategic planning and (2030) Vision in Saudi universities, while accepting the required transformation and creating the required strategic changes.

Holding local and international partnerships to prepare university graduates for work.

**Keywords:**

- strategic planning
- 2030 Vision
- Saudi universities

# إسهام الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تفعيل التربية الإعلامية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في ظل عولمة القيم

د. ماجد بن عبدالله بن محمد الحبيّب
قسم أصول التربية – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

# إسهام الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تفعيل التربية الإعلامية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في ظل عولمة القيم

**د. ماجد بن عبدالله بن محمد الحبيّب**
**قسم أصول التربية –كلية التربية**
**جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية**

**تاريخ تقديم البحث: ٢٢ / ٣ / ١٤٣٩هـ** **تاريخ قبول البحث: ٦ / ٩ / ١٤٣٩هـ**

## ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى إسهام الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تفعيل التربية الإعلامية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في ظل عولمة القيم، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وقد تمثلت أهم نتائج الدراسة في النقاط التالية :

١- لم يتم إفراد التربية الإعلامية بمقرر مستقل، ولم يتم تنظيم أي برنامج تدريبي للطلاب في التربية الإعلامية.

٢- غياب التعاون المؤسسي بين الأقسام التربوية وكليات الإعلام في مجال التربية الإعلامية.

٣- أهمية تبصير الطلاب والطالبات بدور العولمة في تغير القيم، وإرشادهم للتعامل الأمثل مع صراع القيم في ظل العولمة.

**وأوصت الدراسة بما يلي :**

١. توصيف مقرر للتربية الإعلامية، ووضعه من ضمن مقررات مرحلة الماجستير متطلباً عاماً يدرسه جميع طلاب الأقسام التربوية.

٢. توصيف مقرر للتربية الإعلامية ( متقدم )، ووضعه من ضمن مقررات مرحلة الدكتوراه متطلباً عاماً يدرسه جميع طلاب الأقسام التربوية ..

تكليف قسم أصول التربية بتوصيف مقرر : التربية الإعلامية وتدريسه لطلاب الأقسام التربوية، لكونه تابعاً لتخصص : أصول التربية.

٣. الشراكة بين الأقسام التربوية وكليات الإعلام لتفعيل التربية الإعلامية.

٤. عقد دورات متعددة للطلاب والطالبات في التربية الإعلامية.

**الكلمات المفتاحية : الأقسام التربوية- التربية الإعلامية – الدراسات العليا – العولمة – القيم - عولمة القيم.**

**١-١- التمهيد للدراسة:**

يعيش إنسان اليوم في عصر تزاحمتْ فيه مصادر المعرفة، وأضحتْ فيه مؤسسات التربية تُصارع ليل نهار للحفاظ على دورها الاستراتيجي في قيادة المجتمعات، وإن من أخطر تلك المتغيّرات ما تبثّه وسائل الإعلام على مدار اليوم؛ لذا كان لزامًا على مؤسسات التربية أن تسعى لتنمية الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية لدى الطلاب للتعامل الأمثل مع هذه المتغيّرات.

وفي كل حضارة يوجد وعي مخصوص بالذات الحاملة للفعل الحضاري، ويشكّل هذا الوعي شعورًا بالانتماء مرتبطًا بتلك الذات في صورة "الهوية"، لكن هذا الارتباط ليس مُعطى في صورة مطلقة، بل هو نتيجة جهد واع متكامل. ولذلك فإن صورة ارتباط الهوية بالذات معرضة دائمًا للتصدّعات والنخر الذي تُمارسه التحوّلات التاريخية لأمة ما، وفي المسار التاريخي الذي تتخذه الذات الحضارية تتراكم مجموعة من الترسبات غير العقلانية التي تُشكّل عائقًا أمام فهم فعّال للهوية؛ مما يجعل الذات تتباعد عن التاريخ الذي تندرج فيه، كما الحال بالنسبة للذات العربية الإسلامية اليوم، ومنه فإن "الوعي بالذات هو اللحظة الحاسمة لاستعادة الذات" (الناصر، ٢٠١١م، ص ١٧٩)

ويُشير الغالي (٢٠٠٦م، ص ١٨٦) إلى أن من المخاطر التي تواجه الهوية الإسلامية في زمن العولمة تحريف المفاهيم الجغرافية والاجتماعية والسياسية؛ لأن هذه المفاهيم تحمل مصطلحات، وهذه المصطلحات ذات دلالة تاريخية وأبعاد دينية، ولها صلة بأعرافنا وتقاليدنا وقيمنا ومن أوضح الأمثلة في تحريف المفاهيم الجغرافية إعادة تشكيل " الشرق أوسطية " والشرق الأوسط تعبير جغرافي شاع بعد الحرب العالمية الثانية لدى الدوائر الغربية وفي مؤسسات

الأمم المتحدة، وهو يشمل دولة شبه الجزيرة العربية ودول الهلال الخصيب ودول وادي النيل ، وبعض دول الجوار الجغرافي للعالم العربي كإيران وتركيا وقبرص وأثيوبيا. ومن المخاطر التي تواجه الهوية الإسلامية في زمن العولمة تغيير بنية الدولة السياسية إذ انتابها الضعف والترهل الأمر الذي جعل بعضهم يصفها بالدول الرخوة، وتعد السيادة الوطنية من أهم أركان الدولة، وقد مارست الدولة سيادتها إلى زمن غير بعيد بغاية الصرامة ولا ترضى بأي تدخل في شؤونها بيد أن هذا المفهوم بدأ يتناقص بفعل قوى العولمة فلم تعد قادرة على القيام بضبط حركة المجتمع وحصر أفراده، ولم تعد تضع المعايير القانونية وتشرف على تنفيذها بما لها من حق احتكار القوة داخل حدود الدولة. ومن المخاطر التي تواجه الهوية الإسلامية في زمن العولمة حرب الشعارات الزائفة مثل: حقوق الإنسان، الديمقراطية، تحرير المرأة، إصلاح التعليم. وإن عولمة الحياة الإنسانية المعاصرة تشكل في الواقع إحدى السمات الكبرى لعصرنا الحاضر، وقد بدأت مظاهر العولمة تنعكس آثارها على حياة المجتمعات والأفراد في البلدان النامية، والصناعية على السواء بحيث أصبحت البشرية تحتاج إلى علم اجتماع العولمة كي تدرس مخلفات الظاهرة والإشكاليات الناتجة مثل تدمير الصناعات المحلية، وطمس الهوية، والتأثير على سوق العمل.

**١-٢- مشكلة الدراسة:**

لقد أضحتْ مشكلة مواجهة مؤسسات التربية للمتغيّرات الوافدة عبر وسائل الإعلام مشكلة عالمية؛ لذا فقد أشارتْ هبة ديوب (٢٠١١م، ص ٢٦٨) إلى مؤتمر فيينا الذي عُقد تحت شعار التربية من أجل عصر الإعلام

والتقنية الرقمية، الذي ذكر مجموعة من مبادئ التربية الإعلامية تختصّ في التعامل مع كل وسائل الإعلام الاتصالي، وتَشمل الكلمات والرسوم المطبوعة والصوت والصور الساكنة والمتحركة التي يتمّ تقديمها عن طريق أي نوع من أنواع التقنيات، وتمكن أفراد المجتمع من الوصول إلى فهم لوسائل الإعلام الاتصالية التي تستخدم في مجتمعهم والطريقة التي تعمل بها هذه الوسائل، ومن ثم تمكنهم من اكتساب المهارات في استخدام وسائل الإعلام للتفاهم مع الآخرين، وتعتبر التربية الإعلامية جزءا من حق لكل مواطن في كل بلد من بلدان العالم. وذلك لضمان حرية التعبير وحق الوصول إلى المعلومات، هذا بالإضافة إلى أنه لا غنى عنها لبناء ديمقراطية مستقرة ثابتة.

و تُشير بتلة العنزي (٢٠١٦م، ص ٢٥) إلى أن من أدوار مؤسسات التعليم تنمية القيم والمحافظة عليها وتعزيزها لدى الشباب السعودي، فينبغي ربطهم بالعبادات خلال اليوم الدراسي، وكذلك ترسيخ الهوية الثقافية الإسلامية، وتأكيد الاعتزاز بالانتماء للإسلام. ودعوة الجامعات والمؤسسات والمنظمات الرسمية وغير الرسمية لطرح المشروعات البحثية المدعومة عن دور المناهج الدراسية عموماً والجامعية خصوصاً في تنمية القيم والمحافظة عليها وتعزيزها وانتقاء الباحثين المدربين لإجرائها. وإجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بالقيم وتنميتها. وإجراء مراجعة شاملة لكافة التشريعات واللوائح الداخلية للجامعات، وتعزيز تلك التي تؤكد وتدعم القيم الإيجابية، وتعديل التشريعات التي تحتاج للتعديل وإلغاء تلك التشريعات المتقادمة واستبدالها بتشريعات عصرية تواكب العلم والتكنولوجيا ولا تخرج عن روح الإسلام وقيمه وأصالته ومبادئه.

ولعل تيار العولمة وما صاحبها من تغيّرات في ثورة المعلومات وآليات العولمة المعروفة بمنظّمة التجارة العالمية، وصندوق النقد الدولي والبنك الدولي، والشركات متعددة الجنسيات، ووسائل الإعلام، أَدتْ إلى فرض قيم جديدة لا تتفق في كثير من الأحيان مع قيم الأفراد والمتأصلة في سلوكهم. (عبلة إبراهيم، ٢٠٠٣م، ص ١٥).

ويضيف الخطيب (٢٠٠٧م، ص ١) إلى تلك الجوانب: مساعدة الطلاب على فهم حقوقهم وواجباتهم، وتقدير قيم الشورى، والإخلاص، وحب الوطن، والانتماء الصحيح، واحترام الآخر، والحرية العادلة، وتلعب التربية الإعلامية دورًا بارزًا في إكساب الطلاب الثقافة الاجتماعية النقية، وامتلاكهم مهارات النقد والتقويم والتحليل وحل المشكلات والربط بين الأشياء وبين المتغيّرات، والمهارات التركيبية، ومهارات الحديث والقراءة والكتابة والمهارات الاجتماعية والثقافية التي تُساعدهم على الاتصال الفعال، وتمكّنهم من استيعاب الخصوصيات الثقافية في علاقتها مع العموميات والمتغيّرات الثقافية الأخرى.

وقد أشار عبد رب الرسول (٢٠١٥م، ص ١٨) إلى أهمية تمكين الطالب؛ ليصبح مستهلكًا حكيمًا للرسائل الإعلامية، وتثقيف النشء بأساليب التعايش مع الآخرين وفهم الأمور وتقديرها، ومساعدة الطلاب في مواجهة الشائعات والتضليل ومحاربة الانحرافات الفكرية، وأن بداية الاهتمام بالتربية الإعلامية قام على يد معلمين متحمسين للتربية الإعلامية ومدركين لدورها في تمكين الطلاب من التعامل الواعي مع وسائل الإعلام والدراسة النقدية للرسائل الإعلامية، ففي المملكة المتحدة تقوم الجامعات بإعداد هؤلاء

المعلمين حسب التخصص الذي سيقومون بتدريسه في المدارس كمعلمي اللغة الإنجليزية والتخصصات الأخرى هذا بالإضافة إلى أن الجامعات تقدم دورات تدريبية لمدة عام مانحة للحاصلين عليها شهادة عليا في التربية، وبالنسبة لتدريبهم أثناء الخدمة يتم من خلال الهيئات الرسمية الراعية لذلك ومن خلال المواقع المتوافرة للإنترنت.وكذلك كندا يوجد بها دراسات عليا في الجامعات لتأهيل هؤلاء المعلمين ومن خلال كليات التربية، وكذلك تتيح الفرصة للتنمية المهنية لمعلمي التربية الإعلامية، حيث تعد مسئولية التدريب أثناء الخدمة مسئولية مشتركة من المناطق التعليمية وجمعيات التدريس المحلية، واتحاد المعلمين وكلية المعلمين بكل محافظة، وتم ذلك من خلال العديد من ورش العمل والندوات والمؤتمرات ومواقع الإنترنت.وفي الولايات المتحدة الأمريكية يتم أيضا إعدادهم في كليات المعلمين، ومعاهد تدريب المعلمين وبعض كليات التربية، وتم التدريب أثناء الخدمة من خلال المعاهد العليا للتربية، وفي مقدمتها معهد هارفارد للتربية الإعلامية وبالإضافة إلى الجهود الرسمية توجد منظمات تطوعية في ذلك وشبكات الإنترنت.

وتُعدّ أقسام التربية في الجامعات هي المعنية - في المقام الأول- بتفعيل التربية الإعلامية، بتوصيفها كمقرر، وتدريسها لجميع طلاب الجامعة، ونشرها إعلامياً، وتطبيقها عملياً.

وتزخر جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالعديد من أعلام التربية؛ مما جعل لأقسامها التربوية ممثّلة بقسم أصول التربية، والإدارة والتخطيط والتربوي، والمناهج وطرق التدريس أثرًا جليًا على مؤسسات التربية المحلية والإقليمية والعربية.

ومن خلال ما سبق تتضح أهمية وجود دراسة تسعى إلى التعرّف إلى إسهام الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تفعيل التربية الإعلامية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في ظل عولمة القيم.

**١-٣- أسئلة الدراسة:**

س١: ما واقع إسهام الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تفعيل التربية الإعلامية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في ظل عولمة القيم؟

س٢: ما المعوقات التي تَحدّ من إسهام الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تفعيل التربية الإعلامية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في ظل عولمة القيم؟

س٣: ما السُبل المقترحة لتطوير إسهام الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تفعيل التربية الإعلامية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في ظل عولمة القيم؟

**١-٤- أهداف الدراسة:**

١. التعرّف إلى واقع إسهام الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تفعيل التربية الإعلامية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في ظل عولمة القيم.

٢. الكشف عن المعوقات التي تَحدّ من إسهام الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تفعيل التربية الإعلامية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في ظل عولمة القيم.

٣. تقديم بعض السُبل المقترحة لتطوير إسهام الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تفعيل التربية الإعلامية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في ظل عولمة القيم.

**١-٥- أهمية الدراسة:**

١. **الأهمية النظرية:** قد تُسهم في تقديم إطار مفهومي لتطوير إسهام الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تفعيل التربية الإعلامية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في ظل عولمة القيم.

٢. **الأهمية التطبيقية:** قد تُسهم بتطوير إسهام الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تفعيل التربية الإعلامية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في ظل عولمة القيم من خلال كشفها للواقع، والمعوقات، وأبرز السُبل المقترحة للتطوير.

**١-٦- حدود الدراسة:**

١- ٥- ١- **الحد الموضوعي:** إسهام الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تفعيل التربية الإعلامية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في ظل عولمة القيم.

١- ٥- ٢- **الحد المؤسسي:** الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية التي تُقدّم برامجها لطلاب وطالبات الدراسات العليا، وهي: ١- قسم أصول التربية. ٢- قسم الإدارة والتخطيط التربوي. ٣- قسم المناهج وطرق التدريس.

١- ٥- ٣- **الحد البشري:** جميع طلاب وطالبات الدكتوراة في الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: (أصول التربية–

الإدارة والتخطيط التربوي– المناهج وطرق التدريس) ممن هم في مرحلة البحث.

١- ٥- ٤- **الحد الزماني:** العام الجامعي ١٤٣٨هـ/١٤٣٩هـ.

**١-٧- مصطلحات الدراسة:**

**١- ٦- ١- التربية الإعلامية:**

يُعرّف معجم المصطلحات التربوية التربية الإعلامية بأنها: إعطاء الطالب قدرًا من المعارف والمفاهيم التربوية الخاصة بالتعامل مع الإعلام وكيفية الاستفادة من المعارف المتوفّرة فيه. (اللقاني، ١٩٩٩م، ص ٧٥)

ويُعرّفها الباحث إجرائيًا بأنها: تنمية الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية لدى الطالب الخاصة بالتعامل مع وسائل الإعلام؛ ليتمكّن من فهم الرسالة الإعلامية، وتحليلها، ونقدها نقدًا تربويًا بشكلٍ علمي رصين.

**١- ٦- ٢- عولمة القيم:**

تُعرف بأنها قيم التفاعل الحضاري والعمل والإنجاز، وهي قيم وسيلية يعتريها التغيير طبقاً لمستجدات العصر. ( إبراهيم ومرسي، ٢٠٠٣م، ص ٧)

ويُعرّفها الباحث إجرائياً بأنها: قيم مستمدة من البُعد الكوني لظاهرة العولمة التي جعلت العالم قرية واحدة فزالت الحدود القيمية بين أطياف البشر المختلفة بشكلٍ كبير.

**٢-١-الإطار النظري:**

**٢-١-١- التربية الإعلامية:**

**٢- ١- ١- ١- مفهوم التربية الإعلامية:**

يُعرّف معجم المصطلحات التربوية التربية الإعلامية بأنها: إعطاء الطالب قدرًا من المعارف والمفاهيم التربوية الخاصة بالتعامل مع الإعلام وكيفية الاستفادة من المعارف المتوفّرة فيه (اللقاني، ١٩٩٩م، ص ٧٥)، وأما مركز الثقافة الإعلامية بكندا فيُعرّفها بأنها: المقدرة على تفسير وبناء المعنى الشخصي من الرسائل الإعلامية، والمقدرة على الاختيار، وتوجيه الأسئلة والوعي بما يجري حول الفرد، بدلًا من أن يكون سلبياً، ومعرضاً للاختراق (الصالح، ٢٠٠٧م، ص ٣)، ويُعرّفها معهد أسبن للدراسات الإنسانية في باريس بأنها: المقدرة على الوصول إلى الرسائل الإعلامية، وتحليلها، ونقلها بصيغ عديدة، ومتنوّعة (مريم الصعب، ٢٠١٣م، ص ٨٢)، وتُعرّفها أسماء علي (٢٠١٦م، ص ٣٠٥) بأنها: مصطلح يُشير إلى قيام التربويين بدمج المضامين الإعلامية وكل ما تبثّه وسائل الإعلام المختلفة من رسائل إعلامية ملتزمة في أدوارهم التربوية، من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرسومة في السياسة التعليمية، إذ لا يكفي أن يُتقن التربويون أدوارهم التعليمية، دون أن يتسق معها ما يحمله المجتمع من رسائل إعلامية تُسهم في النهوض بأفكارهم، وتحقيق النمو الشامل والمتكامل لهم.

ويتضح مما سبق أن التربية الإعلامية تستهدف إعداد الطالب في مؤسسات التربية إعدادًا يؤهله لوعي الرسائل الإعلامية، وفهمها على الوجه الصحيح، بعد إخضاعها للنقد والتحليل العلمي.

والواقع أن هناك خلطًا يقع عند الكثيرين بين مفهومي: التربية الإعلامية والإعلام التربوي، وقد تَحدثتْ عدد من الكتابات حول هذا الخلط بين المفهومين، ويرى الباحث أن الفرق يتضح حين يُعرف من أي المؤسسات ينطلق كل مفهوم؟ فالتربية الإعلامية تنطلق من مؤسسات التربية التي تسعى لتأهيل منسوبيها لنقد وتحليل الرسالة الإعلامية الواردة من وسائل الإعلام، أما الإعلام التربوي فينطلق من مؤسسات الإعلام التي تسعى من خلال إنتاجها الإعلامي المقروء أو المسموع أو المرئي لإيصال عدد من المفاهيم التربوية للمتلقّي، وهذا التفريق مهم جداً للتعامل الأمثل مع عولمة القيم، فالخلط بينهما ينجم عنه تأثيرات واضحة تتجلّى في التشتت بين التعامل الأمثل مع وسائل الإعلام ومؤسسات التربية في الصراع القيمي مع العولمة.

**٢- ١- ١- ٢- أهمية التربية الإعلامية :**

للتربية الإعلامية أهمية كبيرة من عدة جوانب، ويُشير عبد رب الرسول (٢٠١٥م، ص ١٨) إلى بعض الجوانب التي منها: تمكين الطالب ليصبح مستهلكًا حكيمًا للرسائل الإعلامية، وتوفير المناهج الدراسية، وبناء مهارات المواطنة المطلوبة للمشاركة في الحوار العام، وتثقيف النشء بأساليب التعايش مع الآخرين وفهم الأمور وتقديرها، وتُساعد الطلاب في مواجهة الشائعات والتضليل ومحاربة الانحرافات الفكرية وفق الطرق المناسبة لذلك، وتوفّر التربية الإعلامية مساحة كبيرة من الفرص المواتية؛ لمعالجة المشكلات النفسية والاجتماعية التي يعاني منها الطلاب.

ويضيف الخطيب (٢٠٠٧م، ص ١) إلى تلك الجوانب: مساعدة الطلاب على فهم حقوقهم وواجباتهم، وتقدير قيم الشورى، والإخلاص، وحب

الوطن، والانتماء الصحيح، واحترام الآخر، والحرية العادلة، وتلعب التربية الإعلامية دورًا بارزًا في إكساب الطلاب الثقافة الاجتماعية النقية، وامتلاكهم مهارات النقد والتقويم والتحليل وحل المشكلات والربط بين الأشياء وبين المتغيّرات، والمهارات التركيبية، ومهارات الحديث والقراءة والكتابة والمهارات الاجتماعية والثقافية التي تُساعدهم على الاتصال الفعال، وتمكّنهم من استيعاب الخصوصيات الثقافية في علاقتها مع العموميات والمتغيّرات الثقافية الأخرى، وإن التربية الإعلامية تُساعد على تكوين نموذج القدوة الحسنة لدى الطلاب في المدرسة، وامتلاك الطلاب مهارات الخطابة والعرض والحوار وحُسن تقدير الإنجازات، والتحمّل والصبر، وتعزيز مفاهيم اجتماعية وصحية بالغة الأهمية لديهم.

وهكذا يتضح بجلاء الجوانب العديدة التي تؤكّد أهمية التربية الإعلامية على جميع المستويات الشخصية والعلمية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية؛ مما يستدعي تفعيلها بالشكل المطلوب والمتوافق مع إمكانيات الطلاب والطالبات الواقعية والمستقبلية للوصول إلى التعامل الأمثل مع قيم العولمة.

**٢- ١- ١- ٣- مبادئ التربية الإعلامية:**

لقد حدد مؤتمر فيينا الذي عُقد تحت شعار التربية من أجل عصر الإعلام والتقنية الرقمية عام ١٩٩٩م مجموعة من مبادئ التربية الإعلامية تختصّ في التعامل مع كل وسائل الإعلام، التي تُمكّن أفراد المجتمع من الوصول إلى فهم لوسائل الإعلام التي تُستخدم في مجتمعهم، والطريقة التي تعمل بها هذه الوسائل، ومن ثم تُمكّنهم من اكتساب المهارات في استخدام وسائل

الإعلام؛ للتفاهم مع الآخرين، وتضمن تعلّم أفراد المجتمع للآتي: كيفية تحليل وتقديم انعكاس لآرائهم الانتقادية، وكذلك خلق النصوص الإعلامية، والتعرّف إلى مصادر النصوص الإعلامية والمقاصد السياسية والاجتماعية والتجارية والثقافية منها، وكذلك السياق الذي وردت فيه، وفهم وتفسير الرسائل والقيم التي تُقدّم من خلال الإعلام، واختيار وسائل الإعلام المناسبة للتوصيل والتعبير عن رسائلهم الخاصة أو قصصهم بما يكفل وصولها للجمهور المستهدف، والوصول إلى الإعلام أو المطالبة بالوصول إليه بهدف التلقّي أو الإنتاج. (هبة ديوب، ٢٠١١م، ص ٢٦٨).

ويُضيف المطيري (٢٠١٢م، ص ٢٠) إلى تلك المبادئ: التوجيه والإرشاد اللذان يُساعدان في تكوين الموقف وبلورة الاتجاهات وفق برامج إعلامية وتربوية جادة، وتأكيد الالتزام الخُلقي والتربوي في محتوى الرسالة الإعلامية، وتنمية وعي المؤسسة التربوية بمسؤوليات الإعلام ووظائفه، وبحقوق الجميع في النظام الإعلامي.

وهذا يؤكد أهمية استيعاب مؤسسات التربية لمبادئ التربية الإعلامية بشكلٍ جيد؛ لتنطلق من خلالها في تربية النشء على التعامل الأمثل مع وسائل الإعلام في عصر العولمة، والبعد عن العشوائية في بناء التربية الإعلامية.

**٢- ١- ١- ٤- أهداف التربية الإعلامية :**

ذكرتْ إيناس حويل (٢٠٠٩م، ص ٦٢٠) بأن الهدف من التربية الإعلامية قد تطوّر من حماية الأطفال من خلال إبعادهم عن محتوى إعلامي بعينه إلى تعزيز دور الشباب الصغير كمستهلكين إيجابيين لوسائل الإعلام من

خلال التعلّم الإعلامي الذي يعنى فهم كيف تعمل وسائل الإعلام، وكيف تُشكّل الواقع وتُنتج المعاني، وكيف يتمّ تنظيم وسائل الإعلام وكذلك معرفة كيفية استخدام وسائل الإعلام بحكمة.

وقد مرّ هذا التطور بالمراحل التالية:

١. خلال الخمسينات والستينات من القرن العشرين، كان يُنظر إلى عقل المشاهد على أنه لوح أملس "Tabula rasa" أي إنه يُمثّل حالة من الفراغ والاستعداد لكتابة الرسائل القوية من رسائل الإعلام الجماهيري، وعليه كانت الأجندة التعليمية معنية "بالتطعيم"؛ لحماية الأطفال والمجتمع والقيم الاجتماعية من تجاوزات الرسائل الإعلامية الفاسدة، وكانت الأدوات هي التمييز بين الإعلام الجيد والإعلام الفاسد والتعزيز الجمالي للإعلام الجيد.

٢. في السبعينيات وبداية الثمانينيات تحوّل المعترك من الأسئلة الجمالية إلى الأسئلة الأيديولوجية، مثل: "كيف ولمصلحة من يعمل الإعلام؟ كيف ينتظمون؟ كيف يُنتجون المعاني؟ كيف يُعبّرون عن الواقع؟ وواقع من هو؟" وأصبح تطوير العقل بالتفكير الناقد هدفاً للتربية الإعلامية.

٣. في التسعينيات تمّ إدراك أن مُشاهدي الإعلام أيضًا منتجون للمعاني وأنهم يحاولون باستمرار إيجاد معني للرسائل الإعلامية التي تُقابلهم يوميًا، وأن هناك تفاعلًا مستمرًا بين نص الرسائل وسياق الحديث الإعلامي وخلفية المشاهدين وخبراتهم السابقة ونسق قيمهم..إلخ، وبالتالي أصبح الهدف التعليمي هو تمكين المشاهدين من معالجة رسائل الإعلام الجماهيري، بل وإنتاج المعاني ذات الصلة بحياتهم الشخصية وبالمجتمع.

ويُشير الخيري (٢٠٠٩، ص ١٣٧) بأن التربية الإعلامية في المؤسسات التربوية تسعى إلى تحقيق الأهداف التالية: تزويد الطلاب بمحتوى مناسب من الثقافة والمعارف الإعلامية، وإكساب الطلاب المهارات اللازمة للتعامل مع الإعلام، وتنمية القيم الإسلامية لمواجهة التحدي الإعلامي، وتحقيق التكامل بين المؤسسة الإعلامية والمؤسسة التربوية، وتحقيق الاعتزاز بالعقيدة والقيم الإسلامية لدى الطالب، وتنمية روح التسامح والتعايش الإيجابي مع الآخرين.

وتَطَوُّرْ هدف التربية الإعلامية من كونه مجرد حماية للنشء من سلبيات الإعلام إلى المواجهة مع الإعلام مواجهةً مبنية على أسس تربوية إعلامية هو المطلوب من مؤسسات التربية، فدور المستهلك المُستضعف لما تبثّه وسائل الإعلام لم يعدّ يُجدي نفعاً في ظل عولمة القيم، بل لا بد أن يكون دور مؤسسات التربية هو نقد وتحليل تلك الرسائل الإعلامية، وتربية منسوبيها على ذلك.

**٢- ١- ١- ٥- النظريات التي تُوضح العلاقة بين التربية والإعلام:**

**٢- ١- ١- ٥- ١- نظرية الرصاصة أو الحقنة تحت الجلد:**

يُشير المشاقبة (٢٠١٠م، ص٩٥) إلى أن هذه النظرية ترى أن للإعلام قدرة فائقة على التأثير المباشر على الرأي العام أو الجمهور المستهدف، وأن ردود الأفعال أو الاستجابة تؤثّر بعد انطلاقها كتأثير الرصاصة عند انطلاقها من البندقية.

وهذا يحتم على مؤسسات التربية تكثيف الجهود لمواجهة هذا التأثير المباشر كالرصاصة، بإيجاد الحلول الوقائية لمواجهة هذا الاستهداف، ولتكون ردود الأفعال متماسكة وثابتة على مبادئ التربية وقيمها السامية.

**٢- ١- ١- ٥- ٢- نظرية التأثير المباشر:**

ويُشير الهاشمي (٢٠٠٩م، ص٧٨) إلى أن هذه النظرية تقوم على أن الفرد يتأثّر بمضمون الوسيلة الإعلامية كلما كثر التصاقه بها، فكثرة الاتصال وتكراره يولّد المحاكاة للسلوكيات الممارسة والتأثّر بالأفكار المطروحة.

وهذا يُلزم مؤسسات التربية بأن تبذل جهدها في ضبط الأوقات التي يُشاهد فيها المتربون وسائل الإعلام، وألا يدمنوا مشاهدتها، فيتأثروا بها تأثيراً مباشراً يصعب تجاوزه أو الحد منه مستقبلاً.

**٢- ١- ١- ٥- ٣- النظرية التكاملية:**

ويُشير العمري (١٤٢٣هـ، ص ٦٨) إلى أن هذه النظرية تحاول النظر إلى ضبط السلوكيات غير السوية بصورة شمولية، فلا تقف عند عامل واحد بل تُحاول الجمع بين جميع الاختصاصات ذات العلاقة بتوجيه السلوك.

وهذا يؤكّد أهمية التكامل بين مؤسسات التربية والإعلام؛ لتقديم العلاج لتلك السلوكيات غير السوية.

**٢-١-٢- عولمة القيم:**

**٢- ١- ٢- ١- مفهوم عولمة القيم:**

**أولاً: مفهوم القيم:** تُشير كلمة قيمة (Value) من الناحية اللغوية إلى الفعل اللاتيني (Value) ومعناها في الأصل أنا أقوى أو أنني بصحة جيدة، وهذا يعني أن القيمة تحتوي على معنى المقاومة والصلابة، وعدم الخضوع

للمؤثرات (الرشيد، ٢٠٠٠م، ص ٣٠)، علمًا بأن هذا المفهوم حديث العهد وعمره لا يتجاوز الخمسين سنة في الفكر الغربي، ولكن هذا لا يعني أن ما يُشير إليه هذا المصطلح لم يكن موجودًا من قبل، فقد كان ما تُشير إليه هذه الكلمة موجودًا، لكنه لم يكن يُسمّى قيمة، وسُمِّي قيمة استعارة من علم الاقتصاد (جلبي وآخرون، ٢٠٠٥م، ص ٦٣ ) كما يُعدّ مفهوم القيم من المفاهيم الشائعة في مختلف العلوم الاجتماعية والإنسانية، إلا أنه لا يوجد هناك اتفاق بين العلماء حول تعريف موحد له ؛ لاختلاف منطلقاتهم الفكرية وحقولهم الدراسية (بو منقار وبو عطيط، ٢٠١٥م، ص ٢١٠).

**ثانيًا: مفهوم العولمة:** يعود تاريخ العولمة إلى العصور القديمة والإمبراطوريات السابقة وليست مفهومًا وليد النظام العالمي الجديد، ففي الحضارات الإغريقية والفرعونية والدولة الإسلامية الراشدة خضع العالم في تلك الحقب التاريخية لآحادية السلطة المدنية، ومن خلال ذلك يمكن القول أن العولمة مظهر قديم ينشأ تاريخيًا بنهاية كل حضارة من الحضارات على مر التاريخ الإنساني، والعولمة من دلالتها اللغوية تعني جعل الشيء عالمياً، بمعنى جعل العالم كله وكأنه في منظومة واحدة متكاملة، وهذا هو المعنى الذي حدده المفكرون باللغات الأوروبية. (أميرة همت، ٢٠١٥م، ص ١١٨).

ومصطلح العولمة هو الترجمة لكلمة (Globalization) المشتقة من كلمة (Globe) ومعناها الكرة الأرضية وقد أطلق بعض علماء الاجتماع في مجال التحديث (Global Culture) الثقافة العالمية (عرسان، ٢٠٠٠م، ص ٨)، وتُعَرف بأنها مرحلة جديدة من مراحل بروز وتطوّر الحداثة تتكشّف فيها العلاقات الاجتماعية على الصعيد العالمي بحيث يحدث تلاحم غير قابل

للفصل بين الداخل والخارج ويتمّ فيها ربط المحلي والعالمي بروابط اقتصادية وثقافية وسياسية وإنسانية. (غالية قرقاب، ٢٠١٤م، ص ٣١٤)

**ثالثًا: مفهوم عولمة القيم:** هي قيم التفاعل الحضاري والعمل والإنجاز، وهي قيم وسيلية يعتريها التغيير طبقًا لمستجدات العصر (إبراهيم ومرسي، ٢٠٠٣م، ص ٧)، ويُعَرّفها (معصر، ٢٠٠٩م، ص ١٦٧) بأنها قيم مستمدّة من جنس النظام الذي أنتجها وأفرزها، ومن المعلوم أن نظام العولمة يقوم على أساس منظومة من القيم تُستمدّ من مرجعية مادية صرفة تعتمد قانون السوق، ويُقاس كل شيء فيها بمنطق الربح والخسارة، فكل قيمة لا تحمل بُعدًا اقتصاديًا يتمّ استبعادها؛ لأن منطق السوق المعولمة يرفض اعتبار وجود خصائص وطبائع سلوكية أو سيكولوجية محلية، مما يذكّر بمقولة "الإنسان الكوني ذو البعد الواحد"، وبذلك فإن هذا التوجّه يقضي بميلاد نموذج جديد للاستهلاك وللتبادل له بعد كوني، ويتمّ من خلاله دمج المفاهيم والقيم التي يحملها مختلف المتدخلين في المنتوج.

وبهذا يتضح أهمية استيعاب مفهوم عولمة القيم بشكلٍ جيد، وأنه يقوم على دمج المفاهيم والقيم؛ لذا فإن مهمة التربية الإعلامية هي الفصل بين هذا الدمج، للتعامل الأمثل وفق قيم العولمة التي لا تتعارض مع القيم الأصيلة.

**٢- ١- ٢- ٢- تأثير العولمة على القيم:**

بداية هناك اتفاق على أن التبادل التجاري بين الدول لا يَـنقل بين طياته سلعاً فحسب، ولكن بجانبها تنتقل مفاهيم، وقيمًا، وأنماطًا للسلوك من الدول المصدرة إلى الدول المستهلكة، وهذا يؤثّر على المدى البعيد في ثقافة الدول المستهلكة، ويفرض نوعاً من الهيمنة الاقتصادية والثقافية للدول التي

تُصدر على الدول التي تستهلك، ومع استمرار هذا لفترات طويلة قد تَضعف ثقافات الدول المستهلكة وقيمها، وتسود قيم الدول المصدرة التي تمتلك نُظماً اقتصادية قوية، ومن هنا تفتح أبوابًا واسعة للعولمة وتتسلل قيمها إلى مختلف المجتمعات تدريجيًا؛ لتترسّخ فيها على المدى البعيد، وتحت هذه المعطيات تفرض العولمة على المجتمعات بدائل بين تمسكها بقيمها وبين التحوّل إلى تبنّي قيم العولمة، ولعل من أهم هذه البدائل ما يلي: التمسّك بالقيم التي تتبناها، وبالتالي رفض قيم العولمة، تَفَهُّم قيم العولمة باعتبارها مثالاً للقيم المعاصرة، وإمكانية التعامل معها كأمر واقع، والتناغم والتنسيق مع قيم العولمة مع عدم تخلّي المجتمعات المحلية والإقليمية عن قيمها المحورية (المفتي، ٢٠١٥م، ص ١٠٥).

وقد أفرزتْ ظاهرة العولمة منذ عقد التسعينات من القرن الماضي وبداية هذا القرن آثارًا اجتماعية واقتصادية على مختلف المجتمعات والشعوب عمومًا والمجتمعات النامية خصوصًا، لاسيما وأن آليات العولمة تُقلّص دور الدولة وسيادتها، وانسحبت من أداء كثير من الأدوار والوظائف كانت بالأمس تُقدّم بشكلٍ مباشر إلى شرائح المجتمع، فالعولمة تخترق بآلياتها ثقافة المجتمع، بما فيها البُنى الاجتماعية وتفكيك القيم السائدة وتصديع وحدتها الوطنية وتماسكها الاجتماعي، فضلًا عن دورها في تفشّي العديد من المشكلات والأمراض الاجتماعية التي تضرب مساحة واسعة في المجتمع، ومن المعروف أن القيم الحقيقية لأي مجتمع هي قيم تخصّ المجتمع ذاته وليس أي مجتمع آخر، فهي تُمثّل أو تُعبّر عن المثل العليا التي تتخذها جماعة من الجماعات وتنتسب إليها، كما أن هذه القيم الخاصة بكل مجتمع على حده هي قيم تمتاز بالثبات

النسبي، أي أن هذه القيم هي أيضاً متبدّلة متغيّرة في نفس المجتمع، ولكن هذا لا يحدث إلا في فترات زمنية مختلفة ومتباعدة، حيث أن هذه القيم لا تتبدّل أو تتغيّر بشكلٍ سريع ومفاجئ وإنما بشكلٍ بطيء وتدريجي يكاد لا يشعر به أفراد المجتمع أنفسهم، وخاصة في المجتمعات التقليدية التي تمتاز بالتراث أو المخزون الثقافي ذي البعد الروحي، فهي تتغيّر ولكن بشكلٍ تدريجي وبطيء مقارنة بالمجتمع الصناعي، لكن بفضل العولمة اليوم أصبحت هذه التغيّرات سريعة وغزيرة (ولي، ٢٠١٤م، ص ٢٩١).

وقطعاً أن هذا التأثير للعولمة الذي لا يخفى على أحد، وخاصة في جانب القيم، هو مما يستدعي من مؤسسات التربية بأن تضعه في حسبانها حين تقوم بإعداد النشء على مبادئ التربية الإعلامية.

**٢- ١- ٢- ٣- تأثير عولمة القيم على طلاب الجامعات:**

تُحدد القيم في مضمونها العام التفضيلات الاجتماعية، فالقيم تُحدد المفضّل والمرغوب على مستوى العمومية، والتعرّف إلى العديد من المتغيّرات النفسية، مثل: تصوّر القيم في ظل العولمة، وكذلك القيم كما يدركها طلاب الجامعة، فالمتغيّرات التي يَشهدها العالم ويُشاهدها طلاب الجامعة من خلال شبكة الإنترنت وأجهزة الاتصال الحديثة أدتْ في النهاية إلى تغيير في قيمهم، وهذه الثقافة الوافدة عبر وسائل الاتصال المرئي والسمعي جعلت هؤلاء الطلاب يعيشون عصر السماوات المفتوحة، مما أثّر على قيمهم وثقافتهم النوعية (عثمان، ٢٠١٠م، ص ١١٥).

وتتضح هذه التأثيرات كما أشارتْ غالية قرقاب (٢٠١٤م، ص ٣٣٢) من خلال المظاهر الآتية: وقع شبابنا في تشتت واضح في الأهداف والغايات،

حيث أدتْ التغيّرات العالمية المتسارعة إلى عدم مقدرة الشباب على التمييز الواضح بين ما هو صواب وما هو خطأ، وبالتالي أضعفتْ قدرتهم على الانتقاء والاختيار من بين القيم المتصارعة الموجودة، وعجزهم عن تطبيق ما يؤمنون به من قيم، كل هذا أدى إلى حدوث "أزمة قيمية". كما اتضح تأثير العولمة على ثقافة الشباب حيث يكتشف الملاحظ للشباب عن تغيير شديد في ثقافته وتخليّه عن قيم المجتمع وسعيه إلى تقليد الغرب واقتناء ثقافته، وكذلك أيضاً التلاعب بعقول الناشئة، ويتمّ ذلك بطرق شتى، حيث إن كل ما يبثّ إعلاميًا يحمل قيمًا معينة يُراد لها الشيوع، وإن ذلك يتمّ تحت ستار الموضوعية أو الحياد أو مجرد التسلية، وتأتي الثقافة الخاصة بالشباب في الوقت الحالي كاستجابة لمتغيّرات محلية وعالمية، وذلك برفض القيم السائدة عبر أشكال وصور بديلة للتعبير الثقافي، فالخروج من ثقافة والركون لأخرى يؤدي بالشباب للثورة على المعايير والقيم السائدة ومحاولة للاستقلال عن سلطة ونمط حياة المجتمع ؛ لخلق نوع خاص من اللغة والقيم والتصرفات والسلوكيات.

وتُشير منى القحطاني (٢٠١٣م، ص ٦٥٦) إلى أن كل ما تقدّم يُقودنا إلى تحديد أهداف الجامعة الحديثة في القرن الحالي، التي سوف تسعى إلى تحقيق مستوى تعليمي متميّز في اللغات والعلوم والرياضيات وعلوم البيئة والحاسوب بمفردات تتعامل مع عصر العولمة والمنافسة، وسوف تشكّل إضافة حقيقية لتطوّر المجتمع نحو الأفضل، من خلال امتلاك المعارف والمهارات في هذه الميادين، وتسخير ما يكتسب لمنفعة البلاد بما يمكّنها من الاعتماد على الذات بدلًا من الاعتماد على الآخرين، والسعي في طريق الجدية والتفوّق،

ولـمَّـــا كان التفوّق يـرتبط في الأسـاس بوسـائل وأدوات عـصرية ؛ لـذا لابـد من تشييد الجامعة الحديثة بمـا يُساعد في تحقيـق التطـوّر. وتحقيـق الانفتـاح علـى الثقافات الأخرى من خلال دراسة أهـم الثقافـات العالميـة واتجاهـات المنـاهج ، وأن يقف الطالب على المنطلقات والعوامـل الـتي تجعـل هـذه المجتمعـات تنحـو هذا النحو ، بما يجعل الطالب يفهم هذه الثقافات ، وبمـا يُساعده علـى التعامـل مع أفرادها بطريقة صحيحة وسليمة ، وسوف يكون أمام العملية التربويـة تحـدٍ قـويٍ عليهـا مواجهتـه بـالفكر والاجتهـاد والمبـادرة ، ولـن يتحقـق ذلـك إلا بتوظيـف التكنولوجيـا كوسـيلة للتقـدّم ، كما تهـدف هـذه الجامعـة إلى تهيئـة الفرصة أمام الطلاب الموهوبين ؛ لتنمية مـواهبهم وقـدراتهم العلميـة والأدبيـة والثقافيـة والفنيـة ، وتمكّـن الموهـوبين مـن الانطـلاق بقـدراتهم في إطـار نُظـم وبرامج تـستثمر إمكانيـاتهم المتميّزة ، وترعـاهم ليكونـوا مبتكـرين ومبـدعين ، وتهـدف الجامعـة إلى تعزيـز دافـع الانتمـاء والـولاء للـوطن العربـي ، والالتـزام بتعاليم الدين الإسلامي في مختلف أمور الحياة. وكل ما سبق سـوف يُسهم بـلا شك في تحقيق أهداف التعليم في المجتمع.

ومما مضى يتبيّن تأثير عولمة القيم على طلاب الجامعات بشكلٍ خاص ، مما يؤكّد أهمية أن تقوم الجامعات بـدورها المنـوط بهـا ؛ لتفعيـل التربيـة الإعلاميـة على الوجه المطلوب.

**٢- ٢- الدراسات السابقة :**

تهـدف الدراسـة الحاليـة إلى معرفـة إسـهام الأقسام التربويـة بجامعـة الإمـام محمد بن سـعود الإسـلامية في تفعيـل التربيـة الإعلاميـة لـدى طـلاب وطالبـات الدراسـات العليـا في ظـل عولمـة القـيم ؛ لـذا قـام الباحـث بتقـسيم الدراسـات

السابقة إلى محورين: الأول: الدراسات المتعلّقة بالتربية الإعلامية. الثاني: الدراسات المتعلّقة بعولمة القيم، علمًا بأنها مرتبة حسب تاريخ الدراسة من الأقدم إلى الأحدث:

**٢- ٢- ١- دراسات متعلّقة بالتربية الإعلامية:**

**١. دراسة فيليني** (Felini Damiano, 2008) **بعنوان: تصميم مقرر في التربية الإعلامية من خلال توظيف ألعاب الفيديو.**

هدفتْ الدراسة إلى تصميم وتجريب مقرر في التربية الإعلامية من خلال توظيف ألعاب الفيديو، واستخدمتْ الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأشارتْ النتائج إلى إمكانية وفائدة استغلال الثقافة الشائعة بين الشباب في العملية التعليمية؛ لأنها تولّد لدى التلاميذ اتجاهات التأمّل والتفكير الناقد (حيث تُشير الإحصاءات التي جاءتْ بالدراسة إلى أن ٩٦ ٪ من الشباب الصغير في إيطاليا فيما بين ٦ - ١٧ سنة يلعبون ألعاب الفيديو)، وأوصتْ الدراسة بأهمية استخدام مدخل التدريس الذي يتضمّن تحليل وإنتاج ألعاب الفيديو في التربية الإعلامية، وضرورة التعاون بين منتجي الإعلام والتربويين والباحثين في مجال التربية الإعلامية.

**٢. دراسة فيورستين** (Feuerstein, Mira 2008) **بعنوان: تنمية التفكير الناقد من خلال نموذج التربية الإعلامية.**

هدفت الدراسة إلى دعم وتشجيع التدريس بالأوجه المختلفة للتعليم المفتوح في بيئات إعلامية؛ لتنمية التفكير الناقد بين تلاميذ المدارس الابتدائية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من خلال دراسة تطبيق مهارات التلاميذ في التفكير الناقد على المسلسلات التلفزيونية الشعبية

وإعلانات الصحف مع الأخذ في الاعتبار التحوّلات الاجتماعية والثقافية المصاحبة لاستخدامهم، وقد اختبرتْ مواقف تفكيرهم الناقد بعد مشاركتهم في منظومة برنامج التعلّم القائم على نموذج التربية الإعلامية المصنّف في معهد الفيلم البريطاني، وقد كانتْ العينة مكوّنة من (٢٧٣) تلميذاً من ست مدارس ابتدائية بالمنطقة الشمالية من فلسطين المحتلة؛ وخلصُتْ الدراسة إلى أن منظومة التربية الإعلامية تشجّع نقد التلاميذ المرتبط بالمعرفة الإعلامية، ووجود مساهمة للتربية الإعلامية في التعليم المفتوح؛ كما خلصُتْ أيضا إلى إظهار الحاجة إلى إنشاء علاقات متبادلة مع المنهج المدرسي أكثر من أي وقت مضى حيث ينبغي أن يكون التلاميذ قادرين على إظهار الجرأة و الابتكار في التعامل مع البيئات الافتراضية للإعلام الحديث.

٣. **دراسة كينسلاتي** Kynaslahti, Heikki (2008) **بعنوان: مدى معرفة طلاب مساق التربية الإعلامية الجامعيين للشبكة العنكبوتية.**

هدفتْ الدراسة إلى الكشف عن مدى معرفة طلاب مساق التربية الإعلامية الجامعيين للشبكة العنكبوتية وتصوّراتهم حول تأثيرها على التربية الإعلامية، واستخدمتْ الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكوّنتْ العينة من (٦٨) طالبًا وقد كانتْ النتيجة الأساسية للدراسة أن الطلاب أظهروا تأييدهم التام للتربية الإعلامية الحديثة، وأن استخدامهم الخاص لتطبيقات الشبكة العنكبوتية كان مؤثرًا إلى حد ما في إدراكهم حيث لم يكونوا سابقًا يستفيدون حقًا من الإمكانات التي تُوفّرها تلك الشبكة؛ كما أظهرتْ الدراسة أن "التربية الإعلامية الاختيارية" التي انبثقتْ من هذه الدراسة تتضمّن: الإرادة،

الأنشطة الجماعية، مصدرًا للمعرفة، مستخدمين يوصفون كمنتجين أيضاً، التحقق من موثوقية المعرفة، وتدريس التربية الإعلامية.

**٤. دراسة هبة ديوب (٢٠١١م) بعنوان: تفعيل التربية الإعلامية في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر طلاب كلية التربية في جامعة الفرات.**

هدفت الدراسة إلى التعريف بمفهوم التربية الإعلامية، والتعرّف إلى درجة أهمية تفعيل التربية الإعلامية في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر طلاب كلية التربية في جامعة الفرات، واستخدمتْ الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصّلتْ إلى عدد من النتائج من أبرزها: ضرورة إعادة النظر في النظام التعليمي وتكييفه؛ ليتوافق مع عصر المعلومات، كما يتعيّن على النظام التعليمي تقديم الجانب الوقائي ضد الأثر السلبي لهذه التقنيات، وذلك من خلال التربية الإعلامية، كما ينبغي تفعيل وإدخال التربية الإعلامية كمقرر دراسي ضمن المناهج الدراسية.

**٥. دراسة المطيري (٢٠١٢م) بعنوان: استراتيجية إدارية لتوظيف التربية الإعلامية في ممارسات القيادة التربوية في وزارة التربية والتعليم السعودية.**

هدفتْ الدراسة إلى اقتراح استراتيجية إدارية لتوظيف التربية الإعلامية في ممارسات القيادة التربوية في وزارة التربية والتعليم السعودية من خلال الكشف عن واقع ممارسة توظيف التربية الإعلامية في ممارسات القيادة التربوية في وزارة التربية والتعليم السعودية، واستخدمتْ الدراسة المنهج المسحي التحليلي التطويري، وتوصّلتْ إلى عدد من النتائج من أبرزها: ضرورة تدعيم المناهج في وزارة التربية والتعليم السعودية بوحدات خاصة لتنمية مهارات التربية الإعلامية، وأهمية إدراج مواد للتربية الإعلامية ضمن الخطط الدراسية في

مؤسسات التعليم السعودي، والسعي لإنشاء إدارة تربوية متخصصة في المؤسسات الإعلامية يُشرف عليها كوادر من المؤسستين التربوية والإعلامية يتمحّور عملها حول إنتاج البرامج الإعلامية التربوية التي تلبّي رغبات شرائح المجتمع، والقيادات التربوية خاصة.

٦. **دراسة البلوي (٢٠١٣م) بعنوان: مسؤولية المدرسة الثانوية في تحقيق التربية الإعلامية لدى الطلاب من وجهة نظر المعلّمين.**

هدفت الدراسة إلى إظهار مسؤولية المدرسة الثانوية في تحقيق التربية الإعلامية من خلال عناصر العملية التعليمية (الإدارة المدرسية، المعلّم، المنهج الدراسي، النشاط غير الصفي)، واستخدمتْ الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتوصّلتْ إلى عدد من النتائج من أبرزها: أهمية تضمين التربية الإعلامية في المناهج الدراسية لجميع صفوف المرحلة الثانوية، وضرورة دمج مواضيع التربية الإعلامية في المناهج الدراسية، والإفادة من خريجي أقسام الإعلام للعمل في التعليم العام بعد تأهيلهم تربوياً؛ بهدف دعم تحقيق المعلّم للتربية الإعلامية في المرحلة الثانوية.

٧. **دراسة مريم الصعب (٢٠١٣م) بعنوان: تصوّر مقترح لتفعيل دور المدرسة الثانوية في التربية الإعلامية لمواجهة تحديات العولمة الثقافية.**

هدفت الدراسة إلى التعرّف إلى واقع ومعوّقات دور المدرسة الثانوية في التربية الإعلامية من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات، واستخدمتْ الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصّلتْ إلى عدد من النتائج من أبرزها: وجود ضعف أو قصور في دور المدرسة الثانوية في التربية الإعلامية، وجود عدد من المعوقات التي تَحدّ من دور المدرسة الثانوية في التربية الإعلامية كتدنّي مستوى

مشاركة أولياء الأمور، وإبداء آرائهم في التربية الإعلامية المدرسية، والتباين الشديد بين الثقافة المدرسية والثقافة التي تروجها وسائل الإعلام، والخلط بين مفهوم التربية الإعلامية والإعلام التربوي لدى منسوبي المدرسة.

**٨. دراسة عبد رب الرسول (٢٠١٥م) بعنوان: دراسة مقارنة لبرامج التربية الإعلامية المدرسية في كل من المملكة المتحدة وكندا والولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الإفادة منها في مصر.**

هدفت الدراسة إلى التعرّف إلى مفهوم التربية الإعلامية ومداخله الفلسفية، وأهداف وأهمية واستراتيجيات التربية الإعلامية ومهاراتها، والاطلاع على خبرات كل من بريطانيا وكندا وأمريكا في مجال التربية الإعلامية؛ للإفادة منها في مصر، وقد اتبعتْ الدراسة المنهج المقارن، وتوصّلتْ إلى عدد من النتائج من أبرزها: ضرورة نشر مفهوم التربية الإعلامية وأهميتها وأهدافها على نطاق واسع بين المتعلِّمين من قِبل الأجهزة الرسمية بالدولة، وأهمية تحقيق التعاون والمشاركة بين المؤسستين التربوية والإعلامية، والتخطيط للتربية الإعلامية باعتبارها منظومة فرعية في خطة شاملة للإصلاح التربوي المعتمد على دمج التربية الإعلامية في المواد الدراسية المختلفة، والسعي لتعديل لوائح أقسام الإعلام التربوي بكليات التربية النوعية بما يتناسب وإعداد معلِّمين في التربية الإعلامية وليس أخصائيين في الإعلام التربوي.

٩. **دراسة أسماء علي (٢٠١٦م) بعنوان: دور التربية الإعلامية في المرحلة الثانوية في مواجهة تحديات الغزو الفكري (تصوّر مقترح)**

هدفتْ الدراسة إلى توضيح طبيعة التربية الإعلامية بوصفها عنصرًا فاعلًا من عناصر النظام التعليمي، وتحديد أهم التحديات التي يفرضها الغزو الفكري، وكيفية مواجهة التربية الإعلامية لهذا الغزو، واستخدمتْ الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصّلتْ إلى عدد من النتائج من أبرزها: وجود تفاوت في استخدام مصادر الإعلام في المدرسة لصالح المصادر المقروءة، وأن أهم تحديات الغزو الفكري هي تشويه منظومة القيم التي نؤمن بها ونعيش عليها، كما أن أهم أدوار التربية الإعلامية تتمثّل في: تنمية قدرة الطلاب على حل المشكلات، وتوظيف مصادر المعرفة في الكشف عن ميول الطلاب واهتماماتهم، ومعرفة ما لهم من حقوق وما عليهم من واجبات.

١٠. **دراسة البدراني (٢٠١٦م) بعنوان: التربية الإعلامية والرقمية وتحقيق المجتمع المعرفي.**

هدفت الدراسة إلى التعرّف إلى مبررات الاهتمام بالتربية الإعلامية والرقمية من قِبل المؤسسات الأكاديمية والمهنية في الوقت الحاضر، واستخدمتْ الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي، وتوصّلتْ إلى عدد من النتائج من أبرزها: أن التربية الإعلامية تعني التفكير النقدي وإنتاج الأفكار الجديدة لخدمة المجتمع، وأن التربية الإعلامية تعني كل عملية تعليمية تهدف إلى تلقين المواطن؛ لكي يكون مشاهدًا نشطًا ومستخدمًا فاعلًا في العملية الاتصالية، وأنه أصبح من اللازم إدخال التربية الإعلامية والرقمية؛ لتكون مِنهجًا ثابتًا للدراسة في المدارس والجامعات.

**التعليق على الدراسات السابقة المتعلّقة بالتربية الإعلامية:**

تتفق هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة في كونها تتحدّث عن التربية الإعلامية، ولكنها لم تتفق في منهج الدراسة وهو المنهج الوصفي المسحي إلا مع دراسة: كينسلاتي ٢٠٠٨م- البلوي ٢٠١٣م، بينما اختلفتْ مع دراسة كل من: فيليني ٢٠٠٨م- فيورستين ٢٠٠٨م- هبة ديوب ٢٠١١م- مريم الصعب ٢٠١٣م- أسماء علي ٢٠١٦م؛ لأنها اتبعتْ المنهج الوصفي التحليلي، كما اختلفتْ أيضاً مع دراسة: المطيري ٢٠١٢م؛ لأنها اتبعتْ المنهج المسحي التحليلي التطويري، واختلفت أيضاً مع دراسة: عبد رب الرسول ٢٠١٥م لأنها اتبعت المنهج المقارن، كما اختلفتْ أيضاً مع دراسة: البدراني ٢٠١٦م؛ لأنها اتبعتْ المنهج الوصفي الوثائقي.

كما تجدر الإشارة إلى أن دراسات كل من: فيليني ٢٠٠٨م- هبة ديوب ٢٠١١م- عبد رب الرسول ٢٠١٥م تحدثتْ عن تفعيل التربية الإعلامية في التعليم العام، ولم تخصّ مرحلة معينة، بينما تحدثتْ دراسة فيورستين ٢٠٠٨م عن تفعيل التربية الإعلامية في المرحلة الابتدائية فقط، أما دراسات كل من: البلوي ٢٠١٣م- مريم الصعب ٢٠١٣م- أسماء علي ٢٠١٦م، فتحدثتْ عن تفعيل التربية الإعلامية في المرحلة الثانوية فقط، أما دراسة كل من: كينسلاتي ٢٠٠٨م- المطيري ٢٠١٢م- البدراني ٢٠١٦م، فقد تحدثتْ عن تفعيل التربية الإعلامية في مؤسسات التعليم العالي وهو ما يتوافق مع الدراسة الحالية.

**٢- ٢- ٢- دراسات متعلّقة بعولمة القيم:**

**١. دراسة سويان** (Su-Yan, 2006) **بعنوان: جامعة تسينجهوا وتحديات العولمة الاقتصادية والثقافية.**

هدفتْ الدراسة إلى الكشف عن التحديات التي تطرحها العولمة الاقتصادية والثقافية أمام إحدى الجامعات الصينية، وهي: جامعة تسينجهوا، واستخدمتْ الدراسة منهج تحليل المحتوى، وعرض الباحث سُبل مجابهة هذه التحديات من خلال دراسة حالة لجامعة تسينجهوا، وكيف نجحتْ في التجسير بين متطلّبات الاندماج في حركة العولمة الجارية في العالم الآن، ومتطلّبات الحفاظ على الهوية الثقافية- السياسية الصينية مع سعي الجامعة للحفاظ على استقلاليتها، أما أبرز التدابير التي اتبعتها الجامعة لتحقيق ذلك فتتمثّل في دمج الخبرات الدولية في التعليم العالي من أجل الاستجابة للعولمة الاقتصادية من خلال: تبنّي الخبرات الأجنبية كمرجعية لوضع سياسات العمل بالجامعة، والتركيز على إجادة اللغة الإنجليزية؛ لكونها اللغة الأساسية لعصر العولمة، وتعزيز استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم.

**٢. دراسة إنجلهارت** (Welzel, C; Inglehart, Ronald ,2010) **بعنوان: مسح القيم العالمية.**

هدفتْ الدراسة إلى تصميم مسح القيم في العالم لاختبار الفرضية القائلة بأن التغيّرات الاقتصادية والتكنولوجية تؤدي إلى تحويل القيم الأساسية ودوافع الجماهير في المجتمعات الصناعية، واستخدمتْ الدراسة منهج المسح الاجتماعي، وأُجريتْ عمليات المسح في أكثر من عشرين دولة في جميع أنحاء العالم، وقد أُجريتْ الدراسة على خمسة مراحل، وأشارتْ النتائج إلى أن

التغييرات بين الأجيال تجري في القيم الأساسية المتعلّقة بالسياسة ومعايير الحياة الاقتصادية، والدين، وأدوار الجنسين، والأعراف العائلية والجنسية، وتختلف قيم الأجيال الشابة باستمرار عن تلك السائدة بين الأجيال الأكبر سنًا، وخاصة في المجتمعات التي شهدتْ نموًا اقتصاديًا سريعًا، وأن هذه التغيّرات تبدو مرتبطة مع التنمية الاقتصادية والتكنولوجية.

**٣. دراسة منى القحطاني (٢٠١٣م) بعنوان: تصوّر مقترح لدور الجامعة في تعزيز قيم وثقافة المجتمع العربي في عصر العولمة.**

هدفتْ الدراسة إلى التعرّف إلى أهم مخاطر العولمة على قيم وثقافة الشباب العربي، وتحديد دور الجامعة في مواجهة مخاطر العولمة، واستخدمتْ المنهج الوصفي الوثائقي، وتوصلتْ إلى عدد من النتائج من أبرزها: تأكيد دور كليات الجامعة في الحفاظ على قيمنا، وبيان أهمية الإعداد والتوعية الثقافية لطلبة الجامعة أمام تحديات العولمة الثقافية، وتنمية الوعي لدى الأفراد بما يواجهه المجتمع من تحديات العولمة الثقافية، وتنمية شعورهم بمسؤولية الشراكة في تلك المواجهة، وتنمية وعي الأفراد بأهمية الحفاظ على قيمنا وهويتنا الثقافية، وتأمين الأفراد ومن ثمَّ هويتنا الثقافية ضد محاولات العولمة الثقافية في الغزو والهيمنة.

**٤. دراسة ولي (٢٠١٤م) بعنوان: دور العولمة في تغيّر القيم الاجتماعية.**

هدفتْ الدراسة إلى التعرّف إلى مضمون ظاهرة العولمة ودراستها بشكلٍ منهجي وعلمي؛ للتعرّف إلى أهم العناصر التي تعتمدها العولمة في تغيّر القيم الاجتماعية، ومعرفة نظرة الطالب الجامعي إلى مفهوم العولمة وتأثيراتها على البناء الاجتماعي للمجتمع، واستخدمتْ الدراسة المنهج التاريخي والمنهج

المقارن ومنهج المسح الاجتماعي، وتوصّلتْ إلى عدد من النتائج من أبرزها: أسهمتْ العولمة بكل الأشكال في تغيّر القيم الاجتماعية، وتركتْ أثراً واضحاً في تخلخل النظام القيمي الذي يُعدّ ركيزة لتماسك مجتمعنا، كما أسهمتْ العولمة في انتشار القيم الغربية والسلبية وطغيانها على القيم الأصيلة، كما أسهمتْ في إضعاف العلاقات الاجتماعية، وتعزيز دور الفردية، وهذا أدى الى المزيد من العُزلة الاجتماعية وخاصة بين أفراد الأسرة، كما أدتْ العولمة إلى إضعاف سلطة الأبوين في ظل القنوات الفضائية، كما أسهمتْ العولمة وعن طريق آلياتها بتغيّر القيم الاجتماعية وخاصة من خلال وسائل الإعلام والإنترنت والفضائيات.

٥. **دراسة غالية قرقاب (٢٠١٤م) بعنوان: واقع قيم العولمة لدى طلاب الجامعات العربية.**

هدفت الدراسة إلى تتبع ظاهرة العولمة بالدراسة؛ لما لهذه الظاهرة من خطورة ظهرتْ على المجتمع العربي والإسلامي عامة، وتوضيح إطار ما هو موجود من قيم العولمة عند طلاب الجامعة يمكن من خلاله تقديم مقترحات لتوعيتهم وإعداد التوصيات اللازمة بذلك، واستخدمتْ هذه الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي، وتوصلتْ إلى عدد من النتائج من أبرزها: ضرورة التركيز على الجانب القيمي بالنسبة للجانب الثقافي والاجتماعي الاقتصادي والسياسي والتقني للعولمة عند طلاب الجامعة، وأهمية الحفاظ على الهوية والأصالة، والتركيز على الجوانب الإيجابية، مثل: مواكبة التطوّر العلمي والتكنولوجي، وانتشار وسائل الاتصال الحديثة، والتعرّف إلى الثقافات المختلفة ومدى الاستفادة من تلك الجوانب في النهوض بالمجتمع، وتأكيد

عنصر الشباب وعلاقته في إحداث تغيّر في القيم على اعتبار أنها واقعة تحت تأثير قيم العولمة.

**٦. دراسة بو منقار، وبو عطيط (٢٠١٥م) بعنوان: صراع القيم في ظل العولمة الثقافية وأثره على خصوصية المجتمع العربي.**

هدفتْ الدراسة إلى دارسة صراع القيم في ظل العولمة الثقافية وأثره على خصوصية المجتمع العربي ؛ بهدف تشخيصها ومحاولة زرع الوعي بأثرها، سعيًا نحو الحفاظ على قيمنا الأصلية ومواكبة العصرية منها، دون المساس بما يميّزنا عن باقي المجتمعات، وما يحفظ لنا انفرادنا بمظهرنا الثقافي والحضاري الخاص، واستخدمتْ الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي، وتوصّلتْ إلى عدد من النتائج من أبرزها: يعتبر التنوّع في كل المجالات جمالًا والاختلاف رحمة، وبذلك فالحفاظ على الخصوصية حق لكل مجتمع، ومواجهة العولمة الثقافية وآثارها على المجتمع العربي ضرورة لا بد من الاهتمام بها بالدراسة والتحليل من أجل الحفاظ على ثوابتها وجوهر ثقافتها، فالقيم مكون أساسي ومهم، ومعاناة الفرد العربي من صراع قيمي يجعله في تخبط بين واقعه وأصله الذي يمثل ماضيه ومستقبله الذي ينبغي الحفاظ عليه، حتى لا يتجرّد من هويته ويفقد شخصيته العربية الإسلامية، وبرزتْ ضرورة زيادة الوعي ومحاولة التعايش مع هذا الصراع دون فقدان خصوصيتنا.

**٧. دراسة المفتي (٢٠١٥م) بعنوان: القيم وحركة العولمة.**

هدفتْ الدراسة إلى التعرّف إلى أيديولوجية المجتمعات التي تتبناها، والوقوف على الثقافة التي تسودها وذلك من خلال التعرّف إلى عناصر ومكونات الثقافة، والتعرّف إلى أهم القيم التي تتبناها تلك الثقافة، والتعرّف

إلى مفهوم القيم، ومفهوم العولمة بشكلٍ علمي عميق، واستخدمتْ الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي، وتوصّلتْ إلى عدد من النتائج من أبرزها: أهمية تفهّم قيم العولمة باعتبارها مثالاً للقيم المعاصرة، وإمكانية التعامل معها وفقًا لها كأمر واقع، وضرورة التناغم والتنسيق مع قيم العولمة، مع عدم تخلّي المجتمعات المحلية والإقليمية عن قيمها المحورية، وتأكيد التمسّك بالقيم التي تتبناها، وبالتالي رفض قيم العولمة التي تريد القضاء على القيم التي تتبناها المجتمعات وفقًا لثقافتها.

٨. **دراسة أميرة همت (٢٠١٥م) بعنوان: دور الإعلام الإلكتروني في طرح قيم الهوية الإسلامية في ظل العولمة.**

هدفتْ الدراسة إلى التعرّف إلى كيفية استغلال الإعلام الجديد؛ لنشر وتثبيت القيم والهوية الإسلامية في عالم متطوّر بشكلٍ دائم، واستخدمتْ الدراسة المنهج التاريخي والمنهج الوصفي التحليلي، وتوصّلتْ إلى عدد من النتائج من أبرزها: أن الإعلام الإلكتروني الحديث من أهم الأدوات التي ينبغي الأخذ بها في المحافظة على القيم والهوية الإسلامية، وأن الهوية والحضارة الإسلامية هي الأصل الذي أخذتْ منه الحضارة الغربية، وإن ساعد التقدم التكنولوجي والتقني الحضارة الغربية على الانتشار والبقاء، وأن العولمة وإفرازاتها من الصعب رفضها في ظل الإعلام الحديث فينبغي التعامل معها وتكييف وسائلها؛ لأخذ الصالح من قيمها ورفض الطالح منه، وأن العالم الإسلامي تُحاك به الكثير من الفتن خوفاً من ثقافته وهويته التي يمكن أن تشكّل تهديدًا لكل الهويات الأخرى خاصة الغربية.

**التعليق على الدراسات السابقة المتعلقة بعولمة القيم:**

تتفق هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة في كونها تتحدّث عن عولمة القيم، ولكنها لم تتفق معها في منهج الدراسة وهو المنهج الوصفي المسحي، فدراسة سويان ٢٠٠٦م استخدمتْ منهج تحليل المحتوى، ودراسة إنجلهارت ٢٠١٠م استخدمتْ منهج المسح الاجتماعي، أما دراسة كل من: منى القحطاني ٢٠١٣م- غالية قرقاب ٢٠١٤م- بو منقار، وبوعطيط ٢٠١٥م- والمفتي ٢٠١٥م فقد اتبعتْ المنهج الوصفي الوثائقي، أما دراسة: ولي ٢٠١٤م فاتبعتْ المنهج التاريخي، والمنهج المقارن، ومنهج المسح الاجتماعي، وأخيراً اتبعتْ دراسة: أميرة همت ٢٠١٥م المنهج التاريخي، والمنهج الوصفي التحليلي.

كما تجدر الإشارة إلى أن دراسات كل من: سويان ٢٠٠٦م- منى القحطاني ٢٠١٣م- ولي ٢٠١٤م- غالية قرقاب ٢٠١٤م تحدثتْ عن تأثير عولمة القيم على الجامعات، أما دراسة: بو منقار، و بوعطيط ٢٠١٥م فقد أشارتْ إلى تأثير عولمة القيم على المجتمع العربي، بينما دراسة: إنجلهارت ٢٠١٠م - المفتي ٢٠١٥م فقد خاضتا في العلاقة العميقة بين القيم والعولمة، أما دراسة: أميرة همت ٢٠١٥م فقد تكلّمتْ عن علاقة الإعلام بالقيم في المجتمع المسلم.

**أوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة بشكلٍ عام:**

١- تحديد متطلّبات تفعيل التربية الإعلامية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا اللازم توفّرها بالأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ظل عولمة القيم.

٢- تأصيل الإطار النظري الخاص بهذه الدراسة.

٣- الاطلاع على الأدوات المستخدمة، والاستفادة منها في جمع البيانات.

٤- الاطلاع على كيفية تفسير النتائج للإجابة عن أسئلة الدراسة.

**٣- منهج الدراسة وإجراءاتها :**

**٣- ١- منهج الدراسة:** قام الباحث بالإجابة على أسئلة الدراسة من خلال المنهج الوصفي المسحي الذي عَـــرَّفه العساف (١٤٣٣هـ، ص ١٧٩) بأنه "ذلك النوع من البحوث الذي يتمّ بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة ممثّلة منهم ؛ بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب".

**٣- ٢- مجتمع الدراسة:** تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات الدكتوراة في الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: (أصول التربية– الإدارة والتخطيط التربوي– المناهج وطرق التدريس) ممن هم في مرحلة البحث، وذلك للتأكّد من إجابتهم على واقع تفعيل التربية الإعلامية ؛ لأنهم تلقوا الدراسة المنهجية في مرحلتي الماجستير والدكتوراة، ولم يتبقَ للأقسام التربوية أي مجال يقومون من خلاله بتفعيل التربية الإعلامية لديهم، وقد بلغ عددهم في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٨هـ/١٤٣٩هـ من خلال السجلات (٢٠٤) طالب وطالبة، وقد قام الباحث بتوزيع أداة الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة، وكان عدد الاستبانات العائدة له والصالحة للتحليل الإحصائي (١٤٨) استبانة، وبهذا بلغتْ نسبة المستجيبين (٧٢,٥٪) من إجمالي مجتمع الدراسة، والجدول التالي يبيّن توزيع عدد المستجيبين على أداة الدراسة وفق بياناتهم الشخصية.

**جدول رقم ( ١ )**

**توزيع عدد المستجيبين على أداة الدراسة وفق بياناتهم الشخصية**

| المتغيّرات | التصنيف | العدد | النسبة |
|---|---|---|---|
| نوع العينة (الجنس) | ذكر | ٦٩ | ٤٦.٦ |
| | أنثى | ٧٩ | ٥٣.٤ |
| القسم العلمي | أصول التربية | ٦٧ | ٤٥.٣ |
| | الإدارة والتخطيط التربوي | ٤٠ | ٢٧.٠ |
| | المناهج وطرق التدريس | ٤١ | ٢٧.٧ |
| المجموع | | ١٤٨ | ١٠٠.٠ |

**٣- ٣- أداة الدراسة :**

**أولاً : بناء أداة الدراسة :**

**١. التصميم الأولي لأداة الدراسة :**

من خلال كتابة الباحث لفصل الإطار النظري، والرجوع للأدبيات والدراسَات والبحوث المتصلة بموضوع الدراسَة، قام بتصميم أداة الدراسَة في ضوء مشكلة الدراسَة وأهدافها وتساؤلاتها، وهي عبارة عن استبانة تتلاءم مع أفراد مجتمع الدراسَة وطبيعة الموضوع مدار الدراسة، وقد تكوّنت الاستبانة من جزأين :

- **الجزء الأول :** بيانات أولية عن أفراد مجتمع الدراسة من حيث الجنس، والقسم العلمي.

- **الجزء الثاني :** تضمّن فقرات الاستبانة موزّعة على ثلاثة محاور، هي:

✓ **المحور الأول :** واقع إسهام الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تفعيل التربية الإعلامية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في ظل عولمة القيم، وقد تضمّن ١٧ عبارة.

✓ **المحور الثاني:** المعوقات التي تحدّ من إسهام الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تفعيل التربية الإعلامية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في ظل عولمة القيم، وقد تضمّن ١٢ عبارة.

✓ **المحور الثالث**: السُبل المقترحة لتطوير إسهام الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تفعيل التربية الإعلامية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في ظل عولمة القيم، وقد تضمّن ١٤ عبارة.

ويُقابل كل فقرة من فقرات جميع المحاور قائمة تحمل العبارات التالية: (موافق بدرجة كبيرة جداً/ موافق بدرجة كبيرة/ موافق بدرجة متوسطة/ موافق بدرجة ضعيفة/ موافق بدرجة ضعيفة جداً).

**٢. قياس صدق وثبات أداة الدراسة:**

- **صدق الاتساق الظاهري:**

للتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قام الباحث بعرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (أصول التربية– الإدارة والتخطيط التربوي– المناهج وطرق التدريس)، وهي الحد المؤسسي للدراسة؛ سعياً منه لأن تكون أداة الدراسة نابعة من واقع الحد المؤسسي الذي ستُطبق فيه، وبلغ عدد المحكمين (١٩) مُحكماً، وفي ملحق الدراسة قائمة بأسمائهم، وقد استجاب الباحث لآراء المحكّمين حيث قام بإجراء ما يلزم من حذف أو إضافة أو تعديل في ضوء مقترحاتهم.

- **صدق الاتساق الداخلي:**

للتأكّد من تماسك العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه تمّ قياس صدق الاتساق الداخلي للأداة من خلال بيانات استجابات أفراد الدراسة بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات المحور والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، والجدول التالي يوضح ذلك:

**جدول رقم ( ٢ ) معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود أداة الدراسة، بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه**

| المحور | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|
| واقع إسهام الأقسام التربوية في تفعيل التربية الإعلامية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في ظل عولمة القيم. | ١ | ❖٠,٤٥٧٦ | ٧ | ❖❖٠,٧٨٣٢ | ١٣ | ❖❖٠,٥٠٦٦ |
| | ٢ | ❖❖٠,٤٩١٣ | ٨ | ❖❖٠,٧٩٩٢ | ١٤ | ❖❖٠,٩٠٦٩ |
| | ٣ | ❖❖٠,٨١٢٣ | ٩ | ❖❖٠,٨٣١٧ | ١٥ | ❖❖٠,٨٢٠٧ |
| | ٤ | ❖❖٠,٦٠٦١ | ١٠ | ❖❖٠,٦٩٠٨ | ١٦ | ❖❖٠,٧٣٩٦ |
| | ٥ | ❖❖٠,٥٩٨٠ | ١١ | ❖❖٠,٨٦٤٠ | ١٧ | ❖❖٠,٨٢٩٧ |
| | ٦ | ❖❖٠,٥٣٨٤ | ١٢ | ❖❖٠,٨٤٥٢ | | |
| الصعوبات التي تَحدّ من إسهام الأقسام التربوية في تفعيل التربية الإعلامية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في ظل عولمة القيم. | ١ | ❖❖٠,٦٤٠٩ | ٥ | ❖❖٠,٥٧٥٧ | ٩ | ❖❖٠,٨٣٠٧ |
| | ٢ | ❖❖٠,٦٦٦٢ | ٦ | ❖❖٠,٨٧٤٢ | ١٠ | ❖❖٠,٧٠٤٥ |
| | ٣ | ❖❖٠,٥٩٦٠ | ٧ | ❖❖٠,٨٦٩٥ | ١١ | ❖❖٠,٥٥٣٣ |
| | ٤ | ❖❖٠,٦٦١٣ | ٨ | ❖❖٠,٧٦٤٠ | ١٢ | ❖❖٠,٧١٠١ |
| السُبل المقترحة لتطوير إسهام الأقسام التربوية في تفعيل التربية الإعلامية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في ظل عولمة القيم. | ١ | ❖❖٠,٨١٩٥ | ٦ | ❖❖٠,٨٦٩٨ | ١١ | ❖❖٠,٦٨١٢ |
| | ٢ | ❖❖٠,٨٠٢٧ | ٧ | ❖❖٠,٨٣٦٠ | ١٢ | ❖❖٠,٥٣٦١ |
| | ٣ | ❖❖٠,٧٤٦٩ | ٨ | ❖❖٠,٨٠٨٤ | ١٣ | ❖❖٠,٥٤٠٤ |
| | ٤ | ❖❖٠,٦٥٠٩ | ٩ | ❖❖٠,٧٩٠١ | ١٤ | ❖❖٠,٦٦١١ |
| | ٥ | ❖❖٠,٦٣٦٠ | ١٠ | ❖❖٠,٧٢٨٩ | | |

❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١ ❖ دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول رقم (٢) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) و(٠,٠٥)، مما يُشير إلى صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

**٣. ثبات أداة الدارسة:**

تمّ حساب ثبات الأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ويوضح الجدول رقم (٣) قيمة معامل الثبات لكل جزء من أجزاء الاستبانة.

**جدول رقم ( ٣ ) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة**

| المحـــور | عدد البنود | معامل ثبات ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| واقع إسهام الأقسام التربوية في تفعيل التربية الإعلامية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في ظل عولمة القيم. | ١٧ | ٠,٩٤ |
| الصعوبات التي تَحدّ من إسهام الأقسام التربوية في تفعيل التربية الإعلامية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في ظل عولمة القيم. | ١٢ | ٠,٩٠ |
| السُبل المقترحة لتطوير إسهام الأقسام التربوية في تفعيل التربية الإعلامية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في ظل عولمة القيم. | ١٤ | ٠,٩٣ |

ويتضح من الجدول رقم (٣) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة ؛ مما يدل على أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ولتسهيل تفسير النتائج استخدم الباحث الأسلوب التالي ؛ لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة، حيث تمّ إعطاء وزن للبدائل: (موافق بدرجة كبيرة جداً= ٥ ، موافق بدرجة كبيرة = ٤ ، موافق بدرجة متوسطة= ٣ ، موافق بدرجة ضعيفة= ٢ ، موافق بدرجة ضعيفة جداً= ١)، ثم تمّ تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥- ١) ÷ ٥ = ٠,٨٠ لنحصل على التصنيف التالي:

**جدول رقم (٤) توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث**

| الوصف | مدى المتوسطات |
|---|---|
| موافق بدرجة كبيرة جداً | ٤,٢١ – ٥,٠٠ |
| موافق بدرجة كبيرة | ٣,٤١ – ٤,٢٠ |
| موافق بدرجة متوسطة | ٢,٦١ – ٣,٤٠ |
| موافق بدرجة ضعيفة | ١,٨١ – ٢,٦٠ |
| موافق بدرجة ضعيفة جداً | ١,٠٠ – ١,٨٠ |

### ٣- ٤- أساليب التحليل الإحصائي:

استخدم الباحث في تحليل بيانات الدراسة مجموعة من أساليب التحليل الإحصائي التالية:

**أولاً: الإحصاء الوصفي،** وتمثّل في:

- حساب التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص أفراد مجتمع الدراسة وتحديد استجاباتهم.
- المتوسط الحسابي لحساب القيمة التي يُعطيها أفراد مجتمع الدراسة لكل عبارة من عبارات المحور، وعلى المحور بشكلٍ عام، ولترتيب أوزان استجابات أفراد مجتمع الدراسة.

- الانحراف المعياري لمعرفة مدى تشتت البيانات (الاستجابات) عن وسطها الحسابي، كما أنه يُفيد في ترتيب المتوسطات عند تساوي بعضها حيث تُعطى الرتبة الأفضل للفقرة التي انحرافها المعياري أقل.

**ثانياً: الإحصاء التحليلي**، وتمثّل في:

- معامل ارتباط (بيرسون Pearson Correlation Coefficient) لحساب الصدق البنائي (الاتساق الداخلي) لأداة الدارسة.

- معامل ثبات (ألفا كرونباخ Alpha Cronbach) لتحديد معامل ثبات أداة الدراسة.

* * *

## ٤- عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

### ٤ - ١- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

- ما واقع إسهام الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تفعيل التربية الإعلامية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في ظل عولمة القيم؟

**جدول رقم ( ٥ ) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات مجتمع الدراسة حول واقع إسهام الأقسام التربوية في تفعيل التربية الإعلامية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في ظل عولمة القيم**

| م | العبارة | | موافق بدرجة كبيرة جداً | موافق بدرجة كبيرة | موافق بدرجة متوسطة | موافق بدرجة ضعيفة | موافق بدرجة ضعيفة جداً | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٣ | يَستخدم الأستاذ لغة تربوية إعلامية سليمة ومفهومة. | ت | ٨ | ٥٤ | ٥٦ | ٢٢ | ٨ | ٣.٢٢ | ٠.٩٥ | ١ |
| | | ٪ | ٥.٤ | ٣٦.٥ | ٣٧.٨ | ١٤.٩ | ٥.٤ | | | |
| ٦ | يَسهُل عليّ تحويل ما تعلّمته في الدراسة المنهجية إلى واقع في التربية الإعلامية. | ت | ٢ | ٤٠ | ٦٢ | ٣٣ | ١١ | ٢.٩٣ | ٠.٩٢ | ٢ |
| | | ٪ | ١.٤ | ٢٧.٠ | ٤١.٩ | ٢٢.٣ | ٧.٤ | | | |
| ١ | تحتوي القاعة الدراسية على التجهيزات الحديثة التي تساعد في تفعيل التربية الإعلامية. | ت | ٧ | ٥٣ | ٢٣ | ٤٦ | ١٩ | ٢.٨٩ | ١.١٧ | ٣ |
| | | ٪ | ٤.٧ | ٣٥.٨ | ١٥.٥ | ٣١.١ | ١٢.٨ | | | |
| ١٧ | يُوضح الأستاذ للطلاب والطالبات دور التربية الإعلامية في مواجهة تحديات العولمة. | ت | ٤ | ٤٦ | ٣٨ | ٣٦ | ٢٤ | ٢.٨٠ | ١.١٣ | ٤ |
| | | ٪ | ٢.٧ | ٣١.١ | ٢٥.٧ | ٢٤.٣ | ١٦.٢ | | | |

| م | العبارة | | موافق بدرجة كبيرة جداً | موافق بدرجة كبيرة | موافق بدرجة متوسطة | موافق بدرجة ضعيفة | موافق بدرجة ضعيفة جداً | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٠ | يُساعد الأستاذ على إثراء الحوار المثمر في تفعيل التربية الإعلامية. | ت | ٣ | ٣٨ | ٤٢ | ٤٠ | ٢٥ | ٢.٦٩ | ١.٠٩ | ٥ |
| | | ٪ | ٢.٠ | ٢٥.٧ | ٢٨.٤ | ٢٧.٠ | ١٦.٩ | | | |
| ١١ | يُوظّف الأستاذ خبرات الطلاب والطالبات لتفعيل التربية الإعلامية. | ت | ٢ | ٣٠ | ٤٨ | ٤٣ | ٢٥ | ٢.٦٠ | ١.٠٤ | ٦ |
| | | ٪ | ١.٤ | ٢٠.٣ | ٣٢.٤ | ٢٩.١ | ١٦.٩ | | | |
| ١٢ | يُثير الأستاذ دافعية الطلاب والطالبات لتفعيل التربية الإعلامية. | ت | ١ | ٣٠ | ٤٣ | ٤٩ | ٢٥ | ٢.٥٥ | ١.٠٢ | ٧ |
| | | ٪ | ٠.٧ | ٢٠.٣ | ٢٩.١ | ٣٣.١ | ١٦.٩ | | | |
| ٨ | يَستخدم الأستاذ الوسائل الإعلامية الحديثة لتفعيل التربية الإعلامية. | ت | ٤ | ٢١ | ٤٦ | ٤٦ | ٣١ | ٢.٤٧ | ١.٠٦ | ٨ |
| | | ٪ | ٢.٧ | ١٤.٢ | ٣١.١ | ٣١.١ | ٢٠.٩ | | | |
| ١٤ | يُعطي الأستاذ الوقت الكافي للطلاب والطالبات لأداء الأنشطة المتعلّقة بالتربية الإعلامية. | ت | ٢ | ١٨ | ٤٥ | ٥٨ | ٢٥ | ٢.٤٢ | ٠.٩٥ | ٩ |
| | | ٪ | ١.٤ | ١٢.٢ | ٣٠.٤ | ٣٩.٢ | ١٦.٩ | | | |
| ٩ | يُقدّم الأستاذ نماذج ناجحة في التربية الإعلامية. | ت | ٣ | ١٧ | ٤٥ | ٥٥ | ٢٨ | ٢.٤١ | ٠.٩٩ | ١٠ |
| | | ٪ | ٢.٠ | ١١.٥ | ٣٠.٤ | ٣٧.٢ | ١٨.٩ | | | |
| ٧ | يَأخذ الأستاذ بآراء الطلاب والطالبات في الإعداد لتفعيل التربية الإعلامية. | ت | ٣ | ١٩ | ٤٦ | ٤٥ | ٣٥ | ٢.٣٩ | ١.٠٥ | ١١ |
| | | ٪ | ٢.٠ | ١٢.٨ | ٣١.١ | ٣٠.٤ | ٢٣.٦ | | | |

| م | العبارة | | موافق بدرجة كبيرة جداً | موافق بدرجة كبيرة | موافق بدرجة متوسطة | موافق بدرجة ضعيفة | موافق بدرجة ضعيفة جداً | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٥ | يهتم الأستاذ بميول ورغبات الطلاب والطالبات المتعلقة بالتربية الإعلامية. | ت | ٣ | ١١ | ٤٧ | ٦٤ | ٢٣ | ٢,٣٧ | ٠,٩١ | ١٢ |
| | | ٪ | ٢,٠ | ٧,٤ | ٣١,٨ | ٤٣,٢ | ١٥,٥ | | | |
| ١٦ | يُعرِّف الأستاذ الطلاب والطالبات بقائمة المراجع الأساسية للتربية الإعلامية. | ت | ٤ | ١٢ | ٣٢ | ٦٢ | ٣٨ | ٢,٢٠ | ١,٠٠ | ١٣ |
| | | ٪ | ٢,٧ | ٨,١ | ٢١,٦ | ٤١,٩ | ٢٥,٧ | | | |
| ٥ | يُوجد تطبيق عملي للتربية الإعلامية في المؤسسات التربوية والإعلامية. | ت | صفر | ٧ | ٤٢ | ٥٨ | ٤١ | ٢,١٠ | ٠,٨٦ | ١٤ |
| | | ٪ | صفر | ٤,٧ | ٢٨,٤ | ٣٩,٢ | ٢٧,٧ | | | |
| ٣ | تمّ تفعيل التربية الإعلامية في جميع المقررات في أثناء الدراسة المنهجية. | ت | صفر | ١٠ | ١٩ | ٧٧ | ٤٢ | ١,٩٨ | ٠,٨٣ | ١٥ |
| | | ٪ | صفر | ٦,٨ | ١٢,٨ | ٥٢,٠ | ٢٨,٤ | | | |
| ٤ | تمّ تنظيم برنامج تدريبي عن التربية الإعلامية من قِبل القسم العلمي خلال الدراسة المنهجية. | ت | ١ | ٤ | ١١ | ٥٩ | ٧٣ | ١,٦٦ | ٠,٧٩ | ١٦ |
| | | ٪ | ٠,٧ | ٢,٧ | ٧,٤ | ٣٩,٩ | ٤٩,٣ | | | |
| ٢ | تمّ إفراد التربية الإعلامية بمقرر مستقل في أثناء الدراسة المنهجية. | ت | ١ | ٥ | ٣ | ٤٤ | ٩٥ | ١,٤٧ | ٠,٧٦ | ١٧ |
| | | ٪ | ٠,٧ | ٣,٤ | ٢,٠ | ٢٩,٧ | ٦٤,٢ | | | |
| **المتوسط العام❖** | | | | | | | | **٢,٤٢** | **٠,٦٨** | |

❖ المتوسط الحسابي من ٥ درجات

يتضح من الجدول رقم (٥) ما يلي :

- **أولاً :** أفراد مجتمع الدراسة موافقون بدرجة ضعيفة على واقع إسهام الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تفعيل التربية الإعلامية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في ظل عولمة القيم، وهو ما يوضح أن واقع إسهام الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تفعيل التربية الإعلامية في ظل عولمة القيم يحتاج للإصلاح بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط العام لموافقتهم على هذا المحور (٢,٤٢ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي من (١,٨١- ٢,٦٠)، التي توضح أن خيار موافقة أفراد مجتمع الدراسة على عبارات محور واقع إسهام الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تفعيل التربية الإعلامية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في ظل عولمة القيم تُشير إلى (موافق بدرجة ضعيفة) في أداة الدراسة.

- **ثانياً :** تَبيّن أن أفراد مجتمع الدراسة موافقون بدرجة متوسطة نحو (٥) عبارات من واقع إسهام الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تفعيل التربية الإعلامية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في ظل عولمة القيم، والممثّلة في العبارات أرقام (١٣ ، ٦ ، ١ ، ١٧ ، ١٠)، وفيما يلي ترتيب هذه العبارات حسب متوسطات الموافقة عليها من قبل أفراد مجتمع الدراسة :

جاءت العبارة رقم (١٣) وهي (يَستخدم الأستاذ لغة تربوية إعلامية سليمة ومفهومة) في المرتبة (الأولى) من حيث موافقة أفراد مجتمع الدراسة عليها، بمتوسط موافقة مقداره (٣,٢٢ من ٥,٠٠)، وهذا يُشير إلى أهمية تمكّن

الأستاذ من اللغة التربوية الإعلامية السليمة والمفهومة ؛ ليستطيع تفعيل التربية الإعلامية على الوجه المطلوب.

جاءت العبارة رقم (٦) وهي (يَسهُل عليّ تحويل ما تعلّمته في الدراسة المنهجية إلى واقع في التربية الإعلامية) في المرتبة (الثانية) من حيث موافقة أفراد مجتمع الدراسة عليها، بمتوسط موافقة مقداره (٢,٩٣ من ٥,٠٠)، وهذا يُشير إلى استعداد الطلاب لتطبيق مبادئ التربية الإعلامية على أرض الواقع متى أتيحتْ لهم الفرصة.

جاءت العبارة رقم (١) وهي (تحتوي القاعة الدراسية على التجهيزات الحديثة التي تُساعد في تفعيل التربية الإعلامية) في المرتبة (الثالثة) من حيث موافقة أفراد مجتمع الدراسة عليها، بمتوسط موافقة مقداره (٢,٨٩ من ٥,٠٠)، وهذا يُشير إلى توفّر التجهيزات الحديثة المطلوبة لتفعيل التربية الإعلامية إلى حد كبير، وبالتالي فإن تفعيل التربية الإعلامية لن يحتاج إلى تأسيس تقني جديد بل كل ما يحتاجه هو بعض التحسينات التكنولوجية الإضافية للقاعات الدراسية.

جاءت العبارة رقم (١٧) وهي (يوضح الأستاذ للطلاب والطالبات دور التربية الإعلامية في مواجهة تحديات العولمة) في المرتبة (الرابعة) من حيث موافقة أفراد مجتمع الدراسة عليها، بمتوسط موافقة مقداره (٢,٨٠ من ٥,٠٠)، وهذا يُشير إلى البناء الثقافي التربوي الإعلامي الذي يتمتع به الأستاذ، وبالتالي فإن كل ما نريده هو توجيه هذا البناء الثقافي التربوي الإعلامي ليخدم تفعيل التربية الإعلامية.

جاءت العبارة رقم (١٠) وهي (يُساعد الأستاذ على إثراء الحوار المثمر في تفعيل التربية الإعلامية) في المرتبة (الخامسة) من حيث موافقة أفراد مجتمع الدراسة عليها، بمتوسط موافقة مقداره (٢،٦٩ من ٥،٠٠)، وهذا يُشير إلى استطاعة الأستاذ أن يُدير كفة الحوار البنّاء حول التربية الإعلامية، مما يدفعنا لتقنين التربية الإعلامية، وتقديمها للطلاب بالشكل المأمول. وتتوافق جميع النتائج السابقة مع ما جاء عند مريم الصعب (٢٠١٣م) بالإضافة إلى نتائج دراسة أسماء علي (٢٠٠٨م ).

- **ثالثًا:** تبيّن أن أفراد مجتمع الدراسة موافقون بدرجة ضعيفة على عبارتين من واقع إسهام الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تفعيل التربية الإعلامية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في ظل عولمة القيم، والممثّلة في العبارات رقم (٤ ، ٢)، وفيما يلي ترتيب هذه العبارات حسب متوسطات الموافقة عليها من قبل أفراد مجتمع الدراسة:

جاءت العبارة رقم (٤) وهي (تمّ تنظيم برنامج تدريبي عن التربية الإعلامية من قِبل القسم العلمي خلال الدراسة المنهجية) في المرتبة (السادسة عشر) من حيث موافقة أفراد مجتمع الدراسة عليها، بمتوسط موافقة مقداره (١،٦٦ من ٥،٠٠)، وهذا يُشير إلى عدم اهتمام الأقسام العلمية بتدريب الطلاب على التربية الإعلامية، مما يُحَتم على تلك الأقسام أن تُولي هذا الأمر جُل عنايتها واهتمامها.

جاءت العبارة رقم (٢) وهي (تمّ إفراد التربية الإعلامية بمقرر مستقل في أثناء الدراسة المنهجية) في المرتبة (السابعة عشر) من حيث موافقة أفراد مجتمع الدراسة عليها، بمتوسط موافقة مقداره (١،٤٧ من ٥،٠٠)، وهذا يُشير إلى

ضرورة إفراد التربية الإعلامية بمقرر مستقل أو تضمينها من خلال المقررات الدراسية. وتتوافق جميع النتائج السابقة مع ما جاء عند هبة ديوب (٢٠١١م) بالإضافة إلى نتائج دراسة المطيري (٢٠١٢م).

**٤ - ٢- النتائج المتعلّقة بالسؤال الثاني:**

- ما المعوقات التي تَحدّ من إسهام الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تفعيل التربية الإعلامية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في ظل عولمة القيم؟

**جدول رقم ( ٦ )**

**التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول المعوقات التي تَحدّ من إسهام الأقسام التربوية في تفعيل التربية الإعلامية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في ظل عولمة القيم**

| م | العبارة | | موافق بدرجة كبيرة جداً | موافق بدرجة كبيرة | موافق بدرجة متوسطة | موافق بدرجة ضعيفة | موافق بدرجة ضعيفة جداً | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٣ | غياب التعاون المؤسسي بين الأقسام التربوية وكليات الإعلام. | ت | ٨٦ | ٥٣ | ٦ | ٢ | ١ | ٤.٤٩ | ٠.٧٠ | ١ |
| | | ٪ | ٥٨.١ | ٣٥.٨ | ٤.١ | ١.٤ | ٠.٧ | | | |
| ٩ | ضعف اهتمام القسم العلمي بتفعيل التربية الإعلامية. | ت | ٥٤ | ٧٠ | ٢١ | ٣ | صفر | ٤.١٨ | ٠.٧٥ | ٢ |
| | | ٪ | ٣٦.٥ | ٤٧.٣ | ١٤.٢ | ٢.٠ | صفر | | | |

| م | العبارة | | موافق بدرجة كبيرة جداً | موافق بدرجة كبيرة | موافق بدرجة متوسطة | موافق بدرجة ضعيفة | موافق بدرجة ضعيفة جداً | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٢ | الخلط بين مفهوم التربية الإعلامية والإعلام التربوي. | ت | ٥٢ | ٦٧ | ٢٢ | ٦ | ١ | ٤.١٠ | ٠.٨٥ | ٣ |
| | | ٪ | ٣٥.١ | ٤٥.٣ | ١٤.٩ | ٤.١ | ٠.٧ | | | |
| ٦ | قلة توفّر الأستاذ الجامعي المتمكّن من التربية الإعلامية. | ت | ٤٧ | ٦٤ | ٢٩ | ٧ | ١ | ٤.٠١ | ٠.٨٨ | ٤ |
| | | ٪ | ٣١.٨ | ٤٣.٢ | ١٩.٦ | ٤.٧ | ٠.٧ | | | |
| ٨ | ضعف الموارد المالية المطلوبة لتجهيز القاعة الدراسية بمتطلّبات التربية الإعلامية. | ت | ٤٢ | ٦٥ | ٢٠ | ١٨ | ٣ | ٣.٨٤ | ١.٠٣ | ٥ |
| | | ٪ | ٢٨.٤ | ٤٣.٩ | ١٣.٥ | ١٢.٢ | ٢.٠ | | | |
| ٥ | عدم وجود الوقت الكافي لتطبيقات التربية الإعلامية خلال المحاضرة الدراسية. | ت | ٤٤ | ٥٩ | ٢٤ | ١٥ | ٦ | ٣.٨١ | ١.١٠ | ٦ |
| | | ٪ | ٢٩.٧ | ٣٩.٩ | ١٦.٢ | ١٠.١ | ٤.١ | | | |
| ٤ | غموض مفهوم عولمة القيم. | ت | ٤٠ | ٦٥ | ١٥ | ٢١ | ٧ | ٣.٧٤ | ١.١٤ | ٧ |
| | | ٪ | ٢٧.٠ | ٤٣.٩ | ١٠.١ | ١٤.٢ | ٤.٧ | | | |
| ١ | غموض مفهوم التربية الإعلامية. | ت | ٣٧ | ٦٦ | ١٧ | ٢١ | ٧ | ٣.٧١ | ١.١٣ | ٨ |
| | | ٪ | ٢٥.٠ | ٤٤.٦ | ١١.٥ | ١٤.٢ | ٤.٧ | | | |

| م | العبارة | | موافق بدرجة كبيرة جداً | موافق بدرجة كبيرة | موافق بدرجة متوسطة | موافق بدرجة ضعيفة | موافق بدرجة ضعيفة جداً | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٧ | قلة توفّر طالب وطالبة الدراسات العليا المتفاعلين مع التربية الإعلامية. | ت | ٢٦ | ٥٥ | ٤٢ | ٢٢ | ٣ | ٣.٥٣ | ١.٠١ | ٩ |
| | | ٪ | ١٧.٦ | ٣٧.٢ | ٢٨.٤ | ١٤.٩ | ٢.٠ | | | |
| ١٠ | ضعف الثقة بقدرة التربية الإعلامية على مواجهة تحديات العولمة. | ت | ٢٩ | ٥٥ | ٣٣ | ٢٥ | ٦ | ٣.٥١ | ١.١١ | ١٠ |
| | | ٪ | ١٩.٦ | ٣٧.٢ | ٢٢.٣ | ١٦.٩ | ٤.١ | | | |
| ١١ | ندرة النماذج الناجحة في التربية الإعلامية. | ت | ٣٠ | ٥٥ | ٣١ | ٢٥ | ٧ | ٣.٥١ | ١.١٣ | ١١ |
| | | ٪ | ٢٠.٣ | ٣٧.٢ | ٢٠.٩ | ١٦.٩ | ٤.٧ | | | |
| ١٢ | صعوبة توصيف مقرر عن التربية الإعلامية. | ت | ١٦ | ٣٥ | ٥٦ | ٢٨ | ١٣ | ٣.٠٩ | ١.١٠ | ١٢ |
| | | ٪ | ١٠.٨ | ٢٣.٦ | ٣٧.٨ | ١٨.٩ | ٨.٨ | | | |
| | **المتوسط العام ❖** | | | | | | | **٣.٨٠** | **٠.٥٦** | |

❖ المتوسط الحسابي من ٥ درجات

يتضح من الجدول رقم (٦) ما يلي:

- **أولًا:** أفراد مجتمع الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على وجود المعوقات التي تَحدّ من إسهام الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تفعيل التربية الإعلامية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في

ظل عولمة القيم، وهو ما يوضح أن واقع إسهام الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تفعيل التربية الإعلامية يُعاني من عدد من المعوقات بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط العام لموافقتهم على هذا المحور (٣,٨٠ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي من (٣,٤١- ٤,٢٠)، التي توضح أن خيار موافقة أفراد مجتمع الدراسة على عبارات محور المعوقات التي تَحدّ من إسهام الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تفعيل التربية الإعلامية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في ظل عولمة القيم تُشير إلى (موافق) في أداة الدراسة.

- **ثانيًا:** تبيّن أن أفراد مجتمع الدراسة موافقون بدرجة كبيرة جداً نحو عبارة واحدة من المعوقات التي تَحدّ من إسهام الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تفعيل التربية الإعلامية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في ظل عولمة القيم، والممثّلة في العبارة رقم (٣)، وهي (غياب التعاون المؤسسي بين الأقسام التربوية وكليات الإعلام)، وقد جاءتْ في المرتبة ( الأولى ) من حيث موافقة أفراد مجتمع الدراسة عليها بمتوسط موافقة مقداره (٤,٤٩ من ٥,٠٠)، وهذا يُشير إلى أهمية التعاون المؤسسي بين الأقسام التربوية وكليات الإعلام؛ نظراً لأهمية التربية الإعلامية، ولكون العمل المؤسسي أقرب لتحقيق الغايات المرجوة منه مقارنةً بالاجتهادات الشخصية التي ربما قامت بها بعض الأقسام العلمية، أو قام بها بعض أعضاء هيئة التدريس، وتتوافق هذه النتيجة مع ما جاء عند عبد رب الرسول (٢٠١٥م ) بالإضافة إلى نتائج دراسة البلوي (٢٠١٣م).

- **ثالثًا**: تبيّن أن أفراد مجتمع الدراسة موافقون بدرجة متوسطة نحو عبارة واحدة من المعوقات التي تَحدّ من إسهام الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تفعيل التربية الإعلامية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في ظل عولمة القيم، والممثّلة في العبارة رقم (١٢)، وهي (صعوبة توصيف مقرر عن التربية الإعلامية)، وقد جاءت في المرتبة (الثانية عشر) من حيث موافقة أفراد مجتمع الدراسة عليها بمتوسط موافقة مقداره (٣,٠٩ من ٥,٠٠)، وهذا يُشير إلى إمكانية توصيف مقرر عن التربية الإعلامية، وأن الأمر ليس غاية في الصعوبة، بل هو في متناول اليد متى عزمتْ الأقسام العلمية على المضي قُدمًا في هذا التوجّه، وتتوافق هذه النتيجة مع ما جاء عند البدراني (٢٠١٦م).

**٤ - ٣- النتائج المتعلّقة بالسؤال الثالث:**

- ما السُبل المقترحة لتطوير إسهام الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تفعيل التربية الإعلامية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في ظل عولمة القيم؟

## جدول رقم ( ٧ )

## التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات مجتمع الدراسة حول السبل المقترحة لتطوير إسهام الأقسام التربوية في تفعيل التربية الإعلامية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في ظل عولمة القيم

| م | العبارة | | موافق بدرجة كبيرة جداً | موافق بدرجة كبيرة | موافق بدرجة متوسطة | موافق بدرجة ضعيفة | موافق بدرجة ضعيفة جداً | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٣ | تبصير الطلاب والطالبات بدور العولمة في تغير القيم. | ت | ٩١ | ٥١ | ٥ | ١ | صفر | ٤.٥٧ | ٠.٦٠ | ١ |
| | | ٪ | ٦١.٥ | ٣٤.٥ | ٣.٤ | ٠.٧ | صفر | | | |
| ١٤ | إرشاد الطلاب والطالبات للتعامل الأمثل مع صراع القيم في ظل العولمة. | ت | ٨٦ | ٥٧ | ٣ | ٢ | صفر | ٤.٥٣ | ٠.٦١ | ٢ |
| | | ٪ | ٥٨.١ | ٣٨.٥ | ٢.٠ | ١.٤ | صفر | | | |
| ٩ | نشر مفهوم التربية الإعلامية عبر وسائل التواصل الاجتماعي الرسمية للكليات والأقسام العلمية بالجامعة. | ت | ٧٩ | ٦٣ | ٥ | صفر | ١ | ٤.٤٨ | ٠.٦٣ | ٣ |
| | | ٪ | ٥٣.٤ | ٤٢.٦ | ٣.٤ | صفر | ٠.٧ | | | |
| ٦ | تأهيل الأستاذ الجامعي لتحقيق رسالة التربية الإعلامية. | ت | ٨٠ | ٥٩ | ٧ | ٢ | صفر | ٤.٤٧ | ٠.٦٥ | ٤ |
| | | ٪ | ٥٤.١ | ٣٩.٩ | ٤.٧ | ١.٤ | صفر | | | |
| ١٠ | تنفيذ دورات تدريبية في التربية الإعلامية للطلاب والطالبات. | ت | ٧٦ | ٦٥ | ٥ | ١ | ١ | ٤.٤٥ | ٠.٦٦ | ٥ |
| | | ٪ | ٥١.٤ | ٤٣.٩ | ٣.٤ | ٠.٧ | ٠.٧ | | | |

| م | العبارة | | موافق بدرجة كبيرة جداً | موافق بدرجة كبيرة | موافق بدرجة متوسطة | موافق بدرجة ضعيفة | موافق بدرجة ضعيفة جداً | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١١ | السعي لتنظيم ندوات ومؤتمرات في التربية الإعلامية. | ت | ٧٢ | ٦٩ | ٣ | ٢ | ٢ | ٤.٤٠ | ٠.٧٣ | ٦ |
| | | ٪ | ٤٨.٦ | ٤٦.٦ | ٢.٠ | ١.٤ | ١.٤ | | | |
| ٧ | التنسيق مع قناة الجامعة لنشر مفهوم التربية الإعلامية. | ت | ٧١ | ٦٥ | ١٠ | ٢ | صفر | ٤.٣٩ | ٠.٦٨ | ٧ |
| | | ٪ | ٤٨.٠ | ٤٣.٩ | ٦.٨ | ١.٤ | صفر | | | |
| ٤ | توفير الإمكانات المادية اللازمة لتفعيل التربية الإعلامية داخل القاعة الدراسية. | ت | ٧٣ | ٦٢ | ١١ | صفر | ٢ | ٤.٣٨ | ٠.٧٤ | ٨ |
| | | ٪ | ٤٩.٣ | ٤١.٩ | ٧.٤ | صفر | ١.٤ | | | |
| ٨ | التنسيق مع رسالة مرآة الجامعة لنشر مفهوم التربية الإعلامية. | ت | ٦٣ | ٦٩ | ١١ | ٤ | ١ | ٤.٢٨ | ٠.٧٧ | ٩ |
| | | ٪ | ٤٢.٦ | ٤٦.٦ | ٧.٤ | ٢.٧ | ٠.٧ | | | |
| ٥ | توفير الوقت الكافي لتطبيقات التربية الإعلامية خلال المحاضرة الدراسية. | ت | ٥٩ | ٧٣ | ١٢ | ٤ | صفر | ٤.٢٦ | ٠.٧٢ | ١٠ |
| | | ٪ | ٣٩.٩ | ٤٩.٣ | ٨.١ | ٢.٧ | صفر | | | |
| ٣ | دعوة أساتذة من الإعلام للمشاركة في توصيف مقرر التربية الإعلامية. | ت | ٦٨ | ٥٧ | ١٢ | ١٠ | ١ | ٤.٢٢ | ٠.٩١ | ١١ |
| | | ٪ | ٤٥.٩ | ٣٨.٥ | ٨.١ | ٦.٨ | ٠.٧ | | | |

| م | العبارة | | موافق بدرجة كبيرة جداً | موافق بدرجة كبيرة | موافق بدرجة متوسطة | موافق بدرجة ضعيفة | موافق بدرجة ضعيفة جداً | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٢ | حث الطلاب والطالبات على إجراء البحوث في التربية الإعلامية. | ت | ٦٠ | ٦٨ | ١٢ | ٧ | ١ | ٤.٢١ | ٠.٨٤ | ١٢ |
| | | ٪ | ٤٠.٥ | ٤٥.٩ | ٨.١ | ٤.٧ | ٠.٧ | | | |
| ١ | إدخال التربية الإعلامية كمقرر دراسي ضمن مناهج مرحلة الماجستير. | ت | ٦٢ | ٥٤ | ١٣ | ١٥ | ٤ | ٤.٠٥ | ١.٠٨ | ١٣ |
| | | ٪ | ٤١.٩ | ٣٦.٥ | ٨.٨ | ١٠.١ | ٢.٧ | | | |
| ٢ | إدخال التربية الإعلامية (متقدّم) كمقرر دراسي ضمن مناهج مرحلة الدكتوراة. | ت | ٥٤ | ٤٧ | ١٧ | ٢٤ | ٦ | ٣.٨٠ | ١.٢١ | ١٤ |
| | | ٪ | ٣٦.٥ | ٣١.٨ | ١١.٥ | ١٦.٢ | ٤.١ | | | |
| | **المتوسط العام ❖** | | | | | | | **٤.٣٢** | **٠.٥٣** | |

❖ المتوسط الحسابي من ٥ درجات

يتضح من الجدول رقم (٧) ما يلي:

- **أولًا:** أفراد مجتمع الدراسة موافقون بدرجة كبيرة جداً على السُبل المقترحة لتطوير إسهام الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تفعيل التربية الإعلامية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في ظل عولمة القيم، وهو ما يوضح أن واقع إسهام الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تفعيل التربية الإعلامية بأمس الحاجة للتطوير وفق العبارات الواردة، حيث بلغ المتوسط العام لموافقتهم على هذا المحور

(٤,٣٢ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الأولى من فئات المقياس الخماسي من (٤,٢١- ٥,٠٠)، التي تُوضح أن خيار موافقة أفراد مجتمع الدراسة على عبارات محور السُبل المقترحة لتطوير إسهام الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تفعيل التربية الإعلامية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في ظل عولمة القيم تُشير إلى (موافق بدرجة كبيرة جداً) في أداة الدراسة.

- **ثانيًا:** تبيّن أن أفراد مجتمع الدراسة موافقون بدرجة كبيرة جداً على اثنتي عشرة عبارة من السُبل المقترحة لتطوير إسهام الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تفعيل التربية الإعلامية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في ظل عولمة القيم، كان أعلاها حسب المتوسط الحسابي العبارتين رقم (١٣ ، ١٤) وفق ما يلي:

جاءتْ العبارة رقم (١٣) وهي (تبصير الطلاب والطالبات بدور العولمة في تغير القيم) في المرتبة (الأولى) من حيث موافقة أفراد مجتمع الدراسة عليها، بمتوسط موافقة مقداره (٤,٥٧ من ٥,٠٠)، وهذا يُشير إلى قناعة الطلاب والطالبات بالدور الخطير للعولمة في تأثيرها على القيم، مما يؤكّد أهمية تفعيل التربية الإعلامية في ظل عولمة القيم.

جاءتْ العبارة رقم (١٤) وهي (إرشاد الطلاب والطالبات للتعامل الأمثل مع صراع القيم في ظل العولمة) في المرتبة (الثانية) من حيث موافقة أفراد مجتمع الدراسة عليها، بمتوسط موافقة مقداره (٤,٥٣ من ٥,٠٠)، وهذا يُشير إلى ضرورة توجيه الطلاب والطالبات في تعاملهم مع صراع القيم في ظل العولمة إلى التعامل الأمثل، فلا يُرفض كل جديد بحجة أنه جاء عن طريق العولمة، ولا يُقبل كل وافد عن طريقها، بل ما وافق شرعنا الإسلامي الحنيف أخذناه، وما خالفه تركناه، وتتوافق هذه النتائج مع ما جاء عند منى

القحطاني (٢٠١٣م) والمفتي (٢٠١٥م) بالإضافة إلى نتائج دراسة أميرة هملت (٢٠١٥م).

- ثالثًا: تبيّن أن أفراد مجتمع الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على عبارتين من السُبل المقترحة لتطوير إسهام الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تفعيل التربية الإعلامية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في ظل عولمة القيم، والممثّلة في العبارتين رقم (١، ٢)، وهما أقل عبارات المحور حسب المتوسط الحسابي، وذلك وفق ما يلي:

جاءتْ العبارة رقم (١) وهي (إدخال التربية الإعلامية كمقرر دراسي ضمن مناهج مرحلة الماجستير) في المرتبة (الثالثة عشر) من حيث موافقة أفراد مجتمع الدراسة عليها، بمتوسط موافقة مقداره (٤,٠٥ من ٥,٠٠)، وهذا يُشير إلى أهمية إدراج التربية الإعلامية كمقرر دراسي أو تضمينها خلال المقررات الدراسية لمرحلة الماجستير.

جاءتْ العبارة رقم (٢) وهي "إدخال التربية الإعلامية (متقدّم) كمقرر دراسي ضمن مناهج مرحلة الدكتوراة" في المرتبة (الرابعة عشر) من حيث موافقة أفراد مجتمع الدراسة عليها، بمتوسط موافقة مقداره (٣,٨٠ من ٥,٠٠)، وهذا يُشير إلى أهمية إدراج التربية الإعلامية (متقدّم) كمقرر دراسي أو تضمينها خلال المقررات الدراسية لمرحلة الدكتوراة، وتتوافق هذه النتائج مع ما جاء عند المطيري (٢٠١٢م) والبدراني (٢٠١٦م) بالإضافة إلى نتائج دراسة أميرة هملت (٢٠١٥م).

* * *

**النتائج والتوصيات:**

**٥- ١- النتائج:**

١. أبرز ما كَشَفَ عنه واقع إسهام الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تفعيل التربية الإعلامية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في ظل عولمة القيم أنه لم يتمّ إفراد التربية الإعلامية بمقرر مستقل، ولم يتمّ تنظيم أي برنامج تدريبي للطلاب في التربية الإعلامية.

٢. أبرز المعوقات التي تَحدّ من إسهام الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تفعيل التربية الإعلامية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في ظل عولمة القيم، هي: غياب التعاون المؤسسي بين الأقسام التربوية وكليات الإعلام.

٣. أهم السُبل المقترحة لتطوير إسهام الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تفعيل التربية الإعلامية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في ظل عولمة القيم، هي: تبصير الطلاب والطالبات بدور العولمة في تغير القيم، وإرشادهم للتعامل الأمثل مع صراع القيم في ظل العولمة.

**٥- ٢- التوصيات:**

١. الشراكة بين الأقسام التربوية وكليات الإعلام؛ لتفعيل التربية الإعلامية.

٢. عقد دورات متعددة للطلاب والطالبات في التربية الإعلامية.

٣. توفير الإمكانات المادية اللازمة؛ لتفعيل التربية الإعلامية.

٤. حث الطلاب والطالبات على إجراء البحوث في التربية الإعلامية.

٥. تكليف قسم أصول التربية بتوصيف مقرر: التربية الإعلامية وتدريسه لطلاب الأقسام التربوية؛ لكونه تابعاً لتخصص: أصول التربية.

* * *

## المراجـــــع:

### أولاً: المراجـــع العربية:


- إبـراهيم، محمـد؛ مرسـي، هـاني. (٢٠٠٣م). القيم لـدى شـباب الجامعـة في مـصر ومتغيّرات القرن الحـادي والعـشرين. **مجلـة التربيـة المعاصـرة**. مـصر. ع ٦٤ ،ص ص ٤٥- ١٢١.
- إبـراهيم، عبلـة. (٢٠٠٣م). **الإدارة والوظـائف في العائلـة العربيـة– تغيّـر القـيم والعادات والتقاليد.** أوراق مقدّمة إلى اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغـرب آسـيا. بيروت.
- البدراني، فاضـل. (٢٠١٦م). التربية الإعلامية والرقمية وتحقيـق المجتمـع المعـرفي. **مجلة المستقبل العربى.** لبنان. مج ٣٩، ع ٤٥٢.
- البلوي، سعود. (٢٠١٣م). **مسؤولية المدرسـة الثانويـة في تحقيـق التربيـة الإعلاميـة لـدى الطـلاب مـن وجهـة نظـر المعلّمـين**. رسـالة ماجـستير غـير منـشورة. الجامعـة الإسلامية. المدينة المنورة.
- بومنقار، مراد؛ بـوعطيط، فـايزة. (٢٠١٥م). صـراع القـيم في ظـل العولمـة الثقافيـة وأثـره علـى خـصوصية المجتمـع العربـي: دراسـة نظريـة تشخيـصية. **مجلـة شـؤون اجتماعية**. الإمارات. مج ٣٢. ع ١٢٨. ص ص ٢٠٩- ٢٢٠.
- جلـبي، علـي عبـدالرزاق؛ الـسيد، عبـد المعطـي الـسيد؛ بيـومي، محمـد أحمـد. (٢٠٠٥م). **نظرية علم الاجتماع.** الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- حويـل، إينـاس. (٢٠٠٩م). تـصوّر مقـترح لـدور المدرسـة في التربيـة الإعلاميـة في ضوء خبرات بعض الدول. المؤتمر العلمي العربي الرابـع- الـدولي الأول (**التعليم وتحديات المستقبل**) مصر. مج ١. جمعية الثقافة من أجل التنمية وجامعـة سـوهاج، ص ص ٦٠٤ - ٦٦٣.

- الخطيب، محمد شحات. (٢٠٠٧م). دور المدرسة في التربية الإعلامية. **ورقة عمل مقدّمة إلى المؤتمر الدولي الأول للتربية الإعلامية**. السعودية، الرياض، في الفترة: ١٤- ١٧ صفر.
- الخيري، طلال. (٢٠٠٩م). **تفعيل التربية الإعلامية في المرحلة الجامعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية** .رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
- ديوب، هبة. (٢٠١١م). تفعيل التربية الإعلامية في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر طلاب كلية التربية في جامعة الفرات. **مجلة العلوم التربوية**. كلية التربية بجامعة أم درمان الإسلامية. السودان. ع ١١.
- الرشيد، حمد فالح. (٢٠٠٠م). بعض العوامل المرتبطة بالقيم التربوية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الكويت. **المجلة التربوية**. الكويت، مج ١٤، ع ٥٦، ص ص ١٣- ٦٣.
- الصالح، بدر عبد الله. (٢٠٠٧م). **مدخل دمج تقنية المعلومات في التعليم للتربية الإعلامية: إطار مقترح للتعليم العام السعودي**. ورقة عمل مُقدّمة إلى المؤتمر الدولي الأول للتربية الإعلامية. السعودية، الرياض. في الفترة: ١٤- ١٧ صفر.
- الصعب، مريم. (٢٠١٣م). **تصوّر مقترح لتفعيل دور المدرسة الثانوية في التربية الإعلامية لمواجهة تحديات العولمة الثقافية**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القصيم. بريدة.
- عبد الرسول، محمود. (٢٠١٥م). دراسة مقارنة لبرامج التربية الإعلامية المدرسية في كل من المملكة المتحدة وكندا والولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الإفادة منها في مصر. **مجلة كلية التربية.** جامعة بنها. مصر. مج ٢٦. ع ١٠٢ . ص ص ١- ٤٠.
- عثمان، فاروق السيد. (٢٠١٠م). **قيم العولمة كما يدركها طلاب الجامعة – سيكولوجية العولمة-** . القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

- عرسان، علي عقلة. (٢٠٠٠م). العولمة والهوية. **مجلة أوراق**. رابطة الكتاب الأردنيين. عمان، ع ١٤. ص ٨.
- العساف، صالح بن حمد. (١٤٣٣هـ). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية** .ط ٢. الرياض: دار الزهراء.
- العمري، صالح بن محمد. (١٤٢٣هـ). **العودة إلى الانحراف في ضوء العوامل الاجتماعية**. الرياض: أكاديمية نايف للعلوم الأمنية.
- العنزي، بتلة صفوق. (٢٠١٦م). دور مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية في المحافظة على القيم الإيجابية وتعزيزها. **مجلة كلية التربية**. جامعة بنها. مصر. مج ٢٧. ع ١٠٦ . ص ص١- ٢٩.
- علي، أسماء. (٢٠١٦م). دور التربية الإعلامية في المرحلة الثانوية في مواجهة تحديات الغزو الفكري: تصوّر مقترح. **مجلة كلية التربية**. جامعة بنها. مصر. مج ٢٧. ع ١٠٧. ص ص ٢٩٧- ٣٣٨.
- الغالي، بلقاسم بن محمد. (٢٠٠٦م). العولمة والهوية: التحديات والمواجهة. **مجلة شؤون اجتماعية**. الإمارات. مج ٢٣. ع ٩١. ص ص١٦٥- ١٩٩.
- القحطاني، منى. (٢٠١٣م). تصوّر مقترح لدور الجامعة في تعزيز قيم وثقافة المجتمع العربي في عصر العولمة. **مجلة التربية**. جامعة الأزهر. مصر. ع ١٥٥. ج ١. ص ص ٦٣٥- ٦٧١.
- قرقاب، غالية. (٢٠١٤م). واقع قيم العولمة لدى طلاب الجامعات العربية. **المجلة العربية للعلوم الاجتماعية**. المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية. مصر. ع ٦. ج ٢. ص ص ٣١٣- ٣٤٥.
- اللقاني، أحمد؛ الجمل، علي. (١٩٩٩م). **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**. القاهرة: عالم الكتب.
- المشاقبة، بسام عبد الرحمن. (٢٠١١م). **نظريات الإعلام**. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

- المطيري، خالد (٢٠١٢م). **استراتيجية إدارية لتوظيف التربية الإعلامية في ممارسات القيادة التربوية في وزارة التربية والتعليم السعودية**. رسالة دكتوراة غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان.
- معصر، عبد الله. (٢٠٠٩م). من عولمة الاقتصاد إلى عولمة القيم. **مجلة الإحياء**. المغرب، ع ٢٩. ص ص ١٦٦- ١٧٣.
- المفتي، محمد. (٢٠١٥م). القيم وحركة العولمة. المؤتمر القومي السنوي التاسع عشر لمركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة عين شمس بعنوان: **التعليم الجامعي العربي وأزمة القيم في عالم بلا حدود**. مصر. ع ٣٠ . القاهرة: جامعة عين شمس. مركز تطوير التعليم الجامعي. ص ص٩٥ – ١٠٨.
- الناصر، عمارة. (٢٠١١م). الإسلام والهوية: بناء الذات الحداثية. **مؤتمر أشغال الندوة الدولية: الحداثة والهوية الثقافية- أي علاقة ؟**. مركز الدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية بوجدة. المغرب. ص ص ١٧٩- ١٩٠.
- الهاشمي، مجد .(٢٠٠٩م).**تكنولوجيا الاتصال الجماهيري**. الأردن: دار أسامة للنشر.
- همت، أميرة. (٢٠١٥م). دور الإعلام الإلكتروني في طرح قيم الهوية الإسلامية في ظل العولمة .**مجلة دراسات المستقبل**. مركز دراسات المستقبل. الخرطوم. السودان. ع ٧. مج ١. ص ص١١٥- ١٣٦.
- ولي، حسين. (٢٠١٤). دور العولمة في تغير القيم الاجتماعية: دراسة ميدانية. **مجلة الفكر الشرطي**. مركز بحوث الشرطة. القيادة العامة لشرطة الشارقة. الإمارات، مج ٢٣، ع ٨٩. ص ص٢٧٥- ٣١٠.

## ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Felini D,. (2008). Media education and video games; An action research project with adolescents in out - of - school education context. Paper presented at the International Conference on" Youth, beaming and the Media". Hangzhou. China .March 27- 28.

- Feuerstein, M. (2008). Critical Media Literacy– Children's Critical Stance in Open Learning Contexts. PhD. UK: University of Liverpool
- Kynaslahti, H & others. (2008). Towards Volitional Media Literacy through Web 2.0. Educational Technology Magazine. The Magazine for Managers of Change in Education. v48 n5 p3-9 Sep- Oct (EJ807445) .
- Su-Yan. (2006). Economic Globalization and Cultural Political Identity– And University Independence The Struggle of in China.
- Welzel, C; Inglehart, Ronald. (2010). Mass Beliefs and Democratization. World values survey. Social Indicators Research.

❊ ❊ ❊

- Al-Mufti, Muhammad (2015). Values and Globalization. The Ninth Annual National Conference of the Center for the Development of University Education, Ain Shams University entitled: Arab University Education and the Crisis of Values in A Borderless World - Egypt, p 30, Cairo: Ain Shams University. Center for the Development of University Education, pp. 95-108.
- Al-Nasser, Emarah (2011). Islam and Identity: Building the Modern Self. Proceedings of International Symposium: Modernity and Cultural Identity - Which Relationship? Center for Human and Social Studies and Research, Boujdah, Morocco, pp. 179-190.
- Al-Hashemi, Majd (2009). Technology of Mass Communication. Jordan: Osama Publishing House.
- Hemet, Amirah (2015). Role of Electronic Media in Raising Islamic Identity Values in View of Globalization. Future Studies Journal - Future Studies Center - Khartoum - Sudan, 7, (1), pp. 115-136.
- Wali, Hussein (2014), The Role of Globalization in Changing Social Values: A Field Study, Journal of Policing Thought, Police Research Center, Sharjah Police Headquarter, UAE, (23) 89, pp. 275-310.

❊ ❊ ❊

- Al-Sa'ab, Mariam (2013). A Proposed Approach for Promoting the Role High schools in Media Education to Face Cultural Globalization Challenges, Unpublished MA Dissertation, Qassim University, Buraidah.
- AbdulRasool, Mahmoud (2015). A Comparative Study of School Media Education Programs in the United Kingdom, Canada and the United States of America and their Potential Use in Egypt, Faculty of Education Journal (Banha University), Egypt, vol. 26, p. 102, pp. 1-40
- Osman, Farouk El Sayed (2010), Values of Globalization According to Students of the University: The Psychology of Globalization, Cairo, Taiba Foundation for Publishing and Distribution.
- Arsan, Ali Aqla (2000). Globalization and Identity, Awraq Magazine, Jordanian Writers Association, Amman, p. 14, P.8
- Assaf, Saleh Ibn Hamad (2012). Introduction to Research in Behavioral Sciences. Edition 2, Riyadh: Dar Al-Zahra.
- Al-Amri, Saleh Ibn Mohammed. (2002). Return to Deviation in View of Social Factors. Riyadh: NAUSS.
- Al-Anzi, Petal Safouk (2016). The Role of Higher Education Institutions in KSA in Maintaining and Promoting Positive Values. Faculty of Education Journal (Banha University) - Egypt, 27, p. 106, pp. 1-29.
- Ali, Asma (2016). The Role of Media Education in the Secondary Stage in Facing the Challenges of Intellectual Invasion: A Proposed Approach. Faculty of Education Journal (Banha University) - Egypt, vol. 27, p. 107, pp. 977-338.
- Al-Ghali, Belkasem Ibn Mohammed (2006). Globalization and Identity: Challenges and Confrontations. Social Affairs Journal, UAE, (23), Vol. 91, pp. 165-199.
- Al-Qahtani, Mona (2013). A Proposed Approach of The Role of The University in Promoting the Values and Culture of Arab Society in the Era of Globalization. Journal of Education, Al-Azhar University - Egypt, Ver. 155, 1, pp. 635-671.
- Kerkab, Ghalia (2014). The Reality of Globalization Values Among Students of Arab Universities. Arab Journal for Social Sciences - Arab Foundation for Scientific Consultancy and Human Resources Development, Egypt, 6 (2), PP. 313-345.
- Al-Laqani, Ahmad, and Al-Jamal, Ali (1999). Glossary of Cognitive Educational Terms in Curricula and Instruction, Cairo, Alam Al-Kutub.
- Almashqabah, Bassam Abdel Rahman, (2011). Theories of Media. Amman: Osama Publishing and Distribution House.
- Al-Mutairi, Khalid (2012). An Administrative Strategy for the Employment of Media Education in the Practices of Educational Leadership in the Ministry of Education, Saudi Arabia, Unpublished PhD Dissertation, University of Jordan, Amman.
- Maasar, Abdullah (2009). From Economy Globalization to Value Globalization. Al-Ihya Magazine, Morocco, 29, pp. 166-173.

## List of References:

### I. Arabic References:


- Ibrahim, Mohammed & Morsi, Hani (2003). Values among youths at Egyptian Universities and the changes of the 21st century: Contemporary Education Journal, Egypt, (64) pp. 45-121.
- Ibrahim, Abla (2003), Management and Functions in the Arab Family: Changing Values, Customs and Traditions, the Economic and Social Commission for Western Asia, Beirut.
- Al-Badrani, Fadel (2016). Media and Digital Education and creating a society of knowledge, Arabic Future Magazine (Lebanon), 39, p. 452.
- Al-Bluwi, Saud (2013). The role of High School in Achieving Media Education Among Students as Perceived by Teachers, unpublished MA Dissertation, Islamic University, Al-Medina.
- Boumenqar, Murad & Bouatit, Faiza (2015). The Conflict of Values in view of Cultural Globalization and its Impact on the Idiosyncrasies of the Arab Society: A Theoretical Descriptive Study, Social Affairs Journal, UAE, vol. 32, (128), pp. 209-220.
- Jalabi, Ali Abdul Razzaq, & Al Sayed, Abdulmuti Al Sayed, and Bayoumi, Mohamed Ahmed (2005). Theory of Sociology, Egypt, Dar Al Maarifa Al-Jami'iyah.
- Huwail, Inas (2009). A proposed Approach of The Role of School in Media Education in Light of the Experiences of Some Countries. The Fourth Arab International Scientific Conference (Education and Future Challenges) Egypt, Sohaj: Society of Culture for Development and Sohaj University, pp. 604-663.
- Khatib, Mohamed Shehat (2007). The Role of school in Media Education. The First International Conference on Media Education. Saudi Arabia, Riyadh, 14-17 Safar.
- AlKhairi, Talal (2009). Promoting Media Education at the university level as perceived by faculty members in Saudi universities, unpublished PhD Dissertation, Umm Al Qura University, Makkah.
- Diob, Heba (2011). Promoting the Role of Media Education in Elementary Education from the Viewpoint of Faculty of Education Students, University of Euphrates, Educational Sciences Journal - Faculty of Education, Omdurman Islamic University - Sudan, p.11
- Al-Rashid, Hamad Faleh (2000). Some Factors Related to Educational Values Among Students of Faculty of Education, Kuwait University. Journal of Education, Kuwait, vol. 14, p.56, pp.13-63.
- AlSaleh, Bader Abdullah (2007). An Introduction to the Integration of Information Technology in Education of Media Education: A Proposed Framework of Public Education in KSA. The First International Conference on Media Education. Saudi Arabia, Riyadh, 14-17 Safar.

# Contribution of educational departments at Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University in highlighting the role of media education among postgraduate students in light of values globalization

**Dr. Majed Ibn Abdallah Ibn Muhammad Alhebayib**
College of Education, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

**Abstract:**

The study aims to identify the contribution of educational departments at Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University in promoting the role of media education among postgraduate students in light of values globalization. To achieve this goal, the descriptive method is used. The main findings study are as follows:

1- Media education is not offered as a course or as a training program to students.

2- Lack of institutional cooperation among departments of education and colleges of media in the field of media education.

3- Importance of enlightening the students with the role globalization in changing the values and showing them how to deal better with the conflicting values in context of globalization.

The study recommended the following:

1- Providing a course description of Media Education course and offering it as one of the general requirements of MA programs for all students at the departments of education.

2- Providing a course description of Advanced Media Education course, and offering it as one of the general requirements of PhD programs for all students at the departments of education.

.

3- Asking the Department of Pedagogy to write a course description of Media Education course and to offer it to students of the departments of education.

4-Partnership among departments of education and media colleges to promote media education.

5- Holding a number of training courses for students in media education.

Key words: departments of education, media education, postgraduate programs, value, globalization, globalization of values.

# تقويم برنامج بكالوريوس التربية الفنية
# بجامعة الملك سعود من خلال قياس رضا الطلبة والخريجين

د. معجب بن عثمان الزهراني
كلية التربية، جامعة الملك سعود

# تقويم برنامج بكالوريوس التربية الفنية بجامعة الملك سعود من خلال قياس رضا الطلبة والخريجين

**د. معجب بن عثمان الزهراني**
**كلية التربية، جامعة الملك سعود**

**تاريخ تقديم البحث: ٩ / ١ / ١٤٤٠هـ** **تاريخ قبول البحث: ٢٨ / ٢ / ١٤٤٠هـ**

## ملخص الدراسة:

الدراسة الحالية تهدفُ للتعرُّف على مستوى رضا الطلبة والخريجين عن برنامج البكالوريوس المُقدَّم لهم بقسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود من خلال ثلاثة مجالات هي: طبيعة البرنامج والمقررات، وأداء أعضاء هيئة التدريس، والمرافق والمعامل والتجهيزات. كما تهدف لمعرفة فروق مستوى رضا الطلبة والخريجين عن البرنامج وفقًا لمتغيِّر الجنس ومتغيِّر الحالة الدراسية. وللوصول إلى هذه الأهداف استُخدِم منهج الوصف التحليلي، واخْتِيرت عينة عشوائية بلغت ١١٦ من طلبة وخريجي القسم. وقد أظهرت النتائج أن هناك رضًا من قِبَل الطلبة والخريجين المشاركين في هذه الدراسة عن البرنامج من خلال محورَيْ (طبيعة البرنامج والمقررات، وأداء أعضاء هيئة التدريس)، في حين ظهر عدم الرضا عن محور (المرافق والمعامل والتجهيزات). كما أظهرت النتائج وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائيَّة بين استجابات المشاركين تُعزَى لمتغيِّر الجنس لصالح عيِّنة الذكور في محور (أداء أعضاء هيئة التدريس)، في حين كانت الفروق لصالح عينة الإناث في محور (المرافق والمعامل والتجهيزات). كما أظهرت النتائج عدم وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائيَّة تعود لاختلاف الحالة الدراسية لأفراد العينة، كما أوصت الدراسة بتطوير برنامج القسم وتحديثه.

**الكلمات المفتاحية:** رضا الطلبة، رضا الخريجين، برنامج التربية الفنية، أداء أعضاء هيئة التدريس، المرافق والمعامل والتجهيزات.

**المقدمة:**

البرامج التعليمية في الجامعات تمثِّل أحد أهم المحاور التي تساعد على تحقيق التنمية الشاملة في المجتمعات والبلدان، ومن الطبيعي أن إعداد الموارد البشرية التي تتبناها الجامعات تعدُّ من الأسس التي تعتمد عليها عمليات التنمية والتطوير إذا ما تم تصميم البرامج التي تؤهل تلك الموارد البشرية بطريقة تلبي الاحتياجات الفعلية الراهنة والمستقبلية للمجتمعات.

وحتى يمكن الاستفادة القصوى من الموارد البشرية التي تُعِدُّها الجامعات فلا بد من تأهيلها بطريقة متكاملة ومخطط ومرتب لها، كما أنه لا بد من الأخذ بآراء الملتحقين بالبرامج التعليمية في سبيل تحقيق عمليات التطوير المستقبلية من خلال معرفة وجهات نظرهم حول ما قُدِّم لهم خلال فترة التحاقهم بالبرنامج وذلك باتباع طريقة قياس رضا المستفيدين (Suzanna et al., 2017).

ومن الجليِّ أن المؤسسات أو المنظمات الناجحة تسعى لتحقيق رضا المستفيدين أو العملاء، لأن وجود تلك المؤسسات والمنظمات جاء من أجل تلبية احتياجات العملاء والمستفيدين منها؛ وذلك لأن وجودها يعتمد في الأصل على وجود العملاء والمستفيدين، وإذا ما طُبِّقت تلك الرؤية ضمن الإطار التعليمي فإن وجود الجامعات والبرامج التعليمية مرتبط في الأصل بوجود الطلبة (الحسنية، ٢٠٠٩)، وكما يؤكد كوتلر (Kotler, 2001) أن العملاء والمستفيدين هم الحلقة الأقوى والجانب الأهم لأي مؤسسة أو منظمة؛ لأنها تعتمد عليهم قبل أن يعتمدوا عليها، وهذه العلاقة تنطبق على كلٍّ من البرامج التعليمية والطلبة.

وقياس رضا المستفيدين يعدُّ من الخطوات المهمة لأي مؤسسة سواء كانت تعليمية أو غيرها وهذا ما أكدته دراسة شملت اليابان وأوروبا وأمريكا، حيث أشارت النتائج إلى أن ٨٠٪ من المشاركين في تلك الدراسات يؤكدون على أن رضا المستفيدين يعدُّ أحد أهم وسائل نجاح المؤسسات للوصول إلى تحقيق أهدافها (عواد، ٢٠٠٦).

وتشكل عملية قياس رضا المستفيدين في حقل التعليم العالي جزءًا من منظومة التقويم الشاملة التي من المفترض أن تخضع لها المؤسسات والخدمات بشكل دوري من أجل مستقبل أفضل. ومن الطبيعي في المجتمعات المتقدمة علميًّا أن تحظَى البرامج التعليمية في الجامعات بعمليات تطوير مستمرة تعتمد على نتائج الأبحاث والدراسات التقويمية، وهذا ما يراه كاظم وجبر (٢٠٠٥) حيث إنهما يؤكدان على أن ٧٠٪ من الجامعات الأمريكية تستخدم نتائج قياس رضا المستفيدين ونتائج التقويم في عمليات تطوير البرامج التعليمية لديها.

وفي ذات الجانب، ومع احتدام التنافس بين الجامعات وتزايُد أعداد البرامج التعليمية النظيرة من جهةٍ، وقِلة فرص العمل للخريجين من جهة أخرى أصبح من أولويات الجامعات رفع مستوى جودة التعليم وتشكيل البرامج التعليمية بما يتطلبه سوق العمل والاهتمام بآراء المستفيدين، وفي هذا الإطار أكدت اتفاقية بولونيا لتطوير التعليم العالي في أوروبا على تركيز الاهتمام على قياس رضا الطلبة واعتباره أحد مرتكزات جودة التعليم الأوروبي (الحسنية، ٢٠٠٩).

ويمكن اعتبارُ قياس رضا المستفيدين من البرامج التعليمية أحدَ وسائل تقويم تلك البرامج التي تصب في مصلحة تقويم المنظومة التعليمية والتربوية بشكل عام والتي تشمل تقويم التعليم، وتقويم التعلم، وتقويم المقررات، وتقويم البرامج، وتقويم المؤسسة التعليمية (محمد، ٢٠١١).

وجامعة الملك سعود تعدُّ من الجامعات الرائدة في التعليم السعودي، كما أن العديد من برامجها التعليمية بدأت تأخذ جانب التقويم المستمر طريقًا لتطويرها. ومن أساليب التقويم التي قد تساعد في عمليات التقويم قياس رضا المستفيدين من تلك البرامج سواء كانوا طلبةً أو خريجين أو حتى مؤسسات يعمل فيها الطلبة بعد التخرج. وقسم التربية الفنية بالجامعة ليس بمعزلٍ عن ذلك الحراك، خاصة وأن هذا القسم يعد أقدم قسم متخصص في التربية الفنية في الجامعات السعودية؛ حيث تم إنشاؤه عام ١٩٧٥، وقد مر بالعديد من التطورات التي سعى من خلالها لمسايرة التغيرات التعليمية والتكنولوجية المتعاقبة (الزهراني، ٢٠١٦). ويضم هذا القسم ثلاثة برامج في التربية الفنية هي: برنامج البكالوريوس، والماجستير، والدكتوراه. ويدرس الطالب ١٣٨ ساعة في برنامج البكالوريوس شاملة مقررات عامة إجبارية تتطلبها الجامعة، ومقررات إجبارية واختياريه تتطلبها الكلية، ومقررات تخص برنامج التربية الفنية. لذلك جاءت هذه الدراسة لتكون عنصرًا مساهمًا في عملية التقويم التي تنشد التطوير والتحديث من خلال معرفة آراء الطلبة والخريجين حول برنامج البكالوريوس المُقدَّم لهم في القسم.

**مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:**

يعد قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود أول قسم متخصص في الجامعات السعودية من حيث النشأة كما أشير إلى ذلك سابقًا؛ فقد أُنشئ عام ١٩٧٥، ومنذ ذلك الحين وهو يقدم برنامج البكالوريوس في التربية الفنية. وبعد مرور أكثر من أربعين عاما على إنشائه أصبح من المناسب قياس رضا الطلبة والخريجين عن برنامج البكالوريوس المُقدَّم لهم كأحد وسائل التقويم المهمة، وذلك من أجل معرفة النواحي الإيجابية في البرنامج وتعزيزها ومعرفة النواحي السلبية وتلافيها، وكل ذلك يصبُّ في مصلحة التطوير والتحسين التي تسعى إليها الجامعة، والتي تشمل جميع البرامج التعليمية فيها.

وقد يكون من المناسب معرفة أن تطوير البرامج الأكاديمية في ظل عدم وجود دراسات تُبنَى عليها تبقى نوعًا من الرهان غير المضمون وخصوصًا فيما يتعلق برضا المستفيدين. وبالرغم من أن الطلبة في نهاية كل فصل يُقيِّمون المقرر الذي درسوه، ويمكن لعضو هيئة التدريس الدخول على نتائج التقييم والاطلاع عليها، إلا أن نتائج هذه العملية تبقى محدودة بالمقرر الذي دُرِّس في ذلك الفصل، ويكون التقويم متاحًا للطلبة المسجلين في المقرر فقط. هذا النوع من تسجيل آراء الطلاب والطالبات يعد جيدًا ولكنه لا يعطي صورة واضحة عن برنامج القسم بشكل عام، وهو الأمر الذي تتطلبه أي عملية تطوير وتحديث لبرنامج القسم الذي أصبح مُطالبًا بالتطوير في ظل المنافسة الواضحة من أقسام التربية الفنية في الجامعات الأخرى، وفي هذا الجانب قد يكون من المفترض وجود دراسات علمية وأبحاث تمهيدية تشير إلى الأوجه الإيجابية والسلبية حتى يمكن البناء على نتائجها من أجل التطوير والتحديث

والتحسين، وقد تكون الخطوة الأولى لتقويم برنامج التربية الفنية هي قياس رضا المستفيدين من البرنامج في القسم وخاصة الطلبة والخريجون، وبناءً على ذلك يمكن تحديد مشكلة هذه الدراسة من خلال الأسئلة التالية:

١- ما مستوى رضا طلبة وخريجي قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود عن برنامج البكالوريوس المُقدَّم لهم؟

٢- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة عينة الدراسة حول مستوى رضاهم عن برنامج البكالوريوس المُقدَّم لهم في قسم التربية الفنية تُعزَى لاختلاف جنسهم؟

٣- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة عينة الدراسة حول مستوى رضاهم عن برنامج البكالوريوس المُقدَّم لهم في قسم التربية الفنية تُعزَى لاختلاف حالتهم الدراسية (طالب/ة – خريج/ة)؟

**أهداف الدراسة:**

تهدف الدراسة الحالية إلى تقويم برنامج بكالوريوس التربية الفنية بجامعة الملك سعود وفقاً لما يلي:

١- التعرف على مستوى رضا الطلبة والخريجين عن برنامج البكالوريوس بقسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود من خلال ثلاثة مجالات هي: طبيعة البرنامج والمقررات، وأداء أعضاء هيئة التدريس، والمرافق والمعامل والتجهيزات.

٢- استكشاف المجالات التي حقق فيها برنامج التربية الفنية مستوى رضًا عاليًا، والمجالات التي سجلت مستوى رضًا منخفضًا، وتقديم توصيات وفق النتائج.

٣- كَشْفُ اختلاف مستوى رضا الطلبة والخريجين عن برنامج البكالوريوس لقسم التربية الفنية وفقًا لمتغير الجنس ومتغير الحالة الدراسية ما بين طلبة أو خريجين.

**أهمية الدراسة:**

ترتكز أهمية الدراسة النظرية على ما يلي:

- يمكنها أن تساعد على إعطاء مؤشرات لمعرفة النواحي الإيجابية والسلبية في البرنامج.
- يمكن لهذه الدراسة أن تكشف مستوى تلبية البرنامج المعني لاحتياجات وتوقعات الطلبة والخريجين.
- يمكنها أن تحدد بموضوعية واقع برنامج التربية الفنية من منظور الطلبة والخريجين الذين يُعَدُّون أحد أهم المصادر لاستطلاع الرأي حول البرنامج التعليمي.
- قد تعطي مجالًا لعمل دراسات وأبحاث مستقبلية تُبنَى على نتائجها.
- أنها الدراسة الأولى التي تقيس مستوى رضا الطلبة والخريجين عن برنامج التربية الفنية بجامعة الملك سعود.

بينما ترتكز أهمية الدراسة التطبيقية على ما يلي:

- يمكن لقسم التربية الفنية التعديل المباشر على البرنامج المعني بما يراه مناسبًا بناء على نتائج هذه الدراسة.
- أنها قد تساهم في عملية التطوير والتحديث المستقبلي للبرنامج.
- يمكن للجامعات السعودية التي لديها برامج مماثلة أن تستفيد من بعض نتائج هذه الدراسة لإعادة بناء برامجها وتحديثها.

**حدود الدراسة:**

هذه الدراسة تقتصر على قياس رضا طلاب وطالبات وخريجي وخريجات قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود عن برنامج البكالوريوس المُقدَّم لهم من خلال ثلاثة مجالات هي: طبيعة البرنامج والمقررات، وأداء أعضاء هيئة التدريس، والمرافق والمعامل والتجهيزات، وقد أجريت هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام ٢٠١٨ على الطلبة المنتظمين في الدراسة في المستويين السابع والثامن، وعلى الخريجين والخريجات الذين لم يمض على تخرجهم أكثر من خمس سنوات.

**مصطلحات الدراسة:**

**رضا الطلبة والخريجين**، الرضا كما يعرفه ويبستر (Webster, 2017) هو حالة السعادة التي يشعر بها المستفيد عند الحصول على شيء، أو عمل شيء يرغبه أو يحتاج إليه. أما تعريف رضا الطلبة إجرائيًّا في هذه الدراسة فإنه يدل على استحسان الطلبة والخريجين لبرنامج التربية الفنية بمرحلة البكالوريوس في جامعة الملك سعود، وتقاس درجة الاستحسان من خلال إجابات الطلبة والخريجين على فقرات الاستبانة الموزعة عليهم.

**الطلبة والخريجون**، هم طلاب وطالبات، وخريجو وخريجات برنامج البكالوريوس بقسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود.

**الإطار النظري والدراسات السابقة:**

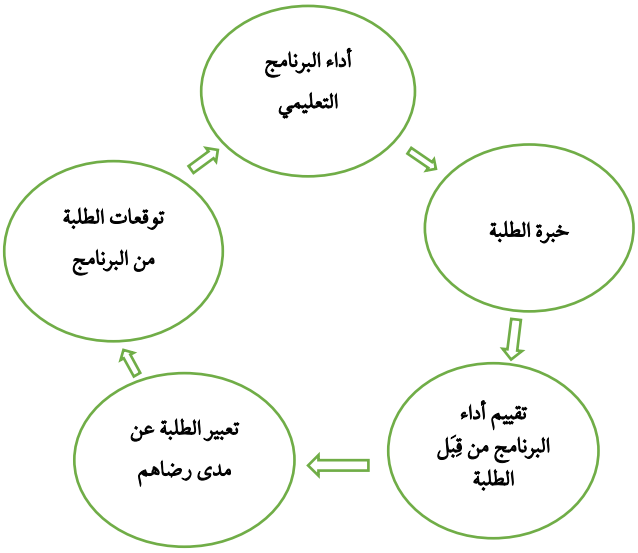
لقد تزايد الاهتمام بقياس جودة وفعالية البرامج التعليمية في الجامعات في العصر الحاضر نتيجةً للتقدم التكنولوجي والعلمي الكبير، وما أسفر عنه من تغيرات اقتصادية واجتماعية أدت إلى ارتفاع سقف المنافسة بين مؤسسات التعليم العالي على مستوى العالم لجذب الطلبة وتأهيلهم بالصيغة التي

تجعلهم قادرين على النجاح في سوق العمل المتميز بغزارة المعروض من الخريجين (بني حمدان، ٢٠١٢).

إن الحكم عن فاعلية البرامج التعليمية في الجامعات يشمل العديد من الجوانب التي قد يكون من أهمها ما يتعلق بطبيعة البرنامج وما يحتويه من معارف وعلوم ومهارات، ومنها ما يتعلق بأعضاء هيئة التدريس العاملة في البرنامج، ومنها ما يتعلق بالتجهيزات المتوفرة التي تدعم العملية التعليمية، وكذلك الخدمات المساندة التي توفرها المؤسسات التعليمية عادة لإنجاح برامجها (Uzunboylu & Islek, 2014).

لقد أكد بني حمدان (٢٠١٢) على أن الحكم على جودة ونجاح البرامج التعليمية في الجامعات يتحدد بدرجة تلبية احتياجات وتوقعات الطلبة وتأهيلهم للمجتمع ولسوق العمل. وفي هذا الإطار فإن التأهيل لمتطلبات المجتمع وسوق العمل يتطلب وجود أهداف وسياسات واضحة لهذا الغرض تتضمنها الرؤية الشاملة للبرنامج التعليمي وهذا يشمل المهارات والمعارف والتوجهات التي يتم إكسابها للطلاب والطالبات المنتسبين للبرنامج (Randall, 2012).

إن توفير متطلبات الأداء التنافسي لمرحلة ما بعد التخرج للطلبة بشكل كيفي وكمي يؤدي لحصول الرضا المتوازن من قِبَل الطلبة عن البرنامج، وهو ما أسماه التقي (٢٠٠٨) بنظام رضا الطلبة، وهو خاضع لعملية تؤكد على أن معدل رضا الطلاب عندما يكون مساويًا لما يتوقعونه من البرنامج التعليمي عندها تنشأ حالة من الاستقرار المقبول بين أداء البرنامج وتوقعات الطلبة. والشكل (١) يبين الحلقة المنطقية لآلية عمل رضا الطلبة.




**شكل رقم ١. الحلقة المنطقية لآلية عمل رضا الطلبة. المصدر: (التقي، ٢٠٠٨، ص ٨١).**

وفي جانب الجامعات السعودية يمكن ملاحظة التنافس لإنشاء وتطوير برامج التربية الفنية نتيجة الإحساس بالأدوار المتزايدة للتربية الفنية في المجالات التعليمية، ونتيجة لمتطلبات المجتمع وسوق العمل لهذا التخصص. وبالعودة إلى البعد التاريخي العالمي للتربية الفنية كما يرى كل من فورست وقريرسون (Forrest & Grierson, 2010) فإن هذا التخصص قد بدأ يأخذ مكانة ملحوظة تحديدًا بعد تطبيق النظريات الحديثة التي دخلت إلى هذا المجال بدايةً من الستينات الميلادية من القرن الماضي خصوصا في الولايات المتحدة الأمريكية والتي أصبحت بموجبه أحد ركائز التعليم والمعرفة. ويمكن النظر إلى

التربية الفنية من هذا المنظور على أنها أنشطة يقوم بها الفرد وتعمل على تنمية شخصيته وتطوير قيمه وسلوكه ومفاهيمه ومهاراته ومعلوماته وتوجهاته من خلال التدريبات التي تتم ممارستها عن طريق الفنون.

وبناءً على المفهوم الشامل الذي يعطي للتربية الفنية أدوارًا متعددة الأركان فإن أداء البرامج التعليمية الخاصة بالتربية الفنية التي تسعى لتطوير العديد من الجوانب المتعلقة بشخصية الطلاب وأدائهم وكذلك تنمية المعارف والمهارات لا بد أن تكون متوازنة مع رضا الطلبة حتى يكون هناك نوع من تحقيق الاكتمال للحلقة المنطقية لآلية عمل الرضا التي تم إيضاحها فيما سبق.

في جانب الدراسات السابقة هناك بعض الدراسات التي اهتمت بأخذ آراء الطلبة، والخريجين، والمستفيدين من برامج التربية الفنية وتقييم تلك البرامج، ويمكن أن تقسم تلك الدراسات إلى دراسات تمت في جامعات عربية وأخرى تمت في جامعات أجنبية كما يلي:

**أولًا: الدراسات العربية**

أجرى العمري (Alamri, 2016) دراسة هدفت إلى تقييم المقررات الخاصة ببرنامج التربية الفنية بجامعة السلطان قابوس في ضوء نظرية التربية الفنية النظامية من خلال وجهات نظر الطلبة، وقد استُخدِم المنهج الوصفي، وأظهرت نتائج الدراسة بناءً على آراء الطلبة أن أعضاء هيئة التدريس في البرنامج لا يهتمون كثيرًا بالمحتوى النظري الفني، ولكنهم يهتمون أكثر بالإنتاج الفني، ومع ذلك فإن الإنتاج الفني الذي يتم من خلال الطلبة لا يصل إلى المستوى المأمول، وأعاد الطلبة المشاركون في هذه الدراسة السبب إلى خلل في التطبيق الأكاديمي لبرنامج التربية الفنية في الجامعة.

فيما هدفت دراسة عباس (٢٠١٦) إلى أخذ آراء طلبة قسم التربية الفنية بكلية الفنون الجميلة بجامعة ديالى حول الصعوبات التي تواجههم في برنامج التربية الفنية. وقد صُمِّمت استبانة طُبِّقت على عينة عشوائية من الطلبة بلغت ٣٧ طالبًا وطالبة. وقد أظهرت النتائج وجود صعوبات واضحة تواجه طلبة القسم تتعلق بالتجهيزات، والخامات، وعدم ملاءمة المكان، وأيضًا عدم كفاية الوقت لإنجاز الأعمال.

كما أجرى الدعاسين (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى تقييم برنامج التربية المهنية في كلية الشوبك بجامعة البلقاء من وجهة نظر الخريجين. ولتحقيق هدف الدراسة، صُمِّمت استبانة لجمع المعلومات من عينة عشوائية مكونة من ١٠٩ من خريجي وخريجات البرنامج. وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن مستوى تقييم المشاركين للبرنامج كان بشكل عام عند المستوى المتوسط، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائيَّة في استجابات المشاركين تُعزَى لمتغيِّر الجنس.

أما دراسة الكيلاني (٢٠١٥) فقد هدفت إلى معرفة مستوى التوافق بين محتوى برنامج التربية الفنية في الجامعة الهاشمية ومعايير إعداد معلم التربية الفنية وفق رابطة التربية الفنية الوطنية الأمريكية. وقد استُخدِم تحليل المحتوى للوصول لأهداف الدراسة من خلال تحليل برنامج التربية الفنية في الجامعة الهاشمية ومقارنته بمعايير الرابطة الوطنية الأمريكية للتربية الفنية. وأظهرت النتائج أن هناك توافقًا بين البرنامج ومعايير الرابطة الأمريكية في جوانب الإنتاج الفني وطرق التدريس والمواد المساندة، كما أن هناك تباينًا بينهما في كلٍّ من النقد الفني، والتذوق الجمالي.

أما دراسة برزنجي (٢٠١٣) فقد هدفت إلى تحديد واقع برنامج التربية الفنية بجامعة طيبة في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي، وقد استُخدم المنهج الوصفي في هذه الدراسة، وجُمعت المعلومات من خلال استبانة مصممة لهذا الغرض. ومن أهم النتائج التي خرجت بها هذه الدراسة أن المقررات التي يتم تدريسها في البرنامج لا تتوافق مع أغلب معايير الاعتماد الأكاديمي خاصة في مجالات الأهداف، والوسائل، والمحتوى، والأنشطة، والتقييم.

كما هدفت دراسة أبو فخري (٢٠١٣) إلى معرفة آراء الخريجين والخريجات حول برنامج التربية الفنية ومستوى إعدادهم المهني في ضوء المعايير المهنية للرابطة القومية السورية للتربية الفنية، وقد استُخدم المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة، وجُمعت البيانات من خلال استبانة شملت عينة عشوائية مكونة من ٨٣ مشاركًا. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك ضعفًا واضحًا لمستوى جودة الإعداد المهني للمتخصصين في التربية الفنية، كما أظهرت النتائج أن المدة التي يقضيها الطلبة في برنامج الإعداد المهني للتربية الفنية قصير وغير كافٍ للإعداد المهني.

في سياق متصل، هدفت دراسة الحجيلي (٢٠١١) إلى تقييم برنامج التربية الفنية بجامعة أم القرى لمرحلة الماجستير وفق معايير الجودة. وللوصول إلى هذا الهدف صُمِّمت استبانة وطُبقت على عينة عشوائية بلغت ٥٢ من طلاب وطالبات وأعضاء هيئة تدريس البرنامج بقسم التربية الفنية. وقد أظهرت النتائج أن معايير الجودة في برنامج التربية الفنية يمكن تصنيفها بالمتوسطة في مجالات أهداف البرنامج، والإشراف العلمي، ومحتوى المقررات، وطرق التدريس، وأساليب التقييم، ومصادر التعلم.

أما دراسة كاظم وجبر (٢٠٠٥) فهدفت لتقييم برنامج التربية الفنية بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس وفقًا لبعض المعايير العالمية من وجهة نظر الخريجين. وقد استُخدم منهج التحليل الوصفي في هذه الدراسة، كما جُمعت البيانات من عينة عشوائية بلغت ١٥٠ خريجًا من قسم التربية الفنية بالجامعة. وأظهرت نتائج الدراسة أن برنامج التربية الفنية بجامعة السلطان قابوس ليس بمستوى التوقعات من جميع جوانبه؛ حيث ظهر عدم رضا الخريجين عن خطة البرنامج، ومقرراته، وطرق التدريس المتبعة من قبل أعضاء هيئة التدريس.

**ثانيًا: الدراسات الأجنبية**

هدفت دراسة يوزن بويلو وإيسلك (Uzunboylu & Islek, 2014) إلى تحليل الدراسات العالمية التي تخص برامج التربية الفنية، وقد استُخدم في هذه الدراسة منهج المسح الوثائقي من خلال تحليل ١٠٩ دراسات. وخرجت هذه الدراسة بعدد من النتائج من أهمها: أن أغلب الدراسات تمت على الطلبة كعينات للأبحاث، كما طغى الأسلوب الكمي على تلك الدراسات، وقد استُخدِمت في الغالب الاستبانة لجمع المعلومات، أيضًا من النتائج التي أظهرتها هذه الدراسة أن معظم الأبحاث والدراسات التي تناولت التربية الفنية وبرامجها على مستوى العالم تمت في الولايات المتحدة الأمريكية. وهذه الدراسة تعطينا تفسيرا علميا للدراسات الأجنبية التي سترد هنا تباعًا؛ حيث يمكن ملاحظة أن أغلبها دراسات أمريكية تمت في المجتمع الأمريكي.

هدفت دراسة راندل (Randall, 2012) لتقويم مخرجات التربية الفنية في جامعة تينسي، وقد جُمعت المعلومات باستخدام المسح والمقابلة الشخصية لعينة من أعضاء هيئة التدريس بلغت ١٢٠ عضوًا، وقد خرجت الدراسة

بنتيجة تؤكد على رضا المشاركين بشكل عام عن مخرجات برنامج التربية الفنية، وإن كان هناك بعض الملاحظات على عدم كفاية التسهيلات الطلابية التي تقدم في برنامج التربية الفنية في الجامعة.

في ذات السياق هدفت دراسة قرفن وآخرون (Griffin et al., 2011) إلى تقييم برنامج الفنون بجامعة لوس أنجلوس، وقد استُخدم أسلوب المسح الوصفي، وجُمعت البيانات من عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بكلية الفنون. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة رضا أعضاء هيئة التدريس وسجلوا موقفًا إيجابيًّا من البرنامج الفني المتخصص.

أما دراسة بوت وريهمان (Butt & Rehman, 2010) فقد هدفت لقياس رضا الطلبة عن البرامج الجامعية بما في ذلك برامج التربية الفنية في الجامعات الباكستانية. وقد استُخدمت الاستبانة لهذا الغرض، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من ٣٥٠ طالبًا وطالبة من الجامعات الحكومية والأهلية في باكستان. ومن نتائج هذه الدراسة أن هناك رضًا عامًّا من الطلبة عن المقررات، والبيئة التعليمية، والخدمات والتجهيزات الخاصة بالمعامل والقاعات الدراسية، ولكن كان هناك نوع من التحفظ على أداء بعض أعضاء هيئة التدريس في تلك الجامعات.

فيما هدفت دراسة سامبول (Sambol, 2006) إلى نقد وتحليل وتقييم العملية التعليمية للتربية الفنية بجامعة بيرودي الأمريكية. وقد استُخدم المنهج الوصفي التحليلي والنقدي في هذه الدراسة، وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن أن التربية الفنية تعدُّ عاملًا مهمًّا لفهم وإدراك الطلبة. كما أن برنامج التربية

الفنية بالجامعة يساعد على رفع المعارف والمهارات وتنمية الإبداع لدى الطلاب والطالبات.

أما ما يخص التربية الفنية في أستراليا فقد هدفت دراسة بريس ( Bryce, 2004) لمعرفة واقع التربية الفنية في التعليم الأسترالي، وقد أجري البحث بطريقة المسح العشوائي على عدد من المؤسسات التعليمية في كل من شمال وجنوب وغرب أستراليا، وقد أظهرت النتائج أن وضع التربية الفنية والفنون إيجابي بناءً على المؤشرات التي ظهرت في الدراسة.

كما أن دراسة إيزل وليفي (Ezell & Levy, 2003) التي تمت في مدينة ناشفل الأمريكية قد هدفت لتقييم برنامج الفنون من خلال المعايير الأكاديمية، والسلوكية، والمهنية. وقد استُخدم التقييم متعدد المنهجية في هذه الدراسة. وقد أظهرت النتائج رضا المستفيدين ونظرتهم الإيجابية عن البرنامج من خلال المعايير الأكاديمية والسلوكية والمهنية.

وفي دراسة أوسع وأشمل لوينر وهيتلند (Winner & Hetland, 2000) هدفت لتقييم برامج التربية الفنية المقدمة في بعض الجامعات الأمريكية، واعتمدت هذه الدراسة المسحية على استقصاء آراء المستفيدين من برامج التربية الفنية، وأظهرت النتائج وجود رضًا عن برامج التربية الفنية التي تلعب دورًا مهما في العملية التعليمية والتربوية؛ حيث إنها تُكسِب الطلبة أبعادًا ثقافية متنوعة، كما أنها تؤثر بشكل إيجابي على إثارة التحفيز والانتباه لدى الطلبة، كما أنها تساهم في التطور الأكاديمي للطلاب والطالبات.

وفي ذات السياق هدفت دراسة ثمسون وهارديمان ( Thompson & Hardiman, 1991) إلى معرفة وضع برامج التربية الفنية في الجامعات

والكليات الوطنية الأمريكية. وقد شملت الدراسة ٣٥٠ كليةً وجامعةً تُقدِّم برامج التربية الفنية، وقد استُخدمت الاستبانة في هذه الدراسة المسحية. وأظهرت النتائج أن هناك رضا من المشاركين في الدراسة عن وضع برامج التربية الفنية القائمة في الجامعات الوطنية الأمريكية.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن التأكيد على أهمية برامج التربية الفنية في الجامعات العربية والأجنبية، وقد أظهرت الدراسات السابقة أن هناك رضًا واضحًا ومواقف إيجابية عن برامج التربية الفنية في الجامعات الأجنبية، والتي جاءت الجامعات الأمريكية في مقدمتها، بينما في الجهة المقابلة أظهرت الدراسات مستوى أقل من الرضا عن برامج التربية الفنية في الجامعات العربية.

**منهجية الدراسة وإجراءاتها:**

تتبع هذه الدراسة منهج الوصف التحليلي الذي يرى بثيسدا (Bethesda, 2017) أنه يقف على وصف الأحداث ويحللها ويشرحها ويبين الأسباب والعلاقات والآثار التي قد تنتج عنها.

**مجتمع الدراسة**، يتكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات المستوى السابع والثامن في برنامج البكالوريوس بقسم التربية الفنية في الفصل الثاني من عام ٢٠١٨ وكذلك الخريجين والخريجات الذين لا تزيد عدد سنوات تخرجهم من البرنامج عن خمس سنوات ويقدر مجتمع الدراسة حسب إحصائيات قسم التربية الفنية بحوالي ٦٧٥ من الطلبة والخريجين.

**عينة الدراسة**، تم اختيار عينة عشوائية بلغت ١١٦ طالبًا وطالبة وخريجًا وخريجة من برنامج البكالوريوس بقسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود، والجداول رقم (١) و(٢) توضح توزيع أفراد العينة.

**جدول (١) توزيع عينة الدراسة وفق الجنس**

| الجنس | العدد | النسبة |
|---|---|---|
| ذكر | ٥٤ | ٤٦.٦ |
| أنثى | ٦٢ | ٥٣.٤ |
| المجموع | ١١٦ | ١٠٠.٠ |

الجدول السابق يوضح أن أغلب أفراد العينة من الطالبات حيث كانت نسبتهن المئوية (٥٣.٤) بينما بلغت نسبة الطلاب (٤٦.٦)، وهذه النسبة تتوافق مع واقع أعداد الطلاب والطالبات في القسم المَعنيِّ حيث إن عدد الطالبات يفوق عدد الطلاب.

**جدول (٢) توزيع عينة الدراسة وفق الحالة الدراسية**

| الحالة الدراسية | العدد | النسبة |
|---|---|---|
| طالب/ة | ٦٧ | ٥٧.٨ |
| خريج/ة | ٤٩ | ٤٢.٢ |
| المجموع | ١١٦ | ١٠٠.٠ |

يتضح من الجدول السابق أن معظم أفراد العينية هم من الطلبة الذين لا يزالون يدرسون حيث بلغت نسبتهم (٥٧.٨) فيما بلغت نسبة الخريجين

والخريجات (٤٢,٢). وتوزيع أفراد العينة بهذه النسب يمكن إرجاعه إلى صعوبة التواصل مع الخريجين والخريجات.

**أداة الدراسة:**

استُخدمت استبانة مكونة من (٢٢) فقرة في صورتها النهائية لمعرفة مستوى رضا الطلبة والخريجين عن برنامج البكالوريوس بقسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود، وقد مر بناء الاستبانة بالخطوات التالية:

تم تحديد الهدف من الاستبانة وذلك بالرجوع إلى مشكلة وأهداف وتساؤلات الدراسة، بعد ذلك تم تصميم الاستبانة لتشمل قسمين: الأول: بيانات عامة حول أفراد العينة، والثاني: يشمل عدة فقرات موزعة على ثلاثة محاور هي: طبيعة البرنامج والمقررات، أداء أعضاء هيئة التدريس، المرافق والمعامل والتجهيزات. وفي القسم الثاني وُضعت اختيارات حسب مقياس ليكرت بشكل رباعي متضمنة (موافق بشدة، موافق، غير موافق، غير موافق إطلاقًا).

**صدق الاستبانة:**

**صدق المحكمين**: استُخدم صدق المُحكِّمين للتأكد من صدق الاستبانة وذلك بعرضها على مجموعة من المتخصصين في القياس وفي التربية الفنية بجامعة الملك سعود. وقد عُدِّلت الاستبانة بناء على آراء المحكمين حيث حذفت ثلاث فقرات من المحور الثالث، كما أضيفت فقرة جديدة في المحور الأول ليكون عدد الفقرات في الصورة النهائية (٢٢) فقرة.

**صدق الاتساق الداخلي**، تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور التابعة له، كما تم حساب معامل ارتباط

بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للاستبانة، وكذلك ارتباط كل محور بالدرجة الكلية للاستبانة وذلك للتأكد من صدق الاتساق الداخلي. وقد تم ذلك من خلال تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من داخل عينة الدراسة بلغ عددها (٢٣) كما هو موضح في الجداول التالية:

**جدول (٣) معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة فقرات الأداة بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه (العينة الاستطلاعية: ن=٢٣)**

| المحور | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|
| طبيعة البرنامج والمقررات | ١ | ٠,٥٨٣٩ ❖❖ | ٥ | ٠,٧٦٥٩ ❖❖ | ٩ | ٠,٨٣٠٧ ❖❖ |
| | ٢ | ٠,٧٠٨٢ ❖❖ | ٦ | ٠,٧٥٠٣ ❖❖ | ١٠ | ٠,٨٧٥٧ ❖❖ |
| | ٣ | ٠,٧٧٦٥ ❖❖ | ٧ | ٠,٨٣٨١ ❖❖ | ١١ | ٠,٦٧٣١ ❖❖ |
| | ٤ | ٠,٧١٦٣ ❖❖ | ٨ | ٠,٧٤٢١ ❖❖ | ١٢ | ٠,٨٣٤٧ ❖❖ |
| أعضاء هيئة التدريس في البرنامج | ١٣ | ٠,٧٨١٥ ❖❖ | ١٦ | ٠,٧٣٤٥ ❖❖ | ١٩ | ٠,٧٠٥٧ ❖❖ |
| | ١٤ | ٠,٧٩٩٢ ❖❖ | ١٧ | ٠,٧٤٣١ ❖❖ | | |
| | ١٥ | ٠,٨٤٣٦ ❖❖ | ١٨ | ٠,٨٥٥٤ ❖❖ | | |
| المرافق والمعامل والتجهيزات | ٢٠ | ٠,٨٠٣٠ ❖❖ | ٢١ | ٠,٨٥٤٨ ❖❖ | ٢٢ | ٠,٨٧٥٦ ❖❖ |

❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١

من خلال الجدول السابق يتبين من معاملات بيرسون ارتباط فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور التابعة له، وأن جميعها موجبة ودالة عند مستوى (٠,٠١) مما يعني تحقق الصدق الداخلي لفقرات الأداة وارتباطها بمحورها.

**جدول (٤) معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة فقرات الأداة بالدرجة الكلية**

**(العينة الاستطلاعية: ن=٢٣)**

| م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ❖٠,٤٩٣٠ | ٧ | ❖❖٠,٨٢٢٩ | ١٣ | ❖❖٠,٧٤٥٤ | ١٩ | ❖❖٠,٨٦٣٠ |
| ٢ | ❖❖٠,٦٤٢٦ | ٨ | ❖❖٠,٧٧٣٩ | ١٤ | ❖❖٠,٦١٥٦ | ٢٠ | ❖٠,٥٠٣٥ |
| ٣ | ❖❖٠,٧٥٩٠ | ٩ | ❖❖٠,٨١٧٦ | ١٥ | ❖❖٠,٧٠٠٣ | ٢١ | ❖❖٠,٦٤٣٤ |
| ٤ | ❖❖٠,٦٩٩٧ | ١٠ | ❖❖٠,٩٠٣٠ | ١٦ | ❖❖٠,٦٤٩٤ | ٢٢ | ❖❖٠,٦١١٥ |
| ٥ | ❖❖٠,٧٤١٤ | ١١ | ❖❖٠,٦٧٥٠ | ١٧ | ❖❖٠,٦٨١١ | | |
| ٦ | ❖❖٠,٧١٩٦ | ١٢ | ❖❖٠,٨٠٥٦ | ١٨ | ❖❖٠,٦٦٤٥ | | |

❖ دالة عند مستوى ٠,٠٥

❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للاستبانة موجبة ودالة عند مستوى (٠,٠٥ فأقل) وذلك يدل على الاتساق الداخلي للاستبانة ويؤكد على ارتباط الفقرات الداخلي.

**جدول (٥) معاملات ارتباط بيرسون بين محاور الأداة بالدرجة الكلية**

**(العينة الاستطلاعية: ن=٢٣)**

| المحور | معامل الارتباط |
|---|---|
| طبيعة البرنامج والمقررات | ❖❖٠,٩٧٠٤ |
| أداء أعضاء هيئة التدريس في البرنامج | ❖❖٠,٩١٢٢ |
| المرافق والمعامل والتجهيزات | ❖❖٠,٦٩٣٧ |

❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١

من خلال الجدول السابق يمكن ملاحظة وجود ارتباط دالٍّ إحصائيًّا بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة عند مستوى دلالة (٠,٠١) وهذا

يدل على ارتفاع الاتساق الداخلي وعلى ارتفاع قوة الارتباط الداخلي للعبارات وبالتالي فإنها منتمية وصالحة للهدف الذي صممت من أجله.

**ثبات الاستبانة:**

تم حساب ثبات الاستبانة بالتطبيق على عينة استطلاعية من أفراد عينة الدراسة بلغت (٢٣)، وتم حساب معامل ألفا كرونباخ كما هو موضح في جدول (٦).

**جدول (٦) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة**

**(العينة الاستطلاعية: ن=٢٣)**

| المحور | عدد الفقرات | معامل ثبات ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| طبيعة البرنامج والمقررات | ١٢ | ٠,٩٣ |
| أداء أعضاء هيئة التدريس في البرنامج | ٧ | ٠,٨٨ |
| المرافق والمعامل والتجهيزات | ٣ | ٠,٨٠ |
| الثبات الكلي للأداة | ٢٢ | ٠,٩٥ |

من خلال الجدول السابق يتضح الارتفاع في معاملات ألفا كرونباخ لثبات محاور الاستبانة حيث انحصرت بين (٠,٨٠) و (٠,٩٣)، بينما كان الثبات الكلي للأداة (٠,٩٥) وهذا يدل على الثبات الواضح للاستبانة وبالتالي فإنه يمكن الاعتماد عليها في هذه الدراسة.

ولتسهيل تفسير النتائج استخدم الباحث أسلوب الترقيم لتحديد مستوى الإجابة على فقرات الأداة؛ حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (موافق بشدة=٤، موافق=٣، غير موافق=٢، غير موافق إطلاقًا=١)، ثم صُنِّفت الإجابات إلى أربعة مستويات متساوية المدى حسب المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة - أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٤ - ١) ÷ ٤ = ٠,٧٥ لنحصل على التصنيف التالي:

**جدول (٧) توزيع مدى المتوسطات وفق التدرُّج المستخدَم في أداة البحث**

| الوصف | مدى المتوسطات |
|---|---|
| موافق بشدة | ٤,٠٠ — ٣,٢٦ |
| موافق | ٣,٢٥ — ٢,٥١ |
| غير موافق | ٢,٥٠ — ١,٧٦ |
| غير موافق إطلاقًا | ١,٧٥ — ١,٠٠ |

**نتائج الدراسة:**

في هذا الجزء تتم الإجابة على أسئلة الدراسة كما يلي:

السؤال الأول: ما مستوى رضا طلبة وخريجي قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود عن برنامج البكالوريوس المُقدَّم لهم في القسم؟

للإجابة على هذا السؤال المتضمن معرفة مستوى رضا الطلبة والخريجين عن البرنامج المَعنيِّ جرى التعامل مع إجابات المشاركين من خلال ثلاثة محاور: الأول: يتعلق بطبيعة البرنامج والمقررات، والثاني: بأداء أعضاء هيئة التدريس في البرنامج، والثالث: بالمرافق والمعامل والتجهيزات. وقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور كما يلي:

**المحور الأول: طبيعة البرنامج والمقررات:**

**جدول (٨) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وفق الترتيب التنازلي لإجابات عينة الدراسة حول مستوى رضاهم عن طبيعة البرنامج والمقررات المقدمة لهم في قسم التربية الفنية**

| م | العبارة | | موافق بشدة | موافق | غير موافق | غير موافق إطلاقًا | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٣ | تقوم مقررات البرنامج بتأهيل الطلبة علميًّا في مجال التخصص. | ت | ٣٣ | ٥٤ | ٢٥ | ٤ | ٣,٠٠ | ٠,٨٠ | ١ |
| | | ٪ | ٢٨,٤ | ٤٦,٦ | ٢١,٦ | ٣,٤ | | | |
| ٤ | تقوم مقررات البرنامج بتأهيل الطلبة مهاريًّا وفنيًّا في مجال التخصص. | ت | ٣٢ | ٥٤ | ٢٣ | ٧ | ٢,٩٦ | ٠,٨٥ | ٢ |
| | | ٪ | ٢٧,٦ | ٤٦,٦ | ١٩,٨ | ٦,٠ | | | |
| ١٠ | يحسن البرنامج مهاراتي في الاتصال. | ت | ٣٥ | ٤٩ | ٢٠ | ١٢ | ٢,٩٢ | ٠,٩٤ | ٣ |
| | | ٪ | ٣٠,٢ | ٤٢,٢ | ١٧,٢ | ١٠,٣ | | | |
| ٦ | يتناسب محتوى كل مقرر مع الوقت المخصص له. | ت | ٢٨ | ٥٤ | ٢٧ | ٧ | ٢,٨٩ | ٠,٨٤ | ٤ |
| | | ٪ | ٢٤,١ | ٤٦,٦ | ٢٣,٣ | ٦,٠ | | | |
| ٨ | يساعدني البرنامج في تحديث معلوماتي التخصصية. | ت | ٢٥ | ٦١ | ٢١ | ٩ | ٢,٨٨ | ٠,٨٤ | ٥ |
| | | ٪ | ٢١,٦ | ٥٢,٦ | ١٨,١ | ٧,٨ | | | |
| ٧ | أتعلم في البرنامج ما يفيدني مستقبلًا. | ت | ٢٨ | ٥٠ | ٣٣ | ٥ | ٢,٨٧ | ٠,٨٣ | ٦ |
| | | ٪ | ٢٤,١ | ٤٣,١ | ٢٨,٤ | ٤,٣ | | | |
| ١ | توجد أهداف للبرنامج مكتوبة ومعلنة للطلبة. | ت | ٣٠ | ٤٨ | ٢٦ | ١٢ | ٢,٨٣ | ٠,٩٤ | ٧ |
| | | ٪ | ٢٥,٩ | ٤١,٤ | ٢٢,٤ | ١٠,٣ | | | |
| ٩ | يطور البرنامج قدراتي على العمل الجماعي. | ت | ٣١ | ٤٦ | ٢٧ | ١٢ | ٢,٨٣ | ٠,٩٤ | ٧ |
| | | ٪ | ٢٦,٧ | ٣٩,٧ | ٢٣,٣ | ١٠,٣ | | | |
| ٥ | يتميز كل مقرر في البرنامج بخصوصية تختلف عن بقية المقررات. | ت | ٢٦ | ٤٦ | ٣٣ | ١١ | ٢,٧٥ | ٠,٩١ | ٩ |
| | | ٪ | ٢٢,٤ | ٣٩,٧ | ٢٨,٤ | ٩,٥ | | | |
| ١٢ | ينمي البرنامج التفكير الناقد لدى الطلبة. | ت | ٢٧ | ٤٣ | ٣٥ | ١١ | ٢,٧٤ | ٠,٩٢ | ١٠ |
| | | ٪ | ٢٣,٣ | ٣٧,١ | ٣٠,٢ | ٩,٥ | | | |

| م | العبارة | | موافق بشدة | موافق | غير موافق | غير موافق إطلاقًا | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١١ | يطور البرنامج مهاراتي في استخدام التكنولوجيا الحديثة المتخصصة. | ت | ٢٠ | ٤١ | ٤٣ | ١٢ | ٢,٥٩ | ٠,٨٩ | ١١ |
| | | ٪ | ١٧,٢ | ٣٥,٣ | ٣٧,١ | ١٠,٣ | | | |
| ٢ | يواكب البرنامج متطلبات سوق العمل. | ت | ١٧ | ٣٢ | ٤٦ | ٢١ | ٢,٣٩ | ٠,٩٥ | ١٢ |
| | | ٪ | ١٤,٧ | ٢٧,٦ | ٣٩,٧ | ١٨,١ | | | |
| المتوسط❖ العام للمحور | | | | | | | ٢,٨٠ | | |
| الانحراف المعياري | | | | | | | ٠,٧٠ | | |

❖ المتوسط الحسابي من ٤ درجات

يتضح من الجدول السابق أن هناك رضًا عامًّا من قِبَل الطلبة والخريجين عن طبيعة البرنامج والمقررات المقدمة لهم في قسم التربية الفنية، وقد تراوح المتوسط الحسابي لمستوى الرضا ما بين (٢,٣٩- ٣,٠٠) وبلغ المتوسط العام لهذا المحور (٢,٨٠) درجة من أصل (٤). كما يمكن ملاحظة أن أعلى فقرتين من مستوى رضا المشاركين كانت فقرة رقم (٣) و (٤) حيث جاءت في المرتبة الأولى فقرة رقم (٣) والتي نَصُّها: "تقوم مقررات البرنامج بتأهيل الطلبة علميًّا في مجال التخصص" بمتوسط حسابي قدره (٣,٠)، ثم جاءت في المرتبة الثانية فقرة رقم (٤) والتي نَصُّها: "تقوم مقررات البرنامج بتأهيل الطلبة مهاريًّا وفنيًّا في مجال التخصص" بمتوسط حسابي قدره (٢,٩٦).

كما يمكن ملاحظة أن أدنى فقرتين من مستوى رضا المشاركين كانت فقرة رقم (٢) و (١١) حيث احتلت المرتبة الأخيرة فقرة رقم (٢) والتي نَصُّها:

"يواكب البرنامج متطلبات سوق العمل" بمتوسط حسابي قدره (٢,٣٩) وتقع ضمن نطاق غير موافق. أما المرتبة ما قبل الأخيرة فقد احتلتها الفقرة رقم (١١) والتي نَصُّها: "يطور البرنامج مهاراتي في استخدام التكنولوجيا الحديثة المتخصصة" بمتوسط حسابي قدره (٢,٥٩).

**المحور الثاني: أداء أعضاء هيئة التدريس في البرنامج**

**جدول (٩)**

**التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًّا لإجابات عينة الدراسة حول مستوى رضاهم عن أداء أعضاء هيئة التدريس في البرنامج**

| م | العبارة | | موافق بشدة | موافق | غير موافق | غير موافق إطلاقًا | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٧ | أعضاء هيئة التدريس متمكنون من المحتوى العلمي للمقررات. | ت | ٣٠ | ٧١ | ١١ | ٤ | ٣,٠٩ | ٠,٧٠ | ١ |
| | | ٪ | ٢٥,٩ | ٦١,٢ | ٩,٥ | ٣,٤ | | | |
| ١٣ | يستخدم أعضاء هيئة التدريس الحوار والمناقشة في التدريس. | ت | ٢٩ | ٦٥ | ٢٠ | ٢ | ٣,٠٤ | ٠,٧٠ | ٢ |
| | | ٪ | ٢٥,٠ | ٥٦,٠ | ١٧,٢ | ١,٧ | | | |
| ١٨ | ينمي أعضاء هيئة التدريس مهارات البحث العلمي لدى الطلبة. | ت | ٢٨ | ٥٧ | ٢٣ | ٨ | ٢,٩١ | ٠,٨٤ | ٣ |
| | | ٪ | ٢٤,١ | ٤٩,١ | ١٩,٨ | ٦,٩ | | | |
| ١٤ | يوظف أعضاء هيئة التدريس الحاسب الآلي في التدريس. | ت | ٢٣ | ٥٨ | ٣٠ | ٥ | ٢,٨٥ | ٠,٧٨ | ٤ |
| | | ٪ | ١٩,٨ | ٥٠,٠ | ٢٥,٩ | ٤,٣ | | | |
| ١٥ | يستخدم أعضاء هيئة التدريس التكنولوجيا الحديثة بفعالية. | ت | ١٩ | ٤٩ | ٣٥ | ١٣ | ٢,٦٤ | ٠,٨٩ | ٥ |
| | | ٪ | ١٦,٤ | ٤٢,٢ | ٣٠,٢ | ١١,٢ | | | |

| م | العبارة | | موافق بشدة | موافق | غير موافق | غير موافق إطلاقاً | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٩ | يقدم المرشد الأكاديمي مساعدات واضحة لطلبة البرنامج. | ت | ٢٥ | ٤٥ | ٢٤ | ٢٢ | ٢.٦٣ | ١.٠٣ | ٦ |
| | | ٪ | ٢١.٦ | ٣٨.٨ | ٢٠.٧ | ١٩.٠ | | | |
| ١٦ | يُنوِّع أعضاء هيئة التدريس من أساليب التدريس. | ت | ١٨ | ٤٨ | ٣٦ | ١٤ | ٢.٦٠ | ٠.٨٩ | ٧ |
| | | ٪ | ١٥.٥ | ٤١.٤ | ٣١.٠ | ١٢.١ | | | |
| المتوسط❖ العام للمحور | | | | | | | ٢.٨٢ | | |
| الانحراف المعياري | | | | | | | ٠.٦٢ | | |

❖ المتوسط الحسابي من ٤ درجات

من خلال الجدول السابق يتضح أن مستوى رضا الطلبة والخريجين المشاركين في هذه الدراسة عن أداء أعضاء هيئة التدريس في البرنامج يقع ما بين المتوسطات الحسابية (٣.٠٩ - ٢.٦٠)، كما يبلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٢.٨٢) من أصل (٤) مما يشير إلى رضا عينة الدراسة عن أداء أعضاء هيئة التدريس في البرنامج.

ويمكن ملاحظة أن أعلى فقرتين حازتا على رضا عينة الدراسة كانت الفقرة رقم (١٧) و (١٣) والتي نَصُّها: "أعضاء هيئة التدريس متمكنون من المحتوى العلمي للمقررات" و "يستخدم أعضاء هيئة التدريس الحوار والمناقشة في التدريس" بمتوسطات حسابية بلغت (٣.٠٩) و (٣.٠٤) على التوالي.

في الناحية المقابلة يمكن ملاحظة أن أقل فقرتين حازتا على رضا عينة الدراسة كانت رقم (١٦) و (١٩) حيث احتلت فقرة (١٦) المرتبة الأخيرة والتي نَصُّها: "يُنوِّع أعضاء هيئة التدريس من أساليب التدريس" بمتوسط

حسابي بلغ (٢,٦٠)، فيما جاءت قبلها فقرة رقم (١٩) والتي نَصُّها: "يقدم المرشد الأكاديمي مساعدات واضحة لطلاب البرنامج" بمتوسط حسابي بلغ (٢,٦٣). ويمكن ملاحظة أن جميع فقرات هذا المحور كانت ضمن دائرة رضا الطلبة والخريجين المشاركين في هذه الدراسة.

**المحور الثالث: المرافق والمعامل والتجهيزات**

**جدول (١٠) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًّا لإجابات عينة الدراسة حول مستوى رضاهم عن المرافق والمعامل والتجهيزات في قسم التربية الفنية**

| م | العبارة | | موافق بشدة | موافق | غير موافق | غير موافق إطلاقاً | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٢١ | تلبي معامل الحاسب كافة الاحتياجات للمقررات التخصصية. | ت | ١٣ | ٤٣ | ٤٤ | ١٦ | ٢,٤٦ | ٠,٨٧ | ١ |
| | | ٪ | ١١,٢ | ٣٧,١ | ٣٧,٩ | ١٣,٨ | | | |
| ٢٠ | تتوفر تجهيزات مناسبة لطبيعة المقررات العملية. | ت | ١٠ | ٤١ | ٤٥ | ٢٠ | ٢,٣٥ | ٠,٨٧ | ٢ |
| | | ٪ | ٨,٦ | ٣٥,٣ | ٣٨,٨ | ١٧,٢ | | | |
| ٢٢ | تتسم تجهيزات القاعات بالجودة. | ت | ١٢ | ٣٢ | ٤٢ | ٣٠ | ٢,٢٢ | ٠,٩٥ | ٣ |
| | | ٪ | ١٠,٣ | ٢٧,٦ | ٣٦,٢ | ٢٥,٩ | | | |
| **المتوسط❖ العام للمحور** | | | | | | | **٢,٣٤** | | |
| **الانحراف المعياري** | | | | | | | **٠,٧٨** | | |

❖ المتوسط الحسابي من ٤ درجات

يتضح من الجدول السابق أن هناك عدم رضًا من عينة الدراسة عن المعامل والتجهيزات في قسم التربية الفنية؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لاختيارات المشاركين ما بين (٢,٤٦ – ٢,٢٢) وبمتوسط عام بلغ

(٢,٣٤) من أصل (٤)، ويمكن ملاحظة أن جميع فقرات هذا المحور تقع ضمن إطار عدم الموافقة.

**السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة عينة الدراسة حول مستوى رضاهم عن برنامج البكالوريوس المُقدَّم لهم في قسم التربية الفنية تعزى لاختلاف جنسهم؟**

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق في استجابة عينة الدراسة حول مستوى رضاهم عن برنامج البكالوريوس المُقدَّم لهم في قسم التربية الفنية تبعًا لاختلاف جنسهم. والجدول التالي يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

**جدول (١١)**

**اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مستوى رضاهم عن برنامج البكالوريوس المُقدَّم لهم في قسم التربية الفنية باختلاف نوع العينة**

| المحور | نوع العينة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| طبيعة البرنامج والمقررات | ذكر | ٥٤ | ٢,٨١ | ٠,٨٤ | ٠,١٥ | ٠,٨٧٩ | غير دالة |
| | أنثى | ٦٢ | ٢,٧٩ | ٠,٥٦ | | | |
| أعضاء هيئة التدريس في البرنامج | ذكر | ٥٤ | ٢,٩٦ | ٠,٦٩ | ٢,١٥ | ٠,٠٣٣ | دالة عند مستوى ٠,٠٥ |
| | أنثى | ٦٢ | ٢,٧١ | ٠,٥٤ | | | |
| المرافق والمعامل والتجهيزات | ذكر | ٥٤ | ٢,١٧ | ٠,٧٦ | ٢,٣٤ | ٠,٠٢١ | دالة عند مستوى ٠,٠٥ |
| | أنثى | ٦٢ | ٢,٥٠ | ٠,٧٧ | | | |
| الدرجة الكلية لمستوى الرضا عن البرنامج | ذكر | ٥٤ | ٢,٧٧ | ٠,٦٨ | ٠,٣٩ | ٠,٧٠١ | غير دالة |
| | أنثى | ٦٢ | ٢,٧٣ | ٠,٥٢ | | | |

يتضح من الجدول أن قيم (ت) غير دالة في محور: (طبيعة البرنامج والمقررات)، وفي الدرجة الكلية لمستوى الرضا عن البرنامج، مما يشير إلى عدم وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائيَّة بين استجابات عينة الدراسة حول مستوى رضاهم عن برنامج البكالوريوس المُقدَّم لهم في قسم التربية الفنية في تلك المحاور، تعود لاختلاف نوع العينة.

كما يتضح أن قيم (ت) دالة عند مستوى ٠.٠٥ في المحاور: (أداء أعضاء هيئة التدريس في البرنامج، المرافق والمعامل والتجهيزات)، مما يشير إلى وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائيَّة بين استجابات عينة الدراسة حول مستوى رضاهم عن برنامج البكالوريوس المُقدَّم لهم في قسم التربية الفنية في تلك المحاور، تعود لاختلاف نوع العينة، وكانت تلك الفروق لصالح عينة الذكور في محور (أداء أعضاء هيئة التدريس في البرنامج)، في حين كانت الفروق لصالح عينة الإناث في محور (المرافق والمعامل والتجهيزات).

**السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة عينة الدراسة حول مستوى رضاهم عن برنامج البكالوريوس المُقدَّم لهم في قسم التربية الفنية تُعزَى لاختلاف حالتهم الدراسية (طالب/ة – خريج/ة)؟**

للإجابة على هذا السؤال استخدم الباحث اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق في استجابة عينة الدراسة حول مستوى رضاهم عن برنامج البكالوريوس المُقدَّم لهم في قسم التربية الفنية تبعًا لاختلاف حالتهم الدراسية. والجدول التالي يبين النتائج التي جرى التوصل إليها:

**جدول رقم (١٢) اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مستوى رضاهم عن برنامج البكالوريوس المُقدَّم لهم في قسم التربية الفنية باختلاف الحالة الدراسية**

| المحور | الحالة الدراسية | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| طبيعة البرنامج والمقررات | طالب/ة | ٦٧ | ٢.٨٤ | ٠.٧١ | ٠.٦٠ | ٠.٥٥٣ | غير دالة |
| | خريج/ة | ٤٩ | ٢.٧٦ | ٠.٦٩ | | | |
| أداء أعضاء هيئة التدريس في البرنامج | طالب/ة | ٦٧ | ٢.٨٥ | ٠.٦٤ | ٠.٤٦ | ٠.٦٤٩ | غير دالة |
| | خريج/ة | ٤٩ | ٢.٧٩ | ٠.٥٩ | | | |
| المرافق والمعامل والتجهيزات | طالب/ة | ٦٧ | ٢.٢٨ | ٠.٨٥ | ١.١١ | ٠.٢٦٩ | غير دالة |
| | خريج/ة | ٤٩ | ٢.٤٤ | ٠.٦٧ | | | |
| الدرجة الكلية لمستوى الرضا عن البرنامج | طالب/ة | ٦٧ | ٢.٧٦ | ٠.٦٠ | ٠.٣٤ | ٠.٧٣٣ | غير دالة |
| | خريج/ة | ٤٩ | ٢.٧٣ | ٠.٥٩ | | | |

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن قيم (ت) غير دالة في المحاور: (طبيعة البرنامج والمقررات، أداء أعضاء هيئة التدريس في البرنامج، المرافق والمعامل والتجهيزات)، وفي الدرجة الكلية لمستوى الرضا عن البرنامج، مما يشير إلى عدم وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائيَّة بين استجابات عينة الدراسة حول مستوى رضاهم عن برنامج البكالوريوس المُقدَّم لهم في قسم التربية الفنية في تلك المحاور، تعود لاختلاف الحالة الدراسية لأفراد العينة.

* * *

**المناقشة:**

من خلال نتائج هذه الدراسة يتضح أن هناك رضًا من قِبَل الطلبة والخريجين المشاركين في هذه الدراسة عن برنامج البكالوريوس المُقدَّم لهم بقسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود من خلال محور أداء أعضاء هيئة التدريس الذي احتل المرتبة الأولى، ومحور طبيعة البرنامج والمقررات الذي جاء في المرتبة الثانية. وقد سجل المشاركون رضاهم عن جميع الفقرات الواردة في هذين المحورين باستثناء الفقرة التي تخص مواكبة البرنامج لمتطلبات سوق العمل والتي سجل فيها المشاركون عدم رضاهم. ويمكن تفسير هذا الاتجاه بأن البرنامج المعني بالدراسة لا يُخرج في الأصل إلا معلمي تربية فنية ولا يلتفت إلى بقية المجالات التي يحتاجها سوق العمل السعودي الحديث وخصوصًا المجالات التكنولوجية المتعلقة بالفن، والمجالات المتعلقة بالتصميم الرقمي التي تسجل طلبًا متزايدًا حسب رؤية صلاح (٢٠١٧) التي يؤكد فيها أن ذلك الطلب يرتفع بشكل ملحوظ في السوق السعودي.

في الجهة المقابلة أبدى الطلبة والخريجون عدم رضاهم عن المعامل والمرافق والتجهيزات في قسم التربية الفنية، وهذه النتيجة متوافقة مع دراسة سابقة لعباس (٢٠١٦)، إلا أن الدراسة الحالية تكشف عن وجود تباين في الآراء بين مواقف كل من الطلاب والطالبات حول هذا المحور وسوف تتم مناقشة هذه النقطة بتفصيل أكثر لاحقًا.

وإجمالًا يمكن القول إن نتائج الرضا الإيجابية لآراء المشاركين في هذه الدراسة تتوافق مع نتائج أغلب الدراسات الأجنبية التي سجلت رضًا واضحًا عن برامج التربية الفنية في المجتمعات التي تمت فيها، فيما توافقت نتائج عدم

الرضا عن المرافق والمعامل والتجهيزات مع الدراسة العربية التي قام بها عباس (٢٠١٦).

أما نتائج الفروق في استجابات المشاركين في هذه الدراسة حول مستوى رضاهم عن برنامج البكالوريوس للتربية الفنية الذي يُعزَى لاختلاف جنس العينة فقد اتضح عدم وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائيَّة تُعزَى لمتغيِّر الجنس فيما يخص محور طبيعة البرنامج والمقررات. ولكن في الجهة الأخرى أشارت النتائج إلى وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائيَّة بين استجابات المشاركين في الدراسة لصالح عينة الذكور في محور (أداء أعضاء هيئة التدريس في البرنامج)، في حين كانت الفروق لصالح عينة الإناث في محور (المعامل والمرافق والتجهيزات). ويمكن تفسير هذه الفروق بأن خبرة أعضاء هيئة التدريس في قسم الطالبات أقل منها في قسم الطلاب ؛ حيث يمكن ملاحظة أن أغلب الكادر التعليمي في القسم النسائي هم من المحاضرات اللاتي يحملن درجة الماجستير، فضلا عن عدم وجود أي عضوة هيئة تدريس برتبة أستاذ في القسم النسائي. فيما تزيد الخبرة لدى أعضاء هيئة التدريس في قسم الطلاب ؛ حيث إن الكادر التعليمي الذي يحمل رتبة أستاذ وأستاذ مشارك يساوي تقريبًا ٥٠٪ من إجمالي أعضاء هيئة التدريس.

فيما يتعلق بالمرافق والمعامل والتجهيزات التي دلت النتائج على وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائيَّة لصالح عينة الإناث فإن التفسير المنطقي لهذه الفروق هي أن الطالبات يدرسن في المدينة الجامعية للطالبات والتي تعد حديثة، فقد افتُتحت عام ٢٠١٣ وهي مجهزة وفق أفضل المعايير المعمارية والتعليمية، بينما المشاركون من الطلاب والخريجين الذكور يقيمون تجربتهم

التعليمية التي تمت في مباني الجامعة المخصصة للطلاب والتي يمتد عمرها لأكثر من ثلاثين عامًا والتي تعاني من بعض القصور في مجال المرافق والتجهيزات.

أما ما يخص الفروق في استجابات المشاركين حول مستوى رضاهم عن برنامج البكالوريوس المُقدَّم لهم بقسم التربية الفنية الذي يُعزَى للحالة الدراسية، فقد أظهرت نتائج هذه الدراسة عدم وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائيَّة بين استجابات عينة الدراسة تعود لاختلاف الحالة الدراسية لأفراد العينة. وهذه النتيجة تعد حالة طبيعية؛ حيث إن خطة البرنامج لم تتغير منذ سنوات عديدة في القسم الذي تمت فيه هذه الدراسة.

**التوصيات:**

بناءً على نتائج هذه الدراسة يمكن الخروج بالتوصيات التالية:

- تفعيل قياس رضا الطلبة ليكون أحد المعايير المعتمَدة لتقييم البرامج التعليمية في الجامعات وإضافتها إلى أساليب تقييم الأداء الأكاديمي والإداري المعمول به في عدد من الجامعات.
- تطوير خطة برنامج قسم التربية الفنية لمرحلة البكالوريوس بما يتناسب مع الاحتياجات الفعلية لسوق العمل السعودي.
- حثُّ أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الفنية على التنويع في أساليب التدريس المستخدمة.
- تطوير خطة برنامج قسم التربية الفنية لتشمل تكريس تنمية مهارات الطلبة في استخدام التكنولوجيا الحديثة في مجال التخصص.

- تحديث المرافق والمعامل والتجهيزات بقسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود وتطويرها بالشكل الذي يجعلها تلبي الاحتياجات التعليمية الراهنة والمستقبلية.
- تفعيل دور المرشد الأكاديمي في جميع الأقسام العلمية داخل الجامعة وعمل آلية واضحة ومتابعة للخدمات الأكاديمية التي يقدمها.
- حثُّ الباحثين على إجراء دراسات مستقبلية موسَّعة ومعمَّقة ترصد وتقيس رضا الطلبة والخريجين عن برامج التربية الفنية في مستويات البكالوريوس والماجستير والدكتوراه على مستوى الجامعة الواحدة وعلى مستوى بقية الجامعات من أجل تسهيل إجراء مقارنات موضوعية وعلمية بين تلك البرامج لغرض التحسين والتطوير.

* * *

## المراجع العربية:


- التقي، عبدالمحسن. (٢٠٠٨). انطباعات الطلبة عن جودة الخدمة في جامعة ا لكويت والتعليم التطبيقي والجامعات الخاصة. مجلة العلوم الاجتماعية، ٣٦(٣)، ٧٨- ٩٤.
- أبو فخري، مهران. (٢٠١٣). تقويم معلمي التربية الفنية التشكيلية لجودة إعدادهم المهني في ضوء المعايير المهنية للرابطة القومية للتربية الفنية. مجلة جامعة دمشق، ٢٩(١)، ٥٣٣- ٥٥٠.
- الحجيلي، عبد العزيز. (٢٠١١) تقويم برنامج الماجستير بقسم التربية الفنية بجامعة أم القرى في ضوء معايير الجودة. مجلة بحوث في التربية الفنية والفنون، ٤٣(٨)، ٣٢١- ٣٨٤.
- الحسنية، سليم. (٢٠٠٩). مدى رضا طلبة كلية الاقتصاد في جامعة حلب عن مستوى الأداء الإداري والأكاديمي لكليتهم. مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، ٢٥(٢)، ٢٨٥- ٣١٢.
- الدعاسين، خالد. (٢٠١٦) تقويم برنامج البكالوريوس التربية المهنية في كلية الشوبك الجامعية من وجهة نظر الخريجين. دراسات العلوم التربوية، ٤٣(٢) ٩٠٩- ٩٣٢.
- الزهراني، معجب. (٢٠١٦). دور أقسام التربية الفنية وأقسام التصميم الداخلي بالجامعات السعودية في قطاع التصميم الداخلي بالمملكة العربية السعودية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٥(٤)، ٤١١- ٤٢٧.
- الكيلاني، خالد. (٢٠١٠). توافق محتوى برنامج إعداد معلمي التربية الفنية في الجامعة الهاشمية ومعايير برامج إعداد معلم التربية الفنية للرابطة الوطنية الأمريكية للتربية الفنية. المؤتمر الدولي حول التميز والإبداع، عمان، الأردن: ٧- ٩ أيار.

- برزنجي، وليد. (٢٠١٣). تقويم برامج إعداد الطالب المعلم بقسم التربية الفنية بجامعة طيبة في ضوء بعض معايير الاعتماد الأكاديمي. بحث ماجستير. كلية التربية جامعة طيبة، المدينة المنورة.
- بني حمدان، خالد. (٢٠١٢). جودة الخدمة التعليمية وأثرها على رضا الطلبة، دراسة تطبيقية على طلبة جامعة العلوم التطبيقية الخاصة. المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي. المنامة. ٤- ٥ ابريل ٢٠١٢.
- صلاح، كريم. (٢٠١٧ أبريل ٤). تكنولوجيا المعلومات تطرق أبواب السعودية. جريدة البورصة. ٥٩، ٢٨.
- عباس، عماد. (٢٠١٦). الصعوبات التي تواجه طلبة قسم التربية الفنية كلية الفنون الجميلة في مادة الخزف. مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، ٢٤(٣)، ١٢٦- ١٤٧.
- عواد، محمد. (٢٠١٦). محدودات جودة الخدمة المحاسبية وأثرها على رضا العملاء في الأردن من وجهة نظر تسويقية. مجلة الحقوق، ٥٢(٥)، ١٧٥- ١٩٩.
- كاظم، علي. وجبر، صبيح. (٢٠٠٥). تقويم برنامج التربية الفنية وفقاً لبعض المعايير العالمية من وجهة نظر الخريجين. العلوم التربوية والنفسية، ٢٢(٤)، ٢٥- ٤٩.
- محمد، عاطف. (٢٠١١). أثر جودة الخدمة التعليمية على رضا الطلاب، دراسة تطبيقية على برامج التعليم المفتوح بجامعة بني سويف. رسالة ماجستير. كلية التجارة، جامعة بني سويف.

**المراجع الأجنبية:**

- Alamri, Mohammed. (2016). Evaluating Studio Courses at Sultan Qaboos University in light of Discipline Based Art Education Theory. Journal of Instructional Pedagogies, 26(1), 10-31.
- Bethesda, Man. (2017). Analytical Method Qualification Validation, Verification, and Transfer for Biotechnological Products. Training and Research, 20(1), 16-27.
- Bryce, Jennifer. (2004). Education Programs in Australian Schools. Research Developments. 12(4), 13-25.

- Butt, Babar. & Rehman, Kashif. (2010). A Study Examining the Students Satisfaction in Higher Education. Procedia Social and Behavioral Sciences, 10(2), 5446-5450.
- Ezell, M. & Levy, M. (2003). An Evaluation of an Arts Program for Incarcerated Juvenile Offenders. Journal of Correctional Education. 54(3), 108-114.
- Forrest, David. & Grierson, Elizabeth. (2010). The Doctoral Journey in Art Education. Melbourne: Australian Scholarly Publishing.
- Griffin, Noelle C., Silk, Yael., Chow, Kirby A., & Chai, Yourim. (2011). Evaluation of the Artist Teacher Collaborative Program: Summery of Year 1. Findings. CRESST Report, 784, Los Angeles.
- Kotler, p. (2001). Marketing Management: Analysis Planning, Implement and Control. India: Prentice Hall, Inc.
- Randall, Kristen. (2012). Exploring Arts Instruction Models and Correlates with Teacher Satisfaction and Educational Outcomes. PhD Dissertation. The University of Tennessee Chattanooga, Tennessee, USA.
- Sambol, Robert. (2006). Identifying Exemplary Criteria to Evaluate Studio Products in Art Education. Art Education, 59(6), 6-11.
- Suzanna M. Lee, Terry L. Conway, Lawrence D. Frank, Brian E. Saelens, Kelli L. Cain, and James F. Sallis. (2017). The Relation of Perceived and Objective Environment Attributes to Neighborhood Satisfaction. Environment and Behaviors, 49(2), 136-160.
- Thompson, Christine & Hardiman, George. (1991). The Status of Art Education Programs in Higher Education. Visual Art Research. 17(2), 72-80.
- Uzunboylu, H & Islek, D. (2014). Evaluation of Art Education in Terms of Content Analysis. Procedia Social and Behavioral Sciences. 136, 370-380.
- Webster, M. (2017). Learner's ESL Dictionary. Springfield, MA: Merriam-Webster Inc.
- Winner, Ellen. & Hetland, Lois. (2000). The Arts in Education: Evaluating the Evidence for a Causal Link. Journal of Aesthetic Education. 34(3), 3-22.

❊ ❊ ❊

- Awad, Mohamed. (2016). Accounting service quality limitations and their impact on customer satisfaction in Jordan from a marketing point of view. Journal of Law, 52 (5), 175-199.
- Kadhem, Ali. & Jabr, Sbeih. (2005). Evaluation of the art education program according to some international standards from the perspective of graduates. Educational and Psychological Sciences, 22 (4), 25-49.
- Mohammed, Atef. (2011). The Impact of Quality of Educational Service on Student Satisfaction, An Applied Study on Open Education Programs at Beni Suef University. Master Thesis. Faculty of Commerce, Beni Suef University.

❊ ❊ ❊

**List of References:**


- Attaqi, Abdulmohsen. (2008). Students' Perceptions of Quality of Service at Kuwait University and Applied Education and Private Universities. Journal of Social Sciences, 36 (3), 78-94.
- Abu Fakhri, Mehran. (2013). Evaluation of the teachers of Fine Art Education for the quality of their professional preparation in light of the professional standards of the National Association for Art Education. Journal of Damascus University, 29 (1), 533-550.
- Alhajili, Abdul Aziz. (2011) Evaluation of the Master's Program in the Department of Art Education at Umm Al-Qura University in light of the quality standards. Journal of Research in Art Education and Arts, 43 (8), 321-384.
- Alhassania, Saliem. (2009). Degree of satisfaction of the students of the Faculty of Economics at the University of Aleppo on the level of administrative and academic performance of their college. Damascus University Journal of Economic and Legal Sciences, 25 (2), 285-312.
- Addassin, Khalid. (2016) Evaluation of the bachelor's degree vocational education program at Shoubak University College from the perspective of graduates. Educational Science Studies, 43 (2) 909-932.
- Alzahrani, Mojib. (2016). The Role of Art Education Departments and Interior Design Departments of Saudi Universities in the Interior Design Sector in the Kingdom of Saudi Arabia. International Interdisciplinary Journal of Education, 5 (4), 411-427.
- Al-Kilani, Khalid. (2010). The content of the program of preparation of art education teachers in the Hashemite University and the standards of the programs of preparing the teacher of art education of the American National Association for Art Education. International Conference on Excellence and Creativity, Amman, Jordan: 7-9 May.
- Barzanji, Walid. (2013). Evaluation of student preparation programs in the Department of Art Education at Taibah University in light of some academic accreditation criteria. Search Master. Faculty of Education Taibah University, Al-Medina.
- Bani Hamdan, Khalid. (2012). Quality of Educational Service and its Effect on Student Satisfaction, Applied Study on the Students of the Applied University of Applied Sciences. The Second Arab International Conference for Quality Assurance of Higher Education. Manama. 4-5 April 2012.
- Salah, Kream. (April 2017 4). Information Technology touches the doors of Saudi Arabia. Al Bursa Newspaper. 28.59.
- Abbas, Emad. (2016). Difficulties facing students of the Department of Art Education Faculty of Fine Arts in Ceramics. Journal of the University of Babylon for Humanities, 24 (3), 126-147.

# Evaluation of the Art Education Bachelor Program at King Saud University by Measuring the Satisfaction of Students and Graduates

**Dr. Mojib Othman Alzahrani**
College of Education, King Saud University

**Abstract:**

The current study aims to identify the level of satisfaction of students and graduates with the bachelor's degree program presented to them in the Department of Art Education at King Saud University through three areas: the nature of the program and courses, the performance of faculty members, and the facilities, laboratories and equipment. It also aims to identify differences in the level of satisfaction of students and graduates about the program according to the variables of gender and study status whether they are students or graduates. To achieve these aims, the analytical descriptive approach was used. A random sample of 116 students and graduates was selected. The results showed that the students and graduates participating in this study were satisfied with the program through the pivotal (nature of the program and courses, and the performance of faculty members), while they were dissatisfied with the axis (facilities, laboratories and equipment) of the model. The results showed statistically significant differences between the responses of the participants due to the gender variable in favor of the male sample regarding faculty member performance, while the differences were in favor of the female sample in the axis of facilities, laboratories and equipment. The results also showed that there were no statistically significant differences due to the different study status of the sample members. The study also issued a number of recommendations focused on the development and updating of the department's program.

**Keywords**: student satisfaction, graduate satisfaction, art education program, performance of faculty members, facilities, laboratories and equipment

# أثر كل من الإعاقة العقلية واضطراب التوحد في طبيعة العلاقة بين المعلم والطالب في مراكز وبرامج التربية الخاصة

د. بندر بن عبد العزيز بن عثمان الحصان - د. عمر بن خليل بن موسى عطيات

قسم التربية الخاصة - كلية التربية

جامعة المجمعة

# أثر كل من الإعاقة العقلية واضطراب التوحد في طبيعة العلاقة بين المعلم والطالب في مراكز وبرامج التربية الخاصة

**د. بندر بن عبد العزيز بن عثمان الحصان - د. عمر بن خليل بن موسى عطيات**
**قسم التربية الخاصة - كلية التربية**
**جامعة المجمعة**

**تاريخ تقديم البحث: ١٤٤٠/٢/٢هـ** **تاريخ قبول البحث: ١٤٤٠/٣/١٤هـ**

## ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر كل من الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد على طبيعة العلاقة بين المعلمين والطلاب، في ضوء عدد من المتغيرات (الجنس، العمر، عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، فئة الإعاقة، مكان العمل). وللتحقق من هدف الدراسة، تم تطبيق استبيان ورقي وإلكتروني لجمع البيانات حول علاقة المعلم والطالب وتم نشره على معلمي الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد في جميع المراحل الدراسية للجنسين في مراكز وبرامج التربية الخاصة بمنطقة الرياض، حيث جُمعت ١٨٣ مشاركة. تم تطبيق عدد من التحليلات الإحصائية المتنوعة في هذه الدراسة، والتي أنتجت ثلاث نتائج رئيسية، (أ) وجود صراع في العلاقة بين بعض المعلمين والطلاب ذوي اضطراب التوحد في مراكز وبرامج التربية الخاصة، (ب) وجود درجة عالية من الحميمية والاتكالية عند الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، (ج) تأثير بعض المتغيرات على طبيعة العلاقة بين المعلمين والطلاب. كما تم مناقشة النتائج وآثارها وتوصيات الدراسة والدراسات المستقبلية.

**الكلمات المفتاحية:** العلاقة بين المعلمين والطلاب، الإعاقة الفكرية، اضطراب التوحد

**المقدمة:**

تُعد العلاقات الإيجابية بين المعلم والطالب ذات أثرٍ بالغٍ في تحسين مخرجات العملية التعليمية. وقد أشار عدد من الدراسات ذات الصلة إلى أن هذه العلاقات الإيجابية قد تكون ذات تأثير مفيد، وبشكل خاص مع الطلاب المعاقين (Avcıoğlu, 2017; Rey, Smith, Yoon, Somers, & Barnett, 2007). وللعلاقة ما بين المعلم وطلابه تأثيرٌ كبيرٌ على جوانب مختلفة من التكيف الدراسي للطلاب، والمشاركة المدرسية، والإنجاز الأكاديمي. وعند تناول موضوع العلاقة ما بين المعلم والطالب تجدر الإشارة إلى وجود عوامل مؤثرة على تكوين هذه العلاقة بين شركاء العلاقة (المعلم والطلاب): خصائص الأفراد (على سبيل المثال، التاريخ النمائي والعوامل البيولوجية)، وعمليات تبادل المعلومات (على سبيل المثال، السلوكيات التفاعلية)، والتأثيرات الخارجية، والتصورات الذهنية للمعلم والطلاب حول أنفسهم (Roorda, 2012).

ومن المعروف وجود خصائص وسمات شخصية وسلوكية مختلفة لدى الطلاب المعاقين، الأمر الذي قد يشكل تحدياً كبيراً في عملية تطوير مثل هذه العلاقات، فعلى سبيل المثال قد يجد المعلمون صعوبة في تكوين علاقات وثيقة مع هؤلاء الطلاب بسبب بعض المظاهر السلوكية لديهم، أو تأخرهم في تحقيق الأهداف التربوية المطلوبة، مما قد يؤدي إلى الشعور بشيء من التوتر ومزيدٍ من العمل الشاق المبذول بسبب حاجة طلبتهم لوقت وجهد أكبر في عملية التعلم (Baker, 2006).

وبالرغم من ذلك، يوجد العديد من المعلمين ممن هم على دراية ووعي بأهمية وجود علاقات إيجابية بينهم وبين طلبتهم. ويستمد هذا الوعي من التجربة المشتركة للتفاعلات المباشرة مع الطلاب الذين يستجيبون بشكل إيجابي لزيادة الاهتمام الشخصي والدعم المقدم من قبل المعلمين، هذه المعرفة المهنية من شأنها أن توفر نقطة انطلاقٍ مهمة للاعتراف بأهمية ودور العلاقات بين المعلم والطالب كمصدر قوي لنجاح العملية التعليمية داخل البيئات المدرسية والتعليمية المختلفة (Murray, Waas, & Murray, 2008).

وللعلاقات والسلوكيات التفاعلية وأساليب الاتصال الإيجابية بين المعلمين والطلاب داخل الغرف الصفية وظيفة غاية في الأهمية؛ إذ تؤثر هذه الممارسات على سلوك الطلاب ذوي الإعاقة تجاه بعضهم البعض؛ نظراً لكون المعلم نموذجاً لهم، فالتفاعل الاجتماعي المتبادل بين المعلمين والطلاب ضمن بيئة المدرسة والغرفة الصفية يؤثر على إنجازاتهم وعملية تعلمهم، وكذلك السلوك بين الطلاب أنفسهم (Eisenhower, Baker, & Blacher, 2007). وقد أثبتت الدراسات أن الطلاب ذوي الإعاقة ممن أُسِسُوا وفقاً لعلاقات إيجابية مع معلميهم، قد حققوا نواتج تعليمية وانفعالية جيدة إذا ما قورنت بهؤلاء الذين لم ينجحوا في إقامة علاقات إيجابية مع معلميهم (Avcıoğlu, 2017).

وبالتالي، يصبح من الأهمية بمكان أن يراعي المعلمون السلوكيات التفاعلية في الغرف الصفية لخلق بيئة الفصول الدراسية الإيجابية، فذلك له تأثيرٌ بالغٌ على سلوك الطلاب ذوي الإعاقة داخل الفصل بالرغم من وجود خصائص سلوكية مختلفة جداً لديهم. حيث تتأثر هذه العلاقة بالصفات

الفردية للطلاب، وكذلك سلوكيات المعلمين ومواقفهم تجاه الطلاب في الصف، فالبيئة الصفية الإيجابية يمكن أن تؤثر أيضاً على إعجاب الطلاب واحترامهم للمعلم وانصياعهم لأوامره وتعليماته، إذ يمكن للمعلمين ممن يحظون باحترام وإعجاب طلبتهم التأثير إيجابياً عليهم. ونتيجة لذلك تزيد السلوكيات الإيجابية التفاعلية لدى الطلاب ذوي الإعاقة ( Murray & Pianta, 2009).

هذا وقد أشارت نتائج عدد من الدراسات بالارتباط المباشر بالسلوك التفاعلي ما بين المعلم وطلابه داخل الغرف الصفية مع النتائج الإيجابية للمخرجات التعليمية. وفي الوقت نفسه، تظهر هذه الدراسات أنه عندما يغير المعلمون سلوكهم بشكل إيجابي يمكن أن يتغير سلوك الطالب إيجابياً أيضاً نتيجة للإدارة الفعالة للفصول الدراسية. وتعني هذه النتيجة أن سلوكيات المعلم تؤثر على سلوك الطالب، وخاصة السلوك الاجتماعي، ومع ذلك فإن العامل الأكثر أهميةً هو المعلمون الذين يحرصون على تلبية احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة في الغرفة الصفية وخارجها ما أمكن ذلك ( Avcıoğlu, 2017; O'Connor, Dearing, & Collins, 2011). فعلى سبيل المثال، أشارت دراسة كورن ووادرد وتكر (Korn, Woodard, & Tucker, 2016) إلى أن المعلمين الذين يتمتعون بسمات وصفات إيجابية (كالحب، والطيبة، والصدق، ولإحسان، والعدل)، ويعملون مع الأفراد ذوي اضطراب التوحد والإعاقات النمائية، تزيد من بناء العلاقة مع طلابهم وتحسن وتزيد من تقدمهم، وتتجنب المخرجات السلبية، وتدعم التعاون وتحقيق الاحتياجات الفردية للطلاب.

هذا ومن الممكن أن تكون العلاقة ما بين المعلم والطلاب ذوي الإعاقة قاعدة آمنة للمساعدة ودعم الطلاب نحو التكيف مع إعدادات المدرسة، وبالتالي تطورهم الإيجابي، بالإضافة إلى شعورهم بالأمن وزيادة دافعيتهم لتطوير قدراتهم على التنظيم الذاتي من الناحية الانفعالية والسلوكية، إذ يجب على المعلم أن يدرك بدقة طبيعة احتياجات الطلاب ورغباتهم ويتصرف بطريقة داعمة لهم (Skalicka, Belsky, Stenseng, & Wichstrom, 2015). وهكذا، تتميز العلاقات عالية الجودة بمستويات عالية من التقارب والحميمية ومستويات منخفضة من الصراع، الأمر الذي يُفترض فيه أن يعزز قدرات الطلاب الذاتية والإيجابية، وكذلك تساعدهم وتشجعهم على التماس الدعم من الآخرين عند حاجته دون الاعتمادية الكاملة على الآخرين من المعلمين ومقدمي الرعاية، مع تمكينهم من إدارة عواطفهم بطريقة مقبولة اجتماعياً (O'Connor et al., 2011).

ونتيجة لمثل هذه التجارب الداعمة للعلاقات المتينة، ينبغي أن يكون الدافع لذلك في اكتساب السلوك المناسب لدى الطلاب ذوي الإعاقة. فليس من المستغرب - إذا وجدت علاقات إيجابية بين المعلمين والطلاب - سيوفر لهم الحماية من تطور مشاكل سلوكية معينة. وعلى النقيض من ذلك، يتوقع في حال وجود مستويات عالية من الصراع و / أو مستويات منخفضة من التقارب مع المعلم أن يشكل الطلاب سلوكاً عدوانياً متزايداً مع مرور الوقت، وقد تؤدي علاقات المعلمين الطلابية ذات الجودة المنخفضة إلى أن يكون المعلمون أقل حساسية تجاههم، وأن يقدموا لهم دعماً أقل، وأن يحاولوا التحكم في سلوكهم، مما قد يؤدي إلى حلقات من التفاعل والتعامل

القسري، وبالتالي تعزيز وتطوير استراتيجيات سلبية لتنظيم انفعالاتهم أو حل النزاعات (Sutherland & Oswald, 2005). ويشار كذلك إلى أن العلاقات السلبية المبنية على عدم التقبل بين المعلمين وطلبتهم قد ينتج عنها الكثير من المشاكل السلوكية والصعوبات التعليمية التي يُظهرها الطلاب ذوي الإعاقة، ومن هنا يأتي التأكيد على إيجابية العلاقة بين المعلمين وطلبتهم على اعتبار أنها إحدى الركائز الأساسية لتعزيز النمو المعرفي والسلوكي لهؤلاء الطلاب ونجاحهم في عملية التعلم (شعيب، ٢٠١٤).

لقد ثبت تأثير العلاقة الإيجابية ما بين المعلمين وطلبتهم على تنمية قدرات الطلاب وإمكاناتهم، خاصةً خلال السنوات الأولى من المدرسة، من خلال تعزيز كفايات الطلاب لتحقيق النجاح في المدرسة وكيفية تطوير تمثيلات إدراكية ومعرفية دقيقة لأنفسهم كمتعلمين، ويتضح هذا التأثير جلياً لدى الطلاب ذوي الإعاقة (Prino, Pasta, Giovanna, Gastaldi, & Longobardi, 2016). وقد تتأثر طبيعة العلاقة بين المعلمين والطلاب بعدد من العوامل التي تؤدي إلى تفاوت كبير بقوة وطبيعة هذه العلاقة.

ومن بين العوامل التي قد تؤثر في طبيعة العلاقة ما بين المعلم والطلاب، الخصائص السلوكية؛ فالصفات السلوكية ذات أهمية خاصة لدى الطلاب ذوي الإعاقة - وخصوصاً ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد - في مراحل العمر المبكرة. إذ إنه فشلت الكثير من العلاقات ما بين المعلمين وطلابهم بسبب عدم نضج القدرات الاجتماعية للطلاب ذوي الإعاقة في سنوات الدراسة الأولى، بسبب الصعوبات التي تواجه هذه الفئة من الطلاب في التنظيم الذاتي الناجم عن عوامل خارجية (مثل العدوانية، وفرط النشاط

الزائد، والاندفاعية) والمشاكل الداخلية من مثل (القلق والاكتئاب)، ولا سيما تلك التي تؤثر على نوعية العلاقة مع المعلم بطريقة سلبية، حيث أشارت عدد من الدراسات إلى أن العوامل الخارجية، على وجه الخصوص، هي التي تؤثر بشكل كبير على نوعية العلاقة مع المعلم بطريقة سلبية (Baker, 2006; Henricsson & Rydell, 2004; Mash & Barkley, 1996).

وعلاوة على ذلك، يمكن لضعف القدرة على التعلم في بعض الأحيان أن تعيق نمو العلاقة الإيجابية مع المعلم خصوصاً مع أولئك الطلاب المعرضين لخطر الفشل الدراسي. ومن ناحية أخرى، تشكل عملية تلبية حاجات الطلاب من قبل المعلمين، وخاصة من حيث الدعم العاطفي، بمثابة إجراءات وقائية؛ لأنها تحفز الطلاب على المشاركة بشكل أكثر فعالية في الأنشطة المدرسية، فنتيجة لذلك قد تؤثر على قدراتهم التعليمية والتفاعلية بطريقة إيجابية (Hughes, Luo, Kwok, & Loyd, 2008).

وبالتالي، تمثل ضعف القدرة على التعلم أو وجود إعاقة معينة لدى الطلاب ذوي الإعاقة نقاط ضعف لديهم، من شأنها أن تقلل من جودة طبيعة العلاقة بين الطالب والمعلم. ومع ذلك، لا تزال هناك حاجة لتحليل الطريقة التي تؤثر بها الصعوبات الخاصة التي يواجهها الطلاب ذوي الإعاقة (من حيث النوع والمدى) على تصور المعلم لنوعية العلاقة مع طلبته ذوي الإعاقة (Baker, 2006).

وهناك العديد من المؤشرات في الأدب التربوي التي تشير بأن جودة العلاقة العاطفية بين المعلم والطلاب تعتمد على مستوى وشدة الاضطراب أو المشكلة السلوكية التي يعاني منها الطلاب. كما تشير تلك الدراسات إلى أن علاقة كل

من المعلمين والطلاب ذوي الإعاقة أكثر نزاعاً وأقل قرباً وإيجابية من أقرانهم الطلاب العاديين (Longobardi, Prino, Pasta, Gastaldim, & Quaglia, 2012; Rudasill, Reio, Stipanovic, & Taylor, 2010). وعلاوة على ذلك - وبما أن التكامل بين الطلاب ذوي الإعاقة ومعلميهم يعتمد على فئة ودرجة أو مستوى الإعاقة - فقد أشارت الدراسات إلى وجود مستويات أدنى وبسيطة في العلاقات ما بين الطلاب ذوي الإعاقات البسيطة مع معلميهم مقارنةً مع علاقة اقرانهم ذوي الإعاقات الشديدة مع معلميهم، إذ اتسمت علاقاتهم بالمحدودة والمعقدة وصعبة التطوير (Thijs, Koomen, Roorda, & Hagen, 2011).

وتستند معظم المعارف حول طبيعة العلاقات بين المعلمين والطلاب خلال سنوات المدرسة الأولى إلى تقارير ووجهة نظر المعلم نفسه حول هذه العلاقة. وقد استخدمت - معظم الدراسات المسحية الوصفية التي استهدفت دراسة التفاعل بين المعلم والطالب أو سلوكيات المعلمين نحو طلبتهم بشكل عام وطلابهم ذوي الإعاقة بشكل خاص - مقاييس وتصنيفات عالمية لإجراء تقييم شامل لجودة هذه العلاقات (Palermo, Hanish, Martin, Fabes, & Reiser, 2007).

كما تم تحديد العوامل المتعلقة بالطلاب فيما يتعلق بتأسيسهم لعلاقات تفاعلية إيجابية مع معلميهم والتي تم تناولها في كثير من الدراسات، واعتبرت ذات أثر على العلاقات بين الطلاب والمعلمين والمتمثلة في الجنس، والعرق، والمزاج، والمشكلات السلوكية، والسلوك الاجتماعي، والاحتياجات الخاصة (Demirkayaa & Bakkaloglu, 2015; Howell, 2010; Skalicka et al.,

2015)، وأشير أيضاً إلى أن المعلمين يميلون إلى إقامة علاقات أوثق وأقل تعارضاً مع الطالبات الإناث، ووجد أن علاقاتهم مع الأولاد أكثر تعارضاً وأقل ارتبطاً. كما وجد أيضاً أن الطلاب من نفس عرق معلميهم لديهم علاقات أوثق وأقل تعارضاً، ويعتمدون على معلميهم بشكل أكبر. وفي الدراسة الوحيدة التي أجريت لدراسة مزاج الطلاب، وجد أن الطلاب الذين يعانون من مزاج صعب لديهم علاقات أقل ترابطاً مع معلميهم (Kıldan, 2011; Rudasill et al., 2010).

وبالرغم من أن صفوف الدمج باتت البديل التربوي الأكثر شيوعاً على نحو متزايد للطلاب ذوي الإعاقة، فإن آثار وجودهم داخل الغرفة الصفية على العلاقات بينهم وبين معلميهم لم يتم دراستها بشكل كافٍ. ومن هنا جاء الاهتمام بضرورة البحث في هذا المجال وتوسيع الدراسة فيه من حيث أثر الإعاقة على طبيعة العلاقة ما بين المعلمين وطلبتهم ضمن البيئات التربوية المختلفة ولا سيما بيئة الدمج (Demirkayaa & Bakkaloglu, 2015).

وبما أن الأبحاث أثبتت بوضوح أهمية رعاية المعلم لطلابه من ذوي الإعاقة ودوره الأساسي في تنمية وتطوير العلاقات الإيجابية في الفصول الدراسية، مع ظهور الحاجة إلى قياس أو وصف ماهية هذه العلاقات وآثارها على تحصيل الطلاب وتعديل سلوكهم (على سبيل المثال، Prino et al., 2016; Skalicka et al., 2015). في محاولة لربط ممارسات التدريس في الفصول الدراسية مع علاقات الطلاب مع معلميهم، بما في ذلك تفاعل المعلمين مع طلابهم، حيث أصبحت طبيعة العلاقة بين المعلم وطلابه وسيلة لتقييم المعلم ومساءلته. فكان التقييم عبارة عن طبيعة العلاقة وحول كيفية

تفاعل الطلاب ذوي الإعاقة مع المعلمين وكيفية استجابة المعلمين لهؤلاء الطلاب (Early et al., 2005).

لقد اكتسبت مؤخراً الدراسات التي تستهدف العلاقات بين الطلاب ذوي الاعاقة ومعلميهم والعوامل التي تؤثر على هذه العلاقات أهمية متزايدة (على سبيل المثال، Kıldan, 2011; Palermo et al., 2007; Rudasill et al., 2010). وذلك من خلال دراستها لعدة عوامل تتعلق بالمعلمين، والفصول الدراسية، والآباء، والطلاب والتي تؤثر على طبيعة العلاقة بين الطلاب والمعلمين. وقد حاول عدد من الباحثين التعرف على العوامل المتعلقة بالمعلمين في عدد قليل من الدراسات من خلال دراسة عوامل سنوات الخبرة، والكفاءة الذاتية، ومستوى الاكتئاب أو الاحتراق النفسي لديهم، والمواقف تجاه الحياة، ومجال التدريس. حيث أظهرت زيادة الخبرة لتكون فعّالة على تطوير العلاقات الإيجابية بين الطلاب والمعلمين، وقد وجد أن انخفاض كفاءة المعلم الذاتية وارتفاع مستويات الاكتئاب يؤدي إلى علاقات سلبية بين الطلاب والمعلمين (Kıldan, 2011; Rudasill et al., 2010; Thijs et al., 2011).

وبالرغم من الأهمية الكبيرة التي أُعطيت لتقديم خدمات التربية الخاصة ولمشاريع دمج الطلاب ذوي الإعاقة في التعليم العام من خلال القوانين والتشريعات في المملكة العربية السعودية، وارتباط نجاح استراتيجية الدمج وكذلك جزء كبير من خدمات التربية الخاصة بشكل عام بطبيعة العلاقة بين المعلمين وطلبتهم، إلا أن الدراسات –على حد علم الباحثَيْن- قليلاً ما تطرقت إليها. ولذلك، فإن الهدف من الدراسة الحالية هو التحقق في

الاختلافات التي ينظر إليها المعلمون في علاقاتهم مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد.

* * *

**مشكلة الدراسة**

شهدت المملكة العربية السعودية انفتاحاً كبيراً ومبكراً في مجال الاهتمام بالأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، ومنهم الأفراد ذوو الإعاقة الفكرية والأفراد ذوو اضطراب التوحد، تمثلت في مجالات عدة منها: توفير أماكن الرعاية المناسبة لهم من مراكز وصفوف خاصة ملحقة بالمدارس العادية وكوادر مؤهلة من المعلمين والاختصاصيين القادرين على التعامل مع خصائص كل فئة من ذوي الاحتياجات الخاصة، وتوفير المستلزمات المختلفة من أجهزة وأدوات تساعدهم لتحقيق أعلى مستوى من الأهداف، ولضمان جودة الخدمات المقدمة للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد، ولأهمية تكوين وبناء العلاقة الإيجابية، كان لابد من معرفة وتحديد مستوى طبيعة هذه العلاقة وأثر وجود هذه الإعاقات على الطلاب والمعلمين.

وتعد طبيعة العلاقة بين المعلم والطلاب أحد الركائز الأساسية في العملية التعليمية الناجحة، لما تنطوي عليه من أهمية بالغة، ولما لها من أثر بالغ في تطور الطالب من النواحي المعرفية والانفعالية والاجتماعية على حد سواء، سواءً لدى الطلاب العاديين أو الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد (Avcıoğlu, 2017; Rey et al., 2007). حيث تتضح جلياً قيمة هذه العلاقة في ميدان تقديم خدمات التربية الخاصة لكل من معلمي التربية الخاصة في برامج الدمج ومراكز التربية الخاصة مع طلبتهم من ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد، بسبب طبيعة التحديات التي تواجه كلا الطرفين في سبيل تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المرجو تحقيقها. وكلما اتصفت هذه العلاقة بالإيجابية من كلا الطرفين كلما انعكس ذلك إيجاباً على مستوى تقبل

كل منهما للآخر ؛ إذ كلما تقبل الطالب معلمه ، ارتفعت درجة تقبله لما يقدمه له هذا المعلم من ناحية ويسعي لتحقيق كافة ما يطلبه منه هذا المعلم من ناحية أخرى (Murray & Pianta, 2009; O'Connor et al., 2011). لذلك ، جاءت هذه الدراسة لتوضح أثر كل من الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد في طبيعة العلاقة بين المعلم والطلاب في مراكز وبرامج التربية الخاصة وأثر ذلك على طبيعة الخدمات المقدمة لهم ، وبشكل أكثر تحديداً سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة على التساؤلات الآتية :

١. ما أثر كل من الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد في طبيعة العلاقة بين المعلم والطلاب في مراكز وبرامج التربية الخاصة؟

٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha$=٠,٠٥) في أثر كل من الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد في طبيعة العلاقة بين المعلم والطالب في مراكز وبرامج التربية الخاصة وفقا لمتغيرات (الجنس ، العمر ، عدد سنوات الخبرة ، المؤهل العلمي ، فئة الإعاقة ، مكان العمل).

**أهداف الدراسة**

هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم مدى أثر كل من الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد في طبيعة العلاقة بين المعلم والطلاب في مراكز وبرامج التربية الخاصة ، ومن ثم تقديم التوصيات المناسبة لحل تلك المشاكل التي تحول دون وجود علاقة إيجابية وفاعلة بين كل من المعلم والمتعلم في صفوف الدمج وفي مراكز ومؤسسات التربية الخاصة التي تضم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد ، وبشكل أكثر دقة هدفت الدراسة الحالية إلى ما يلي :

١.التعرف على طبيعة العلاقة التي تربط كلاً من المعلمين وطلابهم من ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد في برامج ومراكز التربية الخاصة.

٢. التعرف على طبيعة العلاقة التي تربط كلاً من المعلمين وطلابهم من ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد في برامج ومراكز التربية الخاصة في ضوء عدد من المتغيرات (الجنس، العمر، عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، فئة الإعاقة، مكان العمل).

٣. الكشف عن أهم العوامل التي تعيق وجود علاقة إيجابية وفاعلة بين طرفي العملية التعليمية من معلم ومتعلم ضمن بيئة برامج ومراكز التربية الخاصة.

**أهمية الدراسة**

**الأهمية النظرية**

تبرز أهمية الدراسة الحالية في ندرة الدراسات التي تتعلق بتقييم أثر الإعاقة بشكل عام، وأثر كل من الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد بشكل خاص في طبيعة العلاقة بين المعلم والطلاب في مراكز وبرامج التربية الخاصة، الأمر الذي جعل لهذه الدراسة أهمية خاصة تبرز بقوة تطبيقها وسد حاجة صانعي القرار للمعلومات والتوصيات التي توفرها هذه الدراسة، بالإضافة إلى رفد المكتبة العربية وميدان التربية الخاصة بدراسة تعزز البحث في مجال العلاقة بين المعلم والطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد.

**الأهمية التطبيقية**

تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية من خلال ما قدمته من نتائج وبيانات تسهم في معرفة واقع العلاقة بين المعلمين وطلابهم ذوي الاحتياجات

الخاصة (الإعاقة الفكرية، واضطراب التوحد) ومدى فعاليتها وإيجابيتها لما لذلك من أثر على جودة الخدمات التربوية المقدمة لهم، وما يترتب على ذلك من إجراءات وقرارات ينبغي اتخاذها فيما يتعلق بجوانب القصور في إيجاد هذه البيئة الإيجابية الداعمة للعلاقات الفاعلة بين طرفي العملية التعليمية. ومن جانب آخر سعت هذه الدراسة إلى تقصي الأسباب والعوامل التي تحول دون تحقيق علاقة مثالية بين المعلم والطلاب ضمن بيئة التعلم، وكذلك وضعت التوصيات اللازمة لإرشاد المعلمين ومساعدتهم على تعزيز علاقاتهم مع طلبتهم من ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد.

لقد قام الباحثان بمراجعة واستعراض الأدب السابق والمتعلق بطبيعة العلاقة بين كل من المعلم وطلابه بشكل عام، وتلك الدراسات التي بحثت حول العلاقة ما بين المعلمين وطلابهم من ذوي الإعاقة، وقد اتضح للباحثَيْن ندرة الدراسات العربية التي تناولت هذا الموضوع؛ لذا حاولت الدراسة الحالية البحث في هذا الموضوع مع وجود بعض الدراسات الأجنبية التي تناولت موضوع العلاقة بين المعلمين وطلابهم العاديين، ومقارنة تلك العلاقة مع طلابهم من ذوي الإعاقة، أو مقارنة طبيعة العلاقة ما بين المعلمين وطلابهم من ذوي الإعاقة بشكل عام على مختلف فئات الإعاقة، وقد اشتملت الدراسات السابقة ذات العلاقة ضمن الأدب السابق على البحث في مستويات العلاقة ما بين معلمي التربية الخاصة وطلابهم متلقي خدمات التربية الخاصة (على سبيل المثال، صعوبات التعلم، فرط الحركة ونقص الانتباه، ومتلازمة داون). وكذلك حول أثر تأهيل المعلمين ودافعيتهم تجاه القيام بواجبات وظيفتهم كعوامل ومتغيرات من شأنها أن تؤثر على العلاقة الفاعلة

والإيجابية ما بين المعلمين وطلبتهم، وما إلى ذلك من مواضيع في ذات السياق. ومن هنا يعرض الباحثان عدداً من الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بمتغيرات الدراسة.

في دراسة قام بها شعيب (٢٠١٤) والتي هدفت إلى التعرف على نوع وشدة العلاقة بين المعلم والطالب في مجال التربية الخاصة بمدينة نجران، وتحديد أثر مجموعة من العوامل التي من شأنها أن تؤثر في العلاقة بين المعلم والطالب في برامج التربية الخاصة بمدينة نجران، مثل: جنس المعلم، ونوع إعاقة التلميذ، سنوات خبرة المعلم، الإعداد الأكاديمي للمعلم. وقد تكونت عينة الدراسة من ٩٦ معلماً ومعلمة من معلمي الطلاب ذوي الاعاقات، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى التفاعل الإيجابي بين المعلمين والمعلمات العاملين ببرامج التربية الخاصة بمدينة نجران، لصالح المعلمين الذكور مقارنة بالمعلمات الإناث، وكذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في مستويات العلاقة تعزى لمتغير نوع الإعاقة، أما فيما يتعلق بمتغير سنوات الخبرة للمعلم، فقد أشارت النتائج إلى عدم تأثر العلاقة بين المعلم والطالب في مدارس التربية الخاصة بمدينة نجران بحسب عامل خبرة المعلم أو المعلمة، وكذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في مستويات العلاقة بين المعلمين والطلاب كما يدركها المعلمون العاملون ببرامج التربية الخاصة بمدينة نجران بحسب الإعداد الأكاديمي لهؤلاء المعلمين.

وفي دراسة أخرى أُجريت من قبل ديمركايا و باكلولو ( Demirkayaa & Bakkaloglu, 2015) حيث هدفت إلى دراسة العلاقة بين كل من المعلمين وطلابهم العاديين وذوي الإعاقة في مرحلة ما قبل المدرسة، وتحديد المتغيرات

التي تتنبأ بطبيعة العلاقة ما بين الطلاب والمعلمين. وقد تكونت عينة الدراسة من ٤٠ معلماً لمرحلة ما قبل المدرسة، ومن ٥٤ طالباً من ذوي الإعاقة، و٥٤ طالباً من العاديين. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب ذوي الإعاقة كان لديهم مستويات عالية من الصراع، وأقل درجة في بعد الحميمية مع معلميهم مقارنة مع أقرانهم العاديين، في حين لم تشر النتائج إلى وجود فروق بين المجموعتين في بعد الاعتمادية.

وقامت برينو وآخرون (Prino et al., 2016) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر كل من اضطراب التوحد، ومتلازمة داون، وصعوبات التعلم، ونقص الانتباه والنشاط الزائد على العلاقة ما بين المعلم والطلاب، وقد تكونت عينة الدراسة من ٢٥٤ طالبٍ من ذوي الإعاقة، حيث تم تطبيق استبيان علاقة المعلم والطالب (STRS) وطُلب من معلمي هؤلاء الطلاب الإجابة عليه. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الروابط الاجتماعية التي شكلها الطلاب ذوي الإعاقة تختلف في بعد واحد على الأقل من تلك التي شكلها الأطفال ضمن المجموعة الضابطة، باستثناء الطلاب من ذوي متلازمة داون، وقد تدنت الدرجات على بعد الحميمية في حالة الطلاب ذوي اضطراب التوحد المزمنة، وفرط الحركة ونقص الانتباه، وعلاوة على ذلك، اتسمت العلاقات مع مجموعة الطلاب ذوي صعوبات التعلم وذوي فرط الحركة ونقص الانتباه بمستوى أعلى من الصراع والتبعية.

أما الدراسة التي أجرتها هوويل (Howell, 2010) فقد هدفت إلى دراسة طبيعة العلاقة ما بين المعلمين وطلابهم ذوي اضطراب التوحد في المرحلة الابتدائية. وقد تكونت عينة الدراسة من ٩٠ طالباً من الطلاب ذوي اضطراب

التوحد من الطلبة الملتحقين في عدد من المدارس الأهلية والمدارس الحكومية. وقد بحثت هذه الدراسة عن طبيعة العلاقة في ضوء عدد من المتغيرات (خصائص الصفوف الدراسية، والطفل، والأسرة، والمعلم)، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة احصائياً في طبيعة العلاقة بين المعلم وطلابه من ذوي اضطراب التوحد تُعزى لمتغيرات خصائص الطفل والصفوف الدراسية، وقد أشارت النتائج أيضاً إلى أن الطلاب الأكثر شدة في الإعاقة وفي البيئات التعليمية الأكثر تقييداً كانت مستويات علاقاتهم متدنية، وكانت لديهم مخاوف ومحدودية في بناء العلاقات الاجتماعية. على وجه التحديد، تم تصنيف الطلاب في البيئات التعليمية المقيدة على أنها تعاني مزيداً من الصراع وأقل تقارباً وحميمية مع المعلم.

وكذلك هدفت دراسة هوفمان (Hoffman, 2010) إلى فحص العلاقة ما بين المعلمين وطلابهم ذوي الإعاقة ضمن بيئات الدمج، وقد تكونت عينة الدراسة من خمسة معلمين من معلمي التعليم العام، وشملت أيضاً ستة طلاب من ذوي الإعاقة وثلاثة عشر طالباً من الطلاب العاديين. وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن أربعة من المعلمين الخمسة قللوا في فعاليتهم ودافعيتهم الذاتية في العمل مع الطلاب ذوي الإعاقة، وكانت وجهات نظرهم حول دور المعلم في الصف متباينة على نطاق واسع، ووصف المعلمون انطباعاتهم عن طلاب التعليم العام من الناحية الأكاديمية بأنها مرتفعة مع وجود مستويات متباينة من العلاقة، ولكن معظمهم كان لديهم توقعات أكاديمية أقل لطلابهم ذوي الإعاقة.

وفي دراسة قام بها سكاليكا وآخرون (Skalicka et al., 2015) هدفت إلى دراسة العلاقات التبادلية في طبيعة العلاقة بين المعلمين وطلابهم ذوي الاضطرابات السلوكية، حيث تم قياس مستويات العلاقات ثنائية الاتجاه بين مشاكل الطلاب السلوكية ومستويات الصراع والحميمية ما بين المعلمين والطلاب، وقد تكونت عينة الدراسة من ٨١٩ طالبٍ من طلاب الصف الأول. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى انخفاض معدلات المشاكل السلوكية والصراع بين المعلمين وطلابهم ذوي الإعاقة ضمن المجموعات التعليمية الصغيرة (أقل من ١٥ طالباً)، وأشارت الدراسة إلى ارتباط ارتفاع مستويات العلاقة التبادلية الإيجابية ما بين المعلمين وطلابهم ذوي المشاكل السلوكية الأقل شدة؛ ويكمن استخلاص تفاوت طبيعة العلاقات بين المعلمين وطلابهم ذوي الإعاقة من العلاقة السلبية إلى شيءٍ من الإيجابية بحسب شدة الإعاقة والمكان التعليمي وعدد مختلف من المتغيرات التي تؤثر على طبيعة تلك العلاقة.

**المنهجية**

تم استخدام المنهج الوصفي، حيث تسعى هذه الدراسة إلى استخدام الأسلوب الكمي لتقييم مدى أثر كل من الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد في طبيعة العلاقة بين المعلم والطلاب في مراكز وبرامج التربية الخاصة، وطبق الباحثان أداة الدراسة باستخدام الأسلوب التقليدي المباشر (الورقة والقلم) بتوزيع الاستبيان على معلمي التربية الخاصة في جميع مراكز وبرامج التربية الخاصة بالطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد في مدينة الرياض لجميع المراحل الدراسية للذكور والإناث (٨٢ برنامجا في التربية

الخاصة بمجموع ٥٠٩ معلمٍ ومعلمة). كما تم استخدام الاستبيان الإلكتروني من خلال برنامج (Google Survey).

**بناء أداة الدراسة (الاستبانة)**

لأغراض الدراسة قام الباحثان ببناء أداة الدراسة (الاستبانة) لجمع البيانات حول العلاقة بين المعلم والطلاب في مراكز وبرامج التربية الخاصة وقد اتبع الباحثان الخطوات الآتية:

أولاً: قام الباحثان بالاطلاع على الأدب السابق المرتبط بموضوع الدراسة الحالية، إذ تمت الاستعانة في بناء الاستبيان الحالي بكل من استبيان العلاقة بين المعلم والطالب (STRS) في نسخته الأخيرة من إعداد (Pianta, 2001) والذي يهتم بدراسة علاقة المعلمين مع طلابهم في غرفة الصف من خلال ثلاثة أبعاد رئيسية (الصراع، الحميمية، الاعتمادية)، بالإضافة إلى الرجوع إلى النسخة المطورة من استبيان العلاقة بين المعلم والطالب والمعد من قبل فريق برنامج (Head Start) في جامعة بنسلفانيا (Whitaker, Dearth-Wesley, & Gooze, 2015). حيث يقيس بعد الصراع العلاقة السلبية الخلافية بين المعلم والطلاب، ويقيس بعد الحميمية علاقة المحبة والود والتواصل الإيجابي بين المعلم والطلاب، وأخيراً يقيس بعد الاعتمادية درجات اتكالية الطلاب على معلميهم المبالغ فيها (Pianta, 2001).

ثانياً: تم التوصل إلى إعداد أداة مكونة من ٣٠ فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد شكلت الأداة بصورتها الأولية.

ثالثاً: تم عرض الأداة بصورتها الأولية على ١٠ محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في ميدان التربية الخاصة، وقد تباينت آراء المحكمين ما بين، حذف بعض الفقرات، أو تعديلها، أو إضافة فقرات جديدة.

رابعاً: تم إجراء التعديلات الموصي بها من قبل المحكمين، سواءً بالإضافة أو الحذف أو التعديل وأصبحت الأداة بصورتها النهائية مكونة من ٢٥ فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد (الصراع، الحميمية، الاعتمادية) يقابلها سلم تقديري مكون من خمس درجات هي: لا ينطبق اطلاقاً، ينطبق بشكل بسيط، ينطبق نوعاً ما، ينطبق بشكل كبير، ينطبق بشكل كامل. والجدول ١ يوضح أبعاد الأداة وعدد فقرات كل بعد بصورتها النهائية.

**الجدول (١) توزيع أبعاد الدراسة وعدد فقراتها بصورتها النهائية**

| البعد | عدد الفقرات |
|---|---|
| الصراع | ٩ |
| الحميمية | ٩ |
| الاعتمادية | ٧ |

**صدق وثبات أداة الدراسة**

تمَّ التوصل إلى صدق الأداة التي تمَّ بناؤها وتطويرها باستخدام أسلوبي صدق المحتوى وصدق البناء، وقد تم التحقق من دلالات صدق المحتوى بالاعتماد على مراجعة المُحكّمين؛ إذ تم توزيع الأداة على عشرة محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية بقسم التربية الخاصة في كل من جامعة المجمعة، والجامعة الأردنية، ومعلمي التربية الخاصة، وطلب منهم مراجعة الأداة وإبداء آرائهم في مدى ملاءمة الأداة لأهدافها ومدى وضوح فقراتها وانتمائها للأبعاد التي تندرج ضمنها، ليتحقق بذلك صدق المحتوى وصدق البناء، وقد

أجمع المحكمون على انتماء الفقرات للأبعاد التي تنتمي إليها وأظهرت الملاحظات بعد استعادة أداة الدراسة اتفاق المحكمين بنسبة (٨٨٪).

وللتأكد من ثبات أداة الدراسة، تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الاستبيان، وإعادة تطبيقه بعد ثلاثة أسابيع على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من ١٢ معلماً ومعلمة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في كلتا المرتين، ثم تم استخراج دلالات ثبات أداة الدراسة بطريقة الاتساق الداخلي، باستخدام معادلة كرونباخ- ألفا، وبلغ معامل الثبات الكلي (٠,٨٨)، في حين تراوحت قيم معاملات الثبات على الأبعاد الرئيسة ما بين (٠,٨٤ – ٠,٩١). والجدول ٢ يبين قيم معاملات الثبات التي تم التوصل إليها باستخدام معادلة كرونباخ- ألفا لكل بُعد بالإضافة للثبات الكلي.

**جدول (٢) قيم معاملات الثبات باستخدام معادلة كرونباخ - ألفا**

| البعد | ثبات الإعادة | معامل الثبات |
|---|---|---|
| الصراع | ٠,٨٦ | ٠,٨٤ |
| الحميمية | ٠,٨٩ | ٠,٩١ |
| الاعتمادية | ٠,٨٨ | ٠,٩ |
| معامل الثبات الكلي للأداة | ٠,٨٧ | ٠,٨٨ |

**عينة الدراسة وإجراءاتها**

تم توزيع الاستبيان على معلمي التربية الخاصة في جميع مراكز وبرامج التربية الخاصة بالطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد في منطقة الرياض لجميع المراحل الدراسية للذكور والإناث، تم اختيار منطقة الرياض لسببين رئيسيين: أولاً، وفقاً للهيئة العامة للإحصاء في المملكة العربية السعودية (٢٠١٦م)، أكثر من ربع سكان المملكة العربية السعودية يسكنون

في منطقة الرياض. بالإضافة إلى ذلك، منطقة الرياض تحتوي على أكبر تجمع للمعلمين (٣٨,٥٣٧ معلمٍ ومعلمة) على مستوى المملكة، وتحتوي على ٨٢ برنامجاً في التربية الخاصة بمجموع ٥٠٩ معلمٍ ومعلمة (وزارة التعليم، ٢٠١٦). ثانياً، تطبيق هذا الاستبيان في منطقة الرياض كان منطقياً وفقاً لتواجد الباحثَيْن فيها، حيث فرصة الحصول على أكبر عدد من الاستجابات، وذلك من خلال متابعة استجابة المشاركين، والتأكيد على المشاركة من خلال زيارة المدارس، وتذكير المشاركين للحصول على أكبر قدر من المشاركة. تم استبعاد معلمي التعليم العام وإداري المدرسة بسبب أن جميع من يعملون في برامج ومراكز التربية الخاصة –عدا معلمي التربية الخاصة – لا يعملون بشكل مباشر مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد، وبالتالي، عدم المشاركة والتعامل المباشر مع الطلاب قد لا يعطي استجابات دقيقة تفيد أهداف هذه الدراسة.

**جمع وتحليل البيانات**

بعد الحصول على السماح الأخلاقي الخاص بالاستبيان من جامعة المجمعة، تم توزيع الاستبيان. قام الباحثان بتوزيع الاستبانات على جميع برامج ومراكز التربية الخاصة بالطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والطلاب ذوي اضطراب التوحد (الذكور والإناث) بمنطقة الرياض، حيث تضمن الاستبيان وصف مختصر عن الدراسة، والوقت المتوقع لإتمام المشاركة في الاستبيان. ولضمان الحصول على أكبر قدر من المشاركات، تم التواصل مع مشرفي ومديري مراكز وبرامج التربية الخاصة بالطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والطلاب ذوي اضطراب التوحد وإرسال دعوة المشاركة الإلكتروني

للاستبيان لهم، حيث تم الطلب منهم بإرسال رسالة المشاركة التي تحتوي على رابط المشاركة على مجموعات مواقع التواصل الاجتماعي الخاصة بمعلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد الخاصة بمدارسهم مع التأكيد على المشاركة لمرة واحدة فقط (إما ورقياً أو الكترونياً). تم إرسال رسائل تذكيرية لمدراء ومشرفي مراكز وبرامج التربية الخاصة بالطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والطلاب ذوي اضطراب التوحد مرة كل أسبوع لمدة أسبوعين، وأخيراً تم إرسال آخر رسالة تذكيرية لهم بعد ثلاثة أسابيع من تاريخ استلام الاستبيان.

بعد الانتهاء من جمع الاستجابات، تم تصدير البيانات إلى البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليلها. تم استخدام طرق إحصائية متنوعة لتحليل البيانات والإجابة عن أسئلة الدراسة، أولاً، تحليل المعلومات الوصفية مثل: المتوسطات الحسابية، والتكرار، والانحرافات المعيارية، اُستخدمت لتحليل المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة لمعرفة أثر كل من الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد في طبيعة العلاقة بين المعلم والطلاب في مراكز وبرامج التربية الخاصة حسب متغيرات الجنس، والعمر، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، ومكان العمل. ثانياً، لبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت". ثالثاً، لتحليل التباين الظاهري في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأثر الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد في طبيعة العلاقة بين المعلم والطلاب في مراكز وبرامج التربية الخاصة بسبب اختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، والعمر، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، ومكان العمل)، تم استخدام تحليل التباين المتعدد على

المجالات الثلاثة (الصراع، الحميمية، الاعتمادية). أخيراً، لبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه.

**استخراج واحتساب الدرجات**

تم إعطاء درجة لكل استجابة، حيث تم تحويل سلم الإجابة اللفظي الخماسي إلى سلم رقمي، وذلك بإعطاء الإجابة (ينطبق بشكل كامل) خمس درجات، (ينطبق بشكل كبير) أربع درجات، (ينطبق نوعاً ما) ثلاث درجات، (ينطبق بشكل بسيط) درجتين، (لا ينطبق اطلاقاً) درجة واحدة. ومن ثم تم استخراج درجة كلية لكل معلم عن طريق جمع الدرجات المتحققة على جميع فقرات الأداة، وهكذا فإن أعلى درجة ممكنة على الأداة هي ١٢٥ درجة وتعكس مستوى العلاقة بصورته القصوى وأدنى درجة هي ٢٥ درجة، وتعكس مستوى العلاقة بصورته الدنيا.

**النتائج**

تتحقق هذه الدراسة من مدى أثر كل من الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد في طبيعة العلاقة بين المعلم والطلاب في مراكز وبرامج التربية الخاصة. تم عرض النتائج في هذا الجزء على الترتيب التالي: (أ) عدد الاستجابات، (ب) البيانات العامة للمشاركين، (ج) أثر الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد في طبيعة العلاقة بين المعلم والطالب في مراكز وبرامج التربية الخاصة، (د) طبيعة العلاقة بين المعلمين وطلابهم ذوي الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد في ضوء عدد من المتغيرات.

**عدد الاستجابات**

بلـغ عـدد المـشاركات الـتي تم جمعهـا ١٩٢ اسـتمارة. تم اسـتبعاد تـسعة استمارات بسبب أن المشاركين أجابوا عـن أقـل مـن تـسع فقـرات مـن فقـرات الاستبيان الخمسة والعشرين مع عدم تقـديم أي بيانـات في المعلومـات العامـة، حيث بلغ العدد النهائي ١٨٣ استجابة.

**البيانات العامة للمشاركين**

من مجموع أفراد العينة الذين أكملوا الاستبيان، ٣٧٪ (ن = ٥٥) حاصـلين علـى مؤهـل دراسـات عليـا، بينمـا ٧٠٪ (ن = ١٢٨) حاصـلين علـى شـهادة البكالوريوس في التربية الخاصة كأعلى شهادة. سبعة عشر بالمئة مـن المشاركين (ن = ٣١) لديهم أقل مـن خمـس سـنوات خـبرة تدريـسية، و٣١٪ (ن = ٥٦) لديهم بين خمس إلى تـسع سـنوات خـبرة تدريـسية، و٥٢٪ (ن = ٩٦) لـديهم أكثر من ١٠ سنوات خبرة تدريسية مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكريـة أو ذوي اضطراب التوحد. بلغت مجموعة من أعمار المشاركين ٢٧٪ (ن = ٤٩) بين ٢٠ إلى ٢٩ عاماً، وأربعة وثلاثون بالمئة من المشاركين (ن = ٦٣) بلغـت أعمـارهم بين ٣٠- ٣٩ عاماً، في حـين بلغـت أعمـار المجموعـة المتبقيـة ٣٩٪ (ن = ٧١) أكثـر مـن أربعـين عامـاً. بلـغ عـدد المعلمـين والمعلمـات المـشاركين ٦١٪ (ن = ١١١) لـذوي الإعاقـة الفكريـة، بينمـا بلـغ عـدد معلمـين ومعلمـات ذوي اضـطراب التوحـد ٣٩٪ (ن = ٧٢). ثمانيـة وسـتون بالمئـة مـن المـشاركين (ن = ١٢٥) يعملون في مراكز تربية خاصة، واثنـان وثلاثـون بالمئـة منهم (ن = ٥٨) يعملون في برامج تربية خاصة ملحقة بالمدارس العادية. وحيث بلـغ عـدد ٥٤٪ (ن = ٥٨) من المشاركين ممن يُدرِّسون في المرحلة الابتدائية، وواحد وعـشرون

بالمئة (ن = ٣٨) يُدرِّسون في المرحلة المتوسطة، وبلغ عدد المشاركين الذين يُدرِّسون في المرحلة الثانوية ٢٥٪ (ن = ٤٦). واحد وتسعون بالمئة من المشاركين كانوا ذكوراً (ن = ١٦٧)، وبلغ عدد الإناث المشاركات ٩٪ (ن = ١٦). تفاصيل البيانات العامة للمشاركين مبين في الجدول ٣.

**جدول (٣) التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة**

| المتغير | الفئات | التكرار | النسبة |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | ١٦٧ | ٩١,٣ |
| | انثى | ١٦ | ٨,٧ |
| العمر | ٢٠- ٢٩ عاما | ٤٩ | ٢٦,٨ |
| | ٣٠- ٣٩ عاما | ٦٣ | ٣٤,٤ |
| | ٤٠ عاما فأكثر | ٧١ | ٣٨,٨ |
| عدد سنوات الخبرة | اقل من ٥ سنوات | ٣١ | ١٦,٩ |
| | من ٥ - ٩ سنوات | ٥٦ | ٣٠,٦ |
| | من ١٠ سنوات فأكثر | ٩٦ | ٥٢,٥ |
| المؤهل العلمي | بكالوريوس | ١٢٨ | ٦٩,٩ |
| | دراسات عليا | ٥٥ | ٣٠,١ |
| فئة الإعاقة | عقلية | ١١١ | ٦٠,٧ |
| | توحد | ٧٢ | ٣٩,٣ |
| مكان العمل | مركز تربية خاصة | ١٢٥ | ٦٨,٣ |
| | برنامج تربية خاصة ملحق بالمدرسة العادية | ٥٨ | ٣١,٧ |
| المرحلة الدراسية التي تدرسها | الابتدائية | ٩٩ | ٥٤,١ |
| | المتوسطة | ٣٨ | ٢٠,٨ |
| | الثانوية | ٤٦ | ٢٥,١ |
| المجموع | | ١٨٣ | ١٠٠ |

## أثر الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد في طبيعة العلاقة بين المعلم والطالب في مراكز وبرامج التربية الخاصة

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول "ما أثر كل من الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد في طبيعة العلاقة بين المعلم والطالب في مراكز وبرامج

التربية الخاصة؟" تم الطلب من المعلمين بتقييم مدى طبيعة العلاقة مع طلابهم وفقاً لعناصر الاستبيان الموزعة على ثلاثة أبعاد رئيسية (الصراع، الحميمية، الاعتمادية) وفقاً لمقياس ليكرت (Likert scale) الخماسي حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأثر كل من الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد في طبيعة العلاقة بين المعلم والطالب في مراكز وبرامج التربية الخاصة، وأشارت البيانات أن الاستجابات في بعد الصراع تقع في ينطبق بشكل بسيط للإعاقة الفكرية (س= ٢,٠٩، ع= ٠,٥١) وبين ينطبق بشكل بسيط و ينطبق نوعاً ما للتوحد (س= ٢,٣٥، ع= ٠,٥٢). كما أشارت البيانات أنه في بعد الحميمية تقع بين ينطبق نوعاً ما وينطبق بشكل كبير للإعاقة الفكرية (س= ٣,١٩، ع= ٠,٦٢) وتقع في ينطبق نوعاً ما للتوحد (س= ٢,٩٥، ع=٠,٧٣). كما أظهرت البيانات أن الاستجابات في بعد الاعتمادية تقع في ينطبق نوعاً ما للإعاقة الفكرية (س= ٢,٩٤، ع=٠,٦٧) وبين ينطبق بشكل بسيط وينطبق نوعاً ما للتوحد (س= ٢,٧٢، ع= ٠,٧٥). ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول ٤ أدناه يوضح ذلك.

**جدول (٤) أثر كل من الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد**
**في طبيعة العلاقة بين المعلم والطالب في مراكز وبرامج التربية الخاصة**

| | فئة الإعاقة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | درجات الحرية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الصراع | عقلية | ١١١ | ٢,٠٩ | ٠,٥١ | -٣,٣٠٢ | ١٨١ | ٠,٠٠١ |
| | توحد | ٧٢ | ٢,٣٥ | ٠,٥٢ | | | |
| الحميمية | عقلية | ١١١ | ٣,١٩ | ٠,٦٢ | ٢,٤٢٥ | ١٨١ | ٠,٠١٦ |
| | توحد | ٧٢ | ٢,٩٥ | ٠,٧٣ | | | |
| الاعتمادية | عقلية | ١١١ | ٢,٩٤ | ٠,٦٧ | ٢,٠٧٥ | ١٨١ | ٠,٠٣٩ |
| | توحد | ٧٢ | ٢,٧٢ | ٠,٧٥ | | | |

يتبين من الجدول (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر الإعاقة في طبيعة العلاقة بين المعلم والطالب في مراكز وبرامج التربية الخاصة وجاءت الفروق لصالح اضطراب التوحد في الصراع (س= ٢,٣٥ ، ع=٠,٥٢)، ت(٧٢) = - ٣,٣٠٢، α= ٠,٠٠١ ، ولصالح الإعاقة الفكرية في كل من الحميمية (س= ٣,١٩ ، ع=٠,٦٢)، ت(١١١) = ٢,٤٢٥ ، α= ٠,٠١٦ والاعتمادية (س= ٢,٩٤ ، ع=٠,٦٧)، ت(١١١) = ٢,٠٧٥ ، α= ٠,٠٣٩.

**طبيعة العلاقة بين المعلمين وطلابهم من ذوي الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد في ضوء عدد من المتغيرات**

للإجابة عن تساؤل الدارسة الثاني "هل هناك فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في أثر كل من الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد في طبيعة العلاقة بين المعلم والطالب في مراكز وبرامج التربية الخاصة وفقا لعدد من المتغيرات؟" تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأثر كل

من الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد في طبيعة العلاقة بين المعلم والطالب في مراكز وبرامج التربية الخاصة حسب متغيرات الجنس، والعمر، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، ومكان العمل، وفقاً للاتي:

**أولاً: الإعاقة الفكرية.** يبين الجدول ٥ تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأثر الإعاقة الفكرية في طبيعة العلاقة بين المعلم والطلاب في مراكز وبرامج التربية الخاصة بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس، والعمر، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، ومكان العمل.

**جدول (٥) أثر الإعاقة الفكرية في طبيعة العلاقة بين المعلم والطلاب في مراكز وبرامج التربية الخاصة حسب المتغيرات**

| المتغير | الفئات | | الصراع | الحميمية | الاعتمادية |
|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | س | ٢,٠٨ | ٣,١٤ | ٢,٨٩ |
| | | ع | ٠,٥٠ | ٠,٥٩ | ٠,٦٤ |
| | انثى | س | ٢,١٧ | ٣,٧ | ٣,٥٤ |
| | | ع | ٠,٦٥ | ٠,٦٧ | ٠٧٧. |
| العمر | ٢٠- ٢٩ عاما | س | ٢,٣ | ٣,٢٤ | ٣ |
| | | ع | ٠,٦٤ | ٠,٥٧ | ٠,٥٩ |
| | ٣٠- ٣٩ عاما | س | ٢,٠٨ | ٣,٢٣ | ٢,٩٦ |
| | | ع | ٠,٤٧ | ٠,٧٠ | ٠,٧٦ |
| | ٤٠ عاما فأكثر | س | ٢,٠٤ | ٣,١٥ | ٢,٩١ |
| | | ع | ٠,٥ | ٠,٥٨ | ٠,٦٤ |
| عدد سنوات الخبرة | اقل من ٥ سنوات | س | ٢,٣٦ | ٣,٣٩ | ٣,١٨ |
| | | ع | ٠,٨ | ٠,٩٣ | ٠,٦٦ |
| | ٥ - ٩ سنوات | س | ٢,١٨ | ٣,٣١ | ٢,٩٨ |
| | | ع | ٠,٥٤ | ٠,٥١ | ٠,٧٣ |
| | ١٠ سنوات فأكثر | س | ٢,٠٥ | ٣,١٥ | ٢,٩٢ |
| | | ع | ٠,٤٩ | ٠,٦٣ | ٠,٦٦ |

| المتغير | الفئات | | الصراع | الحميمية | الاعتمادية |
|---|---|---|---|---|---|
| المؤهل العلمي | بكالوريوس | س | ٢,١٤ | ٣,٢٢ | ٢,٩١ |
| | | ع | ٠,٥٢ | ٠,٥٣ | ٠,٦٧ |
| | دراسات عليا | س | ١,٩٩ | ٣,١٢ | ٣ |
| | | ع | ٠,٥٠ | ٠,٧٦ | ٠,٦٩ |
| مكان العمل | مراكز تربية خاصة | س | ٢,١١ | ٣,١٩ | ٢,٨٥ |
| | | ع | ٠,٥٤ | ٠,٥٥ | ٠,٥٦ |
| | برامج ملحقة بالمدرس العادية | س | ٢,٠٦ | ٣,١٩ | ٣,٠٤ |
| | | ع | ٠,٤٨ | ٠,٧ | ٠,٦٩ |
| المرحلة الدراسية التي تدرسها | الابتدائية | س | ٢,٢١ | ٣,١٧ | ٢,٩ |
| | | ع | ٠,٥١ | ٠,٥٦ | ٠,٦ |
| | المتوسطة | س | ٢,٠٩ | ٣,٣٨ | ٣,٠٢ |
| | | ع | ٠,٤١ | ٠,٣٥ | ٠,٦٧ |
| | الثانوية | س | ١,٨٨ | ٣,٠٧ | ٢,٩٤ |
| | | ع | ٠,٥٤ | ٠,٨٢ | ٠,٨ |

ملاحظة. س= المتوسط الحسابي ع= الانحراف المعياري

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين على المجالات كما هو مبين في جدول ٦. واتضح بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha$ = ٠,٠٥) تعزى لأثر الجنس في الحميمية، ف(١٠٩ ، ١) = ٦,٩ ، $\alpha$ =٠,٠١ ، وكذلك في الاعتمادية، ف(١٠٩ ، ١) = ٨,٩٤ ، $\alpha$ =٠,٠٠٤ ، وجاءت الفروق لصالح الإناث حسب المقارنات البعدية بطريقة شيفيه، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائيا في الصراع. كما أنه تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha$ = ٠,٠٥) تعزى لأثر العمر، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، ومكان العمل في جميع المجالات. كما أن النتائج أظهرت كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha$ = ٠,٠٥) تعزى لأثر المرحلة الدراسية في جميع المجالات باستثناء مجال الصراع ف(١٠٨ ، ٢) = ٤,٧٧ ، $\alpha$ =٠,٠١١.

**جدول (٦) تحليل التباين للمتغيرات على الصراع والحميمة والاعتمادية**

| مصدر التباين | المجالات | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | الصراع | ٠,٠٥٥ | ١ | ٠,٠٥٥ | ٠,٢٢٢ | ٠,٦٣٨ |
| | الحميمية | ٢,٤٩٦ | ١ | ٢,٤٩٦ | ٦,٨٩٦ | ٠,٠١٠ |
| | الاعتمادية | ٣,٨٩٩ | ١ | ٣,٨٩٩ | ٨,٩٤١ | ٠,٠٠٤ |
| العمر | الصراع | ٠,٢٤٢ | ٢ | ٠,١٢١ | ٠,٤٨٥ | ٠,٦١٧ |
| | الحميمية | ٠,١٥٠ | ٢ | ٠,٠٧٥ | ٠,٢٠٧ | ٠,٨١٣ |
| | الاعتمادية | ٠,٢٥١ | ٢ | ٠,١٢٥ | ٠,٢٨٧ | ٠,٧٥١ |
| عدد سنوات الخبرة | الصراع | ٠,١٠١ | ٢ | ٠,٠٥١ | ٠,٢٠٣ | ٠,٨١٦ |
| | الحميمية | ٠,٧٨٨ | ٢ | ٠,٣٩٤ | ١,٠٨٨ | ٠,٣٤١ |
| | الاعتمادية | ٠,٧٥٧ | ٢ | ٠,٣٧٨ | ٠,٨٦٨ | ٠,٤٢٣ |
| المؤهل العلمي | الصراع | ٠,١٨٢ | ١ | ٠,١٨٢ | ٠,٧٢٨ | ٠,٣٩٦ |
| | الحميمية | ٠,١٩٦ | ١ | ٠,١٩٦ | ٠,٥٤٢ | ٠,٤٦٣ |
| | الاعتمادية | ٠,١٤٣ | ١ | ٠,١٤٣ | ٠,٣٢٩ | ٠,٥٦٨ |
| مكان العمل | الصراع | ٠,٠٥٢ | ١ | ٠,٠٥٢ | ٠,٢٠٨ | ٠,٦٥ |
| | الحميمية | ٠,٠٣٣ | ١ | ٠,٠٣٣ | ٠,٠٩١ | ٠,٧٦٤ |
| | الاعتمادية | ٠,٧٥٨ | ١ | ٠,٧٥٨ | ١,٧٣٩ | ٠,١٩ |
| المرحلة الدراسية التي تدرسها | الصراع | ٢,٣٧٨ | ٢ | ١,١٨٩ | ٤,٧٦٦ | ٠,٠١١ |
| | الحميمية | ١,٣٥٦ | ٢ | ٠,٦٧٨ | ١,٨٧٣ | ٠,١٥٩ |
| | الاعتمادية | ٠,٣٥٦ | ٢ | ٠,١٧٨ | ٠,٤٠٨ | ٠,٦٦٦ |
| الخطأ | الصراع | ٢٥,٢٠٢ | ١٠١ | ٠,٢٥ | | |
| | الحميمية | ٣٦,٥٦٠ | ١٠١ | ٠,٣٦٢ | | |
| | الاعتمادية | ٤٤,٠٥٠ | ١٠١ | ٠,٤٣٦ | | |
| الكلي | الصراع | ٢٨,٨١٨ | ١١٠ | | | |
| | الحميمية | ٤١,٦٩٤ | ١١٠ | | | |
| | الاعتمادية | ٤٩,٩٨٢ | ١١٠ | | | |

ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه كما هو مبين في الجدول ٧. حيث

تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (α = ٠,٠٥) بين المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية وجاءت الفروق لصالح المرحلة الابتدائية (س ٢,٢١ ، α = ٠,٣٣).

**جدول (٧) المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لأثر المرحلة الدراسية على الصراع**

| المرحلة الدراسية التي تدرسها | المتوسط الحسابي | الابتدائية | المتوسطة | الثانوية |
|---|---|---|---|---|
| الابتدائية | ٢,٢١ | | | |
| المتوسطة | ٢,٠٩ | ٠,١٣ | | |
| الثانوية | ١,٨٨ | ٠,٣٣❖ | ٠,٢ | |

ملاحظة. ❖ دالة عند مستوى ٠,٠٥

**ثانياً: اضطراب التوحد.** يبين الجدول ٨ تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأثر اضطراب التوحد في طبيعة العلاقة بين المعلم والطلاب في مراكز وبرامج التربية الخاصة بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس، والعمر، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، ومكان العمل.

## جدول (٨) أثر اضطراب التوحد في طبيعة العلاقة بين المعلم والطلاب في مراكز وبرامج التربية الخاصة حسب المتغيرات

| المتغير | الفئات | | الصراع | الحميمية | الاعتمادية |
|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | س | ٢,٣٦ | ٢,٩٣ | ٢,٦٩ |
| | | ع | ٠,٥٢٢ | ٠,٧٢١ | ٠,٧٥٦ |
| | انثى | س | ٢,١٧ | ٣,١ | ٣,٠٢ |
| | | ع | ٠,٥١٣ | ٠,٨٥٧ | ٠,٦٦٢ |
| العمر | ٢٠- ٢٩ عاما | س | ٢,٣٩ | ٣,١٢ | ٢,٩١ |
| | | ع | ٠,٥٦٤ | ٠,٦١٨ | ٠,٨١٤ |
| | ٣٠- ٣٩ عاما | س | ٢,٣١ | ٢,٨٨ | ٢,٥٧ |
| | | ع | ٠,٤٨ | ٠,٨١٨ | ٠,٧٤١ |
| | ٤٠ عاما فأكثر | س | ٢,٣ | ٢,٦٣ | ٢,٥٢ |
| | | ع | ٠,٥٠٨ | ٠,٧٥ | ٠,٤٦١ |
| عدد سنوات الخبرة | اقل من ٥ سنوات | س | ٢,٢٥ | ٣,٠٨ | ٢,٨٤ |
| | | ع | ٠,٤٦١ | ٠,٧٨٧ | ٠,٩٥٧ |
| | ٥ - ٩ سنوات | س | ٢,٤٤ | ٢,٩٦ | ٢,٧ |
| | | ع | ٠,٥٧ | ٠,٦٥٢ | ٠,٦٣٨ |
| | ١٠ سنوات فأكثر | س | ٢,٣ | ٢,٦٣ | ٢,٥٢ |
| | | ع | ٠,٥٠٨ | ٠,٧٥ | ٠,٤٦١ |
| المؤهل العلمي | بكالوريوس | س | ٢,٣٢ | ٣,٠٣ | ٢,٧٤ |
| | | ع | ٠,٥٤٧ | ٠,٦٩٢ | ٠,٨٢٦ |
| | دراسات عليا | س | ٢,٤٢ | ٢,٧ | ٢,٦٤ |
| | | ع | ٠,٤٣٩ | ٠,٨٠٢ | ٠,٤٦٣ |
| مكان العمل | مراكز تربية خاصة | س | ٢,٣٥ | ٣,٠٣ | ٢,٧٥ |
| | | ع | ٠,٥٢٢ | ٠,٦٣٥ | ٠,٧٤١ |
| | برامج ملحق بالمدرسة العادية | س | ٢,٣ | ٢,١٤ | ٢,٤١ |
| | | ع | ٠,٥٤٧ | ١,٠٨١ | ٠,٨٢٢ |
| المرحلة الدراسية التي تدرسها | الابتدائية | س | ٢,٢٨ | ٢,٨٥ | ٢,٧ |
| | | ع | ٠,٤٨١ | ٠,٧٩٦ | ٠,٨٣٣ |
| | المتوسطة | س | ٢,٦٥ | ٣,٠١ | ٢,٧٩ |
| | | ع | ٠,٤٧٨ | ٠,٦١٥ | ٠,٦٠١ |
| | الثانوية | س | ٢,٢٩ | ٣,٢ | ٢,٧٣ |
| | | ع | ٠,٦٢٢ | ٠,٥٣٩ | ٠,٥٩٨ |

ملاحظة. س= المتوسط الحسابي ع= الانحراف المعياري

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين على المجالات كما هو مبين في جدول ٩. وأظهرت النتائج بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر الجنس، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمرحلة الدراسية في جميع المجالات. كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر العمر في جميع المجالات باستثناء مجال الصراع ف(١٠٩ ،١) = ٤,٧٨ ، α =٠,٠٣٣ ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر مكان العمل في جميع المجالات باستثناء مجال الحميمية ف(١٠٨ ،٢) = ٩,٩٢ ، α =٠,٠٠٣ ، وجاءت الفروق لصالح مراكز التربية الخاصة.

**جدول (٩) تحليل التباين للمتغيرات على الصراع والحميمة والاعتمادية**

| مصدر التباين | المجالات | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | الصراع | ٠,١١٢ | ١ | ٠,١١٢ | ٠,٤٣٣ | ٠,٥١٣ |
| | الحميمية | ١,٧٢٥ | ١ | ١,٧٢٥ | ٣,٨٩٩ | ٠,٠٥٣ |
| | الاعتمادية | ١,١٨٢ | ١ | ١,١٨٢ | ٢,٠٨٨ | ٠,١٥٣ |
| العمر | الصراع | ١,٢٣٢ | ١ | ١,٢٣٢ | ٤,٧٧٦ | ٠,٠٣٣ |
| | الحميمية | ٠,٠٧٧ | ١ | ٠,٠٧٧ | ٠,١٧٣ | ٠,٦٧٩ |
| | الاعتمادية | ١,٠٨٢ | ١ | ١,٠٨٢ | ١,٩١١ | ٠,١٧٢ |
| عدد سنوات الخبرة | الصراع | ٠,٦٢ | ١ | ٠,٦٢ | ٢,٤٠٥ | ٠,١٢٦ |
| | الحميمية | ٠,٠٤٩ | ١ | ٠,٠٤٩ | ٠,١١١ | ٠,٧٤ |
| | الاعتمادية | ٠,٠٤٤ | ١ | ٠,٠٤٤ | ٠,٠٧٨ | ٠,٧٨١ |
| المؤهل العلمي | الصراع | ٠,٣٤٨ | ١ | ٠,٣٤٨ | ١,٣٥ | ٠,٢٥ |
| | الحميمية | ٠,٥٢٩ | ١ | ٠,٥٢٩ | ١,١٩٧ | ٠,٢٧٨ |
| | الاعتمادية | ٠,٠٥٥ | ١ | ٠,٠٥٥ | ٠,٠٩٧ | ٠,٧٥٧ |
| مكان العمل | الصراع | ٠,٠٠٠٠١ | ١ | ٠,٠٠٠٠١ | ٠,٠ | ٠,٩٩٦ |
| | الحميمية | ٤,٣٨٧ | ١ | ٤,٣٨٧ | ٩,٩١٧ | ٠,٠٠٣ |
| | الاعتمادية | ٠,٨٠٦ | ١ | ٠,٨٠٦ | ١,٤٢٤ | ٠,٢٣٧ |
| المرحلة الدراسية التي تدرسها | الصراع | ١,٤٧٧ | ٢ | ٠,٧٣٩ | ٢,٨٦٤ | ٠,٠٦٥ |
| | الحميمية | ١,٢٥ | ٢ | ٠,٦٢٥ | ١,٤١٢ | ٠,٢٥١ |
| | الاعتمادية | ٠,٢٣٢ | ٢ | ٠,١١٦ | ٠,٢٠٥ | ٠,٨١٥ |
| الخطأ | الصراع | ١٦,٢٤٦ | ٦٣ | ٠,٢٥٨ | | |
| | الحميمية | ٢٧,٨٧ | ٦٣ | ٠,٤٤٢ | | |
| | الاعتمادية | ٣٥,٦٧ | ٦٣ | ٠,٥٦٦ | | |
| الكلي | الصراع | ١٩,٢٧٣ | ٧١ | | | |
| | الحميمية | ٣٧,٨٠٢ | ٧١ | | | |
| | الاعتمادية | ٣٩,٩١٧ | ٧١ | | | |

ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه كما هو مبين في الجدول ١٠. حيث

تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (α = ٠,٠٥) بين فئة العمر ٢٠- ٢٩ عاما و٤٠ عاما فأكثر، وجاءت الفروق لصالح فئة العمر ٢٠- ٢٩ عاما (س ٢,٣٩ ، α = ٠,٠٩).

**جدول (١٠) المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لأثر العمر على الصراع**

| العمر | المتوسط الحسابي | ٢٠- ٢٩ عاما | ٣٠- ٣٩ عاما | ٤٠ عاما فأكثر |
|---|---|---|---|---|
| ٢٠- ٢٩ عاما | ٢,٣٩ | | | |
| ٣٠- ٣٩ عاما | ٢,٣١ | ٠,٠٨ | | |
| ٤٠ عاما فأكثر | ٢,٣ | ٠,٠٩❖ | ٠,٠١ | |

ملاحظة. ❖ دالة عند مستوى ٠,٠٥

* * *

**مناقشة النتائج**

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر كل من الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد في طبيعة العلاقة بين المعلم والطالب في مراكز وبرامج التربية الخاصة في ضوء عدد من المتغيرات (الجنس، العمر، عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، فئة الإعاقة، مكان العمل). وقد أشارت نتائج الدراسة فيما يتعلق بالسؤال الأول والذي نصه: " ما أثر كل من الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد في طبيعة العلاقة بين المعلم والطالب في مراكز وبرامج التربية الخاصة؟" إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر الإعاقة في طبيعة العلاقة بين المعلم والطلاب في مراكز وبرامج التربية الخاصة، وجاءت هذه الفروق لصالح فئة اضطراب التوحد في بُعد الصراع (س= ٢,٣٥ ، ع=٠,٥٢)، ت(٧٢) = - ٣,٣٠٢، α= ٠,٠٠١ ، في حين جاءت الفروق لصالح الاعاقة الفكرية في كل من بُعد الحميمية (س= ٣,١٩، ع=٠,٦٢)، ت(١١١) = ٢,٤٢٥، α= ٠,٠١٦ وكذلك في بُعد الاعتمادية (س= ٢,٩٤ ، ع=٠,٦٧)، ت(١١١) = ٢,٠٧٥ ، α= ٠,٠٣٩. وبناءً على ذلك، يمكن القول بأن هذه النتيجة قد جاءت منطقية وتحاكي الواقع الميداني نوعاً ما، فبسبب طبيعة المشاكل السلوكية التي من شأنها أن تبدو واضحة لدى الطلاب ذوي اضطراب التوحد كالسلوك النمطي والتكراري، والعجز عن التواصل اللغوي والاجتماعي، أن تشكل عاملاً مهماً في معايشة المعلم للصراع القائم فيما بينهم خلال عملية التدريس وتعديل السلوك. أما فيما يتعلق بمجيء الفروق في كل من بُعدي الحميمية والاعتمادية لصالح معلمي الإعاقة الفكرية فمن الممكن أن تعزى إلى كون

الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية قد يستشعرون اهتمام مقدمي الرعاية بهم وحرصهم على تلبية احتياجاتهم التدريبية والتأهيلية مما قد يولد شيئاً من الحميمية بين كلا الطرفين ولا سيما إذا ما كان هؤلاء الطلاب على سبيل المثال من ذوي متلازمة داون وهم ممن شكلوا نسبةً لا بأس بها من ضمن عينة الدراسة ؛ نظراً لما يتسم به أفراد هذه الفئة من سمات اجتماعية قد تعزز الحميمية والتقبل الإيجابي بين كلا الطرفين، أما فيما يتعلق بِبُعد الاعتمادية، وبكون النتائج أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة لصالح معلمي الإعاقة الفكرية فمن الممكن أن يفسر ذلك بأن الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية يتسمون بالسمات الاجتماعية الفاعلة التي تؤثر إيجاباً على طبيعة العلاقة بينهم وبين معلميهم، والتي تقود لاعتمادهم الكبير على المعلمين في أغلب حوائجهم، فهم مرتبطون انفعالياً مع معلميهم، ويبحثون عنهم حتى في غير أوقات التدريس، وكذلك يعتمدون ويهتمون لرأي معلميهم بشكل كبير، ومتعاونون في تنفيذ تعليماتهم، وبالتالي فقد جاءت دلالات اعتماديتهم على معلميهم في كثير من الأحيان نتيجة تحاكي الواقع الميداني وتمثله، وقد اتفقت نتائج الدراسة فيما يتعلق بعدم وجود فروق ذات دلالة على بعد الحميمة لدى معلمي الطلاب ذوي اضطراب التوحد مع الدراسة التي أجراها كل من برينو وآخرون (Prino et al., 2016) ودراسة هوويل (Howell, 2010) في حين اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج تلك الدراسة التي قام بها سيكاليكا وآخرون (Skalicka et al., 2015).

أما فيما يتعلق بنتائج السؤال الثاني والذي نصه: "هل هناك فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى ($\alpha$ =٠.٠٥) في أثر كل من الإعاقة الفكرية

واضطراب التوحد في طبيعة العلاقة بين المعلم والطالب في مراكز وبرامج التربية الخاصة وفقا لمتغيرات (الجنس، والعمر، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، ومكان العمل)؟" فقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha$ = ٠.٠٥) تُعزى لأثر متغير الجنس في كل من بُعدي الحميمية والاعتمادية لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وجاءت الفروق لصالح المعلمات الإناث، بينما لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد الصراع. وعند النظر فيما أشارت إليه نتائج الدراسة، من الممكن أن يعزى ذلك إلى كون المعلمات الإناث هن أكثر عاطفيةً تجاه طلابهن من المعلمين الذكور، مما يولد علاقة حميمية ومتينة فيما بينهم يعززها التقارب العاطفي والمشاعر الإيجابية التي يعبرن عنها بشكل مباشر تجاه طلابهن من ذوي الإعاقة الفكرية، أما عند الحديث عن الفروق لصالح المعلمات الإناث على بُعد الاعتمادية فلابد من الإشارة إلى كون هذه الاعتمادية على المعلمات من قِبل هؤلاء الطلاب، غالباً ما تتولد بسبب طبيعة العلاقة الحميمة فيما بينهم، وسعي المعلمات بشكل دائم إلى تلبية متطلبات طلابهن ذوي الإعاقة، بالإضافة إلى كون الاعتمادية على الآخرين من أفراد الأسرة أو مقدمي الرعاية والخدمات هي إحدى أبرز خصائص الأفراد ذوي الاعاقة، وبالتالي فقد جاءت دلالات اعتماديتهم على معلماتهم في كثير من الأحيان نتيجة تحاكي الواقع الميداني وتمثله.

أما فيما يتعلق بعدم إشارة النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في بُعد الصراع لدى المعلمات الإناث، فمن شأن ذلك أن يُعزى أيضاً إلى ما توصلت إليه النتائج حول حميمية العلاقة فيما بينهم وبالتالي تتضاءل فرص الصراع

بين المعلمات وطلابهن. وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع تلك الدراسة التي قام بها شعيب (٢٠١٤) ويشار هنا إلى أنه لم تتطرق أي من الدراسات السابقة إلى متغير الجنس، الأمر الذي من شأنه أن يُبرز هذا الجانب المهم في طبيعة العلاقة. أما فيما يتعلق بمعلمي الطلاب ذوي اضطراب التوحد فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر الجنس في جميع المجالات.

هذا وقد أشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر متغير عمر المعلم في جميع المجالات لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، ويُفسر ذلك بكون معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية باختلاف فئاتهم العمرية هم على مسافة واحدة من طلبتهم، وبكونهم متكيفين ضمن بيئة عملهم، ولا يعيشون أي صراع فيما بينهم وبين طلبتهم، مع تقبلهم لاعتمادية طلابهم ضمن حدودها المقبولة في ضوء خصائص وسمات الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، بينما أشارت النتائج المتعلقة بمعلمي الطلاب ذوي اضطراب التوحد إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر العمر في جميع المجالات باستثناء مجال الصراع، وقد جاءت هذه الفروق لصالح الفئة العمرية ( ٢٠- ٢٩ ) عاماً، ويمكن تفسير ذلك بكون المعلمين ضمن هذه المرحلة العمرية هم حديثو العهد نسبياً بمهنة تدريس الطلاب ذوي اضطراب التوحد مقارنةً بزملائهم الأكبر سناً، بالإضافة لما يعانيه هؤلاء المعلمون من صراع ناجم عن السمات السلوكية الأساسية لدى الطلاب ذوي اضطراب التوحد وما يعانون من صعوبات في مجال الإدارة الصفية والتدريس، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية فيما يتعلق ببعد الصراع

مع نتائج الدراسة التي قام بها كل من ديمركايا و باكلولو ( Demirkayaa & Bakkaloglu, 2015).

أما فيما يتعلق بمتغير عدد سنوات خبرة معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية ومعلمي الطلاب ذوي اضطراب التوحد، فقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر عدد سنوات الخبرة في جميع المجالات. ويرى الباحثان بأن متغير عمر المعلم ومتغير عدد سنوات الخبرة هما متغيران متوازيان؛ إذ من شأن عامل العمر أن يلعب دوراً مهماً بعامل عدد سنوات الخبرة، وقد تكون العلاقة فيما بينها غالباً هي علاقة طرديةً كلما ازداد عمر المعلم ازدادت سنوات خبرته، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة الدراسة التي اجراها شعيب (٢٠١٤)، في حين اختلفت مع دراسة هوويل (Howell, 2010) التي أشارت إلى احتمالية أن يكون المعلمون الأكثر خبرة أكثر قدرة على تقييم الطلاب على أنهم اعتماديون.

وكذلك أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر المؤهل العلمي في جميع المجالات سواءً لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد. ويرى الباحثان بأن المؤهل العلمي للمعلم من شأنه أن يهيئه بجميع الكفايات اللازمة لمعلم التربية الخاصة للعمل من الناحية النظرية، أما الناحية العملية فيكتسبها المعلم من خلال خبراته اليومية التي يعيشها ويمارسها في بيئة العمل، ويؤكد ذلك ما توصلت إليه الدراسة الحالية من عدم وجود فروق ما بين مستويات العلاقة بين المعلمين وطلابهم من شأنها أن تُعزى للمؤهل العلمي سواء كان بالشهادة الجامعية

الأولى أو بمؤهل عالٍ، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة الدراسة التي أجراها شعيب (٢٠١٤).

أما فيما يتعلق بمتغير المكان التعليمي وأثره على طبيعة العلاقة بين المعلمين وطلابهم فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر مكان العمل في جميع المجالات لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، في حين أشارت نتائج الدراسة فيما يتعلق بمعلمي الطلاب ذوي اضطراب التوحد إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر مكان العمل في جميع المجالات باستثناء مجال الحميمية، وجاءت الفروق لصالح أماكن العمل في مراكز التربية الخاصة. ويفسر الباحثان ذلك بكون خصائص الطلاب ذوي اضطراب التوحد ضمن بيئة البرنامج الملحق بالمدرسة العادية تختلف عنها ضمن بيئة مراكز التربية الخاصة، مع أن ما يواجه معلمي التربية الخاصة متقارب إلى حد كبير، إلا أن عدد الطلاب ضمن بيئة المراكز قد تكون أقل منه ضمن بيئة البرامج الملحقة بالمدارس العادية؛ إذ التدريس ضمن مجموعات صغيرة يولد حميمية ما بين المعلمين وطلابهم. هذا وقد اختلفت هذه النتيجة مع تلك النتيجة التي توصلت إليها دراسة كل من ديمركايا وباكلولو (Demirkayaa & Bakkaloglu, 2015) وأشارت إلى وجود فروق في العلاقة ما بين الطلاب المعاقين ومعلميهم في مراكز التربية الخاصة، وكذلك بين الطلاب المعاقين في البرامج الملحقة بالمدارس العادية ومعلميهم. ودراسة هوويل (Howell, 2010) التي أشارت إلى أن تصنيف الطلاب في البيئات التعليمية المقيدة من مثل مراكز التربية الخاصة على أنها تعاني من مزيد من الصراع، وأقل تقارباً وحميميةً ما بين المعلم وطلابه.

وكذلك أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر المرحلة الدراسية التي يُدَرِّسُها معلمو الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية ومعلمو الطلاب ذوي اضطراب التوحد في جميع المجالات، باستثناء مجال الصراع لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وجاءت الفروق لصالح المرحلة الابتدائية، ويفسر الباحثان ذلك بكون طلاب المرحلة الابتدائية من ذوي الإعاقة الفكرية لم يخضعوا بعد لبرامج أكاديمية مكثفة ولبرامج تعديل سلوك من شأنها أن تكسبهم مهارات سلوكية تكيفية أو معرفية لتسهل عملية اندماجهم، مما يولد بعضاً من مشاعر الصراع ما بين الطلاب ومعلميهم، فلذلك تفشل الكثير من العلاقات ما بين المعلمين وطلابهم بسبب عدم نضج القدرات الاجتماعية للطلاب ذوي الإعاقة في سنوات الدراسة الأولى. ويشار هنا إلى أنه لم تتطرق أي من الدراسات السابقة إلى متغير المرحلة الدراسية، الأمر الذي من شأنه أن يسلط الضوء على هذا الجانب المهم.

**محدودية الدراسة**

كان هنالك عدد من محددات الدراسة. أولاً، بسبب توزيع الطلاب المعاقين على البرامج التعليمية حسب الفئة، أصبح من الصعوبة التحقق من هدف الدراسة على فئات متعددة من المعاقين (مثل، صعوبات التعلم، الإعاقة السمعية، الإعاقة البصرية)، حيث أُقتصر في هذه الدراسة على الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، والطلاب ذوي اضطراب التوحد. فلو اشتملت الدراسة على التعرف على أثر إعاقات متعددة على طبيعة العلاقة بين المعلمين والطلاب، ستعطي النتائج صورة أكثر شمولياً. ثانياً، على الرغم من أن منطقة الرياض – مكان تطبيق الدراسة - تعد من أكبر مناطق المملكة

العربية السعودية في الكثافة السكانية، إلا أن الدراسة الحالية لو تم تطبيقها على مختلف مناطق المملكة لأعطت نتائج قد تفيد في نواحي أخرى مختلفة باختلاف هذه المناطق وطبيعة سكانها. أخيراً، من الصعوبة من أن تقاس بشكل دقيق طبيعة العلاقة بين المعلم والطلاب وذلك بسبب التفاوت في العلاقة بين المعلم وطلابه، فقد تكون طبيعة العلاقة بين المعلم وبعض الطلاب علاقة طبيعية وجيدة، بينما قد تكون العلاقة على العكس مع طلاب آخرين، حيث من الصعوبة بمكان أن تقاس العلاقة الشخصية مع كل طالب على حدة، ويعتد باستجابات المعلمين التي بُنيت على مجمل طبيعة العلاقة مع طلابهم.

* * *

**التوصيات**

هنالك العديد من التوصيات والآثار التي يمكن استخلاصها من نتائج الدراسة:

- أهمية وجود علاقات إيجابية بين المعلمين وطلابهم ذوي اضطراب التوحد والتي تُعد مصدراً مهماً لنجاح العملية التعليمية. حيث تؤثر هذه العلاقة المتينة بين المعلم وطلابه على سلوك المتعلمين وتحقق نتائج تعليمية وسلوكية جيدة كما تمت الإشارة إلى ذلك مسبقاً. فتمثلت إحدى النتائج المهمة لهذه الدراسة في تأثير اضطراب التوحد في طبيعة العلاقة بين المعلمين وطلابهم. حيث أشارت النتائج إلى التأثير السلبي لهذه الإعاقة على بناء علاقة إيجابية بين المعلمين وطلابهم.

- أهمية بناء علاقة حميمية بين المعلمين الذكور وطلابهم. حيث أشارت النتائج وجود تفاعل كبير في العلاقات الإيجابية بين عنصر المعلمات وطلابهن ذوي الإعاقة الفكرية ويعكس ذلك نجاح المعلمات في بناء هذه العلاقة المتينة التي تعود بالتأثير الإيجابي في العملية التعليمية ككل. وتجدر الإشارة إلى أن المعلمين فبالرغم من عدم وجود صراع في العلاقة مع طلابهم، إلا أن بناء علاقة حميمية مع طلابهم يعتبر ذا أهمية بالغة، فكلما زادت حميمية العلاقة بين المعلم والطلاب كلما انعكس ذلك إيجاباً على مستوى تقبل كل منهما للآخر، وبالتالي ارتفعت درجة تقبله لما يقدمه له هذا المعلم، وكذلك يسعي لتحقيق كافة ما يطلبه منه.

- أهمية التغلب على أثر الصراع في العلاقة بين المعلمين والطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية وكذلك لحديثي الخبرة التدريسية وذلك من خلال الأمور التالية:

أولاً، تكثيف برامج تعديل السلوك مع الحرص على تقديم البرامج الأكاديمية بالطريقة المناسبة لهذه الفئة، قد يساعد في إكسابهم مهارات سلوكية تكيفية أو معرفية لتسهل عملية اندماجهم، مما قد ينعكس بالأثر الإيجابي على طبيعة العلاقة بين المعلم والطلاب.

ثانياً، تقبل المعلمين لطبيعة هذه الفئة بجوانب قصورها المختلفة، فهذا التقبل يساعد المعلمين والطلاب في بناء علاقة إيجابية تنعكس آثارها على العملية التعليمية للطلاب، وعلى المعلمين أنفسهم في جوانب متعددة كالعمل في بيئة تعليمية مناسبة.

أخيراً: حصول المعلمين على دورات تدريبية أثناء العمل في ذات المجال (مثل، التعرف على خصائص واحتياجات الأفراد المعاقين، التعرف على الفروق الفردية بين الأفراد المعاقين، برامج تعديل السلوك) قد تساعد المعلمين في إعدادهم في شتى الجوانب للتعامل مع هذه الفئة من الطلاب، حيث يكون لها أثر كبير في التأثير على طبيعة العلاقة مع الطلاب.

**الدراسات المستقبلية**

بعض القضايا تحتاج إلى مزيد من التحقق والتفصيل في الدراسات المستقبلية. على سبيل المثال، تم اختصار عينة الدراسة الحالية على معلمين ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد، ولكن هناك حاجة للتحقق من أثر الإعاقات الأخرى على طبيعة العلاقة بين المعلمين والطلاب. بالإضافة

إلى ذلك، هذه الدراسة استطلعت رأي المعلمين الذين يعملون في المدراس مع الطلاب من خلال المشاركة في الاستبيان، فعمل دراسات أخرى باستخدام المنهج النوعي وذلك لتسليط الضوء بجمع بيانات تفصيلية قد تعطي نتائج تفصيلية عن أثر الإعاقة على طبيعة العلاقة بين المعلمين والطلاب، فنجد من خلال الدراسة الحالية على سبيل المثال أن اضطراب التوحد له أثر على طبيعة العلاقة بين المعلمين والطلاب، ولكن الأبحاث النوعية تعطي بيانات عميقة وتفصيلية عن ذلك الأثر.

* * *

## الخاتمة

في الختام، العلاقة الإيجابية الفاعلة بين المعلم والطلاب ذوي الإعاقة لها تأثير كبير على نجاح مخرجات العلمية التعلمية. ولذلك، من الأهمية بمكان أن تكون علاقة المعلمين مع طلابهم قوية ومتينة من خلال تذليل جميع العقبات التي تؤثر على طبيعة العلاقة. ومن هذا المنطلق، يجب على المعلمين أن يكتسبوا المعارف ويطوروا من مهاراتهم الأساسية للعمل مع هذه الفئة قبل الانخراط في الميدان والبدء في عملية التدريس، والتركيز على بناء علاقات إيجابية مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد للمساهمة في تحقيق الأهداف المرجوة.

* * *

## المراجع


- شعيب، ع. (٢٠١٤). العلاقة بين المعلم والتلميذ ببرامج التربية الخاصة بمدينة نجران والعوامل المرتبطة بها. مجلة التربية الخاصة بمركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية بجامعة الزقازيق بمصر، ٧، ٤٥١- ٤٧٤.
- الهيئة العامة للإحصاء في المملكة العربية السعودية. (٢٠١٦). المسح الديموجرافي. مأخوذ من https://www.stats.gov.sa/sites/default/files/ar-demographic-research-2016_5.pdf
- وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية. (٢٠١٦). نسبة أعداد المعلمين في منطقة الرياض. مأخوذ من http://www.arriyadh.com/ar/AboutArriy/Left/Statistics/getdocument.aspx?f=/openshare/ar/AboutArriy/Left/Statistics/Statistics3.doc_cvt.htm
- Avcıoğlu, H. (2017). Classroom teachers' behaviors and peers' acceptance of students in inclusive classrooms. Educational Sciences: Theory and Practice, 17, 463–492.
- Baker, J. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. Journal of School Psychology, 44, 211–229.
- Demirkayaa, P., & Bakkaloglu, H. (2015). Examining the student-teacher relationships of children both with and without special needs in preschool classrooms. Educational Sciences: Theory and Practice, 15, 159-175.
- Early, D., Barbarin, O., Bryant, D., Burchinal, M., Chang, F., Clifford, R., … Weaver, W. (2005). Prekindergarten in eleven states: NCEDL□s Multi-State Study of Prekindergarten and Study of State-Wide Early Education Programs. Retrieved from http://fpg.unc.edu/sites/fpg.unc.edu/files/resources/reports-and-policy-briefs/NCEDL_PreK-in-Eleven-States_Working-Paper_2005.pdf
- Eisenhower, A., Baker, B., & Blacher, J. (2007). Early student-teacher relationships of children with and without intellectual disability: Contributions of behavioral, social, and self-regulatory competence. Journal of School Psychology, 45, 363-383.
- Henricsson, L., & Rydell, A. (2004). Elementary school children with behavior problems: Teacher-child relations and self-perceptions. Merrill Palmer Quarterly, 50, 111-138.
- Hoffman., E. (2010). Relationships between inclusion teachers and their students perspectives from a middle school (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertation and Theses database. (UMI 3409757)

- Howell. E. (2010). Elementary school children with characteristics of autism spectrum disorders: Predictors of the student-teacher-relationship (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertation and Theses database. (UMI 3426133)
- Hughes, J., Luo, W., Kwok, O., & Loyd, L. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. Journal of Educational Psychology, 100, 1-14.
- Kıldan, A. (2011). An examination of teacher-child relation according to various variables. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 103-120.
- Korn, M., Woodard, C., & Tucker, C. (2016). Positive character traits of special education staff: Commonalities and Applications. International Journal of Special Education, 31(3).
- Longobardi, C., Prino, L., Pasta, T., Gastaldi, F., & Quaglia, R. (2012). Measuring the quality of teacher-child interaction in autistic disorder. European Journal of investigation in health psychology and education, 2, 103-114.
- Mash, E., & Barkley, R. (1996). Child psychopathology. New York, NY: Guilford Press.
- Murray, C., & Pianta, R. (2009). The importance of teacher-student relationships for adolescents with high incidence disabilities. Theory intro Practice, 46, 105–112.
- Murray, C., Waas, G., & Murray, K. (2008). Child race and gender as moderators of the association between teacher–child relationships and school adjustment. Psychology in the Schools, 45, 562–578.
- O'Connor, E., Dearing, E., & Collins, B. (2011). Teacher– child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. American Educational Research Journal, 48, 120–162.
- Palermo, F., Hanish, L., Martin, C., Fabes, R., & Reiser, M. (2007). Preschoolers' academic readiness: What role does the teacher-child relationship play? Early Childhood Research Quarterly, 22, 407-422.
- Pianta, R. (2001). STRS, Student-teacher relationship scale. Psychological Assessment Resources, Inc. Florida. USA.
- Prino, L., Pasta, T., Giovanna, F., Gastaldi, M., & Longobardi, C. (2016). The effect of autism spectrum disorders, down syndrome, specific learning disorders and hyperactivity and attention deficits on the student-teacher relationship. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 14, 89-106.
- Rey, R., Smith, A., Yoon, J., Somers, C., & Barnett, D. (2007). Relationships between teachers and urban African American children: The role of informant. School Psychology International, 28, 346-364.
- Roorda, D. (2012). Teacher-child relationships and interaction processes: Effects on students' learning behaviors and reciprocal influences between teacher and child. Retrieved from https://pure.uva.nl/ws/files/1856546/110203_thesis.pdf

- Rudasill, K., Reio Jr, T., Stipanovic, N., & Taylor, J. (2010). A longitudinal study of student-teacher relationship quality, difficult temperament, and risky behavior from childhood to early adolescence. Journal of School Psychology, 48, 389-412.
- Skalicka, V., Belsky, J., Stenseng, F., & Wichstrøm, L. (2015). Reciprocal relations between student–teacher relationship and children's behavioral problems: Moderation by child-care group size. Child Development, 86, 1557–1570.
- Sutherland, K., & Oswald, D. (2005). The relationship between teacher and student behavior in classrooms for students with emotional and behavioral disorders: Transactional processes. Journal of Child and Family Studies, 14, 1–14.
- Thijs, J., Koomen, H., Roorda, D., & Hagen, J. (2011). Explaining teacher-student interactions in early childhood: An interpersonal theoretical approach. Journal of Applied Developmental Psychology, 32, 34-43.
- Whitaker, R., Dearth-Wesley, T., & Gooze, R. (2015). Workplace stress and the quality of teacher–children relationships in Head Start. Early Childhood Research Quarterly, 30, 57-69.

❊ ❊ ❊

## List of References:


- Shoaib, A. (2014). Relationship between teacher and student in special education schools in Najran city and the related variables. Special Education Journal in Information of Education, Psychology, and Environment Center in Education College in Zagazeq University in Egypt, 7, 451-474.
- General Authority of Statistics in Saudi Arabia. (2016). Demographic Survey. Retrieved from https://www.stats.gov.sa/sites/default/files/ar-demographic-research-2016_5.pdf
- Ministry of Education in Saudi Arabia. (2016). Teachers' statistics in Riyadh. Retrieved from


❊ ❊ ❊

# The Effect of Intellectual Disability and Autism Disorder on Teachers-Students' Relationship in Special Education Programs and Centers

**Dr. Bandar bin Abdulaziz bin Othman Al-Hussan**
**Dr. Omar bin Khalil bin Musa Attiyat**
Department of Special Education,
College of Education, Majmaah University

**Abstract:**

The current study aimed to determine the effect of intellectual disability or autism disorder on the relationship between teachers and students with respect to a number of variables (gender, age, years of experience, qualification, type of disability, and type of school). To elicit information specific to this purpose, a hard copy and web-based survey about the relationship between teachers and students were conducted and sent to both males and females special education teachers in Riyadh city, and 183 participations were collected. Varied data analysis generated three main findings: (a) there was a conflict in the relationship between some of teachers and students with autism disorder in institutions and mainstreamed schooling, (b) there was a high degree of closeness and dependency for students with intellectual disability, and (c) there were some effective variables on the relationship between teachers and students. Implications and recommendations for future research were discussed.

Keywords: Relationship between teachers and students, intellectual disability, autism disorder

**IV.** In-text foreign names of authors are transliterated in Arabic script followed by Latin characters between brackets. Full names are used for the first time the name is cited in the paper.

**V.** Submitted research papers for publication in the journal are refereed by two reviewers, at least.

**VI.** The corrected research paper should be returned on a CD or via an e-mail to the journal.

**VII.** Rejected research paper will not be returned to authors.

**VIII.** Views expressed in the published research paper represent the opinion of the author(s). They do not necessarily reflect the policy of the university. The university will not be held responsible or liable for any legal or moral consequences that might arise from the research paper.

**IX.** Researchersare given five copies byte journal and ten reprints of his/her research paper.

**Contact information**:

All correspondence should be addressed to the editor of the Journal of Educational Sciences, Deanship of Scientific Research, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Riyadh,11432, PO Box 5701

Tel: 2582051, 2587203 - Fax 2590261

http://imamudsr.com/

E.mail: edu_journal@imamu.edu.sa

that the researcher owns the intellectual property of the work entirely and that he will not publish the work before obtaining a written agreement from the editorial board.

2. Submissions must not exceed 35 pages (Size A4).
3. Arabic submissions are typed in Traditional Arabic, 16-font size for the main text, and for English submissions Times New Roman, 12-font size, with single line spacing.
4. The article must not be published or considered for publication by any other publisher.
5. A hard copy and soft copy must be submitted with an attached abstract in Arabic and English that does not exceed 200 words in size or one page in length.
6. Key Words must be listed below the abstract.

**III.** Documentation:

1. Documentation and citation should follow the style of the American Psychological Association (APA).
2. Sources and references must be listed at the end.
3. Clear tables, pictures and graphs that are related to the research are included in appendices.
4- For in-text citations surnames only are used followed by the date of publication and page number between brackets. References must be arranged alphabetically by the last name of the author followed by his/her first name, the date of publication, title of the article, place of publication and publisher.

1. Developing educational disciplines and theirapplications, and enriching the Arab educational library through the publication of theoretical and applied research in various educational disciplines.
2. Allowing thinkers and researchers in educational disciplines to publish their academic research works.
3. Developing educational disciplines by publishing distinguished research works that address current local and Arab issues.
4. Promoting new trends of research in educational disciplines.
5. Exchanging scholarly works regionally and internationally.

**Criteria of Publishing**

The Journal publishes academic research and studies in educational disciplines according to the following regulations:

**I.** Acceptance Criteria:

1.Originality, innovation, academic rigor, research methodology and logical orientation.
2. Complying with the established research approaches, tools and methodologies in the respective disciplines.
3. Accurate documentation.
4. Language accuracy.
5. Previously published submissions are not accepted.
6.Submissions must not be extracted from a paper, a thesis/dissertation, or a book by the author or anyone else.

**II.** Submission Guidelines:

1. The researcher should write a letter showing his interest to publish the work, coupled with a short CV and a confirmation

## Criteria of Publishing

The journal of Educational Sciences is a quarterly refereed specialized journal published by Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. It publishes scientific research characterized by originality, clear methodology and accurate documentation in various related fields including, fundamentals of education, educational administration, curriculum and Teaching Methods, Special Education, E-learning, among many others, in Arabic and English.

**Vision**

An educational journal that seeks to generate, disseminate and apply knowledge.

**Mission**

The journal seeks to become a scientific reference for researchers in education, through publishing refereed and outstanding educational research in line with distinguished international professional standards and maintaining scholarly communication among faculty members and researchers in educational disciplines.

**Objectives**

Journal of Educational Sciences has the following general objective: Disseminating and expanding educational knowledge so as to develop educational practice. More specifically, the journal aims to achieve the following:

## Editor –in- Chief

- **Prof. Dr. Al-Jawharah Ibrahim Mohammad Bubsheit,**
  Professor of Educational Administration, Faculty of Education, Imam Abdulrahman Bin Faisal University

- **Prof. Dr. Hassan Abdulmalek Mahmoud**
  Professor of Educational Administration, Faculty of Education, Al-Azhar University

- **Prof. Dr. Seham Mohammad Saleh Ka'aki**
  Professor of Educational Planning and Administration, Princess Nourah Bint Abdulrahman University

- **Prof. Abdulaziz Mohammed Alabd Aljabbar**
  Professor of Special Education, Faculty of Education King Saud University,

- **Prof. Dr. Nadia Hayel Al-Sroor**
  Professor of Special Education, Jordan University

- **Dr. Saleh Ibn Mohammad Al-Oreini**
  Associate Professor of Psychology, Faculty of Social Sciences Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

- **Dr. Abdulaziz Ibn Ali Al-Khalifah**
  Associate Professor of Foundations of Education, Faculty of Education Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

- **Dr. Mohammed Khamis Harb**
  Secretary Editor of the journal, Associate Professor, Deanship of Scientific Research, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Chief Administrator
**H.E. Prof. Ahmed Ibn Salem AL-Ameri**
Rector of the University

Deputy Chief Administrator
**Prof. Abdullah bin Abdul Aziz Al-Tamim**
Vice Rector for Graduate Studies and Scientific Research

Editor –in- Chief
**Prof. Abdulmohsen Mohammad Al-Sumih**
Professor, Department of Educational Administration and Planning - Faculty of Education

Managing editor
**Prof. Ahmad Ibn Mohammad Al-Nashwan**
Dean of the Facalty of Education