المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة الحدود الشمالية
مركز النشر العلمي
والتأليف والترجمة

مجلة الشمال
للعلوم الإنسانية

تصدر عن
جامعة الحدود الشمالية
دورية علمية محكمة

2007 – 1428
جامعة الحدود الشمالية
NORTHERN BORDER UNIVERSITY

المجلد (2) العدد (1) يناير 2017م / ربيع الثاني 1438 هـ

ejournal.nbu.edu.sa

ردمد: 1658 - 7006

© 2017 (1438هـ) جامعة الحدود الشمالية
جميع حقوق النشر محفوظة. لا يسمح بإعادة نشر أي جزء من المجلة أو نسخه بأي شكل وبأي وسيلة سواء كانت إلكترونية أو آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل أو الإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو استعادتها دون الحصول على موافقة مكتوبة من مجلة الشمال.

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

تصدر عن

مركز النشر العلمي والتأليف والترجمة في

جامعة الحدود الشمالية

دورية علمية محكمة

المجلد الثاني – العدد الأول

يناير 2017 م – ربيع الثاني 1438هـ

http://ejournal.nbu.edu.sa
h.journal@nbu.edu.sa
h.journal.nbu@gmail.com

طباعة – ردمد: 1658-7006 / إلكتروني – ردمد: 1658-6999

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

أعضاء مجلس إدارة التحرير

رئيس التحرير

الدكتور / مانع بن قراش الدعجاني
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

مدير التحرير

الأستاذ الدكتور / عبد الله عبدالرحمن الخطيب
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

نائب مدير التحرير

الدكتور /خليل نبيل أبو شمسية
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

أعضاء هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور /عبد الله بن عبد العزيز الموسى
مدير الجامعة السعودية الإلكترونية
الرياض-المملكة العربية السعودية

الأستاذ الدكتور / محمد عبد الحليم
جامعة لندن-بريطانيا

الأستاذ الدكتور / عبدالقادر الفاسي الفهري
جامعة محمد الخامس- الرباط – المملكة المغربية

الأستاذ الدكتور / محمد الزحيلي
جامعة الشارقة – الإمارات العربية المتحدة

الأستاذ الدكتور / عبدالعزيز بن سعيد بن صقر
مدير جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية سابقاً- السعودية

الأستاذ الدكتور / سعيد أحمد الأيوبي
جامعة الحدود الشمالية- السعودية

الأستاذ الدكتور / أسامة حسانين سيد
جامعة الحدود الشمالية- السعودية

الدكتور / علي بن جريد العنزي
جامعة الحدود الشمالية- السعودية

الهيئة الاستشارية الدولية

الأستاذة الدكتورة / ميمونة خليفة الصباح
كلية الآداب- جامعة الكويت- الكويت

الأستاذ الدكتور / أحمد زكريا الشلق
كلية الآداب- جامعة عين شمس- مصر

الأستاذ الدكتور / جون بورتن
كلية الفنون والآداب- جامعة فيرجينيا تكنولوجي
الولايات المتحدة الأمريكية

الأستاذ الدكتور / سعد بن بردي الزهراني
كلية التربية – جامعة أم القرى
المملكة العربية السعودية

الدكتور / محمد منذر عياشي
كلية الآداب- جامعة البحرين- البحرين

الدكتورة/ أميرة أحمد الجعفري
عميدة كلية الآداب- جامعة الدمام
المملكة العربية السعودية

الدكتور / مراد عمار الزمامي
كلية إدارة الأعمال- جامعة الحدود الشمالية
المملكة العربية السعودية

التدقيق اللغوي

الدكتور / محمود كناني
مدقق اللغة الإنجليزية

الأستاذ الدكتور/ الحسيني القهوجي
مدقق اللغة العربية

سكرتير التحرير

الأستاذ / أحمد لافي الحازمي

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

التعريف بالمجلة

تعنى المجلة بنشر البحوث والدراسات العلمية الأصيلة في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية، باللغتين العربية والإنجليزية، كما تهتم بنشر جميع ما له علاقة بعرض الكتب ومراجعتها أو ترجمتها، وملخصات الرسائل العلمية، وتقارير المؤتمرات والندوات العلمية، وتصدر مرتين في السنة (يناير ـ يوليو).

الرؤيـــــة

الريادة في نشر البحوث العلمية المحكمة، وتصنيف المجلة ضمن أشهر الدوريات العلمية العالمية.

الرســـالة

نشر البحوث العلمية المحكمة في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية وفق معايير عالمية متميزة.

أهداف المجلة

1) أن تكون المجلة مرجعًا علميًا للباحثين في العلوم الإنسانية والاجتماعية.
2) تلبية حاجة الباحثين إلى نشر بحوثهم العلمية، وإبراز مجهوداتهم البحثية على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية.
3) المشاركة في بناء مجتمع المعرفة بنشر البحوث الرصينة التي تؤدي إلى تنمية المجتمع.
4) تغطية أعمال المؤتمرات العلمية المحكمة.

شروط قبول البحث

1) الأصالة والابتكار، وسلامة المنهج والاتجاه.
2) الالتزام بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المتبعة في مجاله.
3) الدقة في التوثيق والمصادر والمراجع والتخريج.
4) سلامة اللغة.
5) أن يكون غير منشور أو مقدم للنشر في أي مكان آخر.
6) أن يكون البحث المستل من الرسائل العلمية غير منشور أو مقدم للنشر، وأن يشير الباحث إلى أنه مستلٌ من رسالةٍ علميةٍ.

للمراسلة

رئيس تحرير مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، جامعة الحدود الشمالية،
ص.ب 1321، عرعر 91431، المملكة العربية السعودية
هاتف: 0146615499 فاكس: 0146614439

البريد الإلكتروني: h.journal@nbu.edu.sa & h.journal.nbu@gmail.com
الموقع الإلكتروني: http:// ejournal.nbu.edu.sa

الاشتراك والتبادل

مركز النشر العلمي والتأليف والترجمة، جامعة الحدود الشمالية، ص.ب. 1321، عرعر 91431
المملكة العربية السعودية

ISSN 1658-7006
9 771658 700604 >
ejournal.nbu.edu.sa

ارشادات للمؤلف

أولاً – ضوابط النص المقدم للنشر :

1) ألا تزيد صفحاته عن (45) صفحة من القطع العادي (A4).
2) أن يحتوي على عنوان البحث وملخص باللغتين العربية والإنجليزية في صفحة واحدة، بحيث لا يزيد عن (200) كلمة لكل ملخص، وأن يتضمن البحث كلمات مفتاحيةٍ دالةٍ على التخصص الدقيق للبحث باللغتين، بحيث لا يتجاوز عددها (6) كلمات توضع بعد نهاية كل ملخص.
3) أن يذكر اسم المؤلف وجهة عمله وعنوان المراسلة بعد عنوان البحث مباشرة باللغتين العربية والإنجليزية.
4) أن تقدم البحوث العربية مطبوعة بخط (Simplified Arabic)، بحجم (14) للنصوص في المتن، وبالخط نفسه بحجم (12) للهوامش.
5) أن تقدم البحوث الإنجليزية مطبوعة بخط (Times New Roman) بحجم (12) للنصوص في المتن، وبالخط نفسه بحجم (9) للهوامش.
6) كتابة البحث على وجه واحد من الصفحة، مع ترك مسافة 1.5 بين السطور، وتكون الحواشي 2.54 سم على الجوانب الأربعة للصفحة، بما يعادل 1.0 إنش (بوصة واحدة).
7) التزام الترتيب الموضوعي الآتي:

المقدمة: وتكون دالة على موضوع البحث، والهدف منه، ومنسجمة مع ما يَرِدُ في البحث من معلومات وأفكار وحقائق علمية، كما تشير باختصار إلى مشكلة البحث، وأهمية الدراسات السابقة.

العرض: ويتضمن التفاصيل الأساسية لمنهجية البحث، والأدوات والطرق التي تخدم الهدف، وترتب المعلومات حسب أولويتها.

النتائج والمناقشة: ويجب أن تكون واضحة موجزة، مع بيان دلالاتها دون تكرار.

الخاتمة: وتتضمن تلخيصًا موجزًا للموضوع، وما توصل إليه من نتائج، مع ذكر التوصيات والمقترحات.

8) أن تدرج الرسوم البيانية والأشكال التوضيحية في النص، وتكون باللونين الأبيض والأسود، وترقم ترقيماً متسلسلاً، وتكتب أسماؤها والملاحظات التوضيحية أسفلها.
9) أن تدرج الجداول في النص، وترقم ترقيماً متسلسلاً، وتكتب أسماؤها أعلاها، وأما الملاحظات التوضيحية فتكتب أسفل الجدول.
10) ألاَّ توضع الهوامش أسفل الصفحة إلاَّ عند الضرورة فقط، ويشار إليها برقم أو نجمة، ويكون الخط فيها بحجم (12) للعربي و (9) للإنجليزي.
11) وضع نماذج من صور الكتاب المخطوط المحقق في مكانها المناسب.
12) لا تنشر المجلة أدوات البحث والقياس، وتقوم بحذفها عند طباعة المجلة.
13) أن يُراعى في منهج توثيق المصادر والمراجع داخل النص نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA)، الإصدار السادس، وهو نظام يعتمد ذكر الاسم والتاريخ (name/year) داخل المتن، ولا يقبل نظام ترقيم المراجع داخل

النص مع وضع الحاشية أسفل الصفحة، وتوضع المصادر والمراجع داخل المتن بين قوسين حسب الأمثلة الآتية: يذكر اسم عائلة المؤلف متبوعا بفاصلة، فسنة النشر، مثلا: (خيري، 1985م). وفي حالة الاقتباس المباشر يضاف رقم الصفحة مباشرة بعد تاريخ النشر، مثلا: (خيري، 1985م، ص: 33). أما إذا كان للمصدر مؤلفان فيذكران مع اتباع الخطوات السابقة، مثلا: (القحطاني والعدناني، 1426هـ). وإذا زاد عددهم عن اثنين تذكر أسماء عوائلهم أول مرة، مثلا: (زهران والشهري والدوسري، 1995م)، وإذا تكرر الاقتباس من المصدر نفسه يشار إلى اسم عائلة المؤلف الأول فقط، ويكتب بعده وآخرون، مثل: (زهران وآخرون، 1995م)، على أن تكتب معلومات النشر كاملة في قائمة المصادر.

14) تخرج الأحاديث والآثارعلى النحو الآتي: (صحيح البخاري، ج:1، ص:5، رقم الحديث 511).

15) توضع قائمة المصادر والمراجع في نهاية البحث مرتبة ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ووفق نظام (APA)، وبحجم 12 للعربي و9 للإنجليزي، وترتب البيانات البيليوغرافية على النحو الآتي:

- **الاقتباس من كتاب:**

الجوير، إبراهيم مبارك. (2009م). الأسرة والمجتمع: دراسات في علم الاجتماع العائلي. ط1، الرياض: دار عالم الكتب.

- **الاقتباس من دورية:**

عودة، أحمد. (2011م). معايير ضمان الجودة المشتقة من المتأثرين بنتائج التقييم في المدرسة: مدخل مقترح لتحفيز الاعتماد والجودة. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7(2)، 163-193.

- **الاقتباس من رسالة ماجستير أو دكتوراه:**

القاضي، إيمان عبدالله. (1429هـ). النباتات الطبيعية للبيئة الساحلية بين رأسي تنورة والملوح بالمنطقة الشرقية: دراسة في الجغرافيا النباتية وحماية البيئة. (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية الآداب للبنات، الدمام: جامعة الملك فيصل.

- **الاقتباس من الشبكة العنكبوتية (الإنترنت):**

مثال الاقتباس من كتاب:

المزروعي، م. ر.، و المدني، م. ف. (2010م). تقييم الأداء في مؤسسات التعليم العالي. المعرِّف الرقمي (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x)، أو برتوكول نقل النصوص التشعبي (http://www....)، أو الرقم المعياري الدولي للكتاب (ISBN: 000-0-00-000000-0).

مثال الاقتباس من مقالة في دورية:

المدني، م. ف. (2014م). مفهوم الحوار في تقريب وجهات النظر. المجلة البريطانية لتكنولوجيا التعليم، 11(6)، 225-260. المعرِّف الرقمي (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x) أو برتوكول نقل النصوص التشعبي (http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111)، أو الرقم المعياري التسلسلي الدولي للمجلة (ISSN: 1467-8535).

16) يلتزم الباحث بترجمة (أو رومنة) أسماء المصادر والمراجع العربية إلى اللغة الإنجليزية في قائمة المصادر والمراجع. مثال:

الجبر، سليمان. (1991م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة

جامعة الملك سعود– العلوم التربوية، 3(1)، 143-170.

Al-Gabr, S. (1991). The Evaluation of Geography Instruction and the Variety of its Teaching Concerning the Experience, Nationality, and the Field of Study in Intermediate Schools in Saudi Arabia *(in Arabic)*. *Journal of King Saud University-Educational Sciences*, *3*(1), 143-170.

17) تستخدم الأرقام العربية الأصلية (0 ، 1 ، 2 ، 3) في البحث.

18) تؤول جميع حقوق النشر للمجلة في حال إرسال البحث للتحكيم وقبوله للنشر.

ثانياً – المرفقات المطلوب إرسالها للمجلة:

1) نسخة إلكترونية من البحث بصيغتي (WORD) و (PDF)، وترسلان على البريد الإلكتروني الآتي:

h.journal.nbu@gmail.com

و

h.journal@nbu.edu.sa

2) السيرة الذاتية للباحث، متضمنة اسمه باللغتين العربية والإنجليزية، وعنوان عمله الحالي، ورتبته العلمية.

3) تعبئة النماذج الآتية:

أ – نموذج طلب نشر بحث في المجلة.

ب– نموذج تعهد بأن البحث غير منشور أو مقدم للنشر في مكان آخر.

ثالثاً – تنبيهات عامة:

1) أصول البحث التي تصل إلى المجلة لا تردّ سواء أنشرت أم لم تنشر.

2) الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر أصحابها.

المحتويات

الأبحاث باللغة العربية

- جدلية العلاقة بين العلم والخرافة في العقل العربي دراسة في المضامين العلمية والخرافية للتفكير لدى عينة من المجتمع السعودي
مختار محمود عطاالله 3

- دور المشرف التربوي في عصر المعرفة كما يدركه المعلمون والمعلمات في مدينة عرعر
سعود بن جبيب الرويلي 27

- المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية بكلية التربية والآداب بتربة جامعة الطائف
مسفر عيضه مسفر المالكي 57

- أنماط الضبط الاجتماعيّ لدى الشباب الجامعيّ وعلاقتها ببعض المتغيرات الاجتماعية دراسة مطبَّقَة على عينة من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
سليمان بن قاسم الفالح 85

- درجة توافر عمليات العلم الأساسية في كتب الكفايات اللغوية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية
محمد شديد البشري 109

- إدراك الزوجة لحقوقها وواجباتها وعلاقته بتوافقها النفسي الاجتماعي
منيرة بنت صالح الضحيان 135

الأبحاث باللغة الإنجليزية

- استكشاف القلق المرتبط بتعلم اللغة الأجنبية لدى الطلاب المتخصصين في اللغة الإنجليزية
إلياس بن سالم 160

الأبحاث باللغة العربية

جدلية العلاقة بين العلم والخرافة في العقل العربي
دراسة في المضامين العلمية والخرافية للتفكير لدى عينة من المجتمع السعودي

مختار محمود عطاالله (*)

جامعة الملك فيصل

(قدم للنشر في 1436/07/08 هـ؛ وقبل للنشر في 1437/07/10 هـ)

ملخص البحث: إن الإيمان بالخرافة يمثل ظاهرة مخبوءة في أثناء العقول المفردة، وبين جنبات الحس الجماعي. وتأتي أهمية هذا البحث من أنه محاولة لكشف الستر عن هذه الظاهرة. ويهدف البحث إلى بيان أهمية توظيف العلم من جهة، والدين القويم كما فهمه السلف الصالح من جهة أخرى لدحر التفكير الخرافي، وتقويض أسسه. وفي جانبه التطبيقي اتخذ البحث من المجتمع السعودي بالأحساء نموذجا للمجتمعات العربية المعاصرة، فأجرى عليه دراسة ميدانية من خلال استبانة موجهة لعينة بلغ حجمها ألف من المواطنين، وقد تم تحكيم الاستبانة بمعرفة فريق من المختصين، وقاســت الاستبانة مدى توغل الإيمان بالخرافة في العقل العربي المعاصر، ومدى تمكــن التفكير العلمي منه. واستنتجت الدراســة عدة نتائج أهمها: 1ـ أن للإيمان بالخرافة سلبيات خطيرة على الفرد والمجتمع العربي. 2ـ أن الخرافة تعيش مع العلم من خلال صيغة الجدل.3ـ أن الجهل والتقليد والخوف من المجهول من أهم عوامل انتشار الخرافة 4ـ أن المفاهيم الخرافية تسري في العقل العربي المعاصر بدرجة كبيرة وبخاصة في الفئات الأقل تعلما، والنساء، والقرويين، وكبار السن. ويوصي البحث ببعض التوصيات أهمها ما يلي: 1ـ بذل الجهود العلمية من أجل التعرف على واقع العلاقة بين التفكير العلمي والخرافي في المجتمع السعودي. 2 ـ تقرير مقرر دراســي لطلاب الجامعــات العربية بعنوان (التفكير العلمي وحل المشكلات). 3ـ تنظيم ملتقى علمي حول هذه الظاهرة وسبل القضاء عليها؛ لوضع خطة وطنية لمواجهة الخرافة في المجتمع السعودي.

الكلمات المفتاحية: التفكير الخرافي، التفكير العلمي، العلاقة الجدلية، العقل العربي.

*****

The Controversial Relationship between Science and Superstition in the Arab Mind: A Study of the Scientific and Superstitious Contents of Thinking among a Sample of Saudi Society.

Moktar Mahmoud Atallah (*)

King Faisal University

(Received 28/03/2015; accepted 02/10/2016)

Abstract: Believing in superstitions is a phenomenon hidden in the individuals' minds, and in the collective sense. The importance of this study consists in its attempt to uncover this phenomenon. One of the objectives of this study is to show the importance of using science on one hand, and resorting to the true religion as understood by our righteous ancestors on the other hand, for overcoming and undermining superstitious thinking. The Saudi society in Ahsa region, as a model of contemporary Arab societies, is taken to be the basis of a field study for the purpose of this research. The study population is 1000 citizens; and a questionnaire was used for data collection. The study attempted to find out the extent to which the contemporary Arabs believe in superstitions, and how much they also believe in scientific thinking. The questionnaire has been reviewed and judged by a team of competent specialists. The research is concluded with a number of important findings: 1- Believing in superstitions has serious negative consequences on both the individual and the entire Arab community; 2- Superstitions exist along with science through arguments; 3- Ignorance, imitation and fear of the unknown are among the most important factors leading to the spread of superstitions. 4- The superstitious ideas prevail in the contemporary Arab mind significantly, particularly among less-educated people, women, villagers, and the elderly. The study concluded with certain recommendations: 1- Exerting more serious efforts to realize the relationship between scientific and superstitious thinking in the Saudi society; 2- Designing a course entitled *"Scientific Thinking and Problem Solving*" for students of Arab universities; and 3- Hosting a scientific forum on this phenomenon and how to eliminate it, and to set a national plan confronting this phenomenon.

Keywords: Superstitious and scientific thinking, Controversial relationship, The Arab mind.

(*) للمراسلة:
أستاذ بقسم الدراسات الإسلامية بكلية الآداب، جامعة الملك فيصل، ص.ب. 40، الأحساء 31982، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:
Professor, Islamic Studies Department, Faculty of Arts, King Faisal University, P.O.Box 40, Al-Ahsa 31982, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: dratallah40@hotmail.com

ejournal.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0031332

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، وأشهد ألا إله إلا الله ولي الصالحين، وأشهد أن سيدنا محمدا عبده ورسوله النبي الأمي الكريم، صلى الله عليه وعلى آله وصحبه أجمعين.

وبعد،

فإنه لا تنحصر مهمة العلماء في النظر في المجردات والتأمل في عالم من المبادئ العامة المثالية سواء على المستوى الأنطولوجي (الوجود) أو الإبستمولوجي (المعرفة) أو الإكسيولوجي (القيم)؛ لأن القيمة المطلقة الموضوعية الوصفية لا تكفي لإشباع الحاجة الفكرية. إننا بحاجة دائما إلى ربط العقل بالموقف، وإنزال المبادئ على الواقع، واختبار الواجب في ميدان العمل، وتفعيل القيمة على ساحة الفعل.

من هذا المنطلق نشأت فلسفات تعنى بما هو كائن، وربما تستمد ما يصلح مثالبه مما ينبغي أن يكون وفقا لرؤاها. من هذه الفلسفات الفلسفة الاجتماعية وفلسفة الأخلاق أو القيم، ويندرج تحتها مشاريع الإصلاح الاجتماعي والفكري والثقافي والديني، ويأتي ضمن اهتمامات أصحابها رصد المعايب والآفات التي توطنت في المجتمع ثقافيا أو سلوكيا أو عقديا. وما كان لمثل هذه الآفات أن تختفي أو يتدنى تأثيرها دون إسهام المفكرين والفلاسفة إلى جانب غيرهم من المعنيين بالعمل الاجتماعي في ترسيخ المعرفة نظريا وتحقيق التغيير عمليا.

إن الواقع لابد أن يكون له نصيب من الواجب كما أن الواجب لابد أن يكون له نصيب من الواقع، وإذا تركنا لعقولنا الحرية في تأمل المجتمع الإنساني عامة ومجتمعنا المسلم والعربي خاصة، تبين لنا أن الخرافة التي هي تفكير مناقض للعلم ومضاد لمنهجه ومعاد لأهله ومبادئه؛ مازالت منتشرة بين أفراد هذه المجتمعات وجماعاتها بنسبة متفاوتة بين الإيمان المطلق بها الذي لا يقبل النقد ولو على لسان العلم بنظرياته التي رسخت، وبين النزوع أحيانا من طبقة العلماء والمثقفين أنفسهم إلى التصديق بالخرافة وربما الدفاع عنها.

ويأتي هذا البحث محاولة لكشف الستر عن هذه الظاهرة المخبوءة في العقول المفردة، وبين جنبات الحس الجماعي المشترك في أغلب مجتمعات إنسان القرن الحادي والعشرين، الذي تظله مظلة التقنيات الحديثة بما وراءها من ترسانة هائلة من النظريات العلمية المتقنة التي تشهد للعقل البشري بكمال البنية وتمام الصنعة.

إن هذا البحث يهدف إلى أن يضع العقل في مواجهة الخرافة؛ فيصنع من العلم آلية تقوضها، ويقدم الدين بالمفهوم الصحيح وسيلة لإثبات خطلها، وإذابة طبقات الغشاوة التي تستمد من العلم حينا ومن الدين أحيانا عقلانية زائفة لوجودها ومشروعية باطلة لبقائها.

وفي جانبه التطبيقي اتخذ البحث من المجتمع السعودي بالأحساء نموذجا للمجتمعات العربية المعاصرة، فأجرى عليه دراسة ميدانية من خلال استبانة موجهة، استطلع من خلالها مدى توغل الإيمان بالخرافة

في العقل العربي المعاصر من جهة، ومدى تمكن التفكير العلمي من هذا العقل من جهة أخرى.

أولا- تساؤلات البحث:

وهنا نطرح عدة تساؤلات نأمل أن ينجح هذا البحث في تقديم إجابة عنها أو في تسليط الضوء على جوانب تفيد في الإجابة عنها:

- **هل للإيمان بالخرافة سلبيات على الفرد العربي والمجتمع العربي المعاصر؟**
- **كيف تحيا الخرافة في عصر العلم؟**
- **ما العوامل التي تؤدي إلى انتشار الخرافة؟**
- **هل هناك طرق متقدمة للقضاء على الإيمان بالخرافة؟**
- **ما مدى سريان المفاهيم الخرافية في العقل العربي المعاصر؟**
- **إلى أي حد يتمكن التفكير العلمي من العقل العربي المعاصر؟**

ثانيا- مفاهيم الدراسة:

2-1 **الخرافة:** هي «فكرة تحاول تفسير ظاهرة جزئية نوعية -أي نوعا معينا من أنواع الوجود- عينية موجودة في مكان وزمان معينين، دون أن تكون قابلة للتحقق من صدقها أو كذبها بالتجربة والاختبار العلمي التجريبي» (ابن الأثير،2013م، ج: 2، ص: 25). ويتعلق بمفهوم الخرافة مقولة (الدوام)، ومقولة (جلب المنفعة أو دفع المضرة)؛ وذلك لأن الخرافة -منظورا إليها بحسب الإنسان الخرافي نفسه- إن هي إلا اعتقاد أو فكرة لا تتفق مع الواقع الموضوعي، بل تتعارض معه ويشترط لهذا الاعتقاد الاستمرار واستخدامه لمواجهة المشكلات (إبراهيم والمنصور، 1962م ، ص: 76).

2-2 **التفكير الخرافي:** هو التفكير الذي يقوم على إنكار العلم ورفض مناهجه، ويتعلق بظاهرة أو حادثة معينة (زكريا، 1977م، ص:57، وما بعدها). والخرافات -من منظور تاريخي- قديمة قدم الإنسان على وجه البسيطة، فقد أثبتت الأبحاث والتقنيات الأثرية والدراسات المقارنة والأنثروبولوجية أن الخرافات -الشعبية منها خاصة - تعود إلى أقدم العصور البشرية (حمادي، 1983م، ص: 123، 124). وتعد صفة القدم هذه التي تتسم بها الخرافات (الشعبية) مهمة جدا في مجالات الدراسات الأسطورية والخرافية من حيث إن إدراكها يفيد الباحث في توجيه تحليله لظاهرة الإيمان بالخرافة توجيها صحيحا متفاديا الوقـــوع في أخطاء عند البحث عن جـــــذورها (حمادي، 1983م، ص: 124).

2 - 3 **التفكير العلمي:** العملية العقلية المنظمة التي يقوم بها الفرد عند حل مشكلة أو تفسير ظاهرة، اعتمادا على الأدلة والبراهين (فتح الله، 2008م، ص: 70، وقارن: عبيدات، 2003م، ص: 52).

2-4 **جدلية العلاقة:** هي حالة الاستقطاب الحادة بين العقل العربي المعاصر من جهة والتفكير العلمي والتفكير الخرافي من جهة أخرى.

ثالثا: منهج البحث:

لقد فرضت طبيعة البحث والغرض الذي يهدف إلية اختيار المنهج التحليلي في الجانب النظري للدراسة، مع إدخال المنهج النقدي في بعض التحليلات، وخاصة تلك التي تتناول سلبيات الإيمان بالخرافة، وأيضا التي تتصدى لمناقشة المواقف المناهضة للتفكير العلمي.

أما الجانب التطبيقي فقد اعتمد البحث فيه على المنهج الوصفي، وذلك من خلال القراءات الإحصائية لنتائج الاستبانة التي صممت لهذا الغرض.

القسم الأول: الدراسة النظرية

أولا- سلبيات الإيمان بالخرافة:

إذا كان الإيمان بالخرافة مرضا من الأمراض التي يمنى بها الفرد والمجتمع، فإنه ينطوي على خطورة بالغة تأتي من إصابة العديد من مكونات الفرد والعديد من المركبات الاجتماعية، فمن ناحية يصيب الفكر ومن ناحية يصيب العقيدة ومن ناحية يصيب النفس، وذلك إصابته على التفصيل التالي الذي يتضح منه أهم هذه السلبيات:

1-1- نشر الاعتقاد الباطل في عبثية سنن الله في الكون:

وهذا هو الجانب السلبي المتعلق بمسألة الاعتقاد، فمعلوم من دين الإسلام أن الله -عز وجل- هو خالق كل شيء، وخالق الأسباب والمسببات. وهو حكيم يفعل كل شيء لحكمة ومن ثم فليس في ملكه عبث (أَفَحَسِبْتُمْ أَنَّمَا خَلَقْنَاكُمْ عَبَثًا وَأَنَّكُمْ إِلَيْنَا لَا تُرْجَعُونَ) (المؤمنون،115)، وقد شاء الله -تعالى- أن يكون في هذا العالم قوانين طبيعية مطردة لا تتخلف، وهي التي عبر عنها القرآن بالسنن، فقال: (سُنَّةَ اللهَّ الَّتِي قَدْ خَلَتْ مِنْ قَبْل وَلَنْ تَجِد لِسُنَّةِ اللهَّ تَبْدِيلًا) (الفتح، 23) فيقوم العالم الفيزيقي على أساس محكم من العلاقات المتوازنة والمنكشفة بين مفرداته ، وهنا نشير إلى الميزان في قوله تعالى:(وَالسَّمَاء رَفَعَهَا وَوَضَعَ الْمِيزَانَ) (الرحمن،7) ومن هنا فإن الإيمان بالخرافة طعن في هذا الاتساق وتسليم بانعدام الميزان، وهو ما يفضي إلى القول بالعبثية في السنن المشار إليها.

1-2 - الاعتداء على حق العقلانية في قيادة الحياة:

فإن العقل منظورا إليه في منهجه وفي نتائج إعماله في شؤون الحياة وقضايا العالم جزئية وكلية من حقه أن يكون أحد المرجعيات، ولكن الإيمان بالخرافة يفتح المجال واسعا أمام قوى غير عقلية في الإنسان (وغير معقولة خارج الإنسان) لتزعم أنها أحق بتقرير مصير الإنسان في عصر العلم، باعتبار أن المنطق العقلي الدقيق يعجز عن الأخذ بيدنا إلى ما نطمئن إليه في كثير من قضايا عالم المعرفة ذاته، فهذا العالم لا يسلم قياده للعقل، بل -وفقا لكلام الخرافيين- يترك لقوى الحدس

والوهم وتغييب الوعي وغيرها ليكون لها حق الإرشاد في ميدان المعرفة والاعتقاد وغيرها من ميادين الحياة (الجمالي،1981م، ص: 24).

ولا شك في أن مثل هذا الموقف يدعو إلى ترسيخ الفكر الوهمي والمرضي الذي يصيب العقل بالشلل ويثبط الهمم عن البحث في الحقيقة.

1-3- توهين التكوين العلمي للفرد:

معلوم أن العقلية الناقدة الفاحصة القادرة على الرد والاعتراض ورفض التقليد هي التي تتمكن من النظر العلمي للقضايا، وممارسة التفكير إزاءها. فإذا ما صبغت هذه العقلية بشيء من الخرافة زحف إليها التفكير الخرافي منهجا للنظر؛ ذلك المنهج الذي يواجه المنهج العلمي ويضاده ويرفضه، ويعمل على أن تسيطر على الإنسان نوازع الخضوع والتسليم والقبول والتلقي.

1-4- الإصابة بالأمراض النفسية العديدة:

الإنسان الذي يؤمن بالخرافة عرضة أكثر من غيره للإصابة بالمرض النفسي، فهو دائما متردد مرتاب في أمره، وقد أفادت الدراسات الميدانية أن العلاقة بين الخرافة والعصابية (أي المرض النفسي) إيجابية أو طردية، بمعنى أنه كلما زادت درجة الفرد في النزعات الخرافية زادت أيضا درجاته في العصابية، والنتيجة المهمة في هذا الصدد هي ميل الشخص العصابي أن يكون أيضا خرافيا، والمعروف أن الشخص العصابي يعاني من بعض الخيالات والوساوس والاستحواذية والأوهام؛ فمن الطبيعي أن نجد مثل هذا الارتباط بين الخرافة والمرض النفسي (العيسوي، 1984م، ص:170، 171).

ويأتي (الانطواء) مرضا نفسيا في مقدمة الأمراض التي يصاب بها الإنسان المؤمن بالخرافة، فعندما أجريت دراسات على (الانبساطية) وهي عكس (الانطوائية) تبين أن العلاقة بينها وبين الخرافة علاقة سلبية أي عكسية، بمعنى أنه كلما زادت النزعات الخرافية قلت الميول الانبساطية، والعكس صحيح، بمعنى أن الشخص المنطوي المتأمل المنعزل الخيالي يميل إلى أن يكون خرافيا أيضا في تفكيره، أما المنبسط المتفتح على الحياة فإنه يميل أن يكون بعيدا نسبيا عن التفكير الخرافي (العيسوي، 1984م ، ص: 170).

1-5- الوقوع في محاذير عقائدية خطيرة:

أشرنا فيما سبق إلى الاعتقاد الباطل في عبثية سنن الله في الكون بوصفها إحدى مثالب الخرافية، وهنا سنجد بعض الخرافات المنتشرة بين قطاعات شعبية تنطوي على مفاهيم اعتقادية غير صحيحة من دين الإسلام.

فمن هذه الخرافات المبنية على خرافة تمس الدين في جانبه الاعتقادى الخرافة التي تقول: إن وضع الحذاء مقلوبا حرام، وهذه الخرافة تتضمن أن المداس في هذا الموضع يكون مواجها لله سبحانه وتعالى، ومن ثم فهو حرام (إبراهيم والمنصور، 1962م، ص: 78). ولا يتأتى هذا الفهم إلا في ضوء (التمثيل والتشبيه) وفي ذلك من المفاسد في الاعتقاد ما فيه (ابن تيمية،

1980م، ج: 4، ص: 43)

1-6 - وقوع العديد من المآسي الاجتماعية والآلام النفسية:

فقد يتسبب انتشار الخرافة في إفساد العلاقات الاجتماعية بين الأفراد وأحيانا بين الأسر والعائلات والجماعات (حجازي، 1989م، ص: 122)، ويسهل إدراك هذا الأثر من خلال أمرين:

1-6-1 تصديق الممارسين للخرافة المدعين الكشف عن المخبوء فيما ينسبونه إلى الآخرين من ارتكاب الجرائم واقتراف الخطايا في حق السائل. فكثيرا ما يتصرف شخص يوضع في موضع المفترى عليه من قبل شخص آخر وفق ما أفاد به الممارس. والملاحظ في مثل هذه الحالات أن اليقين المتحقق في معطيات الخرافة قد يفوق أي يقين آخر من دليل أو أدلة مضادة. وهنا تبرز صورة واضحة من صور الصراع بين الخرافة متمثلة في إفادة الممارس، والعلم متمثلة في أدلة التحقيق. وهو صراع ينتهي بموقف داعم للخرافة مناصر لها في معظم الحالات.

1-6-2 هناك قسم كامل من الخرافات الاجتماعية الشعبية يدور حول نظرة الإنسان لغيره من الأفراد الذين يحتك بهم. والإيمان بهذه الخرافات يخلق موقفا اجتماعيا سلبيا من بعض الأفراد الذين يعتقد -خرافيا- بأنهم شؤم، أو بأنهم مجبولون على الحسد، وقد يكون هذا الموقف موقفا شخصيا محدودا، ومن ثم فهو محدود الأثر، وقد يكون الموقف عاما تشترك فيه الجماعة أو يروج بين غالبية أفرادها، وهنا تكمن الخطورة ويظهر الأثر. وأؤكد هنا أن مرجع هذه الخرافات هو التوافق القدري، أي أن الربط بين أحداث سيئة وبين وجود بعض الأشخاص وقعت هذه الأحداث موافقة في وجودهم، هذا الربط محله ذهن الشخص الخرافي، وهو التقاء وهمي ولكنه يؤدي إلى قاعدة مؤداها أن هذا الشخص نذير شؤم.

ويرتبط هذا النوع من الخرافات (مثل التشاؤم من شخص ما، ووصم آخر بأنه حسود) بملامح أو صفات خلقية خاصة، مثل الخرافة التي تقول: إذا دخل أعور شمال بيتا فإن هذا يعني أن شخصا معينا في البيت سوف يموت. ولا شك أن مثل هذه الخرافة فوق ما لها من أثر اجتماعي سيء فإنها تسبب أيضا الكثير من الآلام النفسية لأولئك الذين يتعرضون لهذه الوصمة نتيجة لنقص خلقي لا يد لهم فيه، بل هم يعانون بسببه الكثير، بينما كان ينبغي أن يكونوا محل عطف بمن يحيطون بهم. والخطير أن المشكلات النفسية التي تترتب على وصم شخص ما بالشؤم قد تؤدي إلى إمعان أولئك الأشخاص (الموصومين) في الإساءة

إلى الغير؛ انتقاما عن وعي أو عن غير وعي من الإساءة التي تلحقهم نتيجة تلك الوصمة، ويترتب على هذا بطبيعة الحال تدعيم الخرافة وازدياد اعتقاد الناس فيها (إبراهيم والمنصور، 1962م، ص: 85، 86).

ثانيا- كيف تحيا الخرافة في معية العلم؟

يصادف المحلل لبقاء التفكير الخرافي في عصر أصبح كل شيء فيه يحسب بدقة نوعا من الغرابة، وتثار عنده الكثير من الدهشة، لا سيما عندما يجد أن اتصاف العقلية بالعلمية لم يمنع من احتوائها على الخرافة بشكل أو بآخر. ولذلك فقد ظهر تعليل يرتكز على التسليم بأن الخرافة جزء من التكوين الطبيعي للإنسان، وأنها لا تنعدم تماما وإنما تتوارى إذا زاحمها العلم «فالعلم والخرافة وإن كانا ينتميان إلى عصرين مختلفين يظلان متعايشين في نفوس البشر أمدا طويلا، وكأنهما طبقتان جيولوجيتان متراصتان الواحدة فوق الأخرى في الجيل الواحد، وكل منهما ترجع إلى زمن مختلف (زكريا، 1973م، ص: 49).

ولا شك أن مثل هذا التفسير وإن كان يدلنا على ثبات الظاهرة إلا أنه يتولد عنه كثير من النتائج التي يصعب قبولها، أقلها أن الإنسان -بسبب طبيعته- لا يمكنه التخلص نهائيا من الخرافية، مما يعني أن الجهود المبذولة من المفكرين والمصلحين والاجتماعيين في هذا الصدد عبث وهباء ميؤوس من عائده (بدران وخماش، 1974م، ص:290).

ثالثا- العلاقة الجدلية بين العلم والخرافة:

نؤكد بداية أن العلم لا يخدم الخرافة، لكن التصور الخاطئ أو الناقص لموضوع العلم هو الذي يخدمها، بسبب كثرة التفسيرات الظنية وعدم العلم بحقيقة قول العلم في الظاهرة، لا أن العلم يدعم الخرافة، وهنا يكمن الفرق؛ لأن العلم معرفة الشي على حقيقته.

على أنه قد نشأت علاقة جدلية بين العلم والخرافة، فالعلم هو العامل الهدام لكل تفكير خرافي، وهو الوسيلة الناجعة والمتاحة لتفتيت الخرافات وكشف زيفها، وهو مع ذلك يستخدم في تثبيت بعض الخرافات، وتعليلها تعليلا مستندا إلى حقائقه، وتبرير وجودها تأسسا على نظرياته؛ ومن هنا جاءت الجدلية حيث إنه عامل هدم وعامل بناء في الوقت نفسه، ولعل هذه الجدلية هي الموقف البسيط المشترك بينهما، والذي يصلح أن يطرح للبحث والنظر والتحليل من أجل الوصول لنتائج مفيدة بهذا الخصوص، فلا البحث في نظريات العلم وحدها كفيل بهذا، ولا اعتبار الخرافة موضوعا للبحث في منأى عن معطيات العلم يؤدي الغرض، ويمكن تحديد شكلين من أشكال هذه العلاقة الجدلية بين العلم والخرافة هما:

3-1- قيام بعض الخرافات بإثبات تفوقها على العلم: ومثال ذلك مثلث برمودا الذي يزعم المروجون لها أن كائنات غير منظورة هي التي تتحكم فيه، ولذلك

يشيع في أرجائه الموت والدمار، ويحلو لهم أن يطلقوا عليه مثلث الرعب أو مثلث الموت (صالح، 1979م، ص:231، 250).

3-2- التماس التبرير العلمي لبعض الخرافات: وهذه صياغة جدلية أخرى تنطلق تأسيسا على الشعور الثابت عند الخرافيين -وإن كانوا يحاولون إخفاءه- بأن الحقائق التي قررها العلم، والنظريات التي أنتجها البحث العلمي تحظى من القبول والتسليم بقدر يمكنهم من توظيفها في تبرير بعض الخرافات وتعليلها.

والمثال الواضح على هذا الخرافة التي تقول: إن الإمساك بالخشب يمنع تأثير العين في المحسود، ويلتمس الخرافيون من النظريات العلمية تبريرا يضفي نوعا من القبول على هذه الخرافة، فيقولون: إن الخشب عازل، ومن ثم فهو قادر على فصل تأثير العين عن المحسود عندما يمسك به هذا المحسود، ففي ذلك كما هو واضح محاولة لإرجاع الظواهر الخرافية إلى أسباب علمية، وهي محاولة تقاسم الأسلوب العلمي الذي يرجع الظواهر الطبيعية إلى أسباب طبيعية، وتفارق في الوقت نفسه الأسلوب الخرافي الذي يرجع الظواهر الطبيعية إلى أسباب غير طبيعية (العيسوي، 1984م، ص:35، 36).

رابعا- عوامل انتشار الخرافة في عصر العلم:

يعد البحث عن أسباب الظاهرة خطوة ضرورية في المفهوم المنهجي الإصلاحي في سبيل معالجة مشكلاتها أو الاقتراب من صميم تصورات مثالية للخروج من أزمات يتوقع حدوثها بسبب تلك الظاهرة. وفي مثل موضوع بحثنا تطرح الأسباب من خلال نظرة الباحث للمشكلة ومكانها وزمانها ومادتها والظروف المجتمعة المحيطة، ولذلك فإن الأسباب جزء لا يتجزأ من الطرح في العلوم الإنسانية، ويمكن تحديد عوامل انتشار الخرافة عامة فيما يلي:

4-1- الخلل في فهم التداخلية الممكنة للفاعل الميتافيزيقي المطلق في قانون السببية:

من الثابت أن التفكير العلمي يقوم على تتبع الأحداث في الزمان والمكان في جانبه المنهجي، فيعنى الباحث بتسجيل الملاحظات والعلاقات الموضوعية التي تحيط بالظاهرة موضوع البحث، ومن ثم فإن العلية في التفكير العلمي تعني إدراك الظاهرة في علاقتها المختلفة المتغيرة، والعناية بتتبع العمليات والمتغيرات التفصيلية التي تنطوي عليها الظواهر(إبراهيم والمنصور، 1962م، ص:47).

أما التفكير الخرافي فهو يقف عند مستوى الربط الساذج بين المظاهر المباشرة للأشياء، أي بين الأحداث ونهايتها، وهو يرجع هذا إلى مفهوم (الحركة الذاتية)، وإلى (القوة الغيبية) التي تفسر أي شيء، وتوحي للإنسان بأن مجرد الالتقاء أو التتابع بين الظواهر يشكل صفة علية، وهذا يعني أن للشيء (العلة) قوة وقدرة على خلق أو إحداث شيء آخر أو ظاهرة أخرى (المعلول).

ويتضح من هذا أن التفسير الخرافي -رغم بعده عن الواقع -بادي البساطة وخاصة بالنسبة للسذج الذين يأخذون بمظاهر الأشياء ويقنعون بالأسماء كمفسرات للظواهر (إبراهيم والمنصور، 1962م، ص: 48).

الفرق بين الشخص العلمي والخرافي في النظر إلى قانون (العلية) أن العلمي يؤمن باطراد القانون، وبأنه ما توافر السبب والمسبَّب وقامت علامة السببية بينهما وارتفعت الموانع عمل المسبب في مسبَّبه، أما الخرافي فعنده خلل في فهم هذه العلاقة، حيث يؤمن أنها ليست مطردة، وأن الميتافيزيقا بسلطانها على الفيزيقا يمكن -بشكل فجائي وعبثي- أن تفصم السببية فيبطل عمل قانونها.

وواضح أن الموقف العلمي هو الموافق للنظرة الإسلامية، حيث تؤكد لنا العقيدة الإسلامية أن الله- عز وجل -وهو المسبِّب وهو الخالق للأسباب والمسبَّبات، خلق كل شيء بحكمة ولغاية، وأن من حكمته -عز وجل- أن قانون السببية مطرد، وكذلك «فإن الراسخين في العلم يدركون تماما أن كل شيء في الأرض وفي السماء يسير على هدي شرائع لا استثناء فيها ولا فوضى، ولو حدث الاستثناء لفسد كل ما في الأرض والسماء، لكننا لا نلحظ إلا كل ما هو بديع ومنظم ومتقن وجميل، ولو جاءت الخوارق التي يتحدث عنها الناس في هذا الزمان لتستثني من القوانين الطبيعية بشرا أو خلقا أو أديانا أو شعوبا أو أجراما، لكان معنى ذلك أنها ليست بقوانين صامدة، ولا شرائع جادة، وهي ليست كذلك، إذ ليس أدل على صحة ما نرمي هنا إليه مما جاءت به هذه الآية الكريمة (سنة الله التي قد خلت من قبل ولن تجد لسنة الله تبديلا) (الفتح،23) (صالح، 1979م، ص:8).

أما على مستوى الأدلة النقلية في الإسلام فإن (معجزات الأنبياء) هي الحالة المسلمة الوحيدة التي تبطل علاقة السببية فيها مع ارتفاع الموانع الطبيعية. وهي حالة شديدة الخصوصية، ومن ثم لا يمكن القياس عليها في باب ما يعرف -بتعميم موهم مقصود- (بالخوارق)، ولا شك أن الإيمان بهذه المعجزات جزء أساسي من عقيدة المسلم. ولكن من فهمه الصحيح لها -أيضا - أن لها سننا إلهية تحكمها وتخرجها من العبثية.

ومن أهم هذه السنن أنها تظهر على يد رسول، وأنه يستدل بها على نبوته معلنا أنها من قبل الله -عز وجل- ويلازم بينها وبين دعوته إلى الله، وينسب ما ظهر منها من خرق القوانين الطبيعة إلى الله. إذن بنوع من الوعي لمعطيات هذه العقيدة يمكن القول بأن معجزات الأنبياء من شأنها أن تؤكد على اطراد سنن الله في الكون وضرورة التسليم بالسببية كعلاقة ثابتة بين الأشياء.

وهناك نقطة مهمة ينبغي التنبيه إليها، وهي أن الأحداث والأفعال التي تقوم بالواقع قياما حقيقيا خاضعا لمقولتي الزمان والمكان؛ لابد لها -وفق الفهم الصحيح للسببية- من فاعل طبيعي، وعند غياب هذا الفاعل، أو عند تعذر إدراكنا لهذا الفاعل؛ لا يمكننا

أن نستنتج من ذلك أنه فاعل غيبي ميتافيزيقي قاهر لنا ولقانون عالمنا، وإنما ينبغي أن نسمح للبحث العلمي في ممارسة اكتشافاته التي ما تلبث أن تكشف لنا عن هذا الفاعل كأحد موجودات الطبيعة «ومعنى هذا أن تقدم التفكير العلمي يعني إدراك الإنسان للعلاقات في الكون، وهذا بدوره يعني بالضرورة تراجعا للتفكير الخرافي. وتقدما للتفكير العلمي يؤدي إلى تراكم الحقائق العلمية؛ مما يؤدي إلى انزواء المعتقدات الخرافية، واختفائها تدريجيا (إبراهيم والمنصور، 1962م، ص:47، 48).

ويأتي الخوف من فاعل غيبي لا ينتمي لعالمنا يفعل المضار بمختلف أجناسها بسبب العين الحاسدة نموذجا واضحا لأثر الخلل المشار إليه في تثبيت الخرافة وترويجها، وهذا يؤكد أن القول بفعل وجودي بغير فاعل وجودي سبب في انتشار الفهم الخرافي للحسد -وهو نفسه حقيقة لا شك فيها- ولأفكار خرافية أخرى تدور حول فئة معينة من الخرافات تتصل بالأحجبة والتمائم «في هذه الفئة نجد عددا غفيرا من الخرافات التي تقوم على الإيمان بالقوى الغيبية التي تهدد الإنسان بالضرر والأذى، والتي تمهد له سبيل الهناء والرزق، ونجد من هذه الخرافات ما يصم أفرادا بالسوء والعين الحسادة... وهذه الخرافات تفصح عن عقلية اتكالية تستكين للواقع المرير، أو تنشد الخلاص منه -في أفضل الحالات- بأساليب وهمية لا طائل من ورائها (إبراهيم والمنصور، 1962م، ص:48).

4-2- الشعور بالعجز إزاء المشكلات المتعددة:

ويعد هذا العامل ذا ارتباط عضوي بسابقه، حيث إن الفشل في رصد العلاقة الطبيعية السببية بين المشكلات وأسبابها ينتج عنه انعدام القدرة على حل هذه المشكلات، التي يتطلب حلها بالطريق العلمي التعرف على الأسباب، ومن ثم يشعر المرء بالعجز أمامها، فما يترتب عليه اللجوء إلى حل آخر لا يقوم على هذه العلاقة، وليس هذا الحل الوهمي سوى اللجوء للخرافة. إن هناك جملة من الخرافات تنسجم مع هذه الروح الاستسلامية الانهزامية المعتمدة على تملك الإنسان شعور بالعجز والضعف وانعدام الحيلة، كل هذا يؤدي إلى الاستسلام للقوى الغيبية الوهمية والتطلع إلى أساليب مناسبة للتوسل إليها أو التحكم فيها، ليتجه فعلها في صالحه فيحميه من مشاكله ومن يسببها من بني مجتمعه، أو من قوى غيبية أخرى يظن أنها تؤذيه (زيعور، 1987م، ص: 52).

وليس الشعور بالعجز قائما على نمط واحد في جميع المجتمعات، إنما يتخذ أشكالا تختلف باختلاف البيئة والعصر «ولكن نتيجته دائما واحدة، هي أن يلجأ الإنسان في تعليله للأحداث إلى قوى تساعده على التخلص من المشكلات التي يواجهها تخلصا وهميا، بدلا من أن تساعده على حلها أو حتى مواجهتها بطريقة واقعية (زيعور، 1987م، ص: 104، 105).

ويمكن التماس هذا العامل في كثير من المشكلات المتنوعة، غير أن أبرز هذه المشكلات: الأمراض المستعصية، والاعتداءات المجتمعية كالسرقة وأشباهها. ففي الأولى يعجز المريض عن مداواة نفسه عن طريق التفكير العلمي المتمثل في الطب؛ فيلجأ إلى التفكير الخرافي المتمثل هنا في محضري الجان، والمعالجين الروحانيين، وغيرهم. وفي الثانية يعجز المجني عليه عن التعرف على الجاني عن طريق التفكير العلمي المتمثل هنا في المباحث والتحريات الشرطية والطب الشرعي، فيلجأ إلى التفكير الخرافي المتمثل هنا في الملقبين بالعرافين على اختلاف طرائقهم.

4-3- ولع الناس بمعرفة المجهول:

ويعد هذا السبب من أهم عوامل انتشار الخرافة، نظرا لاتساع الرقعة التي يتعلق بها هذا المجهول في حياة الناس، ومن ثم كثرة الوسائل (الخرافية) التي يتوهم أنها موصلة إلى العلم به.

فهناك قسم كبير من الخرافات يهدف إلى استبيانة ما في المستقبل وقراءته عن قصد، فمن الوسائل المنتشرة لهذا الغرض قراءة الفنجان وقراءة ورق اللعب (الكوتشينة)، وضرب الودع وغير ذلك، وهي جميعا تشترك في أن الممارس لها (العرَّاف) يحفظ كلاما ثابتا يتسم بالمطاطية يمكن تأويله بشتى الطرق ليتلاءم وكل حالة، ثم يفسر الانفعالات التي تظهر في سلوك الفرد أثناء القراءة، ويعدل ما يقول بحسب ما تدل عليه تلك الانفعالات، وفوق هذا فإن كثيرا من الأفراد نتيجة الإدراك الانتقائي يختارون -عن وعي أوعن غير وعي- من الأحداث المستقبلية ما يتمشى مع ما يتوقعونه من تنبؤات هؤلاء العرافين (إبراهيم والمنصور، 1962م، ص: 87).

ونلاحظ أن بعض القنوات الفضائية لديها برامج حوارية مع هؤلاء العرافين تستطلع رؤاهم الأسبوعية مما يشكل نشرا منظما لهذا الفكر.

خامسا- طرق حل المشكلة

إذا كنا قد أدركنا من خلال هذا العرض أن انتشار الخرافة بأشكالها المختلفة يعد آفة حقيقية من آفات مجتمعاتنا العربية المعاصرة، وعيبا خطيرا من العيوب التي تسلطت على الشخصية المسلمة المعاصرة؛ فإن التفكير في حلول لهذه المشكلة واجب حتمي على مفكري هذه الأمة وعلمائها على اختلاف تخصصاتهم.

ويأتي دور المختصين بالدراسات الإسلامية وبخاصة مجال العقيدة لينبه إلى خطورة إيمان الفرد بالخرافات على عقيدته، ومن ثم اقتراح الحلول التي تستعين بالإسلام الذي يبني أمته على (اقرأ) وعلى (فاعلم أنه لا إله إلا الله) وعلى (فاعلم أن الأمة لو اجتمعت على أن يضروك بشيء لن يضروك إلا بشيء قد كتبه الله عليك) (رواه الترمذي، وأحمد، وصححه الألباني في الصحيح الجامع، رقم الحديث 7957). ولابد هنا أن يستعين علماء العقيدة بمعطيات العلم الحديث، وهي معطيات لا يمكن أن تتناقض مع معطيات النص الموحى به، وهذه هي المزاوجة (بين العقل والنقل) التي تبنتها الثقافة الإسلامية على مدار تاريخها.

أي أن الدين الإسلامي مناهض للخرافة محارب لها، ولكن للأسف نجد أن الخرافيين يجعلون من الدين تربة

صالحة لنمو الخرافة وازدهارها، وقد ظلوا لدهر طويل يروجون لخرافاتهم باسم الدين، وكما يقول الباحثون: فإنه منذ القدم ارتبطت الخرافة وتداخلت مع الأديان لدى مختلف الشعوب وذلك على اعتبار أن كلا من الخرافة والدين تتمثل فيهما محاولة تفسير ظواهر الكون المختلفة التي لم يكن الإنسان قد بلغ بعد من المعرفة العلمية ما يمكنه من تفسيرها، وقد ساعد على ذلك أن كلا من الخرافة والدين لا يستندان بطبيعتهما إلى التعليل العقلي المطلق، ولا يخضعان للتجربة العلمية، كما أن ربط الخرافة بالدين -سواء ربطا أصيلا أو افتراضيا- مع الزمن يكسبها قوة، ويدفع الجماهير الجاهلة إلى قبولها وتصديقها، مما يتيح لمحترفي الشعوذة في المجتمع فرصة أكبر لاكتساب مكانة أكبر على الصعيدين الاقتصادي والاجتماعي(بدران والخماش، 1974م، ص: 15).

ومن هنا يمكن لهذا البحث -في قسمه النظري- أن يقدم بعض الوسائل التي تفيد في علاج المشكلة والقضاء على تلك الظاهرة السلبية، أو على الأقل الحد من تأثيرها السلبي على الفرد والمجتمع المسلم المعاصر، ومن ذلك:

5-1- بذل جهد وفير متواصل من أجل التفسير العلمي للوقائع الخارجة عن المألوف، والتي يعانيها الناس في حياتهم، سواء كانت هذه الوقائع من قبيل الأمراض العصبية والنفسية، أو من قبيل الحوادث الطبيعية التي تتوافق، فيظن المعاين أن ثمة ارتباطا موضوعيا بينهما.

5-2 - دعم تخصص الطب النفسي وطب الأمراض العصبية وإنشاء أقسام علمية متخصصة في هذين التخصصين ليتمكن المختصون فيهما من الإسراع في التعليل العلمي لما تبقى من ظواهر مرضية تتصل بهما ولم يتم التوصل للتفسير العلمي لها؛ لأن هذه الظواهر هي التي يلجأ الناس -بعد فقدان كلمة العلم فيها- إلى التفسير الخرافي.

5-3- دعم الدراسات المتخصصة في مجال العقيدة الإسلامية التي تنصب على الموقف الإسلامي الصحيح في العلاقة المعرفية بين الإنسان وعالم الغيب، وتعمل على بيان المحدِّدات التي وضعها الإسلام الصحيح -من خلال مصدريه القرآن والسنة- لما يمكن أن يقوم من علاقة بين عالمي الإنس والجن. هذا بالإضافة إلى مجال آخر في مجالات الدرس العقدي، وهو إقامة الحجج والبراهين على أن معرفة الغيب خاصية إلهية، لا يمكن لمخلوق أيا كان هو أن يصل إليها سواء كان من الإنس أو الجن، وذلك باستثناء الأنبياء والرسل الذين اختصهم الله بشيء من هذا عن طريق الوحي المعصوم.

وبذلك يتكاتف العلم والدين من أجل خنق هذه الظاهرة، وخلق أجواء علمية إيمانية جديدة تسمح للإنسان أن يكون متحليا بصفات حرص الإسلام على غرسها فيه كالتوكل، والصبر، والتوحيد الخالص، والاحتساب، والأخذ بالأسباب، وغيرها من الإيمانيات التي تخلق مسلما كاملا في عقله راشدا في أمور دينه ودنياه. (وَمَن يَتَّقِ اللَّهَ يَجْعَل لَّهُ مَخْرَجًا وَيَرْزُقْهُ مِنْ حَيْثُ لَا يَحْتَسِبُ وَمَن يَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ فَهُوَ حَسْبُهُ إِنَّ اللَّهَ بَالِغُ أَمْرِهِ قَدْ جَعَلَ اللَّهُ لِكُلِّ شَيْءٍ قَدْرًا) (الطلاق، 2-3) صدق الله العظيم.

القسم الثاني: الدراسة الميدانية

للوصول إلى النتائج المنشودة من هذا البحث،

وتحقيقا للغرض منه، وتأسيسا على الدراسة النظرية السالفة؛ تم عمل دراسة ميدانية، من خلال استبانة محكمة، تم توزيعها على عينة مختارة من المجتمع السعودي في محافظة الأحساء بالمنطقة الشرقية، حيث شملت الاستبانة الفئات الآتية:

المقيمين بالمدن، والمقيمين بالقرى، وغير المتعلمين، والمتعلمين تعليما أقل من جامعي، والمتعلمين تعليما جامعيا، ومن هم في مستوى الدراسات عليا، والذين يعملون، والذين لا يعملون، ومن هم أقل من عشرين سنة، ومن هم ما بين العشرين والأربعين، ومن هم فوق الأربعين، وذكورا، وإناثا، ومتزوجين، وغير متزوجين، ومن يحفظ أقل من جزء من القرآن، ومن يحفظ جزءا، ومن يحفظ أكثر من جزء.

وذلك بهدف معرفة مدى ما للعوامل الآتية من تأثير في تكوين الموقف من التفكير الخرافة والتفكير العلمي: المستوى الحضري أو القروي للبيئة، ومستوى التعليم، والعمل من عدمه، والعمر، والنوع، والحالة الاجتماعية، ومستوى ثقافته الدينية من خلال مؤشر حفظ القرآن الكريم.

أولا- عينة البحث

1-1- توزيع ألف وخمسمائة استبانة في مناطق متفرقة في محافظة الأحساء، وبعد جمع الاستبانات استخلاص ألف استبانة صالحة للتفريغ.

1-2- تم تفريغ الاستبانات على أساس المجموعة الإحصائية SPSS، ومن ثم تحليل المعطيات وفقا للمجموعة نفسها، وتم اللجوء أحيانا لبرنامجي «الإكسل» و«الإكسس» كبرامج مساعدة (وطفة، 2007م، ص: 11).

1-3- وقد أفرزت هذه النتائج في مستوى العينة ما يلي:

بلغ عدد أفراد عينة الدراسة 1000، وزعت على النحو التالي:

- وفق مدنية البيئة: بلغت نسبة المبحوثين المقيمين في المدن 60٪، مقابل 40٪ للمقيمين في القرى.
- وفق المستوى التعليمي: بلغت نسبة غير المتعلمين25٪، ونسبة المتعلمين تعليما أقل من الجامعي 39.9٪، ونسبة المتعلمين تعليما جامعيا 29.3٪، ونسبة الدراسات العليا 5.8٪.
- وفق العمل من عدمه: نسبة العاملين 53.6٪ في مقابل 46.4٪ لغير العاملين.
- وفق الفئة العمرية: نسبة الأقل من عشرين سنة 30.2٪، ونسبة من هم بين العشرين والأربعين 48٪، ونسبة من هم فوق الأربعين 21.8 ٪.
- وفق النوع: نسبة الذكور 45٪ مقابل55٪ للإناث.
- وفق الحالة الاجتماعية: نسبة المتزوجين 58٪ مقابل 42٪ لغير المتزوجين.
- وفق القدر المحفوظ من القرآن الكريم: نسبة من يحفظون أقل من جزء34٪، ونسبة من يحفظون جزءا 45٪، ونسبة من يحفظون أكثر من جزء 21٪.

استبانة رقم (1)

توزيع أفراد العينة وفقا لمتغيرات مدنية البيئة والتعليم والعمل والعمر والنوع والحالة الاجتماعية والثقافة الدينية

المتغير	أنواعه	العدد	النسبة
مدنية البيئة	مدينة	600	%60
	قرية	400	%40
المستوى التعليمي	غير متعلم	250	%25
	أقل من جامعي	399	%39.9
	جامعي	293	%29.3
	دراسات عليا	58	%5.8
العمل	يعمل	536	%53.6
	لا يعمل	464	%46.4
الفئة العمرية	أقل من 20 سنة	302	%30.2
	ما بين 20 و40 سنة	480	%48
	فوق 40 سنة	218	%21.8
النوع	ذكور	450	%45
	إناث	550	%55
الحالة الاجتماعية	متزوج	580	%58
	غير متزوج	420	%42
الثقافة الدينية (حفظ القرآن الكريم)	أقل من جزء	340	%34
	جزء	450	%45
	أكثر من جزء	210	%21

وقد طرح في الاستبانة رقم (1) مائة مؤشر حول موضوع البحث، روعي فيها الآتي:

أولا- أن تشمل الموقف من الحالتين العقليتين: الخرافية والعلمية.

ثانيا- أن تكون المؤشرات بحيث تشير الاستجابة الإيجابية إلى الإيمان بالخرافة ورفض التفكير العلمي، وتشير الاستجابة السلبية إلى عدم الإيمان بالخرافة، والاعتداد بالتفكير العلمي.

ثالثا- أن تغطي المؤشرات أهم مجالات التفكير الخرافي. وقد قسمت هذه المؤشرات للكشف عن الموقف من خمسة موضوعات هي أكثر الموضوعات اشتمالا على مضامين خرافية للتفكير، وهي: السحر والجن والأرواح ومعرفة الغيب والوقاية منه والحسد والتشاؤم.

رابعا- أن تغطي المؤشرات أهم العناصر الكاشفة للموقف من التفكير العلمي. وقد قسمت هذه المؤشرات للكشف عن الموقف من ثلاثة موضوعات هي أكثر الموضوعات اشتمالا على مضامين مضادة للتفكير العلمي، وهي: عدم إدراك قيمة العلم –عدم التحلي بالتفكير العلمي– الموقف السلبي من العلم.

نتائج الدراسة الميدانية

أولا: مجالات التفكير الخرافي:

جاء إجمالي الموافقات، وعدم الموافقات، وعدم

الدراية إزاء مؤشرات هذا القسم على النحو التالي:

كانت نسبة الموافقين من الحضريين 40٪ يقابلها 60٪ من القرويين، وهذا يعني أن الذين يخضعون لمنظومة ثقافية بدوية وقروية أكثر إيمانا بالتصورات والأفكار الخرافية من أبناء المدينة.

وكانت نسبة الموافقين من غير المتعلمين 80٪ يقابلها 50٪ من المتعلمين تعليما قبل الجامعي، و30٪ من المتعلمين تعليما جامعيا، و4٪ من المتعلمين بمستوى الدراسات العليا، وهذا يشير إلى الدور المركزي والواضح للمستوى التعليمي في تحرير العقل من الخرافات، وإكسابه القدرة على رفضها والجرأة على التصريح بهذا الرفض.

وكانت نسبة الموافقين من العاملين 38٪ يقابلها 57٪ من غير العاملين، وهذا يعني أن العمل والاختلاط بالمجتمع الوظيفي يكسب خبرة فكرية وسلوكية إيجابية في اتجاه مقاومة التفكير الخرافي.

وكانت نسبة الموافقين ممن هم أقل من عشرين سنة 20٪ يقابلها 38٪ ممن هم بين العشرين والأربعين، و55٪ ممن هم فوق الأربعين، وهذا يؤشر إلى أن الارتباك الفكري يتناسب طردا مع التقدم في العمر، وأن طول الأمل وتمكن التطلع للمستقبل من روافد طرد التفكير الخرافي من العقل.

وكانت نسبة الموافقين من المتزوجين 63٪ يقابلها 35٪ من غير المتزوجين، وهذا يعني أن الاستقرار الأسري وما يستتبعه من الخوف على الأسرة والشعور بالمسئولية إزاء سلامتها مجلبة للاعتقاد بالخرافة، وأن غياب الحرص الشديد على سلامة أحد يؤدي إلى عدم الاكتراث بهذه الخرافات لا اعتقادا ولا سلوكا.

وكانت نسبة الموافقين ممن يحفظون أقل من جزء من القرآن 60٪ يقابلها 34٪ ممن يحفظون جزءا، و22٪ ممن يحفظون أكثر من جزء وهذا يؤشر بوضوح إلى أهمية الثقافة الدينية في تهيئة الشخص لاتخاذ موقف مضاد للخرافة.

1-1 - السحر:

ومن أجل الكشف عن مدى تمكن المفاهيم الخرافية عن السحر تضمنت الاستبانة عدة مؤشرات مهمة عن تلك المفاهيم التي توقع البحث انتشارها، وهي:

1-1-1- يمكن إيقاع رجل أو امرأة في الحب بتأثير السحر.

1-1-2- يمكن توظيف السحر في قضايا الزواج والطلاق.

1-1-3- يمكن للسحر أن يؤذي بعض الناس أو ينفعهم.

1-1-4 - ما يقال عن تحضير الأرواح ليس خرافات دائما.

1-1-5- التنجيم لا يفتقد إلى المصداقية دائما.

1-1-6- يفيد السحر في علاج بعض الأمراض النفسية.

1-1-7- يفيد السحر في علاج بعض الأمراض الجسمية الصعبة.

1-1-8- السحر يفيد في حدوث الحمل في بعض حالات العقم.

1-1-9- يمكن استعمال السحر لإيذاء الأعداء.

1-1-10- السحر ليس فقط خفة اليد.

1-1-11- الساحر لا يستطيع ممارسة السحر إلا إذا اتصل بالجن والشياطين.

1-1-12- يمكن علاج السحر بالقرآن.

1-1-13- السحر والأرواح تقي الإنسان شرور الطبيعة.

وقد أفصح متوسط من العينة نسبته 35٪ عن موافقتهم على المؤشرات السابقة بينما سجل رفضه لها متوسط نسبته 35٪ وكانت متوسط الذين لا يعلمون نسبته 30٪. وهذا يعني أن حضور المفاهيم الخرافية عن السحر يكافئ غيابها، ويشير كذلك إلى لجوء نسبة كبيرة إلى الهروب من الإجابة خوفا من الوقوع في محذور ديني، حيث اقتربت نسبة من سجلوا عدم العلم من الثلث. وقد سجلت أدنى نسبة موافقة على المؤشرات الخاصة بتأثير السحر في العلاقات الزوجية، ولم يسجل اختلاف يذكر بين الجنسين في هذا المجال. في حين جاءت أعلى نسبة موافقة على أن السحر له دور في الحياة من حيث النفع والضر.

1-2- الجن والأرواح:

ومن أجل الكشف عن مدى تمكن المفاهيم الخرافية عن الجن والأرواح تضمنت الاستبانة عدة مؤشرات مهمة عن تلك المفاهيم التي توقع البحث انتشارها، وهي:

1-2-1- يحدث الخوف من الأماكن المهجورة للاعتقاد بأنها مسكونة.

1-2-2- بعض الناس تسكنهم أرواح شريرة.

1-2-3- الأرواح الشريرة تسكن في البيوت المهجورة.

1-2-4- العفاريت تحضر بالليل.

1-2-5- الكلام ليلا بصوت عال في الحمَّام يجعل الشخص يصاب بمس من الجن.

1-2-6- تظهر أرواح الموتى لمن يسير بالليل جوار المقابر.

1-2-7- يوجد مخاواة مع الجن.

1-2-8- لا فرق بين لبس الجن ومس الجن، فكلاهما معناه دخول الجن في الجسم.

1-2-9- الضرب الذي يقع على المسحور يقع في الحقيقة على الجن الذي يلبسه.

1-2-10- يتكلم الجن بلسان المصروع.

1-2-11- الصرع هو مس الجن.

1-2-12- يمكن لبعض الناس أن يكلموا الجن ويروهم.

1-2-13- لا فرق بين الجن والشيطان.

1-2-14- ليس هناك شياطين من الإنس.

1-2-15- في جسم الإنسان أسرار لا يمكن للطب الوصول إليها، وطريقها الوحيد هو المعالجون الروحانيون.

1-2-16- إذا عجز الطب عن علاج مريض أنصحه أن يذهب لمعالج روحاني.

وقد أفصح متوسط من العينة نسبته 45٪ عن موافقتهم على المؤشرات السابقة بينما سجل رفضه لها متوسط نسبته 38٪ وكانت متوسط الذين لا يعلمون نسبته 27٪.

وبقراءة الدلالات الإحصائية لهذه المؤشرات تبين ارتفاع نسبة المؤمنين بطلاقة تأثير الجن المؤذي للإنسان عن غيره من مكونات التفكير الخرافي، وظهر التجانس النسبي بين الذكور والإناث، والعاملين وغير العاملين. بينما اتضح الفرق أكثر بين الشباب وكبار السن حيث غلب على الشباب الرفض، وخاصة لمقولة قدرة بعض لناس على التواصل مع الجن، وجاء أثر التعليم واضحا فيما يتصل بمؤشر المعرفة العلمية بالفرق بين الجن والشيطان، وكذلك برفض قدرة الجن على معالجة المرضى.

3-1 - معرفة الغيب والوقاية منه

ومن أجل الكشف عن مدى تمكن المفاهيم الخرافية عن معرفة الغيب والوقاية منه تضمنت الاستبانة عدة مؤشرات مهمة عن تلك المفاهيم التي توقع البحث انتشارها، وهي:

1-3-1- بعض الأحجبة والتمائم تحمي من المرض.

1-3-2- يستطيع العرافون استحضار الأرواح والتواصل معها.

1-3-3- يمكن لقراءة الطالع أن تكشف بعض الأمور الخفية والمستقبلية في الحياة.

1-3-4- يمكن للعرافين والمنجمين التنبؤ الصحيح ببعض الأشياء والأحداث.

1-3-5- يمكن تحديد بعض سمات الشخصية من خلال قراءة الكف والفنجان.

1-3-6- أهمية القنوات والمواقع والصحف التي تطالع الحظ.

1-3-7 - قراءة الكف قد تصدق في التنبؤ بمستقبل الفرد.

1-3-8- قراءة الفنجان قد تصدق في التنبؤ بمستقبل الفرد.

1-3-9- الأحجبة يمكن أن تحمي من بعض الأذى.

وقد أفصح متوسط من العينة نسبته 25٪ عن موافقتهم على المؤشرات السابقة بينما سجل رفضه لها متوسط نسبته 60٪ وكانت متوسط الذين لا يعلمون نسبته 15٪.

وبقراءة الدلالات الإحصائية لهذه المؤشرات تبين أن الموقف الرافض لإمكانية معرفة الغيب بأي طريقة

خرافية هو أعظم المواقف انتشارا ووضوحا من بين جميع مؤشرات الاستبانة، وأن هذا الرفض جاء متجانسا بين كل فئات العينة المبحوثة. وتشير القراءة كذلك إلى نتيجة مهة، وهي أن التوجيه الديني الحاسم في نفي قدرة أحد على معرفة الغيب أهم سبب لتكون هذا الموقف الرافض، وأن أعلى نسبة موافقة سجلت بين منعدمي المعرفة الدينية وبين عديمي التعليم.

1-4- الحسد:

من أجل الكشف عن مدى تمكن المفاهيم الخرافية عن الحسد تضمنت الاستبانة عدة مؤشرات مهمة عن تلك المفاهيم التي توقع البحث انتشارها، وهي:

1-4-1- الخشية من عين الحسود على من أحب.

1-4-2- الاعتقاد بأن بعض التمائم والتعويذات تحمي من الإصابة بالحسد.

1-4-3- وضع الخرز الأزرق يحمي من الحسد.

1-4-4- الخير الكثير يسبب حسد الناس لصاحبه.

1-4-5- تعليق حدوة حصان على المنزل يمنع الحسد.

1-4-6- الإمساك بالخشب يحمي من الحسد.

1-4-7- عين الحسود يخرج منها شيء يصيب المحسود فيضره.

وقد أفصح متوسط من العينة نسبته 49٪ عن موافقتهم على المؤشرات السابقة بينما سجل رفضه لها متوسط نسبته 43٪ وكانت متوسط الذين لا يعلمون نسبته 8٪.

وبالنظر في النسب المسجلة حول موضوع الحسد تبين أنه من أكثر الموضوعات إثارة للمفاهيم الخرافية في العقل العربي المعاصر، وأن ما يسيطر على الناس هو الاعتقاد بقدرة الحاسد على الإضرار بالمحسود دون فعل طبيعي منه، والسلوك نحو اتخاذ التدابير المحصنة من هذا الضرر، وأن هذه النتائج تجانست فيها فئات العينة بدرجة كبيرة، وقد سجلت مؤشرات الوقاية من عين الحسود بتدابير خرافة أقل معدلات الانتشار (باستثناء التمائم والتعويذات التي سجلت نسبة مرتفعة من الموافقة متوسطها 55٪)، وقد زادت هذه المعدلات في المجتمعات القروية وقلت في المجتمعات الحضرية، وجدير بالذكر هنا أن نسبة من أجابوا بلا أعلم هي أقل نسبة مسجلة ضمن جميع موضوعات الاستبانة، مما يؤكد على ارتفاع نسبة ادعاء المعرفة في موضوع الحسد.

1-5 - التشاؤم:

ومن أجل الكشف عن مدى تمكن المفاهيم الخرافية عن التشاؤم تضمنت الاستبانة عدة مؤشرات مهمة عن تلك المفاهيم التي توقع البحث انتشارها، وهي:

1-5-1 - رؤية البوم في الصباح تجلب النكد، وكذلك الغراب.

1-5-2- فتح المقص يجلب سوء الحظ.

1-5-3- الرقم 13 رقم شؤم.

1-5-4- بعض وجوه الناس نذير شؤم.

1-5-5- كثرة الضحك يأتي بعدها النكد.

1-5-6- إطلاق البخور يمنع الحظ السيئ.

وقد أفصح متوسط من العينة نسبته 36٪ عن موافقتهم على المؤشرات السابقة بينما سجل رفضه لها متوسط نسبته 50٪ وكانت متوسط الذين لا يعلمون نسبته 14٪.

وبالنظر في النسب المسجلة حول موضوع التشاؤم تبين أن المفاهيم الخرافية المتعلقة به قد حظيت بأعلى نسبة من الرفض، وسجلت الفئة العمرية ما بين العشرين والأربعين أعلى نسبة رفض، وهذا يعني أن الإقبال على الحياة يمنع التشاؤم، وقد تأكد هذا الاستنباط بظهور نسبة متدنية للموافقة عند فئة العاملين من العينة. وقد جاء مؤشر منع البخور من الحظ السيئ، ومؤشر التشاؤم من بعض الوجوه في أعلى نسبة موافقة، وخاصة لدى القرويين. وتدل القراءة الإحصائية لهذا الموضوع على التأثير الإيجابي للثقافة الدينية على تنقية العقل من المفاهيم الخرافية المتعلقة به، وتأكد ذلك عندما ظهرت فئة الحافظين لأكثر من جزء من القرآن الكريم وقد غلب الرفض عليها بكثافة.

ثانيا- الموقف من التفكير العلمي:

ونلفت الانتباه إلى أن الاستبانة صممت بحيث يكون اختيار الرفض مؤشرا إيجابيا في اتجاه تقدير العلم والتحلي بالتفكير العلمي.

وقد جاء إجمالي عدد مرات الرفض، وعدد مرات الموافقة من بين الذين أبدوا رأيهم إزاء مؤشرات هذا القسم على النحو التالي:

كانت نسبة الرافضين من الحضريين 60٪ يقابلها 40٪ من القرويين، وهذا يعني أن البيئة المدنية من شأنها أن تدفع بالعقل إلى التحلي بالتفكير العلمي والثقة في العلم، وقد سجلنا نتيجة متشابهة عند تحليل دور المدنية في رفض الخرافة.

وكانت نسبة الرافضين من غير المتعلمين 33٪ يقابلها 37٪ من المتعلمين تعليما قبل الجامعي و39٪ من المتعلمين تعليما جامعيا، و41٪ من المتعلمين بمستوى الدراسات العليا، وهذا يعني أن هناك تجانسا بين الفئات التعليمية المتفاوتة، وأن الأقل تعليما يدركون أهمية العلم في حياتهم مثل الأوفر حظا من التعليم، في حين أن هذا التجانس لم يكن موجودا في الموقف من الخرافة، حيث سجلت فوارق كبيرة تؤكد على تمكن الخرافة من عقول غير المتعلمين.

وكانت نسبة الرافضين ممن هم أقل من عشرين سنة 40٪ يقابلها 55٪ ممن هم بين العشرين والأربعين، و40٪ ممن هم فوق الأربعين، وهذا يعني أن مرحلة منتصف العمر تشهد أعلى درجة من فقدان الثقة في العلم، وأوضح حالة من التخلي عن سمات الشخصية العلمية. ويلفت النظر إلى تفاوت كبير بين موقف الشباب من الخرافة وموقفهم من التفكير العلمي، فالأول يتجه بوضوح نحو الرفض، بينما يتجه الثاني

نحو القبول والتبجيل.

وكانت نسبة الرافضين من العاملين 51٪ يقابلها 26٪ من غير العاملين، وهذا يعني أن فئة العاملين أكثر اعتدادا بالعلم وتحليا بالتفكير العلمي من غير العاملين بدرجة تفاوت بلغت الضعف، وأن الدرجة نفسها من التفاوت سجلت في الموقف من الخرافة، وهذا يشير إلى بروز عامل العمل كمؤثر مركزي في تحسين موقف العقل من رفض الخرافة وتحفيزه للتفكير العلمي.

وكانت نسبة الرافضين من المتزوجين 44٪ يقابلها 35٪ من غير المتزوجين، وهذا يعني أن الزواج يغير العقل نحو التفكير العلمي.

وكانت نسبة الرافضين ممن يحفظون أقل من جزء من القرآن 40٪ يقابلها 44٪ ممن يحفظون جزءا، و64٪ ممن يحفظون أكثر من جزء وهذا يعني أن الثقافة الدينية المتمثلة في وثاقة الصلة بالقرآن الكريم من شأنها أن تأخذ بالعقل نحو الثقة في التفكير العلمي، وتقدير العلم والعلماء.

2-1 - عدم إدراك قيمة العلم

ومن أجل الكشف عن مدى تمكن المفاهيم المضادة للتفكير العلمي تضمنت الاستبانة عدة مؤشرات مهمة عن تلك المفاهيم التي توقع البحث انتشارها، وهي:

2-1-1 – العلم ليس هو الطريقة الوحيدة لحل المشكلات.

2-1-2 – العلم ليس هو أكثر ما في هذه الحياة قيمة.

2-1-3 – العلم ليس هو الوسيلة الوحيدة للنهوض بالمجتمع.

2-1-4– العلم ليس هو سبب سعادة البشر.

2-1-5 – من المبالغة القول بأنه لولا العلم لشقيت البشرية.

2-1-6 – يجب تقدير العلماء، ولكن ليس زيادةً عن أي طائفة أخرى.

2-1-7– الثراء أفضل من اكتساب العلم.

2-1-8– لا تجب التضحية في سبيل العلم.

2-1-9– من الخطأ الاعتقاد بأن الدول المتقدمة إنما حققت التقدم بفضل العلم وحده.

وقد أفصح متوسط من العينة نسبته 40٪ عن رفضهم للمؤشرات السابقة بينما سجل موافقته عليها متوسط نسبته 40٪ وكانت متوسط الذين لا يعلمون نسبته 20٪. وهذا يعني أن هناك تعادلا في عدد المدركين لقيمة العلم مع غير المدركين لها، وهي نتيجة خطيرة، إذ تظهر أن تقدير المجتمع للعلم لا يتناسب مع المنجزات التي يحققها، ولا يرقى للمستوى المتقرر في القرآن الكريم.

2-2 - عدم التحلي بالتفكير العلمي:

ومن أجل الكشف عن مدى تمكن المفاهيم المؤكدة لخلو الذهن من سمات التفكير العلمي تضمنت الاستبانة عدة مؤشرات مهمة عن تلك المفاهيم التي توقع البحث انتشارها، وهي:

2-2-1- ليست أفضل طريقة للبت في موضوع ما؛ إجراء التجارب عليه.

2-2-2 - التجربة العلمية لا تملك كلمة الصدق.

2-2-3 - الملاحظة الدقيقة لظاهرة ما ليست هي الطريقة المثلى لمعرفتها معرفة يقينية.

2-2-4 - الخرافات لا تتنافى مع العلم.

2-2-5 - ليس دائما الحقائق التي يذكرها العلم موضع ثقة.

2-2-6 - الرحلات الترفيهية أفضل من الزيارات العلمية.

2-2-7 - لحل مشكلة لا يشترط جمع المعلومات المتعلقة بها.

2-2-8- الإنسان الممتاز هو الذي يتشبث برأيه.

2-2-9- لا يمكن أن يكون الإنسان موضوعيا دائما في حكمه على الأشياء.

2-2-10- الحكمة ليست هي العلم.

2-2-11- العلماء سوف يدمرون هذا العالم.

2-2-12- الاختراعات العلمية هي التي تشجع على الحروب.

2-2-13- لا يستطيع العلم أن يقضي على الخرافات في مجتمعنا.

2-2-14- ليس من الضروري البحث عن سبب أي ظاهرة لفهمها جيدا.

2-2-15- التخصص العلمي الدقيق للشخص ليس مهما.

2-2-16-لا بأس أن يغضب أحد ممن ينقد رأيه.

2-2-17 - أنا أحيانا أتبنى رأيا دون أن يكون عليه أدلة.

2-2-18- أنا لا أطلب الاقتناع بالشيء قبل تصديقه.

2-2-19 - يجب اتباع العلماء في آرائهم دون البحث عن الأدلة.

2-2-20- يحسن الحكم على الناس من خلال حكم من أثق فيه عليهم.

2-2-12- الخرافات لا تعيق التقدم العلمي.

وقد أفصح متوسط من العينة نسبته 40٪ عن رفضهم للمؤشرات السابقة بينما سجل موافقته عليها متوسط نسبته 40٪ وكانت متوسط الذين لا يعلمون نسبته 20٪. وهذا يشير إلى نتيجة مهمة، وهي أن التفكير العلمي لم يتمكن بعد من العقل العربي، في عصر أصبح كل شيء يخضع للبحث العلمي، وينبه إلى نوع آخر من الأمية يمكن تسميته بالأمية التفكيرية.

2-3- الموقف السلبي من العلم

ومن أجل الكشف عن مدى تمكن المفاهيم المؤكدة للموقف السلبي من العلم تضمنت الاستبانة عدة مؤشرات مهمة عن تلك المفاهيم التي توقع البحث انتشارها، وهي:

2-3-1- العلم أحيانا ينفع وأحيانا أخرى يضر.

2-3-2- العلم أضراره أكثر من منافعه.

2-3-3- العلم سلاح ذو حدين.

2-3-4 - معظم العلماء ملحدون.

2-3-5- التعمق في العلم يقود صاحبه للكفر.

2-3-6- العلم هو سبب الشرور الموجودة في العالم.

2-3-7- معظم العلماء يعانون من خلل عقلي.

2-3-8- الاشتغال بالعلم يميت عاطفة العالم نفسه.

2-3-9- أنا أعتقد أن العلماء سوف يدمرون هذا العالم.

2-3-10- الاختراعات العلمية هي التي تشجع على الحروب.

وقد أفصح متوسط من العينة نسبته 60٪ عن رفضهم للمؤشرات السابقة بينما سجل موافقته عليها متوسط نسبته 25٪ وكانت متوسط الذين لا يعلمون نسبته 51٪. وهذا يعني أن تدني نسبة تقدير العلم لا يعني أبدا الهجوم على النتائج التي يقدمها البحث العلمي للبشرية، ويبين أن الخوف من النتائج السلبية للبحث العلمي لا يمنع من الثقة فيه والتطلع لأن يكون مرفأ الأمان للبشرية، وهو مؤشر إيجابي جدا يمكن استثماره في نشر الثقافة العلمية، ومواجهة انتشار التفكير الخرافي.

الخاتمة والنتائج

لقد تصدى البحث لتحليل ظاهرة التفكير الخرافي وأبعاده في المجتمعات العربية من خلال نموذج المجتمع السعودي بالأحساء، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي على أساس الاستبانة لقياس مدى تمكن التفكير الخرافي من العقل العربي من جهة، ومدى اعتداد هذا العقل بالتفكير العلمي والاتصاف بقيمه.

وقد استخلص البحث عدة نتائج يمكن تلخيصها فيما يلي:

1- أن للإيمان بالخرافة سلبيات خطيرة على الفرد العربي والمجتمع العربي.

2- أن الخرافة تعيش مع العلم من خلال صيغة الجدل.

3- أن الجهل والتقليد والخوف من المجهول من أهم العوامل التي تؤدي إلى انتشار الخرافة.

4 - أن هناك طرقا متقدمة للقضاء على الإيمان بالخرافة، من أنجعها تكثيف الثقافة الإسلامية، وتشجيع التمدد المدني، والتركيز على العنصر النسوي في التوعية.

5- أن المفاهيم الخرافية تسري في العقل العربي المعاصر بدرجة كبيرة وخاصة في الفئات الأقل تعلما، والنساء، والقرويين، وكبار السن.

6- أن تقدير المجتمع للعلم لا يتناسب مع المنجزات التي يحققها، ولا يرقى للمستوى المتقرر في القرآن الكريم.

توصيات الدراسة

من خلال النتائج المذكورة أعلاه، وبناء على رؤية

الباحث، فإن هذه الدراسة توصي بالآتي:

1- بذل الجهود العلمية من أجل التعرف بصورة أوضح على واقع العلاقة بين التفكير العلمي والخرافي في المجتمعات العربية عموما والمجتمع السعودي خصوصا.

2 - اعتبار مواجهة التفكير الخرافي مهمة حضارية يجب وضع استراتيجية لتفعيلها، باعتبار أن انتشار الخرافة أحد أهم عقبات التقدم العلمي في المجتمع.

3- تشجيع المؤسسات الحكومية كافة -كل في مجاله- على الإسهام في القضاء على الخرافة، وخاصة المؤسسة الدينية، حيث أظهرت الدراسة خطورة الظاهرة على سلامة العقيدة.

4- تقرير مقرر دراسي لطلاب الجامعات العربية بعنوان: (التفكير العلمي وحل المشكلات).

5- وأخيراً توصي الدراسة بقيام جامعة الملك فيصل بتنظيم ملتقى علمي حول هذه الظاهرة وسبل القضاء عليها، يشارك فيه شرعيون وتربويون واجتماعيون وإعلاميون يتصدى لوضع خطة وطنية لمواجهة الخرافة في المجتمع السعودي.

المصادر والمراجع

أولا- المصادر والمراجع العربية:

إبراهيم، نجيب والمنصور، ورشدي. (1962م). التفكير الخرافي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

ابن الأثير، مجد الدين المبارك الجزري. (2013م). النهاية في غريب الحديث والأثر، تحقيق: أحمد بن محمد الخراط، قطر: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. (1980م). درء تعارض العقل والنقل، تحقيق: محمد رشاد سالم، ط1، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. (1999م). العقيدة الواسطية، تحقيق: أشرف عبد المقصود، ط2، الرياض: أضواء السلف.

الألباني، ناصر الدين. (1408هـ). صحيح الجامع الصغير وزيادة (الفتح الكبير). ط 3، بيروت: المكتب الإسلامي.

بدران، إبراهيم وخماش، سلوى. (1974م). دراسات في العقلية العربية. ط1، بيروت: دار الحقيقة.

الجمالي، حافظ. (1981م). الثابت والمتحول في العقل العربي. مجلة المعرفة، 20(236)، 8-25.

حجازي، مصطفى. (1989م). التخلف الاجتماعي: مدخل الى سيكولوجية الإنسان المقهور. ط5، بيروت: معهد الإنماء العربي.

حمادي، صالح. (1983م). دراسات في الأساطير والمعتقدات الغيبية. تونس: دار بوسلامة للطباعة والنشر والتوزيع.

زكريا، فؤاد. (1977م). التفكير العلمي. القاهرة: مكتبة مصر.

زكريا، فؤاد. (1973م). الفكر الخرافي والمسئولية الاجتماعية. مجلة الطليعة المصرية، 13-43.

زيعور، علي. (1987م). التحليل النفسي للذات العربية (أنماطها السلوكية والأسطورية). بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر.

صالح، عبد المحسن. (1979م) . الإنسان الحائر بين الخرافة والعلم. الكويت: سلسلة عالم المعرفة. العدد 15.

العيسوي، عبد الرحمن. (1984م). سيكولوجية الخرافة والتفكير العلمي مع دراسة ميدانية مقارنة على الشباب المصري والعربي. القاهرة: دار النهضة.

عبيدات، ذوقان. (2003م). البحث العلمي (مفهومه وأدواته وأساليبه). عمان: إشراقات للنشر والتوزيع.

فتح الله، مندور عبد السلام. (2008م). تنمية مهارات التفكير (الإطار النظري والجانب التطبيقي). الرياض: دار النشر الدولي للنشر والتوزيع.

وطفه، علي أسعد. (2002م). اتجاهات التقليد والحداثة في

العقلية العربية السائدة: دراسة في المضامين الخرافية للتفكير لدى عينة من المجتمع الكويتي. المجلة التربوية، 56,129-179.

ثانيا-المصادر والمراجع الأجنبية:

References

Al-Issawi, Abdul Rahman. (1984). *The Psychology of superstition and the scientific thinking: with a comparative field study on Egyptian and Arabic youth* (in Arabic). Cairo: Dar Al-Nahdah.

Al-Jammaly, Hafez. (1981). Permanent and changeable in the Arab mind (in Arabic). *Al-Maarifh Journal* – Damascus, *20*(236), 8-25.

Badran, Ibrahim, & Khammash, Salwa. (1974). *Studies in the Arab mentality (in Arabic)*. 1st ed., Beirut: Dar Al-Haqiqah.

Fathallah, Mandur Abdul Salam. (2008). *Improving thinking skills (theoretical framework and practical side)* (*in Arabic*). Riyadh: Dar Al-Nashir Al-Dawly for Publication and Distribution.

Hamdi, Saleh, (1983). *Studies in mythology and metaphysical beliefs* (*in Arabic*). Tunisia: Dar Bu Salamah.

Hijazi, Mustafa, (1989). *Social retardation (an introduction to the psychology of the oppressed human)* (*in Arabic*). Beirut: Arab Development Institute.

Ibn Al-Athir, Majd Al-Din Al-Mubarak Al-Jazari. (2013). *The end in strange speech and the relic*. Mohammed Al-Kharrat (Ed.), Qatar: Ministry of Endowment and Islamic Affairs.

Ibn Taymiyyah, Ahmed bin Abdul Halim. (1999). *Moderation creed* (*in Arabic)*. Ashraf bin Abdel-Maksoud (Ed.), 2nd ed., Riyadh: Adwa Al-Salaf.

Ibn Taymiyyah, Ahmed bin Abdul Halim. (1980). *Prevention of contradiction between the mind and religion* (*in Arabi*c). Mohammed Rashad Salem (Ed.), 1st ed. Riyadh: University of Imam Muhammad bin Saud Islamic University.

Ibrahim, Najib, & Al-Mansour, Rushdie. (1962). *Superstition thinking (in Arabic)*. Cairo: Anglo-Egyptian Bookshop.

Saleh, Abdul Mohsen. (2002). *Human wandering between superstition and science* (*in Arabic*). No. 15, Kuwait: Alam Al-Marifah.

Ubaydat, Dhuqan. (2003). *Scientific research (concept, tools and methods)* (*in Arabic*). Amman: Ishrakat for Publishing and Distribution.

Watfa, Ali Asaad. (2007). Trends towards traditionalism and modernity in the prevailing Arab mentality: A study on fabulous thinking among a sample from the Kuwaiti society (*in Arabic*). *The Educational Journal* - Kuwait University, *65*, 129-179.

Zakaria, Fouad (1973). Superstition thinking and social responsibility (*in Arabic*). *Al-Taleeah Egyptian Magazine*, 13-43.

Zakaria, Fouad (1977). *Scientific thinking* (*in Arabic*). Cairo: Misr Bookstore.

Zayoor, Ali (1987). *Psychoanalysis of the Arab identity (its behavioral and mythological patterns*) (*in Arabic*). Beirut: Dar al-Taleeah for Printing and Publication.

دور المشرف التربوي في عصر المعرفة كما يدركه المعلمون والمعلمات في مدينة عرعر

سعود بن جبيب الرويلي (*)

جامعة الحدود الشمالية

(قدم للنشر في 1437/02/04هـ؛ وقبل للنشر في 1437/08/08هـ)

ملخص البحث: هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في عصر المعرفة كما يدركه المعلمون والمعلمات في مدينة عرعر، والوقوف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين إجابات أفراد العينة تعزى لمتغيرات (الجنس، التخصص، المرحلة الدراسية، سنوات الخبرة)، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث استبانة أعدها لهذا الغرض تم تطبيقها على عينة الدراسة التي شملت (154) معلماً و(168) معلمة، وبعد معالجة البيانات بالأساليب الإحصائية، أشارت النتائج إلى أن المشرف التربوي يمارس دوره في عصر المعرفة في مجال دمج التقنية بالتعليم بدرجة متوسطة، وفي مجال بيئات التعلم بدرجة متوسطة، وفي مجال الإشراف الإلكتروني أيضاً بدرجة متوسطة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات افراد العينة تعود لمتغيري الجنس والتخصص، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات عينة الدراسة في مجال بيئات التعلم تعود لمتغيري المرحلة وسنوات الخبرة، فيما لا توجد فروق في مجالي دمج التقنية بالتعليم والإشراف الإلكتروني تعود لهذين المتغيرين.

الكلمات المفتاحية: المشرف التربوي، عصر المعرفة، دمج التقنية في التعليم، بيئات التعلم، الإشراف الإلكتروني.

*****

The Role of Educational Supervisors in the Era of Knowledge as Perceived by Male and Female Teachers at Arar

Saud Jubaib Alrawaili (*)

Northern Border University

(Received 17/11/2015; accepted 16/05/2016)

Abstract: The study aimed to identify the extent to which the educational supervisor plays his role in the era of knowledge, as perceived by Arar teachers. It also aimed to know whether there are statistically significant differences at the level (0.05) between the responses of the study population that may be attributed to the variables of sex, specialty, grade and years of experience. To achieve these objectives, the researcher used a questionnaire which has been applied to a sample of 154 male teachers and 168 female teachers. After statistically processing the data, the study found that the educational supervisor exercises his role moderately in the fields of integrating technology with education, learning environments, and electronic supervision. It has also been found that are no statistically significant differences between the responses of the study sample for the sex and specialization variables; but there are statistically significant differences between the study sample answers in the field of learning environments for the grade and experience variables. Moreover, according to the study findings, there are no differences in the areas of integration of technology with education and electronic supervision that may be attributed to these two variables.

Keywords: Educational supervisor, Era of knowledge, Integration of technology in education, Learning environments, Electronic supervision.

(*) للمراسلة:
أستاذ المناهج والإشـراف التربوي المساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية والآداب، جامعة الحدود الشمالية، عرعر91431، ص. ب. 1214، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:
Assistant Professor of Curriculum and Educational Supervising, Department of Curriculum and Methodology, Faculty of Education and Arts, Northern Border University, P.O.Box 1214, Arar 91431, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: saudalrawaili@nbu.edu.sa & nsj98@hotmail.com

ejournal.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0031334

مقدمة:

تواجه العملية التربوية تغيرات متسارعة مرتبطة بما تمليه عليها ظروف الحياة والتقدم العلمي، والتكنولوجي، الذي فرض نفسه على جيل اختلف عن الجيل الذي سبقه في نوعية المتغيرات والمؤثرات.

ولقد شهد العالم خلال نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين تطورات أصابت مختلف نواحي الحياة (الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتربوية)، وأصبح التطور والتغير هما سمة المجتمع العالمي، وهذا يشكل تحدياً لدول العالم المتقدم منها والنامي (أحمد، 2008م).

والعملية التعليمية ليست بمعزل عن التغيرات العلمية والتكنولوجية والاقتصادية والاجتماعية، فالتعليم وطرقه والتعلم وأساليبه لابد أن يتأثرا بهذه المتغيرات، سواء بطريقة مباشرة، أو غير مباشرة، حيث يمكن الإفادة منها وتوجيهها لما يخدم ويطور ويسهل العملية التعليمية التعلمية.

كذلك فإن ثورة المعرفة وتفجرها وفقاً لما يراه (الزيودي، 2012م) تحتم على الأنظمة التعليمية التركيز على كيفية التعلم والتفكير، بدلاً من تعليم المعرفة نفسها، فتسليح الطالب بكيفية الوصول إلى المعرفة ومهارات التعامل معها أولى من حشو ذهنه بالمعارف الكثيرة التي قد لا تفيده، أو لا يمكنه بحكم عامل الوقت الإحاطة بها.

وقد أكد بالتقرير العالمي لليونسكو (اليونسكو، 2005م، ص:4) «التحول من مجتمع المعلومات إلى مجتمع المعرفة»، وبهذا سمي هذا العصر بعصر المعرفة، حيث تميزت المجتمعات بإنتاج المعرفة التي تعد أهم عامل في الإنتاج والتفوق.

ولما كان التعليم هو طريق أي أمة نحو التقدم، كان لزاماً إيجاد بيئة تعلم مناسبة تتلاءم مع طبيعة العصر، فالتغيرات والتحديات لا يمكن الاستجابة لها بأساليب تقليدية، وإنما ينبغي التعامل معها من خلال رؤى وأهداف واستراتيجيات مختلفة كماً ونوعاً، واستخدام أساليب تعتمد فكراً تربوياً مغايراً، وهذا ما تؤكده كوستوز (Kostos, 2006) حيث ترى أن هذه التحديات تتطلب استراتيجية واسعة للحلول، بما في ذلك إعادة التفكير بِشأن قدرات ومؤهلات المعنيين، وصياغة سياسات جديدة تدعم المتعلم، فالتدريب والتعلم يجب أن يأخذا الدور القيادي في عصر المعرفة.

«وانطلاقاً من الدور التربوي الهادف للإشراف التربوي، فقد برزت الحاجة إلى إعادة النظر في مجمل العملية الإشرافية على مستوى الفكر والممارسة» (وزارة التربية والتعليم، 2008م، ص:6).

فالإشراف التربوي يهدف إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم من خلال تحسين جميع العوامل المؤثرة عليهما، ومعالجة الصعوبات التي يواجهها كل منهما، وتطوير العملية التعليمية بشكل عام في ضوء الأهداف التي

تضعها وزارة التعليم، أو في ضوء الفلسفة التربوية السائدة. (عطوي، 2001م).

وتبرز أهمية تطوير الدور الإشرافي للمشرف التربوي من أهمية الدور المسند له، وهو تطوير عمليتي التعليم والتعلم، حيث إن المشرف التربوي يتعامل بشكل مباشر مع ركن العملية التعليمية التعلمية، وهو المعلم، ويقع على كاهله تطوير هذا المعلم بما يتناسب مع احتياجاته التربوية وفقاً لظروف العصر، إلا أن واقع الممارسات الإشرافية تشير إلى وجود قصور في تحقيق الإشراف التربوي لأهدافه، وذلك وفقا لما توصلت إلى دراسات كثيرة، منها دراسة (المغيدي، 2002م) ودراسة (الجميل، 2003م) ودراسة (البابطين، 2005م) ودراسة (آل طالب، 2008م) وغيرها، وهذا يعني عدم الوفاء بمتطلبات المرحلة الحالية أو ما يسمى عصر المعرفة، فالإشراف التربوي لا يمكن أن يقوم بوظائفه على نحو سليم؛ إلا إذا كان شاملاً للحياة المدرسية وعلاقتها بالبيئة المحيطة ومستجداتها، التي تمليها حركة التطور السريع في هذا العصر.

إن أدوار المشرف التربوي يجب أن تستجيب لواقع العصر ومتطلباته، ونجاح هذا الدور سينعكس إيجاباً في تطوير المعلمين، حيث يؤكد كل من كانو وجراسيا (Cano & Gracia, 2013, p.85) أن «المعلم بحاجة إلى الدعم والنصح في بيئات التعلم الجديدة في هذا العصر، للوصول إلى معايير الجودة التنظيمية في التعليم والتعلم»، مما سيحقق تعلماً فعالاً لطلاب وطالبات المدارس.

ثانياً - مشكلة الدراسة:

يُعد المشرف التربوي قائد تطوير وناقل خبرات للمعلمين، لذا كان لزاماً عليه الحرص على تطوير مهاراته وفقاً لمتطلبات العصر، وعلى الجهات المسؤولة أن تهيء له فرص التدريب والاطّلاع على المستجدات التربوية والتعليمية، وهو بدوره عليه إطلاع المعلمين عليها، ومساعدتهم على ممارسة الأساليب الجديدة، وتهيئتهم لتقبل التغيير والتطوير، ولكن من الملاحظ -من خلال اهتمامات الباحث المهنية- أن هناك خللاً في الدور الإشرافي وفقاً لما أشارت إليه الدارسات التي سبق ذكرها وغيرها، وهذا بدوره قد أدى إلى ضعف لدى المعلم في التفاعل مع الطرق الجديدة للتعلم، مما يعني أن الأمر يتطلب الكشف عن مدى تفاعل دور المشرف التربوي، وفقا لما تمليه متطلبات عصر المعرفة الذي نعيشه.

من خلال ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالي:

ما درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في عصر المعرفة كما يدركه المعلمون والمعلمات في مدينة عرعر؟

وقد تفرع من السؤال السابق الاسئلة الفرعية التالية:

1. ما درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في عصر المعرفة في مجال دمج التقنية في التعليم؟

2. ما درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في عصر المعرفة في مجال بيئات التعلم؟
3. ما درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في عصر المعرفة في مجال الإشراف الإلكتروني؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات (الجنس، التخصص، المرحلة، الخبرة في التدريس)؟

ثالثاً - أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى ما يلي:

1. معرفة درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في عصر المعرفة في مجال دمج التقنية في التعليم.
2. معرفة درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في عصر المعرفة في مجال بيئات التعلم.
3. معرفة درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في عصر المعرفة في مجال الإشراف الإلكتروني.
4. معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات (الجنس، التخصص، المرحلة، الخبرة في التدريس).

رابعاً - أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الإشراف التربوي ذاته، الذي يمثل ركناً مهماً وفاعلاً في تطوير العملية التعليمية التعلمية، وتكمن أهميتها بشكل خاص في جانبين هما:

أ) الأهمية العلمية:

1. ندرة الدراسات العلمية حول دور المشرف التربوي في عصر المعرفة.
2. توفير مرجع علمي للباحثين في هذا المجال.
3. توفير استبانة علمية محكمة لمعرفة واقع دور المشرف التربوي في عصر المعرفة.
4. قد تفتح آفاقاً علمية لدراسات أخرى تسهم في إثراء حقل الإشراف التربوي.

ب) الأهمية العملية:

1. قد تزيد نتائج هذه الدراسة من وعي المشرفين التربويين بواقعهم مما يدفعهم لتحسينه وتطويره.
2. قد تسهم هذه الدراسة في إطلاع المسؤولين في وزارة التعليم على واقع تفاعل المشرف التربوي مع أدواره في عصر المعرفة، كما قد تساعدهم نتائج هذه الدراسة في تحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين .

خامساً - حدود الدراسة:

5-1- حدود مكانية: اقتصرت هذه الدراسة على عينة من المعلمين والمعلمات في مدينة عرعر (مركز منطقة الحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية).

5-2- حدود موضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على تناول دور المشرف التربوي في عصر المعرفة في ثلاثة مجالات (دمج التقنية في التعليم، بيئات التعلم، الإشراف الإلكتروني).

3-5- حدود زمنية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1435/ 1436هـ.

سادساً - مصطلحات الدراسة (Study Terms):

6-1- الدور (Role): عرفه (الشريفي، 1421هـ، ص:219) في معجم المصطلحات التربوية بأنه «الأنماط السلوكية المتوقعة أو التي يؤديها فرد ما في سياق اجتماعي معين».

ويعرفه الباحث إجرائياً في هذه الدراسة بأنه «مجموعة من المهام التي تسند للمشرف التربوي، والممارسات والأنشطة التي يقوم بها لتطوير أداء المعلم تشمل مجالات: (دمج التقنية بالتدريس، وبيئات التعلم، والإشراف الإلكتروني).

6-2- المشرف التربوي (Educational Supervisor): يعرفه الباحث إجرائياً بأنه «معلمٌ مؤهلٌ تأهيلاً جامعياً على الأقل، مع خبرة محددة في التدريس، مكلّف من قبل إدارة التربية والتعليم بالإشراف على المعلمين، ومساعدتهم، ومتابعة أدائهم، وتقويمهم، والعمل على تطويرهم مهنياً للأفضل بما يتناسب مع مستجدات العصر العلمية والتربوية».

6-3- المعرفة (Knowledge): عرفها (العلي وقنديلجي وعيسى، 2006م، ص: 25) بأنها «مزيج من الخبرات والمهارات والقدرات والمعلومات السياقية المتراكمة لدى العاملين والمنظمة، وهي: أنواع مختلفة، تشمل المعرفة الضمنية، والواضحة، ومعرفة كيف».

وعرفتها (بيزان، 2013م، ص:18) على أنها «شكل من المعلومات يتسم بالتركيز والتجريد والتصنيف، والذي يتم من خلال شحنه بالمعاني والدلالات والقوة التحويلية»، ويتفق الباحث مع هذا التعريف كتعريف إجرائي في هذه الدراسة.

6-4- عصر المعرفة (The Era of Knowledge): ويسمى أيضاً عصر مجتمع المعرفة، والذي يعرفه (اليونسكو، 2005م، ص:4)، بأنه: «العصر الذي تميزت فيه المجتمعات بإنتاج المعرفة التي تعتبر أهم عامل من عوامل الإنتاج والتفوق».

وانطلاقاً من ذلك يعرفه الباحث إجرائياً بأنه عصرنا الحالي الذي يشهد إنتاجاً للمعرفة كحصيلة لاستثمار المعلومات وتوظيفها في جميع المجالات (اقتصادياً، اجتماعياً، سياسياً، تعليمياً ....) بما يخدم التنمية.

سابعاً - الإطـــــار النظـــــري:

7-1- مفهوم المعرفة وتصنيفاتها:

يؤكد الباحثون في حقل المعرفة على ضرورة فهم العلاقة بين البيانات والمعلومات والمعرفة، حيث يرتبط مفهوم المعرفة بالمفهومين السابقين له (البيانات والمعلومات)، فالبيانات عبارة عن أرقام وحروف ورموز، أما المعلومات فهي ناتج معالجة البيانات تحليلاً وتركيباً، والمعرفة بوصفها البسيط ما هي إلا تجميع للمعلومات ذات المعنى، ووضعها في نص يمكننا من الفهم والوصول إلى استنتاجات (بوعشة وبن منصور،

2012م).

وقد أورد الباحثون والمعنيون الكثير من التعريفات المتقاربة لمفهوم المعرفة، والتي تنطلق مما ذكر أعلاه، فيعرفها (الصباغ، 2002م، ص:6)، بأنها: «مجموعة من النماذج التي تصف خصائص متعددة، وسلوكيات ضمن نطاق محدد، ويمكن للمعرفة أن تسجل في أدمغة الأفراد، أو يتم تخزينها في وثائق المجتمع، أو المنظمة ومنتجاته وممتلكاته».

كما عرفها جري Grey عام 2003م (أحمد، 2102م، ص: 489) بأنها «تمثل الاستفادة الكاملة من المعلومات والبيانات مترافقة مع إمكانيات ومهارات الأشخاص وكفاءاتهم، وما يصاحب ذلك من التزام وتحضير للمال والتعليم والمرونة والمنافسة».

مما سبق يمكن استنتاج أن المعرفة ما هي إلا توظيف للمعلومات في التنمية من خلال عمل الأفراد بعضهم مع البعض، أي أنها مرحلة تتجاوز تراكم المعلومات، وهي الضامن للبقاء والنمو المتواصل.

ولقد تعددت تصنيفات المعرفة وفقاً لتعدد اجتهادات الباحثين والمعنيين بها، ومن تلك التصنيفات تصنيف توم باكمان (T. Backman)، والذي صنف المعرفة إلى أربعة أصناف وفقاً لما ذكره (نجم، 2005م)، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

المعرفة الصريحة: هي معرفة جاهزة وسهلة الوصول، ذلك أنها موثقة في مصادر المعرفة الرسمية (وثائق، حاسوب).

المعرفة الضمنية: ويتم الوصول إليها بشكل غير مباشر عن طريق الاستعلام والمناقشة، ولكنها معرفة غير رسمية لأنها غير موثقة (العقل البشري والمنظمات).

المعرفة الكامنة: الوصول إلى هذه المعرفة يكون فقط بشكل غير مباشر وبصعوبة، من خلال أساليب الاستنباط المعرفي وملاحظة السلوك.

المعرفة المجهولة: وهي المعرفة المكتشفة من خلال المناقشة، البحث والتجريب.

وهناك تصنيفات اخرى للمعرفة، مثل: تصنيف ميشال زاك (M. Zach): حيث صنف المعرفة إلى ثلاثة أنواع هي: المعرفة الأساسية، المعرفة المتقدمة، المعرفة الابتكارية.

ويؤكد (حيدر، 2004م) أن الدول المتقدمة تنفق ما يقارب من 20٪ من دخلها في استيعاب المعرفة واكتسابها ونشرها، ويستحوذ التعليم على نصف هذه النسبة.

وخلاصة ما يمكن قوله إن المعرفة بشتى تصنيفاتها؛ ما هي إلا حصيلة استخدام البيانات والمعلومات، وتوظيفها في خدمة المجتمع، أو المنظمة أو الفرد.

2-7 - عصر المعرفة (عصر مجتمع المعرفة):

عصر المعرفة هو العصر الآخذ اليوم في التكون، حيث أصبح للمعرفة والوقت دور أكثر أهمية في حياة الفرد والمجتمع، فالمعرفة تعد الآن أهم الموارد ومصادر

الثروة على الإطلاق، حيث أصبحت إمكاناتها تعادل إمكانات رأس المال والموارد الطبيعية معاً (ربيع، 2005م).

وقد أطلق على المجتمع المتفاعل مع المعرفة في هذا العصر مجتمع المعرفة، بل إن تسمية مجتمع المعرفة أصبحت عند كثير من الباحثين -في حدود علم الباحث- مرادفة لمسمى عصر المعرفة، فهناك من يطلق عصر المعرفة كناحية زمنية، وهناك من يطلق مسمى مجتمع المعرفة؛ نظراً لتأثير المعرفة في حياة المجتمع، وحرص المجتمعات المتقدمة على إنتاج المعرفة.

ولقد جاء مفهوم عصر المعرفة أو مجتمع المعرفة بعدما شهد العالم أعظم ثورة في مجال المعارف والمعلومات، هذه الثورة غيرت رؤية مختلف المجتمعات، حيث أصبحت المعرفة من القوى المؤثرة في تشكيل أنماط حياتها الإنسانية، وصياغة أنظمتها السلوكية، وأشكال العلاقات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتربوية فيها، وفي تجديد نظرة هذه المجتمعات إلى المستقبل (رضوان، 1997م).

ويعرف مجتمع المعرفة بأنه ذلك المجتمع الذي يقوم أساساً على نشر المعرفة وإنتاجها، وتوظيفها بكفاءة في جميع مجالات النشاط المجتمعي من اقتصاد، وسياسة، وحياة خاصة، وغيرها، وصولاً للارتقاء بالحياة الإنسانية باطراد، أي إقامة التنمية الإنسانية (الأمم المتحدة، 2003م).

وتمر دورة المعرفة بثلاث مراحل أساسية هي: «توليد المعرفة» بالبحث والإبداع والابتكار، و«نشرها» بالتعليم والتدريب، و «توظيفها» في تقديم منتجات وخدمات جديدة أو مطورة، تسهم في مجالات التنمية، والإفادة من ذلك في توليد الثروة وإيجاد الوظائف، والمساهمة في تطوير حياة الإنسان (عثمان وعرفان، 2007م).

الخلاصة: إن المجتمعات المتقدمة في هذا العصر (عصر المعرفة)، طوعت مصادر المعرفة لتخدمها في جميع المجالات المتصلة بحياتها، هذه الثورة المعرفية يأمل المتفائلون أن تردم الهوة بين الدول الغنية والفقيرة، من خلال استثمار فاعل بالمعرفة، حيث اختص هذا العصر بسلعنة المعرفة؛ أي جعلها سلعة قابلة للتملك والبيع والشراء، من خلال التنافسية التي أتاحتها ثورة الاتصالات والمعلومات، حيث أدت لانهيار الفواصل الجغرافية بين الشعوب.

7-3 - التعليم في عصر المعرفة:

طرق التعليم في عصر المعرفة تتطلب أن يستجيب القائمون على التعليم مع تطورات ومستجدات العصر؛ حيث تتطلب استراتيجيات وحلولاً واسعة، بما في ذلك إعادة النظر في وضع العاملين في هذا المجال ومؤهلاتهم، وفي هذا الصدد يؤكد كوتز (Kostos, 2006, p.78) على التركيز على التدريب والتعلم في عصر المعرفة، ويستشهد بقول توفلر Toffler «إن الأميين في القرن

الحادي والعشرين ليسوا الذين لا يستطيعون القراءة والكتابة، بل هم أولئك الذين لا يستطيعون التعلم».

إن أولويات مجتمع المعرفة تتمثل في إعداد معلمين يتصفون بامتلاك معرفة تخصصية متعمقة، ومهارات عالية، والقدرة على العمل في فريق، وتقدير الاستقصاء وتوظيفه في الحياة الشخصية والمهنية، واكتساب المهارة والدافعية للتعلم المستمر، والإفادة من التقنيات الحديثة (حيدر، 2004م).

ونظراً لتطور التقنية الحديثة، فقد أصبحت من أهم المتغيرات التي تؤثر في العملية التعليمية التعلمية، حتى صار مصطلح دمج التقنية في التعليم من أهم المصطلحات التربوية في هذا العصر، والذي يعني وفقاً لما يراه (الأحمدي، 2015م). توظيف التقنية الحديثة في خدمة العملية التعليمية؛ بحيث تخدم المعلم والمتعلم، وتسرّع في تحقيق أهداف العملية التعليمية، مثل الوسائط المتعددة، وشبكة الإنترنت، وبرامج الحاسب الآلي، وغيرها مما يمكن توظيفه في عملية التعليم والتعلم (https://www.wiziq.com/tutorial/671548)

وتفاعل المؤسسات التعليمية مع العصر يتطلب توفير بيئة تعلم مناسبة، وهي وفق رأي (فهمي، 2007م، ص:13) «البيئة الناتجة عن التفاعل بين المكونات المادية والبشرية للعملية التعليمية، والتي تؤدي لدافعية المتعلم للتعلم، وتساعد في تنمية مهاراته، واتجاهاته، إلى أقصى حد تسمح به قدراته».

وأيضاً العملية الإشرافية تفاعلت مع عصر المعرفة؛ بحيث أصبح من الممكن تقديم المساعدة والتوجيه للمعلم من خلال وسائل التقنية الحديثة، من وسائط وبرامج حاسوبية وإنترنت، وأصبح كثير من أساليب الإشراف التربوي يمارس من خلالها، وهو ما أطلق عليه الإشراف الإلكتروني، والذي يعرف بأنه «نمط إشرافي يقدم أعمال ومهام المشرف التربوي عبر الوسائط المتعددة على الحاسب الآلي وشبكاته إلى المعلمين، مما يتيح لهم التفاعل النشط مع المشرفين التربويين، أو مع أقرانهم، سواء كان ذلك بصورة متزامنة، أو غير متزامنة، مع إمكانية إتمام هذه العمليات في الوقت والمكان والسرعة التي تناسب ظروف المشرفين والمعلمين» (الشمراني، 1429هـ).

ولا شك أن التغيير في الطرق التقليدية التي تعودها القائمون على العملية التعليمية من معلمين ومشرفين وقادة العمل التعليمي، سيواجه مقاومة من قبل غير المؤمنين بالتغيير، هذا فضلاً عن الكلفة المادية اللازمة لتوفير متطلبات التعلم الحديثة، لذا فإن عمليات التطوير والتغيير يجب أن تكون شاملة، بحيث تبدأ بإيمان قادة العمل التربوي بمتطلبات العصر، ثم تهيئة مشرفين تربويين قادرين على إحداث نقلة نوعية في أداء المعلم.

7-4 - دور المشرف التربوي في عصر المعرفة:

التغيرات والتحديات التي حدثت في هذا العصر لا يمكن استجابة المشرف التربوي لها بأساليب تقليدية، وإنما تتطلب أدواراً جديدة تعتمد فكراً تربوياً مغايراً، ولذا برزت الحاجة إلى إعادة النظر في مجمل العملية الإشرافية.

ولعل أبرز الأدوار المنتظرة للإشراف التربوي في عصر المعرفة وفقاً لما ذكرته (وزارة التربية والتعليم، 2008م، ص:12) يتمثل فيما يلي:

- تهيئة الميدان التربوي للإيمان بحتمية التغيير الإيجابي قاعدة للتطوير.
- تغيير الاتجاهات السلبية لدى بعض القيادات التربوية والمعلمين والطلاب نحو التغيير في العمل التربوي والتعليمي.
- تهيئة المتعلم والمعلم لمواجهة تحديات العصر وفق منظومة قيمية إسلامية أخلاقية متكاملة.
- مواكبة التطور في مجال تقنية المعلومات والاتصالات وتوظيفها بفعالية.
- بناء القدرات الفردية والمؤسسية؛ للتكيف مع المتغيرات المتسارعة.
- تطوير بيئات التعلم وتحسين مخرجاتها.

ويرى الباحث أن المشرف التربوي في هذا العصر عليه مهام جسام للتفاعل مع التغيرات المتسارعة، وأيضاً له حقوق على أصحاب القرار تتمثل في تهيئة الظروف التدريبية وفقاً لما يستجد، وبهذا يصبح مشرفاً تربوياً فاعلاً ومتفاعلاً، ويمكن مطالبته بنقل الخبرة للميدان التربوي الذي يشرف عليه.

ثامناً - الدراسات السابقة:

أجرى باركر (Parker, 1999) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية بيئة التعلم من خلال شبكة المعلومات والإنترنت على تنمية القدرة على حل المشكلات، وما يصاحبها من عمليات تفكيرية وتأملية في مدرسة كاني كريك الثانوية Cany Creek High School وقد توصلت الدراسة إلى أن السلوكيات المتعلمة من خلال استخدام بيئات شبكة المعلومات، والإنترنت، تنمي الجوانب الإيجابية لتطوير البيئة التعليمية، وتحسين مهارات التفكير المنظم، ومهارات التفكير التأملية لدى الطلبة.

كما أجرى ونجارد (Wingard, 2000) دراسة هدفت إلى معرفة كيفية دمج استخدام التكنولوجيا الجديدة في عملية تسهيل التعليم، ومعرفة معيقات تنفيذ التعلم المشترك المبني على التكنولوجيا، وقد استخدم الباحث المقابلات المتعمقة مع عينة مقصودة من المديرين التنفيذيين، وكان من نتائج الدراسة أن مقاومة المستخدمين، والتكلفة، والبنية التحتية، والتعليم، والوقت، هي معيقات تنفيذ التعلم المشترك المبني على التكنولوجيا، وإن من أهم المقترحات لتجاوز هذه المعيقات هو التعليم المستمر، والتطوير المهني، في بيئات تعلم تلائم العصر الرقمي.

وأجرى ماسناري (Massanari, 2001) دراسة هدفت إلى التوصل إلى فهم أفضل للمعارف والمهارات الأساسية للقيادة، ومتطلبات الإشراف على المسؤوليات العامة لتعليم الصغار والشباب في العصر الحالي، وكان من أهم نتائج الدراسة أن هناك مجموعة من الكفايات والمتطلبات الأساسية التي لابد من توافرها في القائد التربوي، منها فهم الإشراف العام على المسؤوليات، وتسهيل التواصل الفعال، واستخدام التقنية.

كما أجرى (الصباغ، 2002م) دراسة هدفت إلى

إظهار الدور الاستراتيجي لإدارة المعرفة في المجتمعات والمنظمات في العصر الحالي، حيث استخدم المنهج الوصفي وجمع آراء مجتمع الدراسة من خلال استبانة أعدها لذلك، وكان من نتائج الدراسة أن إدارة المعرفة تحتاج إلى مهارات وطرق جديدة في تطبيقها، وأن المجتمعات لا تزال قاصرة في إدماج إدارة المعرفة بشكل كامل في فعالياتها وقراراتها المجتمعية.

كما أجرى كل من (الخطيب وعبدالحليم، 2004م) دراسة هدفت إلى معرفة دور المدرسة المعاصرة في توطين ثقافة المعلوماتية، والتعرف على نموذج التعليم الإلكتروني في علاقته بدور المدرسة المعاصرة في توطين ثقافة المعلوماتية، وكان من نتائج الدراسة: ضعف تأهيل البنية المدرسية وتجهيزاتها بما يؤمن حاجة المدرسة من المصادر والوسائل، عدم وجود فلسفة واضحة لمفهوم التعليم الالكتروني، ضعف الخطط التي من شأنها تطبيق التعليم الإلكتروني والإفادة من طاقاته في التعليم.

كما أجرى (السلطان، 2004م) دراسة هدفت إلى تحديد ومناقشة الأدوار التجديدية للمدرسة في المجال المعلوماتي والتكنولوجي في ظل تحديات العولمة، وكان من نتائج الدراسة: أن التعليم التقليدي الذي يقوم في المدارس لم يعد مناسباً في ظل المتغيرات الجديدة، وأن من أولويات التجديد التربوي للمدرسة في هذا العصر هو التركيز على التجديد المعرفي والتقني؛ حيث إن التقنيات والتكنولوجيا ووسائل الاتصال الحديثة تلعب دوراً حاسماً في سباق المنافسة الاقتصادية، والتحول الثقافي، والمجتمعي.

كما أجرى تايلور (Taylor, 2005) دراسة هدفت إلى تحديد متطلبات القيادة في ضوء التطور التكنولوجي المعاصر، كإدارة الجودة وإدارة المعرفة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود حاجة إلى تغيير متطلبات القيادة في ظل التطورات التكنولوجية الحديثة، والتغير الذي حدث على المدارس في العصر الحالي، وضرورة التعامل بإيجابية مع متطلبات عصر المعرفة.

ودراسة باران وكاجلتي (Baran & Cagiltay, 2006) والتي هدفت إلى إيجاد العلاقة بين التطوير المهني للمعلمين وإدارة المعرفة في مجتمعات المعرفة الإلكترونية، التي سهلت التواصل بين المعلمين، بسبب تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وكشفت النتائج عن وجود علاقة إيجابية بين التطوير المهني للمعلمين وإدارة مجتمعات المعرفة، مما يسهم في إحداث التعلم المستمر لهم طوال حياتهم المهنية، وفي نفس السياق جاءت دراسة وود (Wood, 2007) التي هدفت إلى الكشف عن كيفية بناء المعارف وتبادلها بين المعلمين في مجتمعات التعلم، وقد أكد الباحث على ضرورة وجود تواصل مستمر للمعلمين مع محتويات المادة العلمية في مجتمعات المعرفة؛ من أجل معرفة كل جزئية تستبدل وتُطوّر، والتطوير المهني المستمر يجب أن يكون على أساس العمل والسعي دوماً لتحقيقه؛ لذا يجب ألا يكون المعلم متلقياً لمعلومات من إنتاج غيره، بل يجب أن يكون باحثاً وعالماً ومحترفاً، ويرى الباحث أن مجتمعات التعلم

تشكل دافعاً للمعلم لكي يطور نفسه بصورة ديناميكية مستمرة، ويكون شديد الملاحظة المنهجية، ومحللاً الواقع التعليمي المحيط بطلابه، ومستمراً في الحوار مع زملائه من أجل الارتقاء بعملية التعليم، مما يؤدي إلى إيجاد معلم مبدع.

وأجرى (الزيودي، 2012م) دراسة هدفت إلى قياس دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) لمشروع تطوير التعليم نحو الاقتصاد المعرفي ErfKE في تنمية المهارات الحياتية لطلبة المدارس الحكومية الأردنية، وتكونت عينة الدراسة من (1019) طالباً وطالبة، تم اختبارهم بطريقة عشوائية عنقودية، وطبقت عليهم أداة الدراسة المكونة من (36) فقرة، وقد بينت نتائج الدراسة أن دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تنمية المهارات الحياتية للطلبة والطالبات كان بدرجة عالية.

كما أجرى كل من كانو وجراسيا (Cano & Gracia, 2013) دراسة هدفت إلى تقييم وتحليل الاستراتيجيات، وأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، لإيجاد نقلة نوعية في الإشراف التربوي، الذي بدوره يعزز المدارس في هذا القرن، وليس المعني فقط في التعليم والتعلم وجهاً لوجه، ولكن أيضا التعلم الإلكتروني والتعلم المختلط، فالنماذج التقليدية للإشراف التربوي لم تعد كافية للإشراف على نماذج التدريس القائمة على الويب وبيئات التعلم الرقمية؛ حيث طبقت الدراسة على ممارسات وتصورات (278) مشرفاً في ثلاث مناطق، وقد بينت نتائج الدراسة أن المشرفين التربويين لا يتلقون تدريباً كافياً للتعامل مع التعلم الرقمي والفصول القائمة على التكنولوجيا والمعلومات والاتصالات.

دراسة كيم و لي (Kim & Lee, 2014) هدفت إلى إيجاد طريقة تدريسية لتحسين معالجة المعلومات لدى طلاب المرحلة الابتدائية، حيث اقترح الباحثان طريقة تدريس لمعالجة المعلومات على أساس نموذج تعلم قائم على حل المشكلات، وقد طبقا الطريقة التجريبية القائمة على الاختبار القبلي والبعدي، لمجموعة واحدة تكونت من (23) طالباً في الصف الخامس الابتدائي لمدة ثمانية أشهر، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تحسن ملحـــوظ في أداء الطلاب، حيث تطــور لديهم اختيار المعلومات، وموثوقيتها، وتصنيفها، وتحليلها، ومقارنتها، واستيعابها.

كما أجرى (شاهين، 2015م) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك وممارسة المشرفين التربويين لكفايات الإشراف التربوي المعاصر في ضوء خصائص مجتمع المعرفة، والعلاقة بين درجة الامتلاك والممارسة من وجهة نظر المشرفين أنفسهم، وقد تم تطبيق الدراسة على عينة من المشرفين التربويين بلغت (75) مشرفاً تربوياً، مستخدماً الاستبانة حيث أظهرت نتائج الدراسة أن امتلاك وممارسة كفايات الإشراف التربوي في ضوء خصائص مجتمع المعرفة جاءت بدرجة متوسطة، وكذلك وجود علاقة ارتباطية مرتفعة وموجبة بين

الامتلاك والممارسة.

8-1 - التعليق على الدراسات السابقة:

حرص الباحث على اختيار الدراسات الحديثة التي لها صلة مباشرة أو شبه مباشرة بموضوع الدراسة، فهناك دراسات تناولت التعلم وبيئاته في العصر الحالي وإدارة المعرفة فيه، مثل دراسة باركر (Parker, 1999)، ودراسة ونجارد (Wingard, 2000)، ودراسة (الصباغ، 2002م)، ودراسة (الخطيب وعبدالحليم، 2004م)، ودراسة (الزيودي، 2012م)، وقد أفاد الباحث من هذه الدراسات وظهرت الأهمية الكبيرة لتهيئة بيئة تعليمية تعلمية تتناسب مع متطلبات عصر المعرفة، وأهمية دور المعلم في تلك البيئات من خلال تعامله بوعي لتفعيلها في مجال التعلم، وتختلف هذه الدراسة عما سبق من دراسات بأنها تناولت دور المشرف التربوي في دعم هذا المعلم في عصر المعرفة؛ قناعة بأن المعلم بحاجة إلى التوجيه والتطوير الذي يقدمه المشرف التربوي.

وهناك دراسات تناولت المشرف التربوي وكفاياته التي يجب أن يمتلكها كقائد تربوي مطور للمعلمين، مثل دراسة ماسناري (Massanari, 2001)، ودراسة تايلور (Taylor, 2005)، ودراسة باران وكاجلتي (Baran & Cagiltay, 2006)، ودراسة كانو وجراسيا (Cano & Gracia, 2013) ودراسة (شاهين، 2015م), وقد أفادت هذه الدراسات الدراسة الحالية بواقع المشرف التربوي في بعض المجتمعات، كما كانت نتائج بعضها تفيد أن بعض ممارسات الإشراف التربوي لم تعد مناسبة لعصر المعرفة، وكذلك أفاد الباحث من بعضها في بناء أداة الدراسة، وتختلف الدراسة الحالية عن تلك الدراسات في أنها تتناول واقع ممارسة المشرف التربوي لدوره في عصر المعرفة في بعض المجالات التي حددتها حدود الدراسة، مما يسهم في الوقوف على واقع هذا الدور، والخروج بتوصيات قد تسهم في تطوير الواقع.

تاسعاً - إجراءات الدراسة:

وتشمل الإجراءات المنهجية للدراسة، من حيث منهج الدراسة الذي تمّ استخدامه، وتحديد مجتمع الدراسة، وعينتها، وأداة الدراسة وعمليات التحقق من صدقها وثباتها، والإجراءات الميدانية المتبعة في عملية التطبيق، وأساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات، والإجابة عن أسئلة الدراسة.

9-1- منهجية الدراسة: انطلاقاً من مشكلة الدراسة وأهدافها وأسئلتها فإن المنهج المناسب لهذه الدراسة هو المنهج الوصفي المسحي Descriptive Analytical، وأداته الاستبانة، إذ إن المنهج الوصفي يلائم العديد من المشكلات التربوية أكثر من غيره من خلال جمع معلومات عن الظاهرة موضع الدراسة، وتحديد الوضع الحالي لها والتعرّف على جوانب القوة والضعف فيها؛ من أجل معرفة درجة صلاحية هذا الوضع أو درجة الحاجة لإحداث تغييرات جزئية أو أساسية فيه.

9-2- مجتمع الدراسة وعينتها: تكون المجتمّع الإحصائي لهذه الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في مدينة عرعر، في الفصل الدراسي الثاني من العام

الدراسي 1435/ 1436هـ، وعددهم (1800) معلمٍ ومعلمة بحسب إحصاءات الإدارة العامة للتربيةٍ والتعليم بمنطقة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (322) معلماً ومعلمة، منهم (154) معلماً و(168) معلمة، تم اختيارهم باستخدام الطريقة العشوائية وتم تعيينهم عشوائياً على المجموعات، ويوضح الجدول رقم(1) خصائص العينة.

جدول رقم (1)

توزيع أفراد العينة بحسب متغيّرات الدراسة

المتغير	الفئات	العدد	المجموع
الجنس	ذكر	154	322
	أنثى	168	
التخصص	علمي	162	322
	ادبي	160	
المرحلة	ابتدائي	113	322
	متوسط	86	
	ثانوي	123	
الخبرة في التدريس	أقل من 5 سنوات	85	322
	(6-10) سنوات	94	
	أكثر من 10 سنوات	143	

3-9 – أداة الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة قام الباحث ببناء استبانة خاصة، أطلق عليها اسم «دور المشرف التربوي في عصر المعرفة كما يدركه المعلمون والمعلمات في مدينة عرعر»، اعتماداً على الأدب التربوي، والدراسات السابقة في مجال الإشراف التربوي وتكنولوجيا المعلومات وخبرة الباحث، كذلك الإفادة من آراء الخبراء والمشرفين التربويين، وتضمّنت الأداة بصيغتها الأولية (23) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي:

المجال الأول: دمج التقنية في التعليم، وتضمن (9) فقرات.

المجال الثاني: بيئات التعلم، وتضمن (8) فقرات.

المجال الثالث: الإشراف الإلكتروني، وتضمن (6) فقرات.

1-3-9 – الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

أ: صدق الأداة: تمّ التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة، وصدق المحتوى من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين في كليات التربية في بعض الجامعات السعودية، والعاملين في مجال الإشراف التربوي في إدارة التربية والتعليم بمنطقة الحدود الشمالية، وبلغ عددهم (10) محكمين؛ وذلك لإبداء آرائهم في درجة ملاءمة كل فقرة للمجال الذي وضعت فيه، وسلامة صياغتها اللغوية، وإجراء أي تعديل يرونه مناسباً، وإضافة أية فقرة يرون ضرورة وجودها في كل مجال، وقد تمّت المراجعة لملاحظات المحكمين، وبلغ عدد فقرات الأداة بعد هذه المرحلة (27) فقرة، بحيث أصبح المجال الأول يحوي (10) فقرات، والمجال الثاني يحوي(9) فقرات، والمجال الثالث يحوي (8) فقرات.

ب: دلالات الثبات: قام الباحث باستخلاص مؤشرات ثبات الأداة باستخدام أسلوبي الاتساق الداخلي وإعادة التطبيق كما يلي:

1. دلالات الاتساق الداخلي: تم تطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) على عينة مكونة من (18) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة ولكن من خارج عينه البحث، وتم حساب دلالة الاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات الاداة، وللأداة ككل ، باستخدام معادله كرونباخ الفا (Cronbach Alpha)، والجدول رقم (2) يبين النتائج الأولية لثبات اداة الدراسة.

جدول رقم (2)

معامل ثبات الأداة ككل، ولكل مجال من مجالاتها

المجال	معامل الثبات باستخدام معادله كرونباخ الفا (Cronbach Alpha)
دمج التقنية في التعليم	0.84
بيئات التعلم	0.82
الإشراف الإلكتروني	0.75
الأداة ككل	0.86

يلاحظ من الجدول رقم (2) ارتفاع معامل الثبات للمجالات الثلاث، حيث بلغ على الأداة ككل باستخدام معادله كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) (0.86)، وتعد قيم مؤشر الثبات المستخرجة بهذه الطريقة قيم مرتفعة، مما يدل على تمتع الأداة بمؤشرات ثبات مرتفعة، وللتحقق من الاتساق الداخلي لبنية الاستبانة، تم إيجاد مصفوفة معاملات الارتباط بين المجالات الثلاثة والأداة ككل، والجدول رقم (3) يبين قيم معاملات الارتباط بين مجالات الأداة وكل منها بالأداة ككل وفقا للعينه الاستطلاعية .

جدول رقم (3)

قيم معاملات الارتباط بين مجالات الأداة

وكل منها بالمقياس الكلي

المجال	الاول	الثاني	الثالث	الأداة ككل
دمج التقنية في التعليم	-	0.76**	0.677**	0.84 **
بيئات التعلم	---	---	0.76**	0.66**
الإشراف الإلكتروني	----	----	----	0.67**

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.01$).

يتضح من الجدول رقم (3) أن جميع قيم معامل الارتباط بين المجالات الثلاثة والدرجة الكلية دالة إحصائياً، وتراوحت بين (0.66-0.84)، وهي قيم جيدة يمكن من خلالها الاستدلال على الاتساق الداخلي للأداة ، وهذا مؤشر على أن السمة التي يقيسها كل مجال هي السمة نفسها التي تقيسها الأداة ككل.

2. الثبات عن طريق إعادة التطبيق: تمّ تطبيق الأداة على عينة من المعلمين والمعلمات مكونة من (18) فرداً، ثم أعيد التطبيق بعد أسبوعين على العينة نفسها، إذ بلغ معًامل ارتباط بيرسون Pearson (0.79)، وتعد هذه القيمة مناسبة لأغراض الدراسة الحالية، والجدول رقم (4) يوضح ذلك.

جدول رقم (4)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الأداة في مرحلتي التطبيق

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.65	10	0.69	19	0.69
2	0.76	11	0.67	20	0.82
3	0.78	12	0.76	21	0.81
4	0.71	13	0.75	22	0.78
5	0.81	14	0.72	23	082
6	0.81	15	0.69	24	0.78
7	0.75	16	0.82	25	0.81
8	0.79	17	0.74	26	0.79
9	0.72	18	0.72	27	0.70

يتضح من الجدول رقم (4) أن معاملات الارتباط للفقرات بين مرحلتي التطبيق مقبولة، و ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) ، وهذا يؤكد أن الأداة تتمتّع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

9-3-2 - تصحيح أداة الدراسة: صححت الإجابات استناداً إلى سلم ليكارت الخماسي بحيث اعتمدت درجة الفاعلية لكل مستوى من مستويات الاستجابة وفقاً للجدول رقم (5).

جدول رقم (5)

درجة القطع لكل مستوى من مستويات الاستجابة على الأداة

المستوى	المتوسط الحسابي	درجة الفاعلية
الأول	(4.20 -5)	عالية جدا
الثاني	(3.40 - 4.19)	عالية
الثالث	(2.60 - 3.39)	متوسطة
الرابع	(1.80 -2.59)	متدنية
الخامس	(1.00-1.79)	متدنية جدا

9-4 - إجراءات تطبيق الدراسة:

تمت مخاطبة إدارة تعليم الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية لتسهيل مهمة الباحث، وفي ضوء ذلك قامت إدارة التطوير بإدارة التعليم بالتعاون مع الباحث في توزيع الأداة على عينة الدراسة من معلمين ومعلمات، بحيث أصبح المجموع الكلي لعينة الدراسة (322) معلماً ومعلمة، بعدها استخدام الباحث برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتّماعية (SPSS)لإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، ومن ثم مناقشة النتائج وتقديم التوصيات.

9-5 - المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن السؤال الأول والثاني والثالث، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وللإجابة على السؤال الرابع، تمّ استخدام اختباري (T-test) وتحليل التباين الأحادي (One-Way Anova)، وكذلك تمّ استخدام اختبار شيفيه

(Scheffe – test) للمقارنات البعدية للكشف عن دلالة الفروق بين المتغيّرات.

عاشراً- نتائج الدراسة

10 – 1 – النتائج المتعلّقة بالسؤال الأول الذي ينص على: «ما درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في عصر المعرفة في مجال دمج التقنية في التعليم؟»

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة الممارسة لجميع فقرات مجال دمج التقنية في التعليم وللمجال ككل، ويبين الجدول (6) النتائج المتعلّقة في هذا المجال.

يلاحظ من الجدول رقم (6) أن درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في عصر المعرفة في مجال دمج التقنية في التعليم جاءت بدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط الكلي لفقرات المجال (3.01)، وانحراف معياري (0.25)، وبنسبه مئوية (60٪)وحازت الفقرة رقم (4) «بناء خطط لتفاعل المعلم مع المتعلم في غرفة

جدول رقم (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لفقرات مجال دمج التقنية في التعليم تنازلياً

المجال الأول: دمج التقنية في التعليم				
الرتبة	**الرقم**	**الفقرة**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**درجة الممارسة**
1	4	بناء خطط لتفاعل المعلم مع المتعلم في غرفة الصف.	3.20	.601	متوسطة
2	9	التشجيع على توفير التعلم الذاتي للطلاب دون عوائق زمانية او مكانية.	3.20	.640	متوسطة
3	6	تلمس حاجة المدرسة من مصادر التعلم.	3.18	.645	متوسطة
4	1	تدريب المعلم على تفعيل مصادر التعلم المتاحة.	3.02	.626	متوسطة
5	8	التشجيع على تدعيم قدرة الطالب على البحث باستخدام الوسائل المتاحة.	3.00	.606	متوسطة
6	7	متابعة عملية تفعيل التقنيات التربوية والوسائل التعليمية.	2.97	.643	متوسطة
7	5	بناء خطط لتفاعل المعلم مع المتعلم عبر الإنترنت.	2.96	.628	متوسطة
8	2	تشجيع المعلم على تنويع مصادر التعلم.	2.95	.668	متوسطة
9	10	تفعيل تبادل الزيارات بين المعلمين كنماذج ناجحة في استخدام التقنية.	2.93	.602	متوسطة
10	3	تشجيع المعلم على استخدام السبورة الذكية.	2.77	.565	متوسطة
		كلي	3.01	0.25	متوسطة

الصف « على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.20) وبنسبة مئوية (64٪) بينما حازت الفقرة رقم (3) التي تنص على «تشجيع المعلم على استخدام السبورة الذكية « على أقل متوسط حسابي بلغ (2.77) وبنسبة مئوية (45٪) ويعادل درجة ممارسة متوسطة، وعموما تراوح المتوسط الحسابي لفقرات المجال ما بين (3.200) و (2.77). والملاحظ أن جميع الفقرات حازت على درجة ممارسة متوسطة دون استثناء، وهذه النتائج تؤشر إلى قصور في دور المشرف التربوي في هذا المجال، ويتفق الباحث مع مقترحات دراسة وينجارد (Wingard, 2000) التي أشارت إلى أن تجاوز معيقات دمج التقنية في التعليم هو التعليم المستمر والتطوير المهني، ويرى الباحث أن المشرف التربوي هو الأولى بالتطوير المهني؛ لأنه يمثل بيت الخبرة للمعلمين.

10-2 - النتائج المتعلّقة بالسؤال الثاني الذي ينص على: «ما درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في عصر المعرفة في مجال بيئات التعلم ؟»

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة الممارسة لفقرات مجال بيئات التعلم وللمجال ككل، كما في الجدول رقم (7).

جدول رقم (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لفقرات مجال بيئات التعلم تنازليًا

المجال الثاني: بيئات التعلم				
الرتبة	**الرقم**	**الفقرة**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**درجة الممارسة**
11	11	تنفيذ دورات في طرق التدريس الحديثة التي تتناسب مع مجتمع المعرفة (مثل حل المشكلات، العصف الذهني ...).	3.16	.602	متوسطة
12	13	تحديد الحاجات التدريبية للمعلم.	3.13	.679	متوسطة
13	18	تنمية القدرة الذاتية للمعلم لحل المشكلات.	3.09	.668	متوسطة
14	16	الاهتمام بمخرجات التعلم في نهاية العملية التدريسية.	3.05	.639	متوسطة
15	12	الإشراف على دروس نموذجية للمعلمين لتفعيل بيئات التعلم.	3.05	.659	متوسطة
16	14	حث المعلم على تنمية مهارات التفكير.	3.00	.631	متوسطة
17	15	توظيف استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في التدريس.	2.97	.664	متوسطة
18	19	حث المعلمين على تحويل بيئات التعليم التقليدي إلى بيئات تعلم نشط.	2.96	.662	متوسطة
19	17	الاهتمام بنتائج تقويم المتعلمين (الاختبارات المقدمة ـ قياس .....).	2.95	.583	متوسطة
		كلي	3.04	.30	

يلاحظ من الجدول رقم (7) أن درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في عصر المعرفة في مجال بيئات التعلم متوسطة، وبلغ المتوسط الكلي لفقرات المجال (3.04)، وانحراف معياري (0.30)، وبنسبة مئوية (60٪) وحازت الفقرة رقم (11) التي تنص على «تنفيذ دورات في طرق التدريس الحديثة التي تتناسب مع مجتمع المعرفة» على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.16) وبنسبة مئوية (62٪) بينما حازت الفقرة رقم (17) التي تنص على «الاهتمام بنتائج تقويم المتعلمين» على أقل متوسط حسابي بلغ (2.95) وبنسبة مئوية (59٪) ويعادل درجة ممارسة متوسطة، وقد تراوح المتوسط الحسابي لفقرات المجال ما بين (3.16) و (2.95)، ويلاحظ أن جميع الفقرات بشكل فردي كانت بدرجة ممارسة متوسطة، وهو مؤشر قصور في الدور الإشرافي في هذا المجال، وهذا يتفق مع دراسة (Cano & Gracia, 2013) التي أشارت نتائجها إلى أن المشرفين لا يتلقون تدريباً كافياً للتعامل مع التعليم الرقمي في الفصول القائمة على التكنولوجيا.

10-3 - النتائج المتعلّقة بالسؤال الثالث الذي ينص على: «ما درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في عصر المعرفة في مجال الإشراف الإلكتروني ؟»

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة الممارسة لفقرات مجال الإشراف الإلكتروني وللمجال ككل، كما في الجدول (8).

جدول رقم (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لمجال الاشراف الالكتروني تنازليًا

المجال الثالث: الإشراف الإلكتروني				
الرتبة	**الرقم**	**الفقرة**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**درجة الممارسة**
20	20	نشر ثقافة التواصل إلكترونياً بين المعلمين.	3.06	.65	متوسطة
21	21	تدريب المعلمين على التواصل الإلكتروني.	2.93	.65	متوسطة
22	27	تشجيع التنافس الإيجابي من خلال نشر إنجازات النماذج المتميزة من المعلمين إلكترونياً.	2.91	.67	متوسطة
23	22	تطوير الاتصال والتواصل بين المشرف والمعلمين.	2.90	.62	متوسطة
24	26	توجيه المعلمين على الاطلاع على كل ما هو جديد إلكترونياً.	2.88	.57	متوسطة
25	25	المساعدة في توفير الحقائب الإلكترونية على الإنترنت.	2.86	.63	متوسطة
26	23	تفعيل وسائل الاتصال الاجتماعي في الإشراف التربوي.	2.83	.65	متوسطة
27	24	تفعيل استخدام مؤتمرات الفيديو التفاعلية (الفيدوكونفرانس) في الاجتماعات العامة مع المعلمين.	2.81	.59	متوسطة
		كلي	2.89	0.28	متوسطة

يلاحظ من الجدول رقم (8) أن درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في عصر المعرفة في مجال الإشراف الإلكتروني متوسطة، وبلغ المتوسط الكلي لفقرات المجال (2.89)، وانحراف معياري (0.28)، وبنسبه مئوية (57٪) وحازت الفقرة رقم (20) التي تنص على «نشر ثقافة التواصل إلكترونياً بين المعلمين» على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.06) وبنسبة مئوية (61٪) بينما حازت الفقرة رقم (24) التي تنص على «تفعيل استخدام مؤتمرات الفيديو التفاعلية (الفيدوكونفرانس) في الاجتماعات العامة مع المعلمين» على أقل متوسط حسابي بلغ (2.81)، وبنسبة مئوية (56٪) ويعادل درجة ممارسة متوسطة، وعموما تراوح المتوسط الحسابي لفقرات المجال ما بين (3.06) و(2.81).

ويلاحظ أن جميع الفقرات كانت بدرجة ممارسة متوسطة وفقاً لرأي عينة الدراسة، كما أن المتوسط العام لهذا المجال هو الأقل بين المجالات التي تناولتها الدراسة وإن كانت جميعها في حدود درجة ممارسة متوسطة، وهذا مؤشر على قصور المشرف التربوي في أداء دوره في هذا المجال، وقد يعود ذلك أيضاً لقلة التدريب المتخصص للتفاعل مع هذا الأسلوب الإشرافي، ويرى كانو وجراسيا (Cano & Gracia, 2013) أن النماذج التقليدية للإشراف التربوي لم تعد كافية في هذا العصر، ويرى الباحث أن الممارسات التقليدية هي التي صنعت فجوة بين واقع العصر وواقع الإشراف التربوي في المدارس، مع العلم أن البنية التحتية للمدارس من الناحية التقنية وفقاً لمتابعة الباحث المهنية ليست سيئة، ففي كل المدارس الحكومية تقريباً مراكز مصادر تعلم، وخطوط إنترنت، ولكن يبدو أن الخلل في تفعيل هذه الإمكانيات.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة تايلور (Taylor, 2005) التي أشارت إلى وجود حاجة لتغيير متطلبات القيادة في ظل التطورات التقنية الحديثة، وضرورة التعامل بإيجابية مع متطلبات عصر المعرفة، وكذلك نتائج دراسة ماسناري (Massanari, 2001) التي أشارت إلى أن من المتطلبات والكفايات الأساسية التي لابد من توافرها في القائد التربوي الإشراف العام على المسؤوليات، وتسهيل التواصل الفعال، واستخدام التقنية التكنولوجية، ولذا يرى الباحث أن غياب التدريب الجاد والفاعل هو من أكبر أسباب تدني دور المشرف التربوي في هذا المجال، وفي المجالين الآخرين اللذين تناولتهما الدراسة بشكل عام، لتداخل الكفايات التي تشكلها.

10-4 - النتائج المتعلّقة بالسؤال الرابع الذي ينص على : «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة تبعًا لاختلاف متغيّرات (الجنس، التخصص، والخبرة، المرحلة، الخبرة في التدريس)؟

وتمّت الإجابة عن هذا السؤال على النحو الآتي:

10-4-1 - الجنس:

ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات تبعًا لمتغيّر الجنس تمّ استخدام نتائج اختبار (ت) T-test للعينات

المستقلّة والجدول (9) يبين ذلك.

جدول رقم (9)

نتائج اختبار (ت) تبعًا لمتغيّر الجنس

المجال	الجنس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المجال الأول: دمج التقنية	ذكر	2.9942	.26892	-1.64	0.10
	أنثى	3.0399	.23011		
المجال الثاني: بيئات التعلم	ذكر	3.0152	.32514	-1.43	0.15
	أنثى	3.0635	.28140		
المجال الثالث: الإشراف الإلكتروني	ذكر	2.9529	.29361	3.43	0.00
	أنثى	2.8445	.27307		
الكلي	ذكر	2.9889	.23383	-0.04	0.96
	أنثى	2.9899	.16720		

يلاحظ من الجدول رقم (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لمتغيّر الجنس على المقياس ككل، ويوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) لمجال ممارسة الإشراف الإلكتروني، حيث بلغت قيمة (ت) (3.43) وهي مرتبطة بمستوى دلالة (0.00) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمجال دمج التقنية في التعليم ومجال بيئات التعلم، إذ كان مستوى الدلالة أكبر من ($\alpha \leq 0.05$)، ويعزو الباحث ذلك إلى تساوي الظروف التعليمية بين المعلمين من الجنسين من حيث الإعداد قبل الخدمة، ومن حيث المناهج التي تدرّس، فضلاً عن الظروف الإدارية المتساوية؛ حيث يتبعان الإدارة التعليمية نفسها والوزارة نفسها، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (شاهين، 2015م) والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعود لمتغير الجنس.

10-4-2 - التخصص: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على المقياس وفقا للتخصص (علمي، أدبي) والجدول رقم (10) يبين ذلك.

جدول رقم (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأفراد على مجالات الأداة وعلى الدرجة الكلية وفقا للتخصص

المجال	الجنس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المجال الأول: دمج التقنية في التعليم	علمي	3.0395	.24146	1.55	0.12
	أدبي	2.9963	.25744		
المجال الثاني: بيئات التعلم	علمي	3.0453	.27845	0.29	0.12
	أدبي	3.0354	.32790		
المجال الثالث: الإشراف الإلكتروني	علمي	2.9051	.28850	0.54	0.77
	أدبي	2.8875	.28772		
الكلي	علمي	3.0016	.18945	1.09	0.27
	أدبي	2.9771	.21290		

يتضح من الجدول رقم (10) عدم وجود فرق ظاهري بين متوسطي أداء الأفراد على المقياس وفقاً لمتغير التخصص (علمي، أدبي)، حيث بلغت قيمة (ت) (T- test) لمجال دمج التقنية في التعليم (1.55)، بينما بلغت لمجال بيئات التعلم (0.29)، أما مجال الإشراف الإلكتروني فقد بلغت قيمته (0.54)، وجاءت قيمة الدرجة الكلية للأداة (1.09)، وجميعها مرتبطة بدلالة إحصائية أكبر من (0.05)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن المعلمين والمعلمات يتلقون الإعداد التربوي نفسه وإن اختلفت تخصصاتهم الأكاديمية، ويتلقون دورات متشابهة أو متماثلة، فضلاً عن ارتباطهم بنظام تربوي موحد، وهذا يتفق مع نتائج دراسة شاهين، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات العينة تعود للتخصص (علمي أو أدبي).

10-4-3 - المرحلة الدراسية: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة وفقا للمرحلة الدراسية والجدول رقم (11) يبين ذلك:

يتضح من الجدول رقم (11) وجود فرق ظاهري بين متوسطات أداء الأفراد على المقياس وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية (المرحلة الابتدائية، المرحلة المتوسطة، المرحلة الثانوية)، ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات تبعًا لهذا المتغير، تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) والجدول رقم (12) يبين ذلك.

جدول رقم (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الافراد على مجالات المقياس وعلى الدرجة الكلية وفقا للمرحلة الدراسية

المجال	المتغير (سنوات الخبرة)					
	ابتدائي		متوسطة		ثانوية	
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دمج التقنية في التعليم	3.04	0.25	2.97	0.24	3.01	0.24
بيئات التعلم	3.10	0.29	2.91	0.32	3.07	0.27
الإشراف الإلكتروني	2.97	0.26	2.85	0.27	2.90	0.31
البعد الكلي	3.02	0.18	2.91	0.22	3.00	0.19

جدول رقم (12)

نتائج تحليل التباين الأحادي (ONE-WAY ANOVA) للفروق بين متوسطات استجابات الأفراد وفقًا لمتغيّر المرحلة الدراسية على المقياس ككل وعلى كل مجال من مجالاته

المتغيّر التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المجال الأول: دمج التقنية في التعليم	بين المجموعات	.239	2	.119	1.918	.149
	داخل المجموعات	19.837	319	.062		
	المجموع	20.076	321			
المجال الثاني: بيئات التعلم	بين المجموعات	1.896	2	.948	10.919	*.000
	داخل المجموعات	27.691	319	.087		
	المجموع	29.586	321			
المجال الثالث: الإشراف الإلكتروني	بين المجموعات	.240	2	.120	1.454	.235
	داخل المجموعات	26.347	319	.083		
	المجموع	26.588	321			
الدرجة الكلية	داخل المجموعات	.605	2	.303	7.767	0.10
	بين المجموعات	12.429	319	.039		
	المجموع	13.034	321			

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$)

يلاحظ من الجدول رقم (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) تبعاً لمتغيّر المرحلة الدراسية في مجال (بيئات التعلم)، حيث كان مستوى الدلالة أقل من ($\alpha \geq 0.05$)، غير أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) تبعاً لهذا المتغيّر في مجالي (دمج التقنية في التعليم والإشراف الإلكتروني)، وعلى الدرجة الكلية، إذ كان مستوى الدلالة أكبر من ($\alpha \geq 0.05$)، ولتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات استجابات الأفراد في مجال بيئات التعلم وفقًا لمتغيّر المرحلة الدراسية، تمّ إجراء المقارنات البعدية باستخدام اختبار شافيه والجدول رقم (13) يبين ذلك.

جدول رقم (13)

نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية وفقًا لمتغيّر المرحلة في مجال بيئات التعلم

المجال	المرحلة الدراسية	ابتدائي	متوسط	ثانوية
بيئات التعلم	ابتدائية	-	0.18	0.027
	متوسطة	- 0.18	-	- 0.15
	ثانوية	- 0.027	0.15	-

يلاحظ من الجدول رقم (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لصالح المتوسط الموجب، وهو: (الابتدائية) في مجال بيئات التعلم، ويعزو الباحث ذلك إلى أن معلمي المرحلة الابتدائية يتلقون جرعات تربوية أعمق في مرحلة الإعداد (أي ما قبل الخدمة)، مما يدعم إدراكهم وتقديرهم لأهمية بيئات التعلم، بينما معلمي المرحلة المتوسطة و المرحلة الثانوية يكون إعدادهم أكثر تركيزاً في الجانب التخصصي الأكاديمي على حساب ساعات الإعداد التربوي، وذلك مراعاة لكثافة المادة العلمية في المرحلتين مقارنة بالمرحلة الابتدائية.

4-4-10 - سنوات الخبرة: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة وفقاً لسنوات الخبرة والجدول رقم (14) يبين ذلك.

جدول رقم (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الافراد على مجالات المقياس وعلى الدرجة الكلية وفقا لسنوات الخبرة

المجال	المتغير (سنوات الخبرة)					
	(1-5) سنوات		(6-10) سنوات		(أكثر من 10 سنوات)	
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دمج التقنية في التعليم	2.98	0.24	3.00	0.25	3.04	0.25
بيئات التعلم	3.04	0.26	3.02	0.34	3.04	0.30
الإشراف الإلكتروني	2.81	0.24	2.90	0.29	2.93	0.29
البعد الكلي	2.51	0.17	2.98	0.21	3.01	0.21

يتضح من الجدول رقم (14) وجود فرق ظاهري بين متوسطات أداء الأفراد على الأداة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات تبعًا لهذا المتغير تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، والجدول رقم (15) يبين ذلك.

جدول رقم (15)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way Anova) لتحديد الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة وفقًا لمتغيّر الخبرة على الأداة ككل وعلى كل مجال من مجالاتها

المتغيّر التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
المجال الأول: دمج التقنية في التعلم	بين المجموعات	.239	2	.119	1.918	.149
	داخل المجموعات	19.837	319	.062		
	المجموع	20.076	321			
المجال الثاني: بيئات التعلم	بين المجموعات	1.896	2	.948	10.919	*.000
	داخل المجموعات	27.691	319	.087		
	المجموع	29.586	321			
المجال الثالث: الإشراف الإلكتروني	بين المجموعات	.240	2	.120	1.454	.235
	داخل المجموعات	26.347	319	.083		
	المجموع	26.588	321			
الكلي	بين المجموعات	.605	2	.303	7.767	.101
	داخل المجموعات	12.429	319	.039		
	المجموع	13.034	321			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يلاحظ من الجدول رقم (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) لمتغيّر سنوات الخبرة على المقياس ككل، وعلى مجالي (دمج التقنية في التعليم والإشراف الإلكتروني)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) تبعاً لهذا المتغير في مجال بيئات التعلم، ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات استجابات الأفراد في مجال بيئات التعلم وفقًا لمتغيّر سنوات الخبرة، فقد تمّ إجراء

المقارنات البعدية باستخدام اختبار شافيه والجدول رقم (16) يبين ذلك.

جدول رقم(16)

نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية وفقًا لمتغيّر سنوات الخبرة لمجال بيئات التعلم

سنوات الخبرة	(1 إلى5)	(6 إلى 10)	أكثر من 10 سنوات
(1 إلى 5)	—	-0.019	-0.051
(6 إلى 10)	-0.019	—	-0.032
أكثر من 10 سنوات	0.051	0.032	—

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يلاحظ من الجدول رقم (16) وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في مجال بيئات التعلم وفقًا لمتغيّر سنوات الخبرة لصالح الأفراد ذوي المتوسط الموجب، وهم ذوو سنوات الخبرة (أكثر من 10 سنوات)، وقد يعود ذلك لاستشعارهم أكثر من غيرهم للأدوار التي يقوم بها المشرف التربوي؛ وذلك نتيجة لخبرتهم التربوية الغنية، وهذه النتيجة تختلف عن نتائج دراسة (شاهين، 2015م)، والتي لم تسجل فروقاً تعود للخبرة، وقد يعود هذا الاختلاف لاختلاف مجتمع الدراسة؛ حيث تم تطبيق الدراستين في منطقتين مختلفتي الظروف والمؤثرات.

حادي عشر- الخاتمة:

خلصت نتائج هذه الدارسة إلى أن المشرف التربوي يمارس دوره في عصر المعرفة، كما يدركه المعلمون والمعلمات في مدينة عرعر، بدرجة متوسطة في جميع المجالات المحددة دمج التقنية بالتعليم، بيئات التعلم، الإشراف الإلكتروني ، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات افراد العينة تعود لمتغيري الجنس والتخصص، ووجود فروق في مجال بيئات التعلم تعود لمتغيري المرحلة وسنوات الخبرة، فيما لا توجد فروق في مجالي دمج التقنية بالتعليم والإشراف الإلكتروني تعود لهذين المتغيرين.

ثاني عشر- التوصيات والمقترحات:

- عقد دورات تدريبية متخصصة للمشرفين التربويين في مجالات (دمج التقنية في التعليم، بيئات التعلم، الإشراف الإلكتروني)، مما قد يسهم في دمج خبرات المشرف التربوي بمتطلبات العصر، وتطوير ممارساته الإشرافية، على ضوء إدراكه للمتغيرات، مع تكليفه بنقل خبراته في هذه الدورات للمعلمين.

- تفعيل عملية المتابعة الجادة لأداء المشرف التربوي وتقويمه، وذلك من قبل الجهات المختصة في إدارات التربية والتعليم في ضوء ما تتطلبه خصائص عصر المعرفة.

- تطوير البرامج التدريبية التي تقدمها كليات التربية للمشرفين التربويين بما يتناسب مع متطلبات العصر.

- تطبيق دراسة مماثلة لهذه الدراسة في بيئات أخرى ومقارنتها بنتائج هذه الدراسة.

- إجراء دراسة ميدانية للاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في عصر المعرفة.
- إجراء دراسة ميدانية للاحتياجات التدريبية للمعلمين في عصر المعرفة.

المصادر والمراجع

أولاً- المصادر والمراجع العربية:

أحمد، محمد جاد. (2008م). التجديد التربوي في التعليم قبل الجامعي. القاهرة: العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

الأحمدي، عدنان. (2015م). دمج التقنية في التعلم لمحات سريعة. استرجع من: https://www.wiziq.com/tutorial/671548.

آل طالب، علي إبراهيم. (2008م). الكفاءة الداخلية لنظام الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، المملكة العربية السعودية: جامعة الإمام محمد سعود الإسلامية.

الأمم المتحدة. (2003م). تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام 2003: نحو إقامة مجتمع المعرفة. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، عمان، الأردن: المطبعة الوطنية.

البابطين، عبدالرحمن عبدالوهاب. (2005م). المعوقات التي تحد من فاعلية الممارسات الإشرافية كما يراها المشرفون التربويون بمدينة الرياض. دراسات تربوية ونفسية: مجلة كلية التربية، الزقازيق، 20(50)، 223-258.

بوعشة، مبارك وبن منصور، ليليا. (2012م). إدارة المعرفة كتوجه إداري حديث للمنظمات في عصر العولمة. المؤتمر الدولي عولمة الإدارة في عصر العولمة، 15-17 ديسمبر 2012 ، طرابلس، لبنان: جامعة جنان.

بيزان، حنان الصادق. (2013م). التحول من مجتمع المعلومات إلى مجتمع المعرفة رؤية استشرافية. المجلة الأردنية للمكتبات والمعلومات، 1(48)، 9-47.

الجميل، عبدالله حمود. (2003م). مدى تطبيق المشرفين التربويين لوظائفهم في ضوء آلية الإشراف التربوي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في منطقة حائل التعليمية. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى.

حيدر، عبداللطيف حسين. (2004م). الأدوار الجديدة لمؤسسات التعليم في الوطن العربي في ظل مجتمع المعرفة. مجلة كلية التربية بجامعة الإمارات، 19 (21)، 1-44.

الخطيب، محمد وعبدالحليم، حسين. (2004م). المدرسة وتوطين ثقافة المعلوماتية - نموذج التعليم الالكتروني. ندوة العولمة وأولويات التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية: الرياض.

ربيع، محمد عبدالعزيز. (2005م). الإبداع والمعرفة في عصر العولمة، المؤتمر العلمي الرابع للموهوبين والمتفوقين، 16-18 يوليو، الأردن: عمان.

رضوان، رأفت. (1997م). النظام الدولي للمعلومات: موقع الوطن العربي على خريطة العالم الجديد. سلسلة قضايا استراتيجية، المركز العربي للدراسات الاستراتيجية، 2(12)، 55-91.

الزيودي، ماجد محمد. (2012م). دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لمشروع تطوير التعليم نحو الاقتصاد المعرفي (ErfKE) في تنمية المهارات الحياتية لطلبة المدارس الحكومية الأردنية. المجلة العربية لتطوير التفوق، 3(5)، 84 - 107.

السلطان، فهد سلطان. (2004م). المدرسة وتحديات العولمة: التجديد المعرفي والتكنولوجي نموذجاً. ندوة العولمة وأولويات التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية: الرياض.

شاهين، عبدالرحمن بن يوسف. (2015م). درجة امتلاك وممارسة كفايات الإشراف التربوي المعاصر في ضوء خصائص مجتمع المعرفة بمنطقة المدينة المنورة. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 4(6)، 76-100.

الشريفي، شوقي. (1421هـ). معجم مصطلحات العلوم التربوية. الرياض: مكتبة العبيكان.

الشمراني، محمد. (1429هـ). الإشراف الإلكتروني: مفهومه أهدافه إجراءاته التطبيقية، لقاء مديري إدارات الإشراف التربوي (ورقة عمل)، 30/ 2 - 2/ 3/ 1429 هـ، المملكة العربية السعودية: محافظة الأحساء.

الصباغ، عماد عبدالوهاب. (2002م). إدارة المعرفة ودورها في إرساء أسس مجتمع المعلومات العربي. المجلة العربية

للمعلومات، جامعة قطر، 23 (2)، 37-56.

عثمان، عبدالرحمن صوفي وعرفان، محمود. (2007م). تحديات الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية في ظل مجتمع المعرفة. أوراق مؤتمر مجتمع المعرفة: التحديات الاجتماعية والثقافية واللغوية في العالم العربي حاضراً ومستقبلاً (ص: 183-216)، 2-4 ديسمبر 2007، مسقط، عمان: جامعة السلطان قابوس.

عطوي، جودت عزت. (2001م). الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها. ط1، عمان: الدارة العلمية الدولية ومكتبة دار الثقافة للنشر.

علي، أحمد. (2012م). مفهوم المعلومات وإدارة المعرفة. مجلة جامعة دمشق، 28(1)، 475 - 512.

العلي، عبدالستار وقنديلجي، عامر وعيسى، غسان. (2006م). المدخل إلى إدارة المعرفة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

فهمي، عاطف عدلي. (2007م). تنظيم بيئة تعلم الطفل. ط2، عمان: دارة المسيرة للنشر والتوزيع.

المغيدي، الحسن محمد. (2002م). آراء المشرفين التربويين والمعلمين نحو مهام المشرف التربوي في محافظة الأحساء التعليمية دراسة ميدانية. الندوة الوطنية حول تطوير التعليم الثانوي،1-3 أبريل، سلطنة عمان: مسقط.

نجم، عبود نجم. (2005م). إدارة المعرفة: المفاهيم والاستراتيجيات والعمليات. ط1، عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

وزارة التربية والتعليم. (2008م). الإشراف التربوي في عصر المعرفة. وكالة الوزارة للتعليم، الادارة العامة للإشراف التربوي.

اليونسكو. (2005م). التقرير العالمي لليونسكو: من مجتمعات المعلومات الى مجتمعات المعرفة. منظمة الأمم المتحدة، فرنسا: مركز مطبوعات اليونسكو.

ثانيا - المصادر والمراجع الأجنبية:

References

Aaltaleb, A. (2008). *The internal efficiency of educational supervision system in the Kingdom of Saudi Arabia. (in Arabic)*. (Unpublished PhD thesis). The Islamic University of Imam Mohammad Bin Saud. Kingdom of Saudi Arabia.

Ahmed, M. (2008). *Educational innovation in pre-University education, (In Arabic)*. Cairo: Science and Faith for Publication and Distribution.

Alahmady, A. (2015). *Technology integration in education*, *quick glances (in Arabic)*. Retrieved from http://www.wiziq.com/tutorial/671548.

Alali, A. (2006). *Introduction to knowledge management (in Arabic)*. Amman: Dar Al- Maseerah for Publications and Distributions.

Albabtain, A. (2005). The constraints that limit the effectiveness of the supervisory practices in educational supervision as seen by supervisors in Riyadh city *(in Arabic)*. *Educational College Journal*- Zagazig University, Egypt, *20*(50), 233-258.

Alghamidi, I. (1435 H). *Suggested educational model to establish educational society within the Islamic Countries (in Arabic)*. (Unpublished PhD thesis), Faculty of Dawa & Religious Studies, Islamic University, Kingdom of Saudi Arabia: Medina.

Ali, A. (2012). Information concept and knowledge management *(in Arabic)*. *Damascus University Journal*, *28*(1), 475-512.

Aljameel, A. (2003). *The extent to which educational supervisors apply their jobs in light of Education Supervision mechanism from Teachers and Education Supervisors' Point of View in Ha'el Area (in Arabic)*. (Unpublished MA.), Education College, Um Al-Qura University, KSA.

Alkhatib, M., & Abdelhaleim, H. (2004). School and information culture resettlement – e-learning model *(in Arabic)*. *A Study Introduced to the Globalization and Education Priorities Seminar*, Apr 2004, King Saud University, Kingdom of Saudi Arabia: Riyadh.

Almogheidi, A. (2002). Education supervisors and teachers' opinions towards the education supervisor's tasks in the Governorate of Alhsa: field study *(in Arabic)*. *The National Seminar on the Development of Secondary Education*, 1- 3 Apr., Sultanate of Oman: Muscat.

Alsabbagh, E. (2002). Knowledge management and its

role of in establishing the basis of Arab information society *(in Arabic)*. *Arab Journal of Information*, Qatar University, *23*(2), 37-56.

Alshamrani, M. (1429 H). Electronic supervision: Concept, objectives, and the practical procedures *(in Arabic)*. *Work Paper Presented to the Meeting of Administrations of Educational Supervision*, 30/2/1429 H- 02/03/1429 H., Kingdom of Saudi Arabia: Governorate of Al-Ehsa'a.

Alsharifi, S. (1421 H). *Glossary of terms of educational sciences (in Arabic)*. Riyadh: Al-Abeikan Library.

Alsultan, F. (2004). School and globalization challenges: Knowledge and technological renovation as a model *(in Arabic)*. *A study Introduced to Globalization and Educational Priorities Seminar*, Apr 2004, King Saud University, Kingdom of Saudia Arabia: Riyadh.

Alzyoudi, M. (2012). The Role of information and communication technology in the educational development project towards knowledge economy (ErfKE) in life skills development for governmental school students in Jordan *(in Arabic)*. *Arab Journal for Superiority Development*, *3*(5), 84-107.

Atawi, J. (2001). *Educational management and educational supervision: Origins and applications (in Arabic)*. 1st ed., Amman: Al-Darah Al-Elmyah Al-Dawlyah and Dar Al-Thaqafah for Publishing.

Baran, B., & Cagiltay, K. (2006). Knowledge management and online communities of practice in teacher education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *5*(3), 12-19.

Bizan, H. (2013). Transformation from the information society to the knowledge society; an anticipatory vision *(in Arabic)*. *Jordanian Journal of Libraries and Information*, *48*(1), 9-47.

Bu'sha, M., & Bin Mansour, L. (2012). Knowledge management as a modern management approach for organizations in the era of globalization *(in Arabic)*. International Conference: Globalization Management in the Era of Globalization, 15-17 Dec., Tripoli, Lebanon: Jinan University, 2012.

Cano, E., & Gracia, M. (2013). ICT strategies and tools for the improvement of instructional supervision: The virtual supervision, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *12*(1), 77-87.

Fahmi, A. (2007*). Organizing a child's education environment (in Arabic)*. 2nd ed., Amman: Dar Al-Maseerah for Publications and Distributions.

Hyder, A. (2004). Educational institutions new roles in the Arab World in the light of knowledge society *(in Arabic)*. *Education College Journal in Emirates University*, *19*(21), 1-44.

Kim, D. & Lee, J. (2014). A study on improving information processing abilities based on PBL. *Turkish Online Journal of Distance Education*-TOJDE, *15*(2), 41-52.

Kostos, C. (2006). Learning in the knowledge age, where the individual is at the center of learning strategy and organizational success. *Australian Journal of Adult Learning*, *45*(1), 74-83.

Massanari, C. (2001). *SEA leadership skills, and requirements, responsibilities and general supervision of the education of children and youth*. Logan. Mountain Plains Regional Resource Center, USA: Utah State University.

Ministry of Education. (2008). *Educational supervision within the knowledge era (in Arabic)*. Agency of the Ministry of Education, General Directorate of Educational Supervision.

Najem, A. (2005). *Knowledge management: Concepts, strategies and operations (in Arabic)*. 1st ed., Amman: Al-Warraq for Publishing and Distributing.

Othman, A., & Erfan, M. (2007). Challenges of the professional practice of social service, in the knowledge society *(in Arabic)*. *Knowledge Society Conference Papers: Social, Cultural and Linguistic Challenges in the Arab World in the Present and Future* (pp. 183-216), 2- 4 Dec., Muscat, Oman: Sultan Qaboos University.

Parker, M. (1999). The effects of shared internet science learning environment on academic behaviors. *Society for Information Technology, Teacher Education International Conference,* 28 Feb. - 4 March, USA: San Antonio, TX.

Rabea, M. (2005). Creativity and knowledge in the era of globalization (*in Arabic*), *Fourth Scientific Conference for Talented and Superiors*, 16-18 July, Jordan: Amman.

Radwan, R. (1997). International information system: Arab world location on new world map *(in Arabic)*. *A Strategic Issues Series*, *Arab Center for Strategic Studies*, *2*(12), 55-91.

Shaheen, A. (2015). Possession and efficient practice of recent educational supervision in the light of the properties of knowledge society in Medina *(in Arabic)*. *Specialized Educational International Journal*, *4*(6), 76-100.

Taylor, M. (2005). Leadership requirements for the future of information services. *Journal of Administration*, *20*(3-4), 9-24.

UNESCO. (2005). International UNESCO report: *From information societies into knowledge societies (in Arabic)*. Cairo, Egypet: UNESCO Publishing Center.

United Nations. (2003). *Arab human development report: Toward a knowledge-based society*. United Nations' Development program, Amman, Jordan: The National Printing Press.

Wingard, J. (2000). *Corporate education and new information technologies: Executive perceptions of implementation barriers*. (Unpublished PhD thesis), University of Pennsylvania, USA.

Wood, D. (2007). Professional learning communities: Teachers, knowledge, and knowing. *Journal of Theory into Practice*, *46*(4), 281- 290.

المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية بكلية التربية والآداب بتربة جامعة الطائف

مسفر عيضه مسفر المالكي (*)

جامعة الطائف

(قدم للنشر في 1437/02/7هـ؛ وقبل للنشر في 1437/09/10هـ)

ملخص البحث: هدف البحث الحالي إلى تحديد المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية وعلاقتها ببعض المتغيرات النوعية (الجنس، التخصص) في برنامج الدبلوم التربوي بكلية التربية والآداب بتربة جامعة الطائف. للتحقق من هدف البحث، استخدم الباحث المنهج الوصفي، واستخدم استبانة مكوناً من أربعة محاور رئيسة، اندرج تحتها 32 عبارة، تم تطبيق الاستبانة على عينة قوامها (100) طالب وطالبة، وقد أظهرت النتائج أن من أبرز مشكلات التربية العملية كانت: (المشكلات المتعلقة بالمعلم المتعاون)، حيث أشارت النتائج إلى أن الدرجة الكلية لتلك المشكلات جاءت كبيرة، تلي ذلك: (المشكلات المتعلقة بالمدرسة)، (المشكلات المتعلقة بالطالب المعلم)، (المشكلات المتعلقة بالمشرف الأكاديمي)، جاءت نتائج الدرجة الكلية لتلك المحاور والمشكلات بدرجة متوسطة. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات مشكلات التربية العملية تعزى إلى الجنس(ذكر/ أنثى)، وذلك لصالح الذكور، في حين لم تظهر أية فروق دالة إحصائيا ترجع لمتغير التخصص الأكاديمي (علمي/ إنساني).

الكلمات المفتاحية: التربية العملية، المشكلات، الطالب، المعلم، الدبلوم التربوي بجامعة الطائف.

*****

The Problems that Face Male and Female Students of Practicum at the Faculty of Education and Arts, Turabah Branch, Taif University

Mesfer Eiddah Mesfer Al-Malki (*)

University of Taif

(Received 19/11/2015; accepted 15/06/2016)

Abstract: The research aims to identify the current problems faced by the students of practicum and its relation with some qualitative variables like sex and specialization, in the diploma in education program at the Faculty of Education and Arts, Taif University, Turabah Branch.To achieve that the goals of the research, the researcher used the descriptive analytical method, and used a questionnaire that is composed of four main axes under which a group of 32 phrases falls. The questionnaire was applied to a sample of (100) students. The results showed that the problems of teaching assistants are most prominent, which got a big questionnaire score. As for "school-related problems", "problems related to students and teachers" and "academic advisor problems", the total score came with moderate results. The results also showed a significant difference between the mean practical education problems attributed to sex (male/female), in favor of males while no statistically significant differences appeared due to the variable of academic specialization (scientific/literary) .

Keywords: Practical education, Problems, The Student, The Teacher, Educational diploma at the University of Taif.

(*) للمراسلة:
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد بكلية التربية والآداب بتربة جامعة الطائف، ص ب. 11111، الطائف 21944، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:
Assistant Professor of Methodology & Curricula, Faculty of Education and Arts, Turabah Branch, Taif University, P.O.Box 11111, Taif 21944, Kingdom Saudi Arabia.

e-mail: mesfer909@hotmail.com

ejournal.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0031336

المقدمة

تعد التربية العملية البداية الأولى نحو تطبيق ما تعلمه الطالب المعلم من معارف ومهارات واتجاهات نظرية، مما يساعده على اكتساب الكفايات التعليمية اللازمة لأداء مهامه، وهذا ما أكده المربون من أهمية التربية العملية في بناء شخصية الطالب المعلم من خلال ملاحظته وتعاونه واحتكاكه مع معلم لديه خبره وممارسة لمهارات التدريس.

ويرى (يونس، 2008م، ص:196) أن التربية العملية هي الأساس الذي يعد الطلبة المعلمين أكاديمياً ومهنياً؛ ليسهم بشكل كبير في إنجاح عملية التعليم، كما أنها تتيح له التطبيق العملي لما تعلمه في الجامعة من مقررات نظرية في التربية وعلم النفس وإدارة الصف وطرق التدريس، مما يوفر له فرصة جيدة لتكامل المعرفة الأكاديمية في مجال التخصص والمعرفة التربوية المهنية.

وتعد التربية العملية من أهم العناصر الأساسية في برنامج الإعداد التربوي، حيث يصبح البرنامج بدونها برنامجاً نظرياً عديم الفائدة.

وهذا ما أكده (أبو لبدة والخليلي وأبو زينة، 1996م)، أن التربية العملية فرصة تُهيِّئُها كلية التربية لطلبتها؛ من أجل وضع كل ما اكتسبوه من معارف ونظريات ومهارات واتجاهات موضع التنفيذ، تحت إشراف متخصص يكفل لهم تغذية راجعة مناسبة تساعدهم على تعديل سلوكهم التعليمي وتطويره وتشجعهم على اختيار وتطبيق وتقويم ما يرونه مناسباً من طرق تدريس وتقنيات تربوية.

ويرى (أبو الهيجاء، 2002م، ص:45) أنها الفترة التي يلتحق فيها الطالب المعلم بإحدى مدارس التدريس ليمارس مهنة التدريس؛ حتى يكتسب كل مهاراتها داخل الفصل وداخل المدرسة، أي أن يقوم بتدريس مجموعة من الحصص تحت إشراف المختصين؛ من أجل إكسابه مهارات التدريس.

وتعد التربية العملية بمثابة الخبرة الواقعية، التي يتم من خلالها تدريب الطلاب في كلية التربية على طرائق التدريس وأساليبه واستراتيجياته، في ضوء ما تعلموه من مساقات علمية ونظرية وتربوية وتخصصية، خلال برنامج الدبلوم التربوي، وبما يسهم في إكسابهم الكفايات التدريسية؛ حيث تعد مكوناً أساسياً في برنامج الدبلوم العام للتربية، ولا يخلو من وجود بعض المشكلات والصعوبات التي قد تعترض طريقه.

هذا ويتفق الباحث مع ما جاء به كل من (عطية والهاشمي، 2008م؛ عياد، 2013م). حول أهمية التربية العملية في البرنامج التربوي؛ لكونها الجانب التطبيقي الذي يكتسبه الطالب المعلم من خبرات نظرية، فهي العمود الفقري للبرنامج التربوي.

إنه لا يمكن أن تحقق التربية العملية أهدافها إلا عندما تتم في ظروف طبيعية، يشارك فيها: الطالب، والمعلم، والمشرف، والمعلم المتعاون وإدارة المدرسة،

وتؤثر فعالية أدوار هذه الأطراف تأثيراً إيجابياً أو سلبياً على واقع التربية العملية.

ويرى الباحث أنه نتيجة لالتحاق العديد من الخريجين ببرنامج الدبلوم التربوي بكليات التربية بجامعة الطائف وفروعها، ومع تزايد الأعداد إلى الحد الذي يثير معه التساؤلات حول المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية، وما يرتبط منها بالأطراف المشاركة في برنامج التربية العملية –المعلم المتعاون، المدرسة المتعاونة، المشرف الأكاديمي، ألخ– خاصة مع اختلاف الجنس وبعض المتغيرات الأخرى.

بالإضافة لما يلاقيه برنامج الإعداد من عناية الجهات المعنية، وما أشارت إليه العديد من البحوث والدراسات التربوية حول أهمية برنامج التربية العملية، وإلى ضرورة بذل المزيد من العناية بالتربية العملية وبرامجها، مثل دراسات: (عياد، 2013م، العليمات، 2009م، الشاعر، 2010م، العبادي، 2004م). الأمر الذي حدا بالباحث استشعار وجود مشكلة بحثية تستحق البحث والدراسة في ضوء بعض المتغيرات وما آلت أيه نتائج العديد من الدراسات السابقة. ولعل هذا البحث يجرى استقصاءً لتلك المشكلات التي تواجه الطلاب المعلمين في التربية العملية؛ مما يساعد على معرفة المتغيرات المرتبطة وإيجاد الحلول لها.

هذا وقد تولدت مشكلة البحث الحالي خلال الإشراف المباشر على مجموعة من طلاب التربية العملية، حيث لاحظ الباحث وجود بعض المشكلات التي يواجهها طلاب وطالبات التربية من خلال برنامج الدبلوم التربوي، إلا أنه لم يتم تحديد المشكلات والمعوقات التي تواجههم تحديداً دقيقاً، حتى يتم تقليص الفجوة بين النظرية والتطبيق.

أولاً- مشكلة البحث:

تمثلت مشكلة البحث في: الحاجة الملحة إلى معرفة المشكلات التي يواجهها طلاب وطالبات التربية العملية ببرنامج الدبلوم التربوي بكلية التربية والآداب بفرع جامعة الطائف بتربة خلال تدريبهم في المدارس.

وتتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما المشكلات التي تواجه طلبة وطالبات التربية العملية بكلية التربية والآداب بفرع جامعة الطائف في تربـــة؟

يتفرع من السؤال الرئيس السابق الأسئلة التالية:

1 – ما المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالطالب المعلم؟
2 – ما المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالمعلم المتعاون؟
3 – ما المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالمدرسة؟
4 – ما المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالمشرف الأكاديمي؟
5 – هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمجالات

مشكلات التربية العملية تعزى لاختلاف الجنس؟

6 – هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمجالات مشكلات التربية العملية تعزى لاختلاف التخصص؟

ثانياً- أهداف البحث:

تتمثل أهداف البحث الحالي في الآتي:

1 – الكشف عن أهم مشكلات طلاب وطالبات التربية العملية في كلية التربية والآداب بتربة المتعلقة بالطالب المعلم.

2 – التعرف على مشكلات طلاب وطالبات التربية العملية في كلية التربية والآداب بتربة المتعلقة بالمعلم المتعاون.

3 – التعرف على مشكلات طلاب وطالبات التربية العملية في كلية التربية والآداب بتربة المتعلقة بالمدرسة.

4 – التعرف على مشكلات طلاب وطالبات التربية العملية في كلية التربية والآداب بتربة المتعلقة بالمشرف الأكاديمي.

5 – إظهار فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات التربية العملية في كلية التربية والآداب تربة تعزى لمتغير الجنس.

6 – إظهار فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات التربية العملية في كلية التربية والآداب بتربة تعزى لمتغير التخصص.

ثالثاً- حدود البحث:

يلتزم البحث بالحدود التالية:

1 – اقتصر البحث على المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية ببرنامج الدبلوم التربوي والمتعلقة بالطالب المعلم، المعلم المتعاون، والمدرسة، والمشرف الأكاديمي.

2 – اقتصر تطبيق البحث على فرع جامعة الطائف بمحافظة تربة، في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعة 1435/ 1436هـ.

رابعاً- أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في الجوانب التالية:

1 – مساعدة القائمين على برنامج الدبلوم التربوي في كلية التربية ببعض الحلول والمقترحات والتوصيات التي تسهم في علاج العديد من المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات برنامج التربية العملية وبرامج إعدادهم أكاديميا.

2 – مساعدة صانعي القرار في تذليل العقبات والمعوقات التي تواجه طلاب وطالبات برامج التربية العملية، وإعادة النظر في بعض جوانبها من أجل تسهيل سبل الأداء والارتقاء بمستوى الخريجين.

3 – تقديم بعض النتائج التي تفيد الباحثين في مجال التربية وعلم النفس والمرتبطة ببعض المتغيرات

البحثية وثيقة الصلة بالتربية العلمية ومشكلاتها في المدارس ومؤسسات التعليم المختلفة.

4 - قد تسهم نتائج البحث في مساعدة الطلاب والطالبات المعلمين في التعامل الأفضل مع المشكلات التي تواجههم أثناء التدريب الميداني.

خامساً- مصطلحات البحث:

5-1 - التربية العملية:

ترى (عبدالسميع وحواله، 2005م) أن التربية العملية هي برنامج تدريبي علمي تقدمه كليات التربية على مدى فترة زمنية محدودة وتحت إشرافها، حيث يهدف هذا البرنامج إلى إتاحة الفرصة للطلاب المعلمين لتطبيق ما تعلموه من معلومات وأفكار ومفاهيم نظرية تطبيقاً عملياً في أثناء قيامهم بمهام التدريس الفعلي في المدرسة. يرى (أبو ريا، 2007م) أن التربية العملية تعد التطبيق الميداني للخبرات التربوية بما تتضمنه من معارف ومهارات واتجاهات وقيم وأساليب عمل تساعد على إعداد المعلم وتربيته.

وحددها (أبو شندي، وأبو شعيره، وغباري،2009م)، بأنها فترة التطبيق العملي للدارسين بكلية العلوم التربوية؛ لإكسابهم الخبرات التربوية من خلال معايشتهم لمعارف، وقيم، واتجاهات، ومهارات، وتطبيقها أدائياً في المدرسة؛ لكسب مهارات تدريسية وفق مراحل المشاهدة، والمشاركة، والممارسة، والتقويم.

ويحددها الباحث إجرائيا بأنها: فترة زمنية في برنامج الدبلوم التربوي بكلية التربية والآداب بتربة يقوم بها الطالب المعلم؛ لاكتساب كفايات ومهارات التدريس، تحت إشراف مختص، يقوم بتوجيهه إلى استخدام أساليب وطرق واستراتيجيات تدريسية.

5-2 - المشكلات:

ويرى (عبد الرحمن، 1989م، ص:150) بأنها صعوبة أو عقبة محسوسة للفرد تحول بينه وبين تحقيق أكبر قدر ممكن من التوافق النفسي والاجتماعي والصحي والمدرسي.

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: الصعوبات التي تواجه الطالب-المعلم أثناء التربية العملية، وهذه الصعوبات تعد عائقاً يحول بينه وبين أهدافه، منها ما يتعلق بالمشرف الأكاديمي، ما يتعلق بالمدرسة، ما يتعلق بالمعلم المتعاون، ومنها ما يتعلق بالطالب نفسه سواء كانت نفسية أو اجتماعية أو مهنية.

5-3 - الطالب المعلم: هو الطالب المسجل في مساق التربية العملية في برنامج الدبلوم التربوي بكلية التربية والآداب بتربة، والذي يتلقى تدريبه في إحدى المدارس التي تقع في نطاق الحيز الجغرافي للطالب وفرع الجامعة.

5-4 - المعلم المتعاون: هو معلم معين رسمياً بوزارة التعليم ويعمل رسمياً بمدارسها، ويكلف بمساعدة الطالب المعلم على القيام بعمليات التدريس التدريجي، حيث يتابعه ويرشده ويسمح له بتنفيذ بعض الحصص أو المواقف التعليمية تحت إشرافه ورقابته، كما

يقوم بتقويم سلوك وممارسات الطالب المعلم جزئياً، بالتعاون مع المشرف الأكاديمي ومدير المدرسة.

5-5 - المشرف الأكاديمي: هو أحد أعضاء هيئة التدريس أو معاونيهم، وهو فرد معين رسميا من قبل الجامعة؛ لمتابعة الطالب وإرشاده والإشراف عليه، إلى جانب عمليات تقويمه وتقييمه أثناء تنفيذ برنامج التربية العملية.

سادساً- أدبيات البحث:

6-1 - التربية العملية وأهميتها:

تعد التربية العملية عنصراً مهماً في برنامج الدبلوم التربوي ومرحلة تحضيرية لزيادة خبرات التدريس ومهاراته، فهي الميدان الحقيقي الذي يتضح من خلاله الاتجاه الفعلي نحو مهنة التدريس.

ويتفق الباحث مع ما أوردته دراسات: (الفتلاوي، 2004م؛ العليمـــات، 2009م؛ Reid, 2011)، في أن التربية العملية تتجلى أهميتها في النقاط التالية:

- التعريف بطبيعة العملية التعليمية، وتكوين اتجاهات معينة إزاءها.
- تمكين الطالب المعلم من اكتساب مجموعة من المعلومات والمهارات والاتجاهات، لأجل أن يفيد منها مستقبلاً في مهنة التعليم، ويجعلها مرشداً له فيما يواجهه من صعوبات في مواقف تعليمية مختلفة.
- تخفيف القلق الذي ينتاب الطالب المعلم عند بدء خوضه مجال التدريس، من خلال علمه ودرايته بنظريات إدارة الصف وتصميم التدريس وطرائقه، وتلقيه تدريبات خلال أيام المشاهدة في المدارس.

كما أن التربية العملية تساعد المتدرب على التعرف على مشكلات الميدان التربوي، وطرق حل هذه المشكلات، إضافة إلى إتاحة الفرصة أمامه لاكتساب المهارات التربوية.

6-2- مشكلات التربية العملية:

تعد التربية العملية الخبرة الأولى التي يمر بها الطالب المعلم، ومن الطبعي أن يمر ببعض المشكلات التي تواجهه، لاسيما في ظل عدد من العناصر المعنية بتنفيذها، وقد استطاع الباحث من خلال الدراسات والبحوث التربوية، و قيامه بدراسة استطلاعية Pilot Study شملت بعض الأسئلة المفتوحة لبعض المشكلات التي تواجه الطالب المعلم واتضح أنها تتركز(بالطالب المعلم، وبالمعلم المتعاون، وبالمدرسة المتعاونة، وبالمشرف الأكاديمي) وسوف يلقي الباحث الضوء على هذه المشكلات:

6-2-1- مشكلات متعلقة بالطالب المعلم:

تتعدد المشكلات التي تواجه الطالب المعلم والتي تؤثر على التربية العملية فيرى (راشد، 1996م). أن أهم هذه المشكلات ما يلي:

ضعف مستوى كثير من الطلبة المعلمين في تخطيط

وإعداد دروسهم، وعدم تمكنهم من المادة العلمية التي يدرسونها، وضعف القدرة على مواجهة الطلاب واستخدامهم أساليب تقليدية وندرة استخدام الوسائل التعليمية.

ويرى (الأحمد،2005م) أن مشكلات الطالب المعلم تتركز في عدم صياغة الأهداف السلوكية، وصعوبة الملاحظة والقياس ،وفشل بعض الطلبة في مهارة طرح الأسئلة الصفية .

وعطفاً على ما سبق يرى الباحث أن الخجل والخوف والرهبة والارتباك وعدم القدرة على ضبط الصف وضعف التخطيط والتنفيذ والتقويم؛، يعد من أبرز المشكلات التي تواجه الطالب المعلم.

6-2-2 - مشكلات متعلقة بالمعلم المتعاون:

يقوم المعلم كغيره بدور مهم في صقل مواهب الطالب المعلم، وإكسابه المهارات التدريسية لتنفيذ الدرس، فضلاً عن التأثر بأسلوبه وشخصيته وطريقة تدريسه.

إلا أن هناك مشكلات مرتبطة بالمعلم المتعاون منها ما أورده (فيفر ودنلاب، 2001م، ص: 218). أن يقف المعلم المتعاون موقفاً متطرفاً من الطالب المتدرب، فهو إما أن يتركه يغرق في المهمات التدريسية أو يطفو عليها، فعندما يصل الطالب المتدرب إلى المدرسة لأول مرة فقد يترك له المعلم المتعاون الصف ويتركه مع الطلاب دون البدء بفترة المشاهدة.

بينما يورد (حسن ودلول،2001م، ص: 84). أن أبرز المشكلات المتعلقة بالمعلم المتعاون هي:

- الاتجاه السلبي لبعض المعلمين المتعاونين نحو التربية العملية والطلاب المتدربين من حيث إنهم يضيعون عليهم الحصص وأنهم يضطرون إلى إعادة تلك الحصص.

- تدخل المعلم المتعاون في تدريس الطالب المعلم وإظهار عيوبه مما يسبب له الحرج والإحباط وضعف الثقة أمام التلاميذ.

ويرى الباحث أن هناك مشكلات أخرى تتعلق بالمعلم المتعاون ومنها:

عدم متابعة المعلم المتعاون للطالب المعلم بانتظام خلال فترة التربية العملية، وعدم تدريبه تدريباً مصغراً قبل البدء بالتربية العملية، وكذلك ضعف اختيار المعلم المتعاون الذي لديه القدرة على تزويد الطالب المعلم بالأساليب والاستراتيجيات التدريسية التي يمكن أن يفيد منها.

6-2-3 مشكلات متعلقة بالمدرسة:

لا يقل دور المدرسة عن غيرها في التعاون مع الطالب المعلم، فكلما كان التعاون جلياً وواضحاً كلما كانت التربية العملية محققةً لأهدافها، ومن خلال قيام المدرسة بهذا الدور إلا أن هناك بعض المشكلات المتعلقة بها يوردها (راشد، 1996م، ص: 184): عدم وجود أماكن مناسبة لعقد اجتماعات الطلاب المعلمين

مع مشرفيهم سواءً قبل التدريب أو بعده، وكثرة عدد التلاميذ داخل غرف الصف، وعدم توفر الوسائل التعليمية، ووجود صعوبة في الحصول على دليل المعلم لإعداد وتخطيط الدروس.

ويضيف (حمدان، 1992م، ص: 72) أن من أبرز المشكلات المتعلقة بالمدرسة المتعاونة: عدم إمكانية استيعاب بعض المدارس المتعاونة أحياناً للطلبة المعلمين، ومن ثم تخفيض المسؤوليات التعليمية المتاحة، وعدم إطلاع الطالب المعلم على استمارة التقويم الخاصة بالتربية العملية.

وقد أشارت دراسة (ياسين، 2002م، ص:80) إلى مجموعة من المشكلات المتعلقة بالمدرسة نذكر منها:

عدم تعريف الطالب المعلم بالنظم واللوائح المدرسية، وعدم إتاحة الفرصة للطالب المعلم للمشاركة ببعض أوجه النشاط المدرسي.

6 – 2 – 4 – المشكلات المتعلقة بالمشرف الأكاديمي:

للمشرف الأكاديمي دور فعال في إنجاح التربية العملية، فهو المرشد والموجه والميسر لإكساب الطالب المعلم الخبرات التدريسية وتقديم العون والتوجيه والتغذية الراجعة وحل المشكلات التي تعترضه، ومع قيام المشرف الأكاديمي بهذا الدور إلا أن هناك بعض المشكلات المتعلقة به والتي تشير إليها دراسة (ياسين، 2002م) ومنها عناية المشرف الأكاديمي ببعض الطلاب دون غيرهم، ومجاملته لإدارة المدرسة على حساب الطالب المعلم، والاستهانة برأيه والتدخل في تدريسه أثناء تنفيذه للموقف التعليمي.

وترى (النجاجي، 1996م) أن أبرز المشكلات هو عدم انتظام المشرف الأكاديمي في الحضور، وقلة حرصه على الاجتماع بالطلبة المعلمين لمناقشة مشكلاتهم ومحاولة حلها.

ويذكر (دياب، 2001م). أن من أبرز المشكلات المتعلقة بالمشرف الأكاديمي قلة عدد المشرفين الأكاديميين، مما يؤدي إلى الإشراف على تخصصات مختلفة، واختلاف مستوى تقدير الدرجات والتقويم من مشرف إلى آخر لغياب الأسس العامة للتقويم.

ويرى الباحث أن من ابرز المشكلات المتعلقة بالمشرف الأكاديمي عدم إسهامه في تذليل الصعوبات التي تواجه الطالب المعلم، وتعارض ملاحظات المشرف مع المعلم المتعاون ومدير المدرسة، واعتماد المشرف على تقرير المدرسة في تقويم الطالب المعلم، وضعف التواصل بين المشرف الأكاديمي والطالب.

سابعاً- الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لبعض الدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة:

هدفت دراسة خوالده وأحميده والحجازي (2010م)، إلى معرفة المشكلات التي تواجه عينة قدرها 100 طالب من الطلبة المعلمين تخصص تربية الطفل بكلية الملكة رانيا للطفولة بالأردن، استخدمت

هذه الدراسة الاستبانة كأداة للبحث. أظهرت نتائج الدراسة أن من المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين: مشكلات تتعلق بالروضة المتعاونة، برنامج التربية العملية، شخصية الطالب المعلم، الإشراف على التربية العملية، المعلمة المتعاونة، وتخطيط وتنفيذ الدروس. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين مشكلات التربية العملية، وكانت لدى الإناث أكثر حدة وأعلى من المشكلات التي تواجه الذكور، في حين لم يوجد فروق تعزى لمتغير المعدل التراكمي للطلبة.

وهدفت دراسة القاسم (2007م) لمعرفة المشكلات التي تمنع تدريب الطلاب المعلمين في برنامج التربية العملية بجامعة القدس المفتوحة. وطبقت الدراسة على عينة من (438) من الطلاب المعلمين. وأظهرت نتائج الدراسة أن مجال توفير الإمكانات حصل على المرتبة الأولى من حيث ظهور المشكلات في حين أن مجال التعاون من جانب المعلم المتعاون حصل على المرتبة الأخيرة، وبينت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لجنس المعلم، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزي للمنطقة التعليمية، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للمعدل التراكمي للطالب المعلم.

وفي دراسة (Walelign & Fantahun, 2006) والتي هدفت لمعرفة المشكلات التي تواجه معلمي الصف المتدربين مدة التطبيق الميداني الذي ينفذ خلال العام الجامعي الأخير للطلبة، وكانت عينة الدراسة من 285 طالباً وطالبة، وكانت النتائج أن البرنامج ينفذ بدرجة ملائمة، لكن لنقص في الإمكانات، وأن النظام الإداري لا يعطي عناية كافياً لتحقيق الاحتياجات للمتدربين ولا يراعي اهتماماتهم.

وأجرى الأسطل (2004م) دراسة هدفت إلى التعرف على المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين بكلية التربية والعلوم الأساسية بجامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا مدة التربية العملية. وقد أشارت النتائج إلى أن أعلى نسبة مئوية في ظهور المشكلات كانت تتعلق بطبيعة برنامج التربية العملية، بينما أقل نسبة مئوية في ظهور المشكلات كانت تتعلق بطبيعة المشرف الأكاديمي، كما أن المشكلات لدى الطالبات المعلمات كانت أكثر حدة من المشكلات لدى الطلاب المعلمين.

وجاءت دراسة: تانج (Tango, 2003) للكشف عن أثر المشكلات التي تواجه الطالب المعلم أثناء تطبيقه للتربية العملية، حيث اختارت سبعة من الطلبة المعلمين من المستوى الثاني التحقوا ببرنامج التربية العملية، وقد استخدمت لجمع البيانات أسلوب المقابلة الشخصية والملاحظة، وقد تعاون مع الباحثة فريق من المشرفين التربويين لزيارة أفراد العينة داخل الفصل، واستمرت الدراسة لمدة عامين. وأشارت النتائج إلى أن هناك مشكلات تواجه الطلاب المعلمين أثناء تطبيق التربية العملية كان من أهمها: أن الطالب المعلم

يواجه صعوبات ومشكلات لدى تعامله مع المعلمين المتعاونين في المدرسة المتعاونة، ومع أقرانه من الطلبة المعلمين، كذلك عدم تكيف الطالب المعلم مع الحياة في البيئة المدرسية مما كان له أثر سلبي عليه.

وهدفت دراسة ياسين (2002م) إلى التعرف على مشكلات التربية العملية الميدانية لدى طلبة كلية التربية الحكومية بغزة، وقد استخدم الباحث استبانة مكونة من 313 طالباً وطالبة، وكانت نتائج الدراسة أن المشكلات الخاصة بالطالب المعلم، كانت تحتل المرتبة الأولى ثم المشكلات التي تتعلق بمدير المدرسة ثم المشكلات التي تتعلق بالمعلم المتعاون ثم مشكلات المشرف التربوي.

وهدفت دراسة القوا (2001م) إلى التعرف على المشكلات التي تواجه الطلبة والمعلمين والمعلمات المتعاونات في قسم الدراسات الإسلامية بكلية التربية جامعة الملك فيصل، وكانت نتائج الدراسة وجود العديد من المشكلات من أهمها: عدم تقدير التلاميذ للطلبة المعلمين، وقلة المساعدة التي يقدمها المعلم المتعاون للطالب المعلم.

وأجرى الدخيل والمزروعي (1997م) دراسة هدفت إلى تحديد نوع المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية في كلية التربية في جامعة أم القرى، من حيث الإدارة المدرسية ومشرف الكلية والمعلم المتعاون وقد أعد الباحثان استبانة على 195 طالباً وطالبة، وكانت نتائج الدراسة أن الطلاب المعلمين يعانون من السلوك الإداري في المدارس، كما يعانون من سلوك الطلاب المتعاونين.

- التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح جلياً من خلال الدراسة الوصفية التحليلية لعدد من البحوث والدراسات السابقة التي عرضت سابقاً أن:

- هذه الدراسات عنيت بالمشكلات التي تواجه الطلاب المعلمين أثناء فترة التربية العملية في المرحلة الجامعية الأولى، دون مرحلة الدبلوم التربوي أو الدراسات العليا، ويعد هذا اتفاقاً بين هذه الدراسات على أهمية دراسة مشكلات الطلاب المعلمين في التربية العملية، لا سيما وأن البحث الحالي يبحث في المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات الدبلوم التربوي.
- لم تتطرق الدراسات السابقة لبحث المشكلات التي ترتبط بالبيئة السعودية عامة، جامعة الطائف خاصة، إلا دراسة الدخيل والمزروعي (1997م) التي عنيت بتحديد نوع المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية في كلية التربية في جامعة أم القرى.
- معظم هذه الدراسات استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، باستخدام استبانة لجمع المعلومات، مما أفاد الباحث في بناء وتطوير أداة البحث الحالي.
- استندت معظم الدراسات السابقة على استخدام التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات

المعيارية، مع حساب قيمة «ت» كأساليب إحصائية.

هذا ومن خلال تحليل الباحث لتلك الدراسات وإطلاعه على عناصرها ومكوناتها، فقد أفاد الباحث منها ومن غيرها من الدراسات، في بناء وتطوير الإطار النظري للبحث الحالي، إلى جانب معرفة وبناء أداة البحث، واشتقاق محاوره وعباراته التي تندرج تحت كل محور.

ثامناً- إجراءات البحث:

8-1 - منهج البحث:

استند الباحث على استخدام وتوظيف المنهج الوصفي المسحي؛ نظراً لأنه يتناسب مع أغراض البحث، وهو المنهج الذي يقوم بدراسة الظاهرة كما هي في الواقع من خلال استجابة جميع أفراد مجتمع البحث، ثم إجراء التحليل الإحصائي المناسب لهذه البيانات؛ لاستخراج النتائج.

8-2 - مجتمع وعينة البحث:

تحدد مجتمع البحث الحالي في طلاب وطالبات الدبلوم التربوي بكلية التربية والآدب بفرع جامعة الطائف بتربة، المسجلين في الفصل الدراسي الثاني من عام 1436هـ، والبالغ عددهم (111) طالباً وطالبة.

تكونت عينة البحث من جميع أفراد مجتمع البحث، حيث تم توزيع عدد (111) استبانة على أفراد العينة من الجنسين، وتم استبعاد عدد (11) استبانة؛ لعدم اكتمالها، ليبلغ عدد الاستبانات التي اعتمدت عليها عمليات التحليل الإحصائي (100) استبانة، والجدول رقم (1) التالي، يبين توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيري البحث.

جدول رقم (1)

توزيع أفراد العينة حسب متغيري البحث

المتغير	الجنس		التخصص		المجموع
	ذكر	أنثى	علمي	أدبي	
عينة الدراسة	40	60	37	63	100
النسبة المئوية	٪40	٪60	٪37	٪63	٪100

8 - 3 - أداة البحث:

تمكن الباحث من تصميم أداة البحث وتطويرها بالإطلاع على بعض الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بموضوع البحث الحالي (القوا، 2001م، يونس، 2008م، الشاعر، 2010م، عياد، 2013م)، بالإضافة إلى إجراء دراسة استطلاعية Pilot Study عن طريق توزيع استبانة تشمل بعض الأسئلة المفتوحة على خمسة عشر طالباً، ممن أتموا التربية العملية في عام 1435هـ؛ وذلك لمعرفة المشكلات التي واجهوها وقت التربية العملية، من خلال ذلك تم تصميم استبانة الدراسة التي تكونت في صورتها الأولية من (32) فقرة، وزعت على أربعة مجالات هي:

- مشكلات متعلقة بالطالب المعلم.
- مشكلات متعلقة بالمعلم المتعاون.
- مشكلات متعلقة بالمدرسة المتعاونة.
- مشكلات متعلقة بالمشرف الأكاديمي.

تضمنت الفقرات على درجة اختبار الطالب المعلم للمشكلة وفق مقياس مدرج من نوع ليكرت الثلاثي

وهي كبيرة= (3) درجات ومتوسطة= (2) درجة وضعيفة= (1) درجة واحدة.

صنفت المشكلات حسب المتوسطات الحسابية من إجابات أفراد العينة:

- (1) وأقـل من (2) ضعيفة.
- أكثر من (2.1) وأقل من (3) متوسطة.
- وأكثر من (3.1) وأقل من (4) كبيرة.

8 - 4 - صدق الأداة البحثية:

تم التحقق من صدق الاستبانة المستخدمة كأداة للبحث الحالي من خلال عرضها على عدد (8) من المحكمين من حملة الماجستير والدكتوراه من جامعة الطائف وجامعة أم القرى، وقد أجرى الباحث التعديلات التي تم اقتراحها من قبل المحكمين بحذف فقرة (عدم معرفتي ببعض اللوائح المنظمة للعمل والتدريس) من محور (المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالطالب المعلم)؛ للتكرار مع العبارة (عدم المعرفة بالأنظمة والتعليمات)، كذلك تعديل صياغة الفقرة (يتعامل المعلم المتعاون معي بفوقية وبأسلوب غير مناسب) إلى (يتعامل مع الطالب/ة المعلم/ة بفوقية) ضمن عبارات محور (المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالمعلم المتعاون)، كما اتفقت الآراء على حذف العبارة (لا تدعم المدرسة عمليات توفير المواد التعليمية والتجهيزات التكنولوجية)؛ للتكرار مع الفقرة (لا توفر المدرسة مواد تعليمية أو أجهزة تقنية) بعد تعديل الصياغة؛ وذلك بمحور (المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالمدرسة)، بهذا استطاع الباحث تحقيق سلامة صياغته، ووضوح إخراج عبارات الاستبانة وتناسقها، إلى جانب تحقيق ارتباطها بمجال البحث وملاءمتها لأغراضه بشكل عام.

وبانتهاء الباحث من تلك الخطوة، أخذت الاستبانة شكلها النهائي، وأصبحت تتألف من أربعة محاور يندرج تحت كل محور عدد من العبارات في صورة مشكلات بعدد (32) فقرة.

8 - 5 - ثبات الأداة البحثية:

للتحقق من ثبات الاستبانة فقد أجرى الباحث على عدد (8) من الطلاب/ الطالبات المعلمين/ المعلمات من غير عينة البحث، وتم حساب ثبات الأداة عن طريق معامل الثبات ألفا كرونباخ، حيث بلغ معامل الثبات الكلي (0.81) وتعد الاستبانة بدرجة عالية من الثبات، وهي نسبة ثبات تؤكد مناسبة استخدام الأداة لأغراض البحث وإجراء الدراسة الميدانية.

جدول رقم (2)

معاملات الثبات على محاور الاستبانة

المجال	الثبات
مشكلات متعلقة بالطالب/ة المعلم/ة.	0.81
مشكلات متعلقة بالمعلم/ة المتعاون/ة.	0.77
مشكلات متعلقة بالمدرسة المتعاونة.	0.82
مشكلات متعلقة بالمشرف/ة الأكاديمي/ة.	0.83
الكلي	0.81

8 – 6 – إجراءات تطبيق البحث:

بعد الانتهاء من حساب صدق وثبات الاستبانة، أجريت الدراسة الميدانية للبحث الحالي بتوزيع أداة البحث على أفراد عينة البحث من الطلاب والطالبات بمساعدة أحد أعضاء هيئة التدريس والمشرفين على برنامج التربية العملية، ثم جمعت الاستبانات، وتمت معالجتها إحصائياً بعد تبويب بياناتها، باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، الإصدار التاسع عشر.

8 – 7 – المعالجات الإحصائية:

قام الباحث بتفريغ بيانات الاستبانات من أجل معالجتها بواسطة برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وأجرى الحسابات والاختبارات الإحصائية التالية:

- استخدام معادلة كرونباخ ألفا لحساب قيمة الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة وثباتها.
- حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة على أداة الدراسة ككل، بهدف تحديد درجة ومستوى المشكلات، وحساب الأهمية النسبية لكل منها.
- استخدام اختبار (ت) (T-test) لتعرف دلالة الفروق بين المتوسطات.

تاسعاً- نتائج البحث:

9 – 1 – للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث والذي نصه: (ما المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالطالب/ ة المعلم/ ة). تم حساب

جدول رقم (3)

الأوزان النسبية لكل فقرة من فقرات محور (المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالطالب المعلم)، (ن= 100)

رقم	الفقرة	متوسط حسابي	انحراف معياري	وزن نسبى	درجة المشكلة
1	لا املك المهارة التدريسية المناسبة.	2.97	1.27	%59.0	متوسطة
2	لدي رهبة من الموقف التدريسي.	2.95	1.28	%59.0	متوسطة
3	عدم المعرفة بالأنظمة والتعليمات.	2.45	1.31	%47.0	متوسطة
4	أجد فجوة بين ما تم دراسته والواقع العملي.	3.93	1.17	%61.0	كبيرة
5	ضعف التعامل مع المواقف الطارئة.	2.71	1.31	%53.0	متوسطة
6	عدم كفاية فترة التدريب لفصل دراسي.	2.26	1.33	%46.0	متوسطة
7	لا أعرف الجوانب التقويمية للتربية العملية.	2.45	1.32	%47.0	متوسطة
8	زيادة عدد الحصص أثناء التربية العملية.	3.53	1.18	%60.0	كبيرة
الدرجة الكلية		2.91	1.27	%54.0	متوسطة

من خلال استطلاع نتائج الجدول (3) اتضح للباحث أن أكثر المشكلات حدة في محور: (المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالطالب المعلم)هي: أجد فجوة بين ما تم دراسته والواقع العملي، زيادة عدد الحصص أثناء التربية العملية. حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي لكل منها بين (3.93 : 3.53)، بوزن نسبى بلغ قيمته (0.60 : 0.61).

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لتحديد درجة المشكلة التي تواجه الطالب أثناء برنامج التربية العملية، والجدول(3) التالي يبين النتائج التي توصل إليها الباحث.

وتعد هذه المشكلات من المشكلات الكبيرة التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية.

على الجانب الآخر عدت باقي المشكلات على هذا المحور من المشكلات المتوسطة، والتي عبر عنها عينة البحث خلال إجاباتهم على بنود ومحاور أداة البحث الحالي.

إجمالا، جاءت بنود هذا المحور لتشير إلى أن الدرجة الكلية لتلك المشكلات جاءت متوسطة، وقد جاء المتوسط الحسابي لبنود وعبارات هذا المحور لتعادل (2.91) ووزن نسبى عام يقدر بـ (0.54٪)، وذلك من وجهة نظر الطلاب والطالبات عينة البحث.

- مناقشة نتائج السؤال الأول: ما المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالطالب المعلم؟

جاءت نتائج تطبيق أداة البحث الحالي (الاستبانة) لتشير إلى أن المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالطالب المعلم جاءت في معظمها من نوع المشكلات متوسطة الحدة في الظهور، كما في الجدول رقم (3)، مثل مشكلات: لا أملك المهارة التدريسية المناسبة، لدي رهبة من الموقف التدريسي، عدم المعرفة بالأنظمة والتعليمات، ضعف التعامل مع المواقف الطارئة، عدم كفاية فترة التدريب لفصل دراسي، لا أعرف الجوانب التقويمية للتربية العملية.

كما جاءت بعض المشكلات بدرجة عالية من الحدة خلال بنود هذا المحور، مثل: أجد فجوة بين ما تم دراسته والواقع العملي، زيادة عدد الحصص أثناء التربية العملية.

وتشير النتائج الإجمالية لبنود هذا المحور إلى أن تلك المشكلات جاءت بدرجة متوسطة الحدة على أداءات طلاب وطالبات التربية العملية.وقد يعزى ذلك إلى اختلاف التخصصات الأكاديمية لعينة البحث بين التخصصات العلمية والأدبية، إلى جانب تأثير جنس الطالب واختلاف المثيرات والتوجهات العملية والحياتية، كذلك يمكن إرجاع تلك النتائج إلى عدم تطرق العديد من الطلاب والطالبات إلى مواقف التدريس النموذجية المصغرة Micro Teaching، التي تنمي كفايات الطالب المعلم في مجال التربية العملية وأهدافها، إلى جانب كون الطالب المعلم غير مهيأ تهيئا نفسياً متكاملاً قبل الانخراط في برنامج التربية العملية، وذلك لانشغال بعض الطلاب بأمور حياتية ومعيشية في البيئة الجغرافية التي يقطنون بها بمحافظة تربة، وبعض التجمعات السكنية التي تنتمي إليها إداريا، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات:(ياسين، 2002م؛ خوالده وآخرون، 2010م؛ Walelign & Fantahun, 2006)

9 – 2 – للإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه: ما المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالمعلم المتعاون؟

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لتحديد درجة المشكلة التي تواجه الطالب أثناء برنامج التربية العملية، والجدول (4) يبين النتائج التي توصل إليها الباحث.

جدول رقم (4)

الأوزان النسبية لكل فقرة من فقرات محور (المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالمعلم المتعاون)، (ن=100)

رقم	الفقرة	متوسط حسابي	انحراف معياري	وزن نسبي	درجة المشكلة
1	لم يسهم في حل مشكلات الطالب/ة المعلم/ة.	2.97	1.23	%59.4	متوسطة
2	لا يعطي الفرصة للطالب المعلم/ة للتعبير عن أفكاره وآرائه.	3.45	1.57	%69	كبيرة
3	لا يتابع أداء الطالب المعلم/ة بانتظام.	3.54	1.39	%70.6	كبيرة
4	عدم الاطلاع على دفتر تحضير الدروس.	3.13	1.39	%62.6	كبيرة
5	يتعامل مع الطالب/ة المعلم/ة بفوقية.	2.34	1.12	%46.8	متوسطة
6	لم أستفد من توجيهاته وملاحظاته.	2.74	1.24	%54.4	متوسطة
7	لم يطبق المعلم/ة المتعاون/ة تدريباً مصغراً قبل البدء بالتربية العملية.	3.85	1.47	%74.8	كبيرة
8	لم يوجه بكتب ونشرات ومواقع الكترونية تفيدني في التربية العملية.	3.13	1.397	%62.60	كبيرة
	الدرجة الكلية	3.14	1.351	%62.5	كبيرة

من خلال استطلاع نتائج الجدول (4) يتضح للباحث أن أكثر المشكلات حدة في محور(المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية المتعلقة بالمعلم المتعاون) هي:

لا يعطي الفرصة للطالب المعلم/ة للتعبير عن أفكاره وآرائه، بمتوسط حسابي يقدر بـــ(3.45)، لا يتابع أداء الطالب المعلم/ة بانتظام وذلك بمتوسط حسابي قيمته (3.54)، عدم الاطلاع على دفتر تحضير الدروس بمتوسط (3.13)، لم يطبق المعلم/ة المتعاون/ة تدريباً مصغراً قبل البدء، وقد تحدد مستوى تلك المشكلة بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (3.85) ووزن نسبى يعادل (74.8٪)، كذلك جاءت العبارة: لم يوجه بكتب ونشرات ومواقع إلكترونية تفيدني في التربية العملية بمتوسط حسابي (3.13) ووزن نسبى يقدر بـ(60.60٪). وقد تحدد مستوى ودرجة تلك المشكلات بدرجة كبيرة.

على الجانب الآخر عدت بعض المشكلات من المشكلات المتوسطة، والتي عبر عنها الطلاب والطالبات من عينة البحث خلال إجاباتهم على بنود ومحاور أداة البحث الحالي مثل: لم يسهم في حل مشكلات الطالب/ة المعلم/ة، والتي حددت قيمة المتوسط الحسابي لها بـــ (2.97) ووزن نسبى (59.4٪).

وقد جاءت بنود ومشكلات هذا المحور عامة لتشير إلى أنها من المشكلات الكبيرة التي تواجه عينة البحث، وقد جاء المتوسط الحسابي لبنود وعبارات هذا المحور لتعادل(3.14) ووزن نسبى عام يقدر بـــ (62.5٪)، وذلك من وجهة نظر الطلاب عينة البحث.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: ما المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالمعلم المتعاون؟.

جاءت النتائج المرتبطة بتطبيق (الاستبانة) لتشير إلى أن المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالمعلم المتعاون جاءت في مجملها من نوع المشكلات كبيرة الحدة، كما في الجدول رقم (4) حيث يعانى منها الطلاب والطالبات عينة البحث، مثل مشكلات: عدم الاطلاع على دفتر تحضير الدروس، لا يتابع أداء الطالب المعلم/ة بانتظام، لا يعطي الفرصة للطالب المعلم/ة للتعبير عن أفكاره وآرائه، لم يطبق المعلم/ة المتعاون/ة تدريباً مصغراً قبل البدء بالتربية العملية، لم يوجه بكتب ونشرات ومواقع إلكترونية تفيد في التربية العملية.

وجاءت النتيجة الكلية لمتوسطات المشكلات على هذا المحور لتشير إلى أنها من المشكلات كبيرة الحدة أيضا، وقد يعزى ذلك إلى معاناة الطلاب من الجنسين (الذكور، والإناث) الذين شاركوا في الدراسة الميدانية من هذه المشكلات أكثر من غيرها من المشكلات التي تواجههم أثناء فترة التدريب الميداني. ويعزى ذلك إلى وجود ضعف في التعاون بين المعلم المتعاون الذي له الدور المؤثر والفاعل في تنمية كفايات الطالب المعلم أثناء فترة التدريب الميداني، وإلى تدنى مستويات المعلمين المتعاونين أو المعلمات المتعاونات في مجال التوجيه والإرشاد أثناء فترة التدريب الميداني للطلاب المعلمين بالمدارس التي أشرفت على الطلاب عينة البحث، أضف إلى ذلك عدم التوفيق في اختيار وترشيح معلم متعاون لهؤلاء الطلاب، ممن يتوافر فيهم امتلاك الكفايات الأساسية والمهارات الخاصة

بمهنة التدريس، ويتفق هذا مع ما أشارت إليه نتائج دراسة القوا، (2000م) ودراسة (Tango, 2003)، في حين اختلفت هذه النتيجة مع ما جاء بدراسة القاسم (2007م)، والتي جاءت المشكلات المرتبطة بالمعلم المتعاون من أقل المشكلات المرتبطة ببرنامج التربية العملية.

9 – 3 – للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث والذي نصه: ما المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالمدرسة؟ تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لتحديد درجة المشكلة التي تواجه الطالب أثناء برنامج التربية العملية، والجدول (5) بين النتائج التي توصل إليها الباحث.

يتبين من خلال استطلاع نتائج الجدول (5) أن أكثر المشكلات حدة في محور (المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية المتعلقة بالمدرسة) هي: (لا تراعي رغبات الطالب/ ة المعلم/ ة في توزيع المناهج)، تلي ذلك العبارة (لا يسمح بالمشاركة في الأنشطة اللاصفية). حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي لكل منها (3.31)، (3.13)، بوزن نسبى بلغ قيمته على التوالي (70.1٪)، (62.2٪).

وقد عدت المشكلتان من المشاكل الكبيرة التي لاقت قبولا من إجابات الطلاب عينة البحث.

جدول رقم (5)

الأوزان النسبية لكل فقرة من فقرات محور (المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالمدرسة)، (ن= 100)

رقم	الفقرة	متوسط حسابي	انحراف معياري	وزن نسبى	درجة المشكلة
1	لا تراعي رغبات الطالب/ة المعلم/ة في توزيع المناهج.	3.31	1.30	%70.1	كبيرة
2	لا تتابع إدارة المدرسة الطالب/ة المعلم/ة.	2.38	1.11	%46.6	متوسطة
3	لا يسمح بالمشاركة في الأنشطة اللاصفية.	3.13	1.33	%62.2	كبيرة
4	عدم الاطلاع على أنظمة المدرسة وتعليماتها.	2.59	1.169	%51.8	متوسطة
5	لا توفر المدرسة مواد تعليمية أو أجهزة تقنية.	2.02	1.050	%40.4	متوسطة
6	أثقلت المدرسة كاهلنا بالحصص الإضافية.	2.57	1.187	%51.6	متوسطة
7	لا أطلع على استمارة التقويم الخاصة بالتربية العملية.	2.58	1.21	%39.8	متوسطة
8	بعد المدرسة عن سكن الطالب/ة المعلم/ة.	2.03	1.094	%40.0	متوسطة
	الدرجة الكلية	2.58	1.182	%50.03	متوسطة

على الجانب الآخر عدت بعض المشكلات التي واجهت طلاب وطالبات التربية العملية من المشكلات المتوسطة والتي عبرت عنها عينة البحث خلال إجاباتهم على بنود ومحاور أداة البحث الحالي مثل: عدم الاطلاع على أنظمة المدرسة وتعليماتها بمتوسط حسابي (2.59) ووزن نسبى (51.8٪)، لا أطلع على استمارة التقويم الخاصة بالتربية العملية) تحددت بمتوسط قيمته (2.58) بوزن نسبى يعادل (39.8٪)، (بعد المدرسة عن سكن الطالب/ة المعلم/ة)، بمتوسط حسابي (2.03)، ووزن نسبى تقدر قيمته بـــ(40.0٪).

أشارت بنود وعبارات هذا المحور إلى أن الدرجة الكلية لتلك المشكلات جاءت متوسطة، وقد جاء المتوسط الحسابي لبنود وعبارات هذا المحور لتعادل(2.58) ووزن نسبى عام يقدر بـــ(50.03٪)، وذلك من وجهة نظر الطلاب عينة البحث.

مناقشة نتائج السؤال الثالث: ما المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية المتعلقة بالمدرسة؟

أشارت نتائج الجدول رقم (5) إلى أن المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالمدرسة جاءت في مجملها متوسطة الحدة وقد لاقت المشكلتان: (لا تراعي رغبات الطالب/ة المعلم/ة في توزيع المناهج)، (لا يسمح بالمشاركة في الأنشطة اللاصفية) استجابات عالية من الطلاب والطالبات عينة البحث، حيث جاءت نتائجهما بدرجة كبيرة الحدة، ووصفت باقي المشكلات بأنها متوسطة الحدة. هذا ويمكن تفسير نتائج هذا المحور إلى أن المدرسة كمكان أساسي وبيئة للتعليم والتدريب الميداني، يجب أن يتوافر فيه المواصفات اللازمة للارتقاء بمستوى الطلاب والطالبات المعلمين مهنياً وأكاديمياً، فيتوقف نجاح مخرجات برنامج التدريب الميداني بشكل كبير على مدى ملائمة البيئة المكانية والظروف والأجواء التي تجرى فيها عمليات التدريب من حيث التجهيزات والإمكانات المادية، ومعرفة فلسفة وأهداف برامج ومشروعات التدريب الميداني للطلاب المعلمين، فقد يأتي عدم متابعة المدرسة وعدم عنايتها بمشاركة الطالب المعلم أثناء فترة تدريبه بالأنشطة اللاصفية معوقاً في سبيل تنميته وتحقيق أهداف نموه مهنياً، إلى جانب ندرة أو عدم وجود الأجهزة والتقنيات التي من شأنها الرقي بمستويات تحقيق الأهداف الخاصة بالتدريب على كفايات الطالب/ة المعلم/ة المأمولة في برنامج تدريبه ميدانياً، وتتفق تلك النتائج مع نتائج دراسة: (القاسم،2007م الدخيل والمزروعي، 1997م Walelign & Fantahun, 2006).هذا ويخرج الباحث من خلال تلك النتائج بضرورة عناية مؤسسات التعليم للمدارس التي تطبق وتنفذ فيها برامج التدريب الميداني بالتجهيزات وتوظيفها في مواقف التعليم والتدريب.

9 - 4 - للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة

البحث والذي نصه: ما المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية بالمشرف الأكاديمي؟ تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لتحديد درجة المشكلة التي تواجه الطالب أثناء برنامج التربية العملية، والجدول (6) يبين النتائج التي توصل إليها الباحث.

يتبين للباحث من خلال نتائج الجدول (6) أن من أكثر المشكلات حدة في محور المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالمشرف الأكاديمي، مثل: عدم التوجيه بالاهتمام بالمظهر والسلوك الحسن. وهي المشكلة الوحيدة التي احتلت درجـــــة حدة كبيرة.

بينما احتلت بعض المشكلات درجة متوسطة ومنها:

- لم يسهم في تذليل الصعوبات التي تواجه الطالب/ ة المعلم/ ة.
- لم يوضح الأخطاء التي يقع فيها الطالب/ ة المعلم/ ة.

جدول رقم (6)

الأوزان النسبية لكل فقرة من فقرات محور (المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالمشرف الأكاديمي)، (ن= 100)

رقم	الفقرة	متوسط حسابي	انحراف معياري	وزن نسبي	درجة المشكلة
1	لم يسهم في تذليل الصعوبات التي تواجه الطالب/ة المعلم/ة.	2.06	1.071	%41.2	متوسطة
2	لم يوضح الأخطاء التي يقع فيها الطالب/ة المعلم/ة .	2.88	1.231	%57.2	متوسطة
3	عدم الاستفادة من المشرف/ة الأكاديمي أثناء زيارته .	2.72	1.294	%54.4	متوسطة
4	يوجد تعارض بين ملاحظات المشرف/ة والمعلم/ة المتعاون/ة.	2.18	2.548	%43.6	متوسطة
5	يعتمد في تقويم الطالب/ة المعلم/ة على تقرير المدرسة.	2.36	1.259	%47.2	متوسطة
6	عدم التوجيه بالاهتمام بالمظهر والسلوك الحسن.	3.37	1.228	%67.3	كبيرة
7	عدم التوجه باستخدام طرق وأساليب تدريسية حديثة.	1.57	1.012	%31.4	ضعيفة
8	لم يتواصل مع الطالب/ة المعلم/ة من خلال نظام إدارة التعلم (البلاك بورد Blackboard).	1.58	1.001	%31.6	ضعيفة
	الدرجة الكلية	2.34	1.330	%46.73	متوسطة

- عدم الاستفادة من المشرف/ ة الأكاديمي أثناء زيارته.
- يوجد تعارض بين ملاحظات المشرف/ ة والمعلم/ ة المتعاون/ ة.
- يعتمد في تقويم الطالب/ ة المعلم/ ة على تقرير المدرسة.

تحددت المشكلتان التاليتان بالمشكلات الضعيفة:

- عدم التوجه باستخدام طرق وأساليب تدريسية حديثة.
- لم يتواصل مع الطالب/ ة المعلم/ ة من خلال نظام إدارة التعلم Blackboard).

إجمالا، أشارت بنود وعبارات هذا المحور إلى أن الدرجة الكلية لتلك المشكلات جاءت متوسطة، وقد جاء المتوسط الحسابي لبنود وعبارات هذا المحور لتعادل(2.34) ووزن نسبى عام يقدر بـــ (46.73٪)، وذلك وفق ما أشارت به إجابات عينة البحث.

- مناقشة نتائج السؤال الرابع: ما المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية بالمشرف الأكاديمي؟

أشارت نتائج الجدول (6) إلى أن المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية المتعلقة بالمشرف الأكاديمي جاءت في مجملها متوسطة الحدة، وقد لاقت المشكلتان: (عدم التوجه باستخدام طرق وأساليب تدريسية حديثة)، (يتواصل مع الطالب/ ة المعلم/ ة من خلال (نظام إدارة التعلم Blackboard) استجابات تشير إلى أنها مشكلات ضعيفة تواجه الطالب المعلم أثناء فترة تدريبه ميدانيا.

ويعزى ذلك إلى عناية المشرف الأكاديمي بالطالب المعلم والتركيز على تحقيق أهداف تدريبه خلال فترة التربية العملية، مع عناية المشرف الأكاديمي بتوجيه المتدربين إلي استخدام طرائق وأساليب تدريسية حديثة تناسب معطيات العصر الحالي، من تقدم تقنى في مجال التعليم والتدريس واستراتيجياته، أضف إلى ما سبق دعم (نظام إدارة التعلم Blackboard) وعناية المشرف الأكاديمي بمتابعة الطلاب وإرشادهم إلى العديد من الممارسات والتكليفات التي تطبق من خلال نظام إدارة التعلم Blackboard، وهذا يدل على عناية المشرف الأكاديمي بالأدوار والمهام المطلوبة لتنمية كفايات ومهارات الطالب المعلم وإلى الجهد المبذول أثناء فترة التدريب الميداني، خاصة أن المشرفين الأكاديميين من منسوبي كلية التربية والآداب بتربة فرع جامعة الطائف، المتخصصين في التربية وعلومها، مما ييسر القيام بإنجاز أهداف التربية العملية بإتقان، مع تقديم التوجيه والإرشاد للطالب المعلم طوال الدوام الأسبوعي، سواء بمقر التدريب أو عن طريق برنامج وبيئة التعلم الإلكترونية المحددة بنظام الـــ Blackboard. هذا وتتفق الدراسات (الأسطل، 2004م؛ وياسين، 2002م) إلى أهمية ومدى تأثير وفاعلية أدوار

المشرف الأكاديمي في الارتقاء بشخصية الطالب المعلم وفي عمليات إرشاده وتوجيه، وهو ما يتفق ونتائج المحور الحالي من البحث.

9-5 - للإجابة عن السؤال الخامس والذي نصه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمجالات مشكلات التربية العملية تعزى لاختلاف الجنس؟تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وإجراء اختبار «ت» لدلالة الفروق بين المتوسطات، والجدول (7) يبين نتائج اختبار «ت».

يتضح من نتائج الجدول (7) أن الفروق بين المتوسطات الحسابية بلغت مستوى الدلالة الإحصائية للبنود والأبعاد الفرعية جميعها، حيث بلغت قيم «ت» الإحصائية للمحاور كالتالي:

- (4.632-): المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية المتعلقة بالطالب المعلم.
- (3.836-): المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية المتعلقة بالمعلم المتعاون.
- (3.715-): المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية المتعلقة بالمدرسة.
- (3.341-): المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية بالمشرف الأكاديمي.

جدول رقم (7)

نتائج اختبار (ت) لاختلاف المشكلات التي تواجه الطلاب المعلمين أثناء فترة التربية العملية باختلاف جنسهم

المجال	الذكور		الإناث		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالطالب المعلم.	2.43	0.76	3.39	1.13	-4.632	0.00*
المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالمعلم المتعاون.	3.42	0.79	2.86	0.74	-3.836	0.00*
المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالمدرسة.	3.04	1.43	2.09	0.61	-3.715	0.00*
المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية بالمشرف الأكاديمي.	2.38	1.06	2.31	0.64	-3.341	0.01*
الدرجة الكلية	2.8175	1.01	2.6625	0.78	-3.881	0.00*

* الفروق دالة عند مستوى ($\alpha = 0.05$) فأقل.

- (3.881-): الدرجة الكلية لبنود وعبارات المحور.

من الملاحظ على نتائج الجدول أن جميع قيم «ت» دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) فأقل، وبمراجعة المتوسطات الحسابية لطبيعة المشكلات المرتبطة ببرنامج التربية العملية، لوحظ أنها جاءت عند الذكور أعلى منها عند الإناث، حيث جاء المتوسط الحسابي العام عند الذكور وقدره (2.82)، بينما جاءت قيمته ب(2.66) لدى الإناث، وذلك في جميع المحاور عدا المشكلات المتعلقة بالطالب المعلم، حيث لوحظ أن مشكلات هذا المحور يعانى منها الإناث بدرجة أكبر عن الذكور، حيث قدرت المتوسطات الحسابية لدى عينة الإناث ب(3.39)، بينما جاء المتوسط الحسابي لدى عينة الطلاب المعلمين من الذكور بمتوسط حسابي قدره (2.43).

- مناقشة نتائج السؤال الخامس: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمجالات مشكلات التربية العملية تعزى لاختلاف الجنس؟.

يرتبط هذا السؤال بوجود أو عدم وجود فروق دالة إحصائيا حول مشكلات التربية العملية التي تعزى لاختلاف الجنس، وقد أشارت نتائج الجدول (7) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة البحث الذكور والإناث الذين شاركوا في الإجابة على بنود ومحاور أداة البحث، وذلك في مستوى المشكلات التي تواجههم أثناء تنفيذ برنامج التربية الميدانية تعزى إلى الجنس، فقد لوحظ أن تلك المشكلات جاءت عند الذكور أعلى منها عند الإناث، حيث قدر المتوسط الحسابي العام عند الذكور ب(2.82)، بينما قدرت قيمته ب(2.66) لدى الإناث، وذلك في جميع المحاور عدا المشكلات المتعلقة بـالطالب المعلم، حيث لوحظ أن مشكلات هذا المحور يعانى منها الطالبات المعلمات بدرجة أكبر من الطلاب المعلمين، قدرت قيمة المتوسطات الحسابية لدى عينة البحث من الإناث بـ(3.39)، بينما جاء المتوسط الحسابي لدى عينة الطلاب المعلمين من الذكور بمتوسط حسابي قدره (2.43). وقد يعزو الباحث تلك النتيجة إلى عناية الإناث بمهنة التعليم والتدريس عن الطلاب من الذكور، وسعيهن لتحقيق أهداف تعلمهن أو تدريبهن بدرجة من الفاعلية عن الطلاب المعلمين ممن شاركوا في الدراسة الميدانية، وتختلف تلك النتيجة مع ما جاءت به دراسة الأسطل(2004م).وفي سبيل التحقق من وجود فروق تؤول إلى الجنس، فقد اتفقت هذه النتيجة ونتائج دراسة الخوالده وآخرون (2010م)، ولكنها اختلفت مع ما توصلت إليه نتائج دراسة القاسم (2007م) التي بينت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لجنس الطالب المعلم.

9 – 6 – للإجابة عن السؤال السادس من أسئلة البحث والذي نصه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمجالات مشكلات التربية العملية تعزى لاختلاف التخصص؟ تم

حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وإجراء اختبار «ت» لدلالة الفروق بين المتوسطات، والجدول (8) يبين نتائج اختبار «ت».

يتضح من نتائج الجدول (8) أن الفروق بين المتوسطات الحسابية لجملة المشكلات التي تواجه عينة البحث، لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية تبعا لمتغير اختلاف التخصص، حيث لوحظ أن جميع قيم «ت» الإحصائية لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بنود المشكلات تحت هذا المحور، والتي تعزى إلى اختلاف التخصص الأكاديمي، والتي تواجه الطلاب عينة البحث.

- مناقشة نتائج السؤال السادس: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمجالات مشكلات التربية

جدول رقم (8)

نتائج اختبار (ت) لاختلاف في المشكلات التي تواجه الطلاب المعلمين أثناء فترة التربية العملية تعزى لاختلاف التخصص.

المجال	علمي		إنساني		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالطالب المعلم.	2.85	0.89	2.97	0.68	1.273	0.203
المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالمعلم المتعاون.	2.99	0.68	3.29	0.79	0.558	0.572
المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية المتعلقة بالمدرسة.	2.66	0.69	2.49	0.49	1.413	0.172
المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية بالمشرف الأكاديمي.	2.23	0.64	2.45	0.75	0.257	0.784
الدرجة الكلية	2.68	0.73	2.8	0.68	0.876	0.433

*الفروق دالة عند مستوى ($\alpha = 0.05$) فأقل.

العملية تعزى لاختلاف التخصص؟

يرتبط هذا السؤال بوجود أو عدم وجود فروق دالة إحصائيا حول مشكلات التربية العملية التي تعزى لاختلاف التخصص، ويتضح من نتائج جدول (8) أن الفروق بين المتوسطات الحسابية لجملة المشكلات التي تواجه عينة البحث، لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية تبعا لمتغير اختلاف التخصص، حيث لوحظ أن جميع قيم «ت» الإحصائية لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية عند مستوى (α= 0.05)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بنود المشكلات تحت هذا المحور والتي تعزى لاختلاف التخصص الأكاديمي.

ويعزو الباحث ذلك إلى تجانس توجهات وآمال ورغبات الطلاب المعلمين والطالبات المعلمات في الحصول على درجة الدبلوم التربوي، ومن ثم شعور الطالب/ ة بضرورة إتقان المهام التي تؤهله إلى ذلك، على الرغم من ارتفاعها في متوسطات عينة الطالبات عنها لدى الطلاب الذكور. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة القوا (2001م).

عاشراً- التوصيات والمقترحات:

بناءً على ما تقدم، وفي ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وما ظهر من نتائج توصل إليها الباحث خلال الدراسة الميدانية للبحث الحالي، فإن الباحث يتقدم بالتوصيات التالية:

- زيادة عناية كليات التربية ببرامج التربية العملية والتدريب المصغر كجانب تطبيقي مهم أثناء إعداد الطالب/ ة المعلم/ ة أكاديمياً.
- ضرورة الأخذ بآراء الخبراء في كليات التربية، وكذلك توصيات المؤتمرات العلمية وتوصيات البحوث والرسائل العلمية في الميدان بشأن تطوير برنامج التربية العملية وبرامج التدريب الميداني للطلاب المعلمين.
- توفير دعم مالي، ومنح مجموعة من الحوافز المادية والمعنوية للإدارات المدرسية المتعاونة والمعلمين المتعاونين على ما يبذلونه وما يقدمونه من جهود أثناء تنفيذ برامج التربية العملية.
- عقد مؤتمرات علمية تعتمد تقديم رؤى واستراتيجيات مستقبلية لتطوير برامج إعداد المعلم على مستوى الوطن العربي وجامعاته المتعددة.
- وضع معايير محددة لاختيار المدارس التي يتم ترشيحها لتنفيذ برنامج التربية العملية من خلالها، وكذلك الضوابط اللازمة للمعلم المتعاون/ المعلمة المتعاونة في تنفيذ مخطط واستراتيجية التربية العملية.
- ويقترح الباحث في سبيل النهوض ببرنامج التربية العملية التوصل لعمل وإتاحة نظام ذكى أو (نظام خبير: Expert System) يتم من خلاله توحيد الجهود وطرح البدائل التي ترقى بمجال

التربية الميدانية وتطوير أساليبها واستراتيجياتها المتعددة.

- وضع دليل خاص للتربية العملية يراعي أدوار ومهام الطالب/ة المعلم/ة، وإدارة المدرسة، والمعلم المتعاون، والمشرف الأكاديمي.

حادي عشر/ الخاتمة

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله أما بعد:

تعد التربية العملية التطبيق العملي لما تعلمه الطالب في برنامج كليات التربية، لكونها الخبرة التدريسية الأولى التي يمارسها الطالب المعلم، ومن الطبيعي أن تظهر بعض المشكلات التي قد تعرض طريقه، وما هذه الدراسة إلا كغيرها من الدراسات البحثية التي أجريت في هذا الخط البحثي، إلا أنها انفردت بدراسة المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية بكلية التربية والآداب بتربة، جامعة الطائف، ويمكن الاستفادة منها ومن غيرها من الدراسات، في إحداث تطور نوعي في برامج التربية العملية، وتهيئة الطالب المعلم بقدر كاف من المعارف والاتجاهات والمهارات والقدرات التي يتطلبها حاضره ومستقبله.

المصادر والمراجع

أولا-المصادر والمراجع العربية:

أبو الهيجاء، فؤاد. (2002م). التربية العملية: دليل عمل المشرفين والطلاب والمعلمين. عمان، الاردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

أبو لبدة، عبدالله، والخليلي، خليل وأبو زينة، فريد.(1996م). المرشد في التدريس. دبي: دار القلم.

أبو شندي، يوسف، وأبو شعيرة، خالد، وغباري، ثائر. (2009م). تقويم برنامج التربية العملية في جامعة الزرقاء الخاصة ومقترحات تطويره. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، 9(1)، 37 – 65.

أبو ريا، محمد يوسف. (2007م). تقويم برنامج التربية العملية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر الطلبة المديرين والمعلمين المتعاونين وطلبة التربية العملية. مجلة دراسات- العلوم التربوية، 34(1)، 1 – 11.

الأحمد، خالد طه.(2005م). تكوين المعلم من الإعداد إلى التدريب. العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

حسن، محمود و دلول، عدنان. (2001م). مبادئ التربية العملية ومهارات التدريس. غزة: جامعة الأقصى.

الأسطل، إبراهيم.(2004م). دراسة لأهم المشكلات التي تواجه الطالب المعلم أثناء فترة التربية العملية بكلية التربية والعلوم الأساسية في جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا. مجلة العلوم التربوية- جامعة قطر، 6، 143-181.

حمدان، محمد زياد.(1992م). الإشراف في التربية المعاصرة: مفاهيم وأساليب وتطبيقات. عمان: دار التربية الحديثة.

عبدالسميع، مصطفي وحواله، سهير.(2005م). إعداد المعلم: تنميته وتدريبه. ط1، عمان: دار الفكر.

خوالدة، مصطفي، واحميدة، فتحي والحجازي، سعاد. (2010م). مشكلات التربية العملية التي تواجه الطلبة المعلمين في تخصص تربية طفل في كلية الملكة رانيا للطفولة بالجامعة الهاشمية. مجلة جامعة دمشق، 3(26)، 737-781.

الدخيل، إبراهيم، والمزروعي، حفيظ.(1997م). مشكلات التربية العملية في مدارس التطبيق الميداني كما يراها الطلاب المعلمون والطالبات المعلمات من كليتي العلوم التطبيقية والعلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، 21،41-57.

دياب، سهيل رزق.(2001م).أهمية أدوار مشرف التربية العملية

ومدى ممارسته لهذه الأدوار. مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، 6، 144-180.

راشد، علي.(1996م). اختيار المعلم وإعداده ودليل التربية العملية. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.

الشاعر، إبراهيم محمود.(2010م). فاعلية دور المعلم المتعاون في التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر طلبة التربية العملية في منطقة بيت لحم، استرجع من: http://www.qou.edu/arabic/researchProgram/researchersPages/ibrahimAlShaer/effectiveTeacher.pdf

العبادي، حامد مبارك. (2004م). مشكلات التربية العملية كما يراها الطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس. مجلة دراسات- العلوم التربوية، 31(2)، 242-253.

عبد الرحمن، محمد السيد. (1989م). مشكلات الطفولة المتأخرة: مركز دراسات الطفولة. القاهرة: جامعة عين شمس.

عطية، محسن والهاشمي، عبد الرحمن.(2008م). التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل. الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع .

العليمات، على مقبل.(2009م). مشكلات التربية العملية في كلية العلوم التربوية بجامعة آل البيت. ،1، 269-305، عمان: مكتبة المجتمع العربي.

عياد، حنان أحمد.(2013م). واقع برنامج التربية العملية في مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية من وجهة نظر الطلبة المعلمين. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، نابلس: جامعة النجاح الوطنية.

الفتلاوي، سهيلة.(2004م).تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم: أنموذج في القياس والتقويم التربوي، ط1، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.

فيفر، إيزابيل و دنلاب، جين.(2001م). الإشراف التربوي على المعلمين: دليل لتحسين التدريس. ترجمة: محمد ديراني، ط3، الأردن: روائع مجدلاوي للتوزيع والنشر.

القاسم، عبد الكريم. (2007م). مشكلات الجانب العملي لمقرر التربية العملية بالمناطق التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر الطلبة المعلمين. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 10، 129-184.

القوا، عبد المنعم.(2001م). دراسة لأهم مشكلات الطلاب والطالبات المعلمات المتخصصين في الدراسات الإسلامية والمعلمين والمعلمات المتعاونات ببرنامج التربية العملية في جامعة الملك الفيصل. حولية كلية التربية- جامعة قطر، 17، 225-272.

النجاجي، فوزية محمود.(1996م). المشكلات التي تواجه طالبات قسم تربية الطفل في التربية العملية بكلية التربية بطنطا. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، 2(3)، 265-286.

ياسين، محمد رياض. (2002م). مشكلات التربية العملية الميدانية لدى طلبة كلية التربية الحكومية بغزة.(رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، مصر: جامعة عين شمس.

يونس، كمال خليل. (2008م). المشكلات التي تواجه طلبة برنامج التربية في منطقة الخليل التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في أثناء تطبيق التربية العملية. المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة، 2، 193-218.

ثانيا- المصادر والمراجع الأجنبية:

References

Abdel-Samee, & M., Hawalah, S. (2005). *Teacher preparation: Development and training (in Arabic)*. 1st ed., Amman: Dar Alfikr.

Abdulrahman, M. A. (1989). *Late childhood problems: Centre of childhood studies (in Arabic)*. Cairo: Ain Shams University.

Abu Alhayjaa, F. (2002). *Teaching Practicum: Guidelines for supervisors, students and teachers (in Arabic)*. Amman: Dar Almanahej for Publishing and Distribution.

Abu Lubda, A., Al-Khalili, K., & Abu Zina, F. (1996). *The guide in teaching (in Arabic)*. Dubi: Dar Alqalam.

Abu Rayya, M. (2007). *Evaluation of the teaching practicum* programs in Jordanian universities from the perspec-

tives of students, collaborating teachers, and students of *teaching practicum (in Arabic)*. *Dirasat Journal: Educational Science*s, *34*(1), 1-32.

Abu Shandy, Y., Abu Shaera, K., & Ghabary, T. (2009). Evaluation of the *teaching practicum* program at Zarqa private university and *suggestions* for development *(in Arabic)*. *Zarqa Journal for Research and Humanities Studies*, *7*(1), 37-65.

Alabbadi, H. (2004). The problems of teaching practicum as viewed by student-teachers and its relationship with their attitudes towards teaching profession *(in Arabic)*. *Dirasat Journal: Educational Sciences*, *31*(2), 242-253.

Alahmad, K. T. (2005). *Teacher's formation from preparation to training (in Arabic)*. The United Arab Emirates: Dar Al-Kitab Al-Jamie.

Alalimat, A. M. (2009). *Teaching practicum problems at the college of educational sciences at Al Al-bayt University (in Arabic)*. Vol. 1 (pp. 269-305), Amman: Al-Mujtamaa Al-Arabi Library.

Al-Astal, I. (2004). A study on the problems facing the student-teacher during teaching practicum at the college of education and basic sciences in Ajman university for science and technology. *Journal of Educational Sciences*- Qatar University, *6*, 143-181.

Al-Dekhail, I., & Al-Mazroee, H. (1997). Teaching practicum problems in field practice as perceived by female as well as male student-teachers at the colleges of applied sciences and social sciences in Umm AL-Qura University. *Journal of Curriculum and Instruction, 41*, 21-57.

Al-Fatlawi, S. (2004). *Differentiation of instruction in teacher preparation and qualification: a model for educational evaluation and assessment.* 1st ed., Jordan: Dar Al-Shurook for Publication and Distribution.

Al-Najaji, F. M. (1996). The challenges facing child-education female student-teachers during teaching practicum at the College of Education in Tanta *(in Arabic)*. *Journal of Educational and Social Studies*, *2*(3), 265-286.

Al-Qasem, A. (2007). The problems of the practical side of the teaching practicum course at the educational regions at Al-Quds Open University in northern Palestine governorates as viewed by student-teachers. *Journal of Al-Quds Open University for Researches and Studies, 10,* 129-184.

Al-Qawa, A. (2001). A study on the problems of Islamic studies male and female students together with the cooperation male and female teachers in the teaching practicum programs at King Feisal University. *Periodical of the College of Education*- Qatar University*, 17,* 272-225.

Al-Shaer, I. M. (2010). The effectiveness of the cooperating teacher' s role in the teaching practicum in Al-Quds Open University from the perspective of teaching practicum student-teachers in Beyt Lahem. Retrieved from http//:www.qou.edu/arabic/researchProgram/researchersPages/ibrahimAlShaer/effectiveTeacher.pdf.

Atyah, M., & Alhashmi, A. (2008). *Teaching practicum and its applications in future teacher preparation (in Arabic)*. Jordan: Dar Almanahej for Publishing and Distribution.

Ayyad, H. A. (2013). *The statuesque of the teaching practicum programs in higher education institutes in the west bank as viewed by student-teachers.* (Unpublished MA thesis), College of Post-Graduate Studies, Al-Najah National University, Plestain: Nabless.

Deyyab, S. R. (2001). Importance the teaching practicum supervisor's roles and the extent to which he practices them *(in Arabic)*. *Palestinian Journal of Research and Educational Studies, 6,* 144-180.

Fefer, E., & Denlab, J. (2001). *Educational supervision on teachers (in Arabic)*. Translated by Mohammed Derani, Jordan: Majdalawi for Publishing and Distribution.

Hamdan, M. Z. (1992). *Supervision in recent education, concepts, methods and application*s (*in Arabic)*. Amman: Dar Al-Tarbia Al-Hadeetha.

Hasan, M., & Dalol, A. (2001). *Principles of teaching practicum*. Gaze: Al-Quds University.

Khawaldah, M., Hemida, F., & Al-Hijazi, S. (2010). Problems of teaching practicum facing child education student-teachers in Queen Rania Faculty for childhood in Hashemite University *(in Arabic)*. *Damascus University Journal*, *3*(26), 737-781.

Rashed, A. (1996). *Teacher selection and preparation and teaching practicum guide*. 1st ed., Cairo: Dar Alfikr Alarabi.

Reid, J. A. (2011). A practicum for teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 4*, 31-93.

Tango, S. Y. (2003). Challenge and support the dynamics of student teacher's professional learning in the field experience. *Teaching and Teacher Education, 5*, 13-59.

Walelign, T., & Fantahun, M. (2006). Assessment on problems of the new pre-service teachers training program in Jimma University. *Ethiopian Journal of Education and Science*, *2*, 61-72.

Yasen. M. R. (2002). *Teaching practicum problems facing governmental college of education student-teachers*

students in Al-Khalil educational region in Al-Quds Open University during teaching practicum. *Palestinian Open University Educational Journal, 2*, 193-218.

Younis, K. K. (2008). Problems facing education program *in Gaza strip. (*Unpublished MA thesis), College of Education, Ain Shams University, Egypt: Ain Shams.

أنماط الضبط الاجتماعيّ لدى الشباب الجامعيّ وعلاقتها ببعض المتغيرات الاجتماعية دراسة مطبَّقَة على عينة من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

سليمان بن قاسم الفالح (*)

كلية الملك فهد الأمنية

(قُدِّم للنشر في 1437/04/18هـ؛ وقُبِل للنشر في 1438/01/13هـ)

ملخص البحث: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أنماط الضبط الاجتماعي لدى الشباب الجامعي، وعلاقة هذه الأنماط ببعض المتغيِّرات الاجتماعية، وتم استخدامُ منهجينِ، هما: المنهج الكمِّيّ بالاعتماد على المسح الاجتماعي بالعينة، والمنهج الكيفيّ بالاعتماد على الملاحَظَة. وبلغ حجم العينة 292 طالبًا من طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وأوضحت النتائج أن الشباب الجامعيّ ينتمون إلى نمطين من أنماط الضبط الاجتماعي، النمط الأول: الضبط الخارجي، والنمط الثاني: الضبط الداخلي. وأشارت النتائج إلى أن الشباب الجامعي الذين وُلِدُوا في المجتمعات الحضرية ينتمون إلى الضبط الداخلي، أما الذين وُلِدُوا في المجتمعات الريفية فهُم مِن ذَوِي الضبط الخارجيّ، وأظهرت النتائج وجود علاقة بين متغيِّر مكان الولادة وأنماط الضبط الاجتماعي. وكشفت النتائج أن الشباب الجامعي الذين يدرسون في كلية الهندسة ينتمون للضبط الداخلي، أما الدارسون بكلية العلوم الاجتماعية فهم مِن المنتمينَ للضبط الخارجيّ. كما كشفت النتائجُ عن وجود علاقة بين نوع الكلية وأنماط الضبط الاجتماعي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد الدراسة حول (النمط الأول) باختلاف متغيِّر الكلية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد الدراسة حول (النمط الثاني) باختلاف متغيِّر الكلية لصالح كلية الهندسة.

الكلمات المفتاحية: أنماط الضبط الاجتماعي، الشباب الجامعي، المتغيرات الاجتماعية.

*****

Social Control Patterns among University Youth and their Relationship to some Social Variables: A Study Applied to a Sample of Students at Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Sulaiman Qasim Al-Faleh (*)

King Fahd Security College

(Received 29/01/2016 ; accepted 15/10/2016)

Abstract: This study aims to identify social control patterns among university youth, and the relationship of these patterns to some social variables. The research uses a quantitative method based on social survey and sampling; and an observation-based qualitative method. The sample size is 292 students of Imam Muhammad bin Saud Islamic University. The findings show that the university youth belongs to two patterns of social control: external and internal. University students born in urban communities belong to the internal control pattern, while those born in rural communities belong to the external control pattern. Moreover, the study confirms the correlation between place of birth and patterns of social control. According to the study, students of the college of engineering belong to the internal control pattern whereas the students of the college of social science belong to external control pattern. The results show also that there is a relationship between the type of college and patterns of social control. In addition, there are no statistically significant differences between the tendencies of the study population (regarding the first type) when the college variable is concerned, while there are statistically significant differences between the tendencies of the study population (regarding the second type) when the college variable is concerned, in favor of the college of engineering.

Keywords: Patterns of social control, University youth, Social variables.

(*) للمراسلة:
أستاذ علم الاجتماع المساعد، كلية الملك فهد الأمنية، ص.ب. 2511، الرياض 11461، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:
Assistant Professor of Sociology, King Fahd Security College, P.O.Box 2511, Riyadh 11461, Kingdom of Saudi Arabia

e-mail: sgfaleh@hotmail.com

ejournal.nbu.edu.sa

DOI: 10.12816/0031337

المبحث الأول: الإطار العام للدراسة

مقدمة الدراسة:

خلق الله الإنسان وجعل حُبّ العيش مع الآخرين والاجتماع بهم مِن أهم مقومات الحياة لديه، وتُعَدّ المبادئ والقِيَم من أهم ما ينشأ الفردُ على احترامها والالتزام بها، والمجتمعات البشرية بشكل عامّ تضع القوانينَ والقواعدَ التنظيميةَ وتفرضها على الجميع؛ لكي يلتزموا بها (صميلي، 2013م).

ويتم التزام الأفراد بهذه القوانين والأنظمة عن طريق الضبط الاجتماعي؛ الذي اتفق علماء الاجتماع على التعبير عنه بعبارة: (Social Control) (الخشاب، 1968م، ص:9).

وفي ضوء اختلاف الناس في الالتزام بالقوانين والأنظمة من حيث مصدر هذا الالتزام توصَّل العلماءُ إلى أن هناك نمطينِ للضبط الاجتماعي، النمط الأول: الضبط الخارجيّ، والنمط الثاني: الضبط الداخلي.

ففي الضبط الخارجيّ نجد الفرد لا يلتزم بالقوانين والأنظمة إلا بوجود مصدر السلطة، وفي حالة غيابها يُطْلِق لنفسه كاملَ الحرية في كسر القوانين وانتهاكها (صميلي، 2013م). وهذا النمط هو الأكثر انتشارًا؛ حيث يتأثر الفرد بمستوى عالٍ بعوامل ومؤثرات خارجية، تُعد هي المتحكمة والمسيطرة على حياته، وهنا يُصبح الفرد واقعًا تحت تأثير الضبط الخارجيّ، ويقع في دائرة المؤثِّرات الخارجية؛ فنجد أن نسبة تحقيقه لأهدافه أو أهداف المجتمع الذي ينتمي إليه تكون منخفضة، بحيث يجد نفسَه ضعيفًا فيؤثِّر فيه الضبطُ الخارجيُّ نتيجةً لتعاطيه مع العوامل الخارجية، والتي يعتقد أنها السبب في بناء وتكوين مستقبله (السعيدي، 2015م).

أما بالنسبة للضبط الداخلي فإن الفرد يلتزم بهذه القوانين والأنظمة من دافع ذاتي، يراقب نفسَه بنفسه، حتى مع اختفاء مصدر السلطة (صميلي، 2013م). ومثل هذه الشخصية تستطيع القيام بدور كبير في تكوين ذاتها، والسعي في التطوير بصورة مستمرة؛ لأنّها تمتلك عوامل داخلية، هي التي تتحكم في سلوكها، وتضبط تصرفاتها وحياتها، فمهما كانت مسيرة حياة الفرد مليئة بالأحداث فهو قادر على المُضِيّ قُدُمًا؛ لأنّه يتمتع بالمواطَنَة الحقيقة، والوازع الديني، والدافعية، والعزم، والروح العالية في العطاء، والرغبة الشديدة في التميُّز والإبداع؛ وبذلك فإنه لا يكسر قواعدَ الضبط والقوانين والأنظمة، وإنما تجده يمثِّل الصورة النموذجية في الالتزام، وهذا ما يطمح المجتمعُ إلى تحقيقه من قِبل أبنائه (السعيدي، 2015م).

مشكلة الدراسة:

إن هذا التباين في أنماط الضبط الاجتماعي أدَّى إلى تصميم مقياس للتعرف على هذه الأنماط، ويقوم القياس على أساس التفريق بين نمطين، النمط الأول: الضبط الذي يأتي من خارج الفرد؛ وذلك عن طريق مراقَبَة الآخرين له، ومِن ثَمَّ لومه في حالة مخالفته للعادات والتقاليد.

والنمط الثاني: الضبط الذي يأتي من داخل الفرد، ومن قناعته الذاتية، وتتم معاقبةُ المخالِف للعادات والتقاليد والقوانين في هذه الحالة عن طريق تأنيب الضمير، إضافةً إلى الخوف من السلطة التشريعية في المجتمع. (أبو هلال، 1989م، ص:11-12). وقد قام أبو هلال (1989م) بتطبيقه في دراسته عن المجتمع الأردني، كما طبَّقَه عثمان (1994م) في دراسته عن المجتمع الكويتي، وطبقه دبوان (1991م) في دراسته عن المجتمع اليمنيّ. وتأتي هذه الدراسة لتُطَبِّقَه في مجتمع آخَر؛ هو المجتمع السعودي.

ويَلحظ المتتبِّع للدراسات والأبحاث المتعلقة بالضبط الاجتماعي في المجتمع السعودي تركيز الاهتمام على جوانب كثيرة من الضبط الاجتماعي، لم يكن من بينها دراسة أنماط الضبط الاجتماعي؛ الأمر الذي يجعل تخصيص دراسة تُسَلِّط الضوءَ على أنماط الضبط الاجتماعي في المجتمع السعودي أمرًا مُهِمًّا، لاسيما في ظل انسياق بعض الشباب الجامعي إلى ارتكاب سلوكيات مخالِفَة لقوانين المجتمع وأنظمته بصفة عامة، وقوانين الجامعة وأنظمتها بصفة خاصة؛ كالتفحيط، والتدخين، والغشّ في الامتحانات على سبيل المثال؛ مما جعل هؤلاء الشباب الممارسين لهذه التصرفات عبئًا على مجتمعهم، وغير قادرين على تحمُّل المسؤولية، ومشاركة غيرهم من الشباب الممتثلين للقوانين والأنظمة.

وهنا تتجلى مشكلة الدراسة في التعرف -من خلال هذه الدراسة- على أنماط الضبط الاجتماعي لدى الشباب الجامعي، وعلاقتها ببعض المتغيرات الاجتماعية.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على عدة جوانب منها:

1 - التعرف على أنماط الضبط الاجتماعي لدى الشباب الجامعي.

2 - التعرف على العلاقة بين بعض المتغيرات الاجتماعية وأنماط الضبط الاجتماعي.

تساؤلات الدراسة:

في ضوء الأهداف السابقة تسعى هذه الدراسة للإجابة على التساؤلات الآتية:

1 - ما أنماط الضبط الاجتماعي لدى الشباب الجامعي؟

2 - هل هناك علاقة بين مكان الولادة وأنماط الضبط الاجتماعي؟

3 - هل هناك علاقة بين نوع الكلية (نوع التعليم) وأنماط الضبط الاجتماعي؟

مفاهيم الدراسة:

أنماط الضبط الاجتماعي:

حَظِيَ موضوعُ الضبط الاجتماعي قديمًا وحديثًا بعناية المفكرين والباحثين في مختلف العلوم الاجتماعية، واحتلَّ مكانةً مهمةً في دراسات علماء الاجتماع، وعلماء اجتماع الجريمة، وتمَّت دراستُه دراسة متخصصة على يد علماء الضبط الاجتماعي، وعلى الرغم من

هذه العناية إلا أنهم اختلفوا في تعريفهم للضبط الاجتماعي(الفالح،1424هـ، ص:76، 23)؛ فبعضُ هذه التعاريف ركَّز على دور المجتمع في ضبط سلوك الأفراد؛ مثل: تعريف معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية للضبط الاجتماعي بأنه: «عبارة عن تلك العمليات أو الإجراءات المقصودة وغير المقصودة التي يتخذها مجتمع ما أو جزء من هذا المجتمع لرقابة سلوك الأفراد فيه والتأكُّد من أنهم يتصرفون وفقَ المعايير والقِيَم أو النُّظُم التي رُسمت لهم، ويُناط الضبط الاجتماعي في المجتمع الحديث بالرأي العامّ والحكومة عن طريق القانون. أما في المجتمعات التقليدية فتلعب الأنماطُ الاجتماعيةُ؛ كالعادات الشعبية والعُرْف دورًا كبيرًا في الضبط الاجتماعي (بدوي، 1977م، ص:383).

وتعريف القاموس الحديث لعلم الاجتماع للضبط الاجتماعي بأنه: «وسائل اجتماعية وثقافية تنظِّم وتقيِّد سلوكَ الفرد وتدفع الأفراد إلى الامتثال للتقاليد وأنماط السلوك الهامة التي لها وظيفة للجماعة والمجتمع» (Theodorson & Theodorson,1969, p. 386-387).

والبعض الآخر من هذه التعاريف يركِّز على دور الفرد في ضبط سلوكه مثل تعريف «لابيير» للضبط الاجتماعي بأنه: «تشجيع الفرد على الالتزام والطاعة لما يتطلبه مركزُه في المجتمع مِن سلوك وواجبات؛ وذلك على أساس التخوف من حرمانه في احتلال ذلك المركز»(Lapiere, 1954, p.47).

وحتى يتم تحديدُ المقصود بالضبط الاجتماعي في هذه الدراسة فسيتم تعريفُ هذا المفهوم في ضوء عدد من الدراسات السابقة؛ فقد عرَّفَه الفالحُ في دراسته بأنه: «سلوك الفرد سلوكًا سويًّا واقعيًّا، هذا السلوك الذي يكون متماشيًا مع القواعد والمعايير السائدة أو المقبولة في المجتمع، المتشكِّلَة من: القِيَم والعادات والتقاليد والأعراف والقانون العامّ للمجتمع؛ وذلك في إطار الجماعات والتنظيمات المختلفة التي ينتمي إليها الفردُ، والارتباط والالتزام بها فكريًّا وسلوكيًّا» (الفالح، 1424هـ، ص:62). وحدَّد أبو هلال مفهومَ الضبط الاجتماعي في دراسته بالمقياس الذي يقوم بالتفريق بين نمطينِ للضبط الاجتماعي، الأول: الانضباط عن طريق الأعراف والتقاليد، أي أن الانضباط يأتي من خارج الإطار الشخصي للفرد، ويوجه إليه من أفراد آخرينَ في المجتمع باستخدام عقاب التعييب أو العيب، والثاني: الانضباط عن طريق الذات، أي من داخل الفرد، حيث يتم تنشئة الأفراد وتربيتهم على التفكير الحُرّ داخل إطار من المعايير المتَّفَق عليها، والتي تُوضع في قوانين مدنِيَّة وأنظمة اجتماعية بحيث لا يتدخل الآخرونَ بعضُهم في شؤون بعض، والعقاب للمخالِف هو تأنيب الضمير، بالإضافة إلى الخوف من السلطة التشريعية في المجتمع (أبو هلال، 1989م، ص:11-12، 19). ويتَّفِق تعريف أبي هلال مع ما أورده كلٌّ من دبوان (1991م)

وعثمان (1994م) في دراستهما عن أنماط الضبط الاجتماعي.

وعليه فإن المقصود بالضبط الاجتماعي في هذه الدراسة هو: «امتثال الأفراد لعادات وتقاليد وأعراف وقوانين المجتمع؛ سواء كان هذا الامتثال ناتجًا عن ضغوط خارجية، أو قناعات ذاتية، وهما نمطَا الضبط اللذانِ سوف تقيسهما الأداة المعدَّة لهذا الغرض».

الشباب الجامعي:

اختلف العلماء حول تحديد مفهوم الشباب؛ فمنهم مَن يوضِّح هذا المفهومَ وفقًا لمعيار زمنيّ (السِّنّ)، ومنهم مَن يتناوله من خلال الخصائص والاحتياجات، وهناك مَن يحدِّده في ضوء البلوغ الجنسي، والنمو الجسمي، وكذلك النضج والتكامل الاجتماعي للشخصية، ويُعَدّ الأخذُ بالمعيار الزمني الأكثرَ استخدامًا لدى العديد من المشتغلينَ بقضايا الشباب (خليل، 1422هـ، ص:33). وقد تناول العديد من الباحثين مفهوم الشباب الجامعي منطلقينَ من معيار الزمن، والدراسة بالمرحلة الجامعية؛ ففي دراسة «الخمشي والشلهوب» تم تحديد مفهوم الشباب الجامعي بأنهم الفئة التي تقع في المرحلة العمرية 18-25 سنة من الجنسين، ذكورًا وإناثًا، وملتحقينَ بالمرحلة الجامعية (الخمشي والشلهوب، 1433هـ، ص:145) أما دراسة العمري فقد عرَّف فيها مفهومَ الشباب الجامعي بأنهم الطلاب المنتظمون في الدراسة الجامعية، والذين هم غالبًا يقعون في الفئة العمرية ما بين 19 – 25 سنة (العمري، 1435هـ، ص:245).

وفي ضوء ما سبق فإنه يمكن تحديد مفهوم الشباب الجامعي في هذه الدراسة بأنهم: «الطلاب المنتظمون بالدراسة الجامعية للعام الجامعي 1436/1437هـ، والذين هم غالبًا يقعون في الفئة العمرية ما بين (19-29) سنة». وقد تم سؤال المبحوث وطُلب منه في الاستبانة تحديدُ سَنَة ميلاده بشكل مباشر.

المتغيرات الاجتماعية:

1 – نوع الكلية، ويُقصد به تخصصُ دراسة الطالب: إنسانيّ، وتمثِّله كليةُ العلوم الاجتماعية، وعلميّ: وتمثِّله كلية الهندسة.

2 – مكان الولادة، ويُقصد به مكان ولادة الطالب في مدينة أو محافظة أو مركز؛ وذلك وفقًا للتقسيمات الرسمية الجديدة، والمدينة والمحافَظَة يمثلان المجتمعَ الحديثَ أو الحضريَّ، والمركز يمثِّل المجتمعَ الريفيَّ أو مجتمعَ البادية.

المبحث الثاني: الإطار النظري

تناولت كثير من الأدبيات والدراسات موضوعَ الضبط الاجتماعي، من جوانب كثيرة ومن زوايا متعددة، منها ما يركِّز على مفهومه وأنماطه، ومنها ما يعنى بالوسائل والأساليب، ومنها ما يؤكِّد على العوامل المؤثِّرة فيه؛ ونظرًا لأن هذه الدراسة سوف تركِّز على أنماط الضبط فسنقتصر على أبرز النظريات والأدبيات والدراسات التي عنيت بأنماط الضبط الاجتماعي، والتي يمكن من

خلالها الكشف عن هذه الأنماط والعوامل المؤثِّرة فيها، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: أنماط الضبط الاجتماعي في ضوء نظريات الضبط الاجتماعي:

ظهرت العديد من النظريات التي تناولت موضوعَ أنماط الضبط الاجتماعيّ، وسنقتصر هنا على أهم هذه النظريات مع استعراض أنماط الضبط الاجتماعي عند ابن خلدون؛ كأحد النماذج الريادية التي كان لها يد السَّبْق في تحديد هذه الأنماط. وذلك على النحو الآتي:

1 - نظرية ابن خلدون (1332 - 1406م):

جاءت آراء ابن خلدون في الضبط الاجتماعي جزءًا مكمِّلاً لمقولاته المشهورة حول ضرورة الاجتماع البشري يقول: «ثم إن هذا الاجتماع إذا حصل للبشر كما قررناه، وتم عمران العالَم بهم فلابد من وازعٍ يدفع بعضَهم عن بعض؛ لِمَا في طباعهم الحيوانية من العُدْوَان والظلم... فيكون ذلك الوازع واحدًا منهم، يكون له عليهم الغلبة والسلطان واليد القاهرة؛ حتى لا يصل أحد إلى غيره بعُدْوَان، وهذا هو معنى الملك، وقد تبيَّن لك بهذا أنه خاصة للإنسان طبيعية ولابد لهم منها» (ابن خلدون، 1401هـ، ص:338-339).

ويوضح ابن خلدون هذا الوازع بقوله: «... واستحال بقاؤهم (أي البشر) فوضَى دون حاكم يَزَعُ بعضَهم عن بعض، واحتاجوا من أجل ذلك إلى الوازع وهو الحاكم عليهم، وهو بمقتضى الطبيعة البشرية المَلِك القاهر المتحكم» (ابن خلدون، 1401هـ، ص:573). وينتقل ابن خلدون بعد ذلك إلى بيان كيفية حُكْم هذا الحاكم وذلك بقوله: «... وحكمه فيهم، (أي حُكْم الحاكم في أفراد المجتمع) تارةً يكون مستنِدًا إلى شرع منزَّل من عند الله، يُوجب انقيادَهم إليه إيمانُهم بالثواب والعقاب عليه الذي جاء به مبلِّغُه، وتارةً إلى سياسة عقلية يوجب انقيادَهم إليها ما يتوقعونه من ثواب ذلك الحاكم بعد معرفته بمصالحهم؛ فالأُولَى يحصل نفعُها في الدنيا والآخرة، لِعِلْم الشارع بالمصالح في العاقبة، ولمراعاته نجاةَ العباد في الآخرة، والثانية إنما يحصل نفعُها في الدنيا فقط...» (ابن خلدون، 1401هـ، ص:773)؛ فبالإضافة إلى تأكيد ابن خلدون على أن يكون حُكم الحاكم مستنِدًا إلى الشريعة الإسلامية، يُلَاحَظ أن ابن خلدون قد أوضَح أن الدينَ شَمِلَ توجيهَ الإنسان من أجل العمل للحصول على النعيم في الدنيا والآخرة، يقول ابن خلدون في ذلك: «واعلم أن الدنيا كلها وأحوالها عند الشارع مطية للآخرة، ومَن فَقَدَ المطيةَ فَقَدَ الوصولَ» (ابن خلدون، 1401هـ، ص:599).

وتبيَّن من أقوال ابن خلدون السابقة أن للضبط الاجتماعي نمطين، النمط الأول: الضبط الخارجي؛ أي التأثير على سلوك الأفراد نتيجةً لعوامل خارجية حدَّدَها في سلطة الدولة أو الحاكم، وعبَّر عن ذلك بقوله: «... وتارةً إلى سياسة عقلية يُوجب انقيادَهم إليها ما يتوقعونه من ثواب ذلك الحاكم بعدَ معرفته بمصالحهم»، والنمط

الثاني الضبط الداخليّ، حدده بقوة الضمير لدى الفرد، وأكَّد على ذلك بقوله: «... وحُكْمه فيهم، (أي حُكم الحاكم في أفراد المجتمع) تارةً يكون مستنِدًا إلى شرع منزَّل من عند الله يُوجب انقيادَهم إليه إيمانُهم بالثواب والعقاب عليه الذي جاء به مبلّغه».

2 - نظرية رُوسْ:

يُعتبر «إِدْوَارْدْ رُوسْ» Edward Ross أولَ مَن صاغ نظريةً متخصصةً في الضبط الاجتماعي؛ وذلك في كتابه: «الضبط الاجتماعي»: دراسة لأسس النظام الاجتماعي، الذي نُشِرَ عامَ 1901م، وقد ميَّز «روس» بين نمطين من الضبط الاجتماعي هما:

الضبط الخارجي: وأكد «رُوسْ» على أن هذا الضبط يتحقق عن طريق عوامل خارجية؛ من أهمها الرأي العامّ، والدولة وأجهزتها التنفيذية التي تكون مهمتها إيقاع الجزاءات القانونية.

الضبط الداخلي: وأطلق عليه الضبط الأخلاقي، وتمثَّل في الغرائز الطبيعية التي تُوجَد لدى كلِّ فردٍ، وتمدّ الإنسان بنظام تكامليّ، وتعمل على تدعيم العلاقات الاجتماعية على مستوى شخصي وودّي (الفالح، 1424هـ، ص:181-183).

3 - نظرية ناي:

حدَّد نَايْ Nye عام 1958م (Krobn,1991, p. 301؛ الخشاب، 1987م، ص: 179-180) نمطينِ من أنماط الضبط الاجتماعي:

الضبط الخارجي: ويتكوَّن من الضبط المباشر، ويُشير إلى الضوابط الخارجية التي توضع أمام الفرد (مثل: القوانين الرسمية التي تحرِّم أنواعًا معينة من السلوك، أو صُوَرَ العقابِ المختلفة التي يتعرض لها الفردُ، فناي أدرك أهميةَ الضبط المباشر من خلال تقييد سلوك الأفراد، ومعاقَبَة مَن يفشل في التوافق مع المجتمع. والضبط غير المباشر، الذي يسيطر على السلوك على نحو غير مباشر من خلال العلاقات العاطفية للأشخاص المهمين، مثل: الوالدين، ومن خلال توفُّر الفُرَص لإشباع الرغبات، فعند توفُّر مثل هذه الفرص فالأشخاص سوف يتوافقون في سلوكهم.

الضبط الذاتيّ: ويشير إلى الشعور الذي يكون لدى الفرد، والذي يعمل على توجيه سلوكه؛ فعندما تندمج القواعد والقوانين في نفس الفرد تصبح جزءًا منه، وفي هذه الحالة نجده يُطيع القانونَ ليس لأن انتهاكَه غيرُ شرعيّ، ولكن لأن القانون هو الشيء الصحيح الذي يجب أن يتمسك به؛ فبالنسبة لناي فإن الضبط الاجتماعي ناتج عن عمليات التنشئة الاجتماعية، ومن خلال هذه العملية يطوِّر الأفرادُ مفهومَ الخطأ والصواب (الضمير) والتي يرى «ناي» أنها شكل من الضبط الداخلي، ففي حالة الضبط الذاتي نجد أن إحساس الفرد وشعوره هو الذي يوجِّه سلوكَه (Krobn,1991, p. 301؛ الخشاب، 1987م، ص: 179-180).

4 - نظرية ريسمان:

صنَّف ريسمان (Riesman, 1950) الضبطَ الاجتماعيَّ

في المجتمعات الإنسانية إلى ثلاثة أنماط:

النمط الأول (الضبط الخارجي):

وهو الضبط الذي يأتي من خارج الإطار الشخصي للفرد، ويوجّه إليه من أفراد آخرين في المجتمع، مستعملينَ عقاب العيب عند مخالفة الفرد للعادات والتقاليد؛ حيث يحرص المجتمعُ على حثّ الفرد على الامتثال للمعايير الاجتماعية التي يفرضها عليه المجتمعُ دون أن يناقشها أو يخرج عليها.

النمط الثاني (الضبط الداخلي):

وهو الضبط الذي يأتي من داخل الفرد ومن ذاته، حيث يستدخل الفرد في هذه الحالة القوانين والأنظمة الاجتماعية عن طريق التنشئة الاجتماعية، بحيث لا يتدخل الآخرون في شؤون بعضهم، والعقاب للمخالِف هو تأنيب الضمير، والخوف من سلطة الدولة في المجتمع؛ فالانضباط هنا نابع من الفرد أكثر من كونه نتيجة الآخرين، أو مواقفهم من الشخص.

النمط الثالث (الضبط عن طريق الآخر أو الغير):

وهو الضبط الذي يأتي من الآخرين، وهم المجدِّدُون نموذجًا وقدوةً للآخرينَ، حيث أخَذ الأفرادُ ينضبطون بسلوك بعضهم متخذينَ من المجددين نموذجًا لهم، يتبعون ويتمثلون سلوكَهم ومظهرَهم، وعادوا إلى الضبط الاجتماعي مِن قِبَل الآخرينَ، كما هو في النمط الأول من هذه التصنيفات، ولكن هذه المرة عن وعي كامل بما يفعلون، وبإرادة حُرَّة. ويمتاز هذا النمطُ بتنمية قدرات الفرد نحو توقُّعات الآخرينَ من معاصريه.

5 - نظرية هيرشي وجوتفريدسون

حدَّد «هيرشي وجوتفريدسون» في نظريتهما عن الضبط الاجتماعي نمطينِ من أنماط الضبط الاجتماعي هما: الضبط الخارجي، والضبط الداخلي؛ ففيما يتعلق بنمط الضبط الخارجي أوضح «هيرشي» في نظريته التي أوردها في كتابه: «أسباب جنوح الأحداث» عامَ 1969م، أهمية هذا الضبط، وارتأى أن المجتمع التقليدي وارتباط الأفراد فيه له دورٌ كبيرٌ في امتثالهم لقوانين المجتمع. (هيرشي، 1987م، ص:11).

أما ما يتعلق بالضبط الداخلي فقد قام «هيرشي» بالاشتراك مع «جوتفريدسون» بتقديم نظرية عن الضبط الذاتي تؤكِّد على أن قدرة الفرد على الضبط الذاتي التي تبلورت من خلال تنشئته السوية تجعله ممتثلاً لمعايير المجتمع وقيمه وضوابطه الشرعية والقانونية (Hirshi & Gottredson,1983؛ Hirshi & Gottredson, Hirshi, 1989؛ الخليفة، 1421هـ، ص: 84-86).

6 - نظرية والتر ريكلس:

حدَّد «والتر ريكلس» Walter Reckless في كتابه: «مشكلات الجريمة» الذي صدَر في عام 1961م، نمطينِ مهمينِ من أنماط الضبط الاجتماعي، يتمثلانِ في: الضبط الخارجيّ: وهو الضبط الذي يأتي من الخارج، ويتمثَّل في الوضع الاجتماعي للفرد؛ كالأُسْرَة، والمدرسة، والإشراف، والتدريب الفعَّال، الفرص

المعقولة للأنشطة الاجتماعية، توافُر بدائل الانحراف، توافُر فُرَص القبول، الشخصية والانتماء (الخليفة، 1421هـ، ص:79).

الضبط الداخلي: وهو الضبط الذاتي، حيث ربط «ريكلس» في نظريته بين تصوُّر الفرد عن ذاته وامتثاله؛ فعندما يكون تصوُّره عن ذاته جيدًا فإنه سيكون ممتثلاً للقوانين، وعلى العكس عندما يكون تصوُّر الفرد عن ذاته سيئًا فإن احتمال مخالفته للقوانين يكون أكثرَ قوةً.

واعتبر «ريكلس» أن الضبط الداخلي أكثر أهمية من الضبط الخارجي (ويليمز وماك شيني، 1996م، ص:248).

الإفادة من النظريات كمنطلق نظري للدراسة الحالية:

استنادًا إلى ما تم ذِكْرُه آنفًا نستطيع القول بأن تلك النظريات على اختلافها –وفيما عدا نظرية ريسمان– قد اتفقت على أن هناك نمطين للضبط الاجتماعي؛ هما: الضبط الخارجي والضبط الداخلي، الأمر الذي جعَل من الضروري انطلاق الدراسة من هذه النظريات كإطار لفَهْم موضوع الدراسة.

ثانيًا: أنماط الضبط الاجتماعي في ضوء الدراسات السابقة:

من خلال المراجعة والبحث لِمَا توفَّر من دراسات سابقة عن أنماط الضبط الاجتماعي وعلاقتها ببعض المتغيرات الاجتماعية؛ لم يجد الباحثُ دراسات عن هذا الموضوع في المجتمع السعودي، ووجَد عددًا من الدراسات العربية، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات؛ وذلك على النحو الآتي:

1 – دراسة أبي هلال (1989م). بعنوان: «أَثَر التفاعل بين مُتَغَيِّرَيِ الشريحةِ الاجتماعيةِ والمستوى التعليميّ للفرد في مستوى الضبط الاجتماعي» دراسة لتحوُّل نمَط التربية في المجتمع الأردنيّ، وتكونت عينةُ الدراسة من 450 مستجيبًا، 225 طالبًا و225 طالبةً من شرائح المجتمع المختلفة المتمثِّلة في شريحة البداوة، وشريحة القرى، وشريحة المدن، ومن المستويات التعليمية الإعدادي، والثانوي، والجامعي، وقد تم استخدامُ مقياسٍ لقياس أنماط الضبط الاجتماعي، وتوصلت الدراسةُ إلى أن هناك نمطينِ من أنماط الضبط الاجتماعي؛ فبعض أفراد العينة ينتمي إلى النمط الأول، وهم المنضبطون من الخارج، والممتثلون لعادات المجتمع وتقاليده، والبعض الآخَر ينتمي إلى النمط الثاني؛ وهم المنضبطون من الداخل، وكشفت الدراسة أن هذه الأنماط تتأثر بعدد من المتغيرات الاجتماعية؛ حيث تبيَّن أن للخلفية الاجتماعية أثرًا في مستوى الضبط الاجتماعي لدى الأفراد؛ فشريحة البداوة الذكور والإناث ينتمون للنمط الأول، الذي يأتي من خارج الفرد، أما شريحة القرى والمدن ذكورًا وإناثًا فَهُمْ ينتمونَ للنمط الثاني؛ الضبط من الداخل، كما

أظهرت الدراسة أن للمستوى التعليمي أثرًا في مستوى الضبط الاجتماعي لدى الأفراد؛ حيث تبيَّن أن المستوى الإعدادي ينتمي للنمط الأول؛ الضبط من الخارج، والمستوى الثانوي والجامعي ينتمي للنمط الثاني؛ الضبط من الداخل.

2 – دراسة دبوان (1991م) «حَوْل أَثَر نوع التعليم في الجمهورية اليمنية على أنماط الضبط الاجتماعي لدى الطلبة»، طبَّقَها على عينة من طلبة المرحلة الثانوية الدارسين في ثلاثة أنواع من التعليم في الجمهورية اليمنية، بلَغ عددُهم (1500) طالب وطالبة، ينتمون إلى شريحة اجتماعية واحدة؛ هي فئة ساكِنِي المدن. وقد تم استخدامُ المقياس الذي استخدمه أبو هلال في دراسته، وكشفت الدراسةُ أن جميع أفراد العينة مِن ذَوِي الضبط الداخليّ، كما أظهرت النتائجُ أن هناك أثرًا لنوع التعليم على نمط الضبط الاجتماعي للطلبة.

3 – دراسة عثمان (1994م) بعنوان: (أثر الشريحة والمستوى التعليمي في مستوى الضبط الاجتماعي للفرد – دراسة ميدانية للمجتمع الكويتي)، تهدِف هذه الدراسة إلى وَصْف وتحليل لعلاقة الخلفية الاجتماعية والمستوى التعليمي للفرد، إضافةً إلى جنسه من جهة، ومستوى الضبط الاجتماعي للأفراد، وطُبِّقت الدراسةُ على عينة بلغت 300 حالة من السنة الدراسية الأخيرة لكل من المستويات التعليمية المتوسطة والثانوية والجامعية، من كل من البدو والحضر، وقد تمَّ استخدامُ المقياس الذي استخدمه أبو هلال في دراسته، وكان مِن أهم النتائج أن هناك نمطين من أنماط الضبط الاجتماعي؛ فبعض أفراد العينة ينتمي إلى النمط الأول وهم المنضبطون من الخارج، والممتثلون لعادات المجتمع وتقاليده، والبعض الآخَر ينتمي إلى النمط الثاني، وهم المنضبطون من الداخل، وكشفت الدراسةُ أن هذه الأنماط تتأثَّر بعدد من المتغيرات الاجتماعية؛ حيث تبيَّن أن هناك علاقة إيجابية (دالة) لمتغيري الخلفية الاجتماعية ومستوى التعليم على مستويات الضبط الاجتماعي؛ فبالنسبة لمتغير الخلفية الاجتماعية تبيَّن أن المجموعة البدوية تتميَّز بوجود نمط الضبط من الخارج، بينما يغلِب وجودُ نمط الضبط من الداخل بين المجموعة الحضرية، أما بالنسبة لمتغير المستوى التعليمي؛ فقد تبيَّن أن الأفراد في المرحلة المتوسطة ينتمون لنمط الضبط من الخارج، والأفراد في المرحلة الثانوية والجامعية ينتمون لنمط الضبط من الداخل.

التعليق على الدراسات السابقة:

اتضح من عرض الدراسات السابقة أن هذه الدراسات ترتبط بالدراسة الحالية في تناوُلها لأنماط الضبط

الاجتماعي وتطبيقها لأداة تحديد النمط، وقد أفاد الباحث من تلك الدراسات، سواء فيما يتعلق بمشكلة البحث أو أداة تحديد أنماط الضبط الاجتماعي والنتائج التي توصَّلَت إليها.

وعلى الرغم من أن هذه الدراسات قد أشارت إلى أنماط الضبط الاجتماعي في مجتمعات عربية هي: الأردن والكويت واليمن، إلا أن الدراسة الحالية ستُضيف للدراسات السابقة توصيفَها لأنماط الضبط الاجتماعيّ في مجتمع آخَر؛ وهو المجتمع السعودي، كما أنه بالرجوع إلى قائمة الأبحاث التي نُفذت فيما يتعلق بالضبط الاجتماعي لم نجد دراسةً عن أنماط الضبط الاجتماعي في المجتمع السعودي، الأمرُ الذي يشير إلى أهمية دراسة هذا الموضوع.

المبحث الرابع: إجراءات الدراسة المنهجية

أولاً- نوع الدراسة:

تُعَدّ هذه الدراسةُ من الدراسات الوصفية التي تستهدف وصفَ أنماط الضبط الاجتماعي لدى الشباب الجامعي، وعلاقة هذه الأنماط ببعض المتغيرات الاجتماعية

ثانيًا- منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الكَمِّيِّ كمنهج رئيس؛ وذلك من خلال الاعتماد على منهج المسح الاجتماعي بالعينة لدراسة أنماط الضبط الاجتماعي وعلاقتها ببعض المتغيرات الاجتماعية، كما تمَّ الاعتمادُ على المنهج الكيفيّ منهج مساعِد؛ وذلك من خلال الاعتماد على تسجيل ملاحظات الباحث لجَمْع معلومات كيفية عن مجتمع الدراسة، تساعِد على تفسير البيانات الكمية التي نحصل عليها عن طريق منهج المسح الاجتماعي.

ثالثًا- مجتمع الدراسة

اختار الباحث كُلِّيَّتَيْنِ من كليات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الأولى: كلية العلوم الاجتماعية، وتمثِّل الكلياتِ النظريةَ أو الإنسانية، والثانية: كلية الهندسة، وتمثِّل الكلياتِ العلميةَ، ويتكون مجتمع الدراسة من طلاب المستويينِ الأولِ والثامنِ من قسم الاجتماع والخدمة الاجتماعية بكلية العلوم الاجتماعية، وقسمي الهندسة الكهربائية والميكانيكية بكلية الهندسة.

رابعًا- عينة الدراسة:

حصَل الباحثُ على إحصاء بأعداد الطلاب بالكليتينِ؛ حيث بلَغ عدد طلاب كلية العلوم الاجتماعية في الفصل الدراسي الأول 1436/ 1437هـ 324 طالباً، وبلغ عدد طلاب كلية الهندسة 120طالباً، وتم سحب عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها 292طالباً، وتمَّ جمعُ البيانات في الفترة الزمنية من 20/ 12/ 1436 إلى 20/ 1/ 1437هـ.

خامسًا- أداة الدراسة:

تم استخدام أداتينِ لجمع بيانات الدراسة:

- **الملاحظة :**

استخدم الباحث الملاحَظَة السطحية، وقام بإعداد

سِجِلّ الملاحَظَة لجمع البيانات المتعلِّقة ببعض جوانب هذه الدراسة.

- الاستبانة:

وقد تكوَّنَت من جزأين:

الأول: البيانات الأولية: وتتمثَّل في العمر، ونوع الكلية، ومكان الولادة.

الثاني: مقياس نمط الضبط الاجتماعي: استخدم الباحثُ المقياس الذي استخدمه أبو هلال في دراسته لقياس نمط الضبط الاجتماعي لدى الطلاب، وعلى الرغم من أن هذا المقياس لا يحتاج إلى تحكيم؛ حيث سبَق تطبيقُه في عدد من المجتمعات العربية، إلا أن الباحث عرضَه على عدد من الأساتذة في جامعة الملك سعود، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؛ لمعرفة مدى مناسَبَة تطبيقه في المجتمع السعودي، وبناءً على ذلك قام الباحث بتعديل بعض الكلمات في عبارات المقياس لتكُون واضحة لغويًّا بالنسبة للمجتمع السعودي.

سادسًا- أساليب التحليل الإحصائي:

1 – الطُّرُق الوصفية الإحصائية، من خلال التوزيعات التكرارية والنِّسَب المئوية، والمتوسط الحسابيّ، والانحراف المعياري، والقِيَم الدنيا والقِيَم العليا.

2 – تحليل العَلَاقة بين المتغيرات من خلال معاملات الارتباط التي تتناسب مع مستويات قياس متغيِّرات الدراسة، ومِن ثَمَّ اختبار الدلالة المعنوية من خلال: اختبار «كاي تربيع»، واختبار «ت».

المبحث الخامس: تحليل البيانات ونتائج الدراسة

إن هذه الدراسة –كما سبقت الإشارة إلى ذلك– تهدِف بوجه عامّ إلى التعرف على أنماط الضبط الاجتماعي لدى الشباب الجامعي وعلاقتها ببعض المتغيرات الاجتماعية، ولتحقيق هذا الهدف تَمَّ تحليلُ البيانات، وَتَمَّ التوصلُ إلي العديد من النتائج؛ وذلك على النحو التالي:

أولاً- خصائص أفراد العينة حسب العمر:

جدول رقم (1)

توزيع عينة الدراسة حسب العمر

فئات العمر	التكرار	النسبة المئوية(٪)
19.00	33	11.3
20.00	56	19.2
21.00	49	16.8
22.00	40	13.7
23.00	51	17.5
24.00	22	7.5
25.00	18	6.2
26.00	6	2.1
28.00	1	0.3
29.00	2	0.7
المجموع	278	95.2
الحالات المفقودة	14	4.8
المجموع	292	100.00

نظرًا لأن العمر يُعد من المتغيرات المهمة في كثير من الدراسات الاجتماعية فقد تم إعداد الجدول رقم (1) الذي يوضح توزيع أفراد العينة حسب العمر، وفي

هذه الدراسة التي تتكون عينتُها من مجموعتين؛ نجد أن الغالبية العظمى من أفراد العينة تتراوح أعمارهم بين 19-25، بنسبة 92.2٪. وتتفق هذه النتائجُ مع ما أشار إليه كثير من الباحثين إلى أن مرحلة الشباب الجامعي هي الفئة العمرية التي تنحصر بين 19-25 عامًا؛ مثل دراسة الخمشي والشلهوب (1433هـ) ودراسة العمري (1435هـ).

ثانيًا: أنماط الضبط الاجتماعي:

جدول رقم (2)

الإحصائيات الوصفية لمتغير الضبط الاجتماعي

أنماط الضبط الاجتماعي	حجم العينة	القيمة الصغرى	القيمة الكبرى	المتوسط	الانحراف المعياري
المجموع العامّ	292	5	46	27.39	5.835
النمط الأول (الضبط الخارجيّ)	196	5	29	24.22	3.718
النمط الثاني (الضبط الداخليّ)	96	30	46	33.85	3.598

وبالنظر إلى الجدول رقم (2) الذي يتضمن الإحصاءات الوصفية لمتغير الضبط الاجتماعي، يُلاحظ أن هناك تباينًا واضحًا بين المبحوثين حسب أنماط الضبط الاجتماعي، ففي حين بلغ المتوسط العامّ للضبط الاجتماعي 27.39 بانحراف معياري قدره 5.835، نجد أن الذين ينتمون للضبط الداخلي هم الأكثر انضباطًا، فقد بلغ متوسطهم في مقياس الضبط الاجتماعي 33.85 بانحراف معياري قدره 3.598. أما الذين ينتمون للضبط الخارجي، فقد بلغ متوسط انضباطهم 24.22 بانحراف معياري قدره 3.718.

وَبِنَاءً على النتائج الموضَّحَة في الجدول رقم (2) فقد تم إعداد الجدول التالي الذي يوضح توزيع أفراد العينة وفقًا لنمط الضبط الاجتماعي.

جدول رقم (3)

توزيع أفراد العينة وفقًا لنمط الضبط الاجتماعي

أنماط الضبط الاجتماعي	التكرار	النسبة
النمط الأول (الضبط الخارجي)	196	%67.1
النمط الثاني (الضبط الداخلي)	96	%32.9
المجموع العامّ	292	%100

يتضح من الجدول رقم (3) أن 196 شابًّا جامعيًّا يمثلون ما نسبته 67.1٪. من أفراد العينة ينتمون إلى النمط الأول؛ وهم المنضبطون من الخارج، والممتثلون لعادات المجتمع وتقاليده، و96 شابًّا جامعيًّا يمثلون ما نسبته 32.9٪ من أفراد العينة، ينتمون إلى النمط الثاني؛ وهم المنضبطون من الداخل.

ثالثًا- العلاقة بين مكان الولادة وأنماط الضبط الاجتماعي:

جدول رقم (4)

الإحصائيات الوصفية لمتغير الضبط الاجتماعي حسب مكان الولادة

مكان الولادة	حجم العينة	القيمة الصغرى	القيمة الكبرى	المتوسط	الانحراف المعياري
المجموع العامّ	292	5	46	27.39	5.835
الحالات المفقودة	11	5	29	23.36	6.845
مدينة	240	15	44	27.49	5.737
محافظة	22	18	46	29.59	6.419
مركز	19	20	36	25.84	4.561

ومن قراءة الجدول رقم (4)، نجد أن هناك تبايُنًا بين المبحوثين حسب مكان الولادة؛ ففي حين بلَغ المتوسطُ العامّ للضبط الاجتماعي 27.39، بانحراف معياري قدره 5.835، نجد أن الذين وُلدوا في المحافظات هم الأكثر انضباطًا، فقد بلَغ متوسطُ انضباطهم 29.59، بانحراف معياري قدره 6.419، يليهم الذين وُلِدُوا في المدن بمتوسط ضبط اجتماعيّ بلَغ 27.49، بانحراف معياريّ قدرُه 5.737، أما الذين وُلدوا في مراكز فهم من ذوي الضبط الخارجي؛ فقد بلغ متوسط الضبط الاجتماعي لديهم 25.84، بانحراف معياري قدره 4.561.

جدول رقم (5)

نتائج معامل «كرايمر» واختبار «كاي تربيع» للعلاقة بين مكان الولادة وأنماط الضبط الاجتماعي

أنماط الضبط الاجتماعي	مكان الولادة			المجموع
	مدينة	محافظة	مركز	
النمط الأول	158	10	17	185
	%56.2	%3.6	%6.0	%56.8
النمط الثاني	82	12	2	96
	%29.2	%4.3	%7	%34.2
المجموع	240	22	19	281
	%85.4	%7.8	%6.8	%100.0
معامل كرايمر				0.177
الدلالة الإحصائية				0.012*
قيمة «كاي تربيع»				8.783
الدلالة الإحصائية				0.012*

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (5) أن حجم العلاقة بين مكان الولادة وأنماط الضبط الاجتماعي من خلال معامل «كرامر» للارتباط بلغت (0.177) ودالَّة إحصائية (0.012). كما أن قيمة «كاي تربيع» بلغت (8.783)، ودالة إحصائية (0.012) مما يدل على وجود علاقة عند مستوى دلالة 0.05 فأقل بين مكان الولادة وأنماط الضبط الاجتماعي، وهو ما يعني أن تلك العلاقة لم تحدث بمجرد الصدفة.

رابعًا- العلاقة بين نوع الكلية وأنماط الضبط الاجتماعي:

جدول رقم (6)

الإحصائيات الوصفية لمتغير الضبط الاجتماعي حسب نوع الكلية

اسم الكلية	حجم العينة	القيمة الصغرى	القيمة الكبرى	المتوسط	الانحراف المعياري
المجموع العامّ	292	5	46	27.39	5.835
الحالات المفقودة	3	25	32	29.33	3.786
كلية الهندسة	72	16	46	29.85	6.456
كلية العلوم الاجتماعية	217	5	44	26.54	5.408

يبين الجدول رقم (6) بعض الإحصاءات الوصفية لمتغير الضبط الاجتماعي حسب نوع الكلية، ويتضح من هذا الجدول تباين المبحوثين في متوسط الضبط الاجتماعي حسب نوع الكلية؛ ففي الوقت الذي بلغ فيه المتوسط العامّ للضبط الاجتماعي للمبحوثين 27.39، بانحراف معياري قدره 5.835، نجد أن الشباب

الذين يدرسون في كلية الهندسة هم الذين يَكُونُونَ أكثرَ انضباطًا؛ فقد بلغ متوسط انضباطهم 29.85، بانحراف معياري قدره 6.456، في حين انخفض متوسط الضبط الاجتماعي للشباب الذين أفادوا أنهم يدرسون بكلية العلوم الاجتماعية؛ حيث بلغ المتوسط 26.54، بانحراف معياري قدره 5.408.

جدول رقم (7)

نتائج معامل «كرايمر» واختبار «كاي تربيع» للعلاقة بين نوع الكلية وأنماط الضبط الاجتماعي

أنماط الضبط الاجتماعي	الكلية		المجموع
	كلية الهندسة	كلية العلوم الاجتماعية	
النمط الأول	34	161	195
	%11.8	%55.7	%67.5
النمط الثاني	38	56	94
	%13.1	%19.4	%32.5
المجموع	72	217	289
	%24.9	%75.1	%100.0
معامل «كرامر»			0.249
الدلالة الإحصائية			0.000**
قيمة «كاي تربيع»			17.920
الدلالة الإحصائية			0.000**

** توجد علاقة عند مستوى (0.01) فأقل.

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (7) أن حجم العلاقة بين نوع الكلية وأنماط الضبط الاجتماعي من خلال معامل «كرايمر» للارتباط بلغت (0.249) ودالة إحصائية (0.000). وأن قيمة «كاي تربيع» بلغت (17.920) ودالة إحصائية (0.000) مما يدل على وجود علاقة عند مستوى دلالة 0.01 فأقل بين نوع الكلية وأنماط الضبط الاجتماعي؛ وهو ما يعني أن تلك العلاقة لم تحدث بمجرد الصدفة.

جدول رقم (8)

نتائج اختبار «ت» للفروق في متوسطات إجابات أفراد الدراسة طبقًا إلى اختلاف متغيِّر نوع الكلية

أنماط الضبط الاجتماعي	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	الدلالة
النمط الأول	كلية الهندسة	34	24.29	3.495	0.135	0.893
	كلية العلوم الاجتماعية	161	24.20	3.785		
النمط الثاني	كلية الهندسة	38	34.82	3.924	2.046	0.044
	كلية العلوم الاجتماعية	56	33.29	3.290		

* فروق دالة عند مستوى 0.05 فأقل.

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات أفراد الدراسة طبقًا لاختلاف متغير الكلية، استخدم الباحث اختبار «ت: Independent Sample T-test» وجاءت النتائج في الجدول رقم (8) الذي يتضح من خلاله عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (النمط الأول) من أنماط الضبط الاجتماعي باختلاف متغير الكلية.

ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (النمط الثاني)

أنماط الضبط الاجتماعي باختلاف متغير الكلية، لصالح كلية الهندسة.

المبحث السادس: مناقشة النتائج والتوصيات

أولاً- مناقشة النتائج:

كشفت الدراسة عن مجموعة من النتائج أجابت عن تساؤلات الدراسة، وسيتم في هذا الجزء مناقشة هذه النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة؛ وذلك على النحو التالي:

إجابة السؤال الأول: ما أنماط الضبط الاجتماعي لدى الشباب الجامعي؟

جاءت نتائج الدراسة فيما يتعلق بالإجابة على هذا السؤال كما يلي:

1 - تبين أن الشباب الجامعي ينتمون إلى نمطين من أنماط الضبط الاجتماعي: النمط الأول: وهم المنضبطون من الخارج، والممتثلون لعادات المجتمع وتقاليده، ويمثلون ما نسبته 67.1٪، والنمط الثاني: وهم المنضبطون من الداخل ويمثلون ما نسبته 32.9٪ من أفراد العينة، وتشير هذه النتيجة إلى أن الغالبية من أفراد العينة هم المنتمون للضبط الخارجيّ الممثِّلون لعادات المجتمع وتقاليده.

2 - نجد أن الذين ينتمون للضبط الداخلي هم الأكثر انضباطًا؛ فقد بلغ متوسطهم في مقياس الضبط الاجتماعي 33.85 بانحراف معياري قدره 3.598. أما الذين ينتمون للضبط الخارجي فقد بلغ متوسط انضباطهم 24.22 بانحراف معياري قدره 3.718.

وتتفق هذه النتائج مع النظريات التي تم استعراضها فيما سبق، والتي أوضحت أن هناك نمطين من أنماط الضبط الاجتماعي هما: النمط الأول (الضبط الخارجي): وهو الضبط الذي يأتي من خارج الإطار الشخصي للفرد، ويوجَّه إليه من أفراد آخرين في المجتمع مستعمِلِينَ عقابَ العيب عند مخالَفَة الفرد للعادات والتقاليد؛ حيث يحرص المجتمع على حثِّ الفرد على الامتثال للمعايير الاجتماعية التي يفرضها عليه المجتمع دون أن يناقشها أو يخرج عليها. والنمط الثاني (الضبط الداخلي): وهو الضبط الذي يأتي من داخل الفرد ومن ذاته، حيث يلتزم الفردُ في هذه الحالة بالقوانينَ والأنظمةَ الاجتماعيةَ عن طريق التنشئة الاجتماعية، بحيث لا يتدخل الآخرون في شؤون بعضهم، والعقاب للمخالِف هو تأنيب الضمير، والخوف من سلطة الدولة في المجتمع؛ فالانضباط هنا نابع من الفرد أكثر من كونه من الآخرين، أو مواقفهم من الشخص، كما تتفق مع نتائج الدراسات السابقة؛ مثل دراسة أبي هلال (1989م)، عن المجتمع الأردني، ودراسة عثمان (1994م) عن المجتمع الكويتي، والتي أوضحت أن هناك نمطين من أنماط الضبط الاجتماعي؛ فبعض أفراد العينة ينتمي إلى النمط الأول، وهم المنضبطون من الخارج، والممتثلون لعادات المجتمع

وتقاليده، والبعض الآخر ينتمي إلى النمط الثاني؛ وهم المنضبطون من الداخل، وأن الأغلبية ينتمون للضبط الخارجي.

ولقد أكدت تلك النظرياتُ والدراساتُ على أن الضبط الداخلي (الانضباط الذاتي) هو أفضل من الضبط الخارجي؛ لأنه شَكْل من أشكال الوعي الذاتي، والذي يُعطي الأفرادَ الفرصةَ لتقييم سلوكهم والتحكُّم فيه، ويقوم على الإيمان بأن الأفراد يستحقون أن يكونوا موضعَ ثقة وتقدير، كما يقوم على اقتناع الأفراد بأهمية قوانين المجتمع، أو المؤسسة المنتمين إليها، كالجامعة مثلاً؛ فالأفراد الذين ينظرون إلى قوانين وأنظمة المجتمع أو الجامعة على أنها شيء من صالحهم سوف يحافظون على هذه القوانين ويتصرفون بشكل مقبول (صميلي، 2013م).

كما أكدت تلك النظريات والدراسات على أن الضبط الداخلي نتاج للتنشئة الاجتماعية السليمة؛ فقد أكد «ناي» على أنه عندما تندمج القواعد والقوانين داخل الفرد تُصبح جزءًا منه، وتجده يطيع القانونَ ليس لأن انتهاكَه غيرُ شرعيّ، ولكن لأن القانون هو الشيء الصحيح الذي يجب أن يتمسك به؛ ومن خلال التنشئة الاجتماعية يطوِّر الأفرادُ مفهومَ الخطأ والصواب (الضمير)، والذي يُعَدّ شكلاً من الضبط الداخلي، وفي هذه الحالة فإن إحساس وشعور الفرد هو الذي يوجه سلوكه. وريسمان أوضح أن الفرد يستدخل القوانين والأنظمة عن طريق التنشئة الاجتماعية، كما أكد هيرشي وجوتفريدسون على أن قدرة الفرد على الضبط الذاتي التي تبلورت من خلال تنشئته السوية تجعله ممتَثِلاً لمعايير وقِيَم المجتمع وضوابطه الشرعية والقانونية؛ فالمشكلة الحقيقية تتمثَّل في قدرة الفرد على الضبط الذاتي، فتدنِّي هذا الضبط يؤدي بالفرد إلى انتهاك القوانين والأنظمة، في حين أن الضبط الاجتماعي المرتفع يعطي احتمالات أدنى لمخالفة القوانين والأنظمة.

وغنيّ عن البيان أن الإسلام حَرِصَ على مخاطَبَة المشاعر، وتكوين الضمير ومراقبة النفس وضبطها ذاتيًّا قبل أن تُضبط خارجيًّا؛ ذلك أن الضبط الاجتماعي في الإسلام يتميز بخصائص تُميزه عن غيره من الضوابط؛ فالتشريع الإسلامي يستمد سلطتَه من الله سبحانه، ويعتمد في ضوابطه على وازع الضمير الذي يعمل كموجِّه للإنسان في تصرفاته؛ فيكون الضمير على يقظة في جميع الأوقات بأن الله يراقبه في السر والعلن، فالضمير الحي خير عاصم من الزلل، وقوة كبيرة لِحَفْزِ الإنسان على العمل، وتربية ضمير الإنسان التي حرص عليها الإسلام هي تربية لإرادته؛ بحيث يصبح متحكِّمًا في جميع أعماله، وليس عبدًا لنزواته وشهواته (السالم، 1420هـ، ص:28). والإيمان تربية ذاتية، تبدأ من تغيير الإنسان لذاته وتنتهي إلى أفراد المجتمع عامةً، ومن تربية الضمير ما رواه الإمام أحمد في مسنده عن إجابة الرسول صلى الله عليه وسلم لمن جاءه سائلاً عن تعريف البِرِّ والإثمِ:

«جِئْتَ تَسْأَلُنِي عَنْ الْبِرِّ وَالإِثْمِ؟» فَقَالَ: نَعَمْ، فَجَمَعَ أَنَامِلَهُ فَجَعَلَ يَنْكُتُ بِهِنَّ فِي صَدْرِي وَيَقُولُ: «يَا وَابِصَةُ، اسْتَفْتِ قَلْبَكَ، وَاسْتَفْتِ نَفْسَكَ -ثَلَاثَ مَرَّاتٍ- الْبِرُّ مَا اطْمَأَنَّتْ إِلَيْهِ النَّفْسُ، وَالإِثْمُ مَا حَاكَ فِي النَّفْسِ وَتَرَدَّدَ فِي الصَّدْرِ وَإِنْ أَفْتَاكَ النَّاسُ وَأَفْتَوْكَ» (ابن حنبل،1419هـ، ج: 29، ص:533، رقم الحديث 18006)، وروي مسلم في صحيحه أن النبي صلى الله عليه وسلم قال : «الْبِرُّ حُسْنُ الْخُلُقِ ، وَالْإِثْمُ مَا حَاكَ فِي صَدْرِكَ، وَكَرِهْتَ أَنْ يَطَّلِعَ عَلَيْهِ النَّاسُ» (القشيري، 1412هـ، ج: 4، ص:1980، رقم الحديث 2553).

وروى الإمام البخاري في صحيحه عن أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: «لا يَزْنِي الزَّانِي حِينَ يَزْنِي وَهُوَ مُؤْمِنٌ، وَلا يَشْرَبُ الْخَمْرَ حِينَ يَشْرَبُ وَهُوَ مُؤْمِنٌ، وَلا يَسْرِقُ حِينَ يَسْرِقُ وَهُوَ مُؤْمِنٌ، وَلا يَنْتَهِبُ نُهْبَةً يَرْفَعُ النَّاسُ إِلَيْهِ فِيهَا أَبْصَارَهُمْ حِينَ يَنْتَهِبُهَا وَهُوَ مُؤْمِنٌ» (البخاري، 1422هـ، ج: 8، ص:157، رقم الحديث 6772).

فمخالَفَة القوانين والأنظمة -سواء كانت المخالَفَة صغيرة أو كبيرة وَفْق المنظور الإسلامي- يرجع إلى ضَعْف الإيمان أو انخفاض مستوى الإيمان عند الفرد، والإيمان هو أساس تشكيل الذات لدى الفرد، وهو القوة المانعة من مخالَفَة القوانين والأنظمة (الفالح، 1431هـ، ص:243).

إجابة السؤال الثاني: هل هناك علاقة بين متغير مكان الولادة وأنماط الضبط الاجتماعي؟

أسفرت نتائج الدراسة المتعلِّقة بالإجابة على هذا السؤال عما يلي:

1 - أن الشباب الجامعي الذين وُلِدُوا في المحافظات والمدن ينتمون إلى الضبط الداخلي، أما الذين وُلِدُوا في مراكز فَهُمْ من ذوي الضبط الخارجي.

2 - من خلال الملاحَظَة فإن طلبة كلية العلوم الاجتماعية يغلب عليهم طابعُ المجتمعات الريفية غير الحضرية، المنتمينَ للضبط الخارجيّ حسب النتائج المتعلِّقة بمتغيِّر نوع الكلية، بينما يغلِب على طلبة كلية الهندسة طابع المجتمعات الحديثة الحضرية، المنتمين للضبط الداخليّ حسب النتائج المتعلِّقة بمتغير نوع الكلية.

3 - وجود علاقة عند مستوى دلالة 0.05 فأقل بين متغير مكان الولادة وأنماط الضبط الاجتماعي؛ أي أن هناك علاقة بين مكان الولادة والنمط الأول: الضبط الخارجي، وهناك علاقة بين مكان الولادة والنمط الثاني: الضبط الداخلي، وأن أغلب المولودين في المدن ينتمون للضبط الخارجي.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن «ريسمان» أَوْضَحَ في نظريته حول تصنيفه للمجتمعات حسب الضبط الاجتماعي حيث يرى أن الأفراد الذين يأتون من المجتمعات الريفية (البادية أو القرية) هم الذين ينتمون للضبط الخارجي،

والملتزمون بالعادات والتقاليد، أما الأفراد الذين يأتون من المجتمعات الحديثة (المدن) فإنهم -وبحكم بيئتهم وأنواع أعمالهم- ينتمون للضبط الداخليّ؛ وهم الملتزمون بالقوانين أكثر من الفئات الأخرى؛ لِمَا تُمْلِيه عليهم طبيعةُ المدينة، كما أوضحت ذلك دراسةُ أبي هلال (1989م)، عن المجتمع الأردني؛ حيث تبين أن للخلفية الاجتماعية أَثَرًا في مستوى الضبط الاجتماعي لدى الأفراد، فشريحة البداوة الذكور والإناث ينتمون للنمط الأول الذي يأتي من خارج الفرد، أما شريحة القرى والمدن -ذكورًا وإناثًا- فإنهم ينتمون للنمط الثاني؛ الضبط من الداخل، ودراسة دبوان (1991م) عن المجتمع اليمني، والتي كَشَفَتْ أن جميع أفراد العينة مِن ذَوِي الضبط الداخلي ينتمون إلى شريحة اجتماعية واحدة؛ هي فئة سَاكِنِي المدن، ودراسة عثمان (1994م) عن المجتمع الكويتي والتي بَيَّنَتْ أن هناك علاقة إيجابية (دالَّة) لمتغير الخلفية الاجتماعية على مستويات الضبط الاجتماعي، فالمجموعة البدوية تتميز بوجود نمط الضبط من الخارج، بينما يغلِب وجودُ نمط الضبط من الداخل بين المجموعة الحضرية.

إجابة السؤال الثالث: هل هناك علاقة بين نوع الكلية وأنماط الضبط الاجتماعي؟

1 - إن الشباب الجامعي الذين يدرسون في كلية الهندسة هم المنتمون للضبط الداخلي، أما الذين أفادوا أنهم يدرسون بكلية العلوم الاجتماعية فهم المنتمون للضبط الخارجيّ.

2 - وجود علاقة عند مستوى دلالة 0.01 فأقل بين نوع الكلية وأنماط الضبط الاجتماعي.

3 - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (النمط الأول) من أنماط الضبط الاجتماعي باختلاف متغيِّر الكلية.

4 - وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (النمط الثاني) من أنماط الضبط الاجتماعي باختلاف متغيِّر الكلية لصالح كلية الهندسة.

5 - تَبَيَّنَ من خلال الملاحَظَة أن الطلاب في كلية الهندسة عددهم قليل في الشُّعْبَةِ، وأنهم أكثر جديةً في متابَعَة المحاضرة، ولا يستخدمون الجوال في وقت المحاضرة مقارنةً مع طلاب كلية العلوم الاجتماعية، ويرجع ذلك -في نظر الباحث- أن قبول الطلاب بكلية الهندسة يتطلب الحصولَ على معدل أعلى منه بالنسبة للقبول في كلية العلوم الاجتماعية، وهذا يعني تميُّزَ طالب كلية الهندسة عن طالب كلية العلوم الاجتماعية من حيث المعدل العلميّ والجدية في الدراسة؛ الأمر الذي انعكس على طلاب كلية الهندسة وأنهم مِن ذَوِي الضبط الداخليّ.

وتُشير هذه النتائجُ إلى أَثَر التعليم بشكل عامّ في أنماط الضبط الاجتماعي وَأَثَر نوع التعليم بشكل خاصّ على

نمط الضبط الاجتماعي؛ فقد توصلت دراسة كل من أبي هلال (1989م) ودراسة عثمان (1994م) إلى أن للمستوى التعليمي أثرًا في مستوى الضبط الاجتماعي لدى الأفراد؛ حيث تَبَيَّنَ أن المستوى الإعداديّ ينتمون للنمط الأول الضبط من الخارج، والمستوى الثانوي والجامعي ينتمون للنمط الثاني الضبط من الداخل، أما نتائج دراسة «دبوان» (1991م) فقد كشفت أن هناك أثرًا لنوع التعليم على نمط الضبط الاجتماعي للطلبة، وظهر هذا الأثرُ في الفروق بين متوسط الضبط الاجتماعي لطلبة التعليم الثانوي في شمال اليمن من جهة وبين متوسطي الضبط الاجتماعي لطلبة المعاهِد العلمية (الدينية) والتعليم الثانوي في جنوب اليمن من جهة أخرى، وتم تفسيرُ هذه النتيجة بكون التعليم العامّ في الشمال ليس لديه توجُّه فكريّ محدَّد، ولا يسعى إلى غرس أفكار وتوجهات أيديولوجية معيَّنة في نفوس الطلاب؛ فالتعليم العامّ في الشمال يُخْرِج أفرادًا يدورون في فلك المجتمع وتوجهاته، وهم ملتزمون بعادات المجتمع وتقاليده أكثرَ من زملائهم خريجي التعليم العامّ في الجنوب والمعاهد العلمية (دبوان، 1991م، ص: 54).

هذا ومن الجدير بالذكر والملاحَظَة في هذا السياق أنه على الرغم من أن المجتمع السعودي مر بمرحلة سريعة الخُطَى تبدَّل فيها المجتمعُ من مجتمع تقليديّ إلى مجتمع حديث، وأدت إلى حالة من التغيُّر السريع في بِنْيَة المجتمع الاقتصادية والثقافية إلا أن الدراسة كشفت عن أن غالبية أفراد عينة الدراسة ينتمون للضبط الخارجي؛ أي الالتزام بالتقاليد والعادات، أي: لا زال التأثير الاجتماعي عليهم واضحًا. وليس مِن شك في أن الضبط الخارجي المتمثِّل في الامتثال لعادات وتقاليد المجتمع له إيجابياته، وخاصة إذا لم تكن تلك العادات والتقاليد من العادات والتقاليد السيئة، وساهمت في تعزيز الامتثال لقوانين وأنظمة المجتمع، ومن الملاحَظ في هذا الصدد أن بعض العادات والتقاليد السيئة في المجتمع السعودي قد أدت إلى انتهاك القوانين والأنظمة؛ من أمثلة ذلك: إطلاق النار في حفلات الأعراس، والغشّ في الامتحان على أنه نوع من «الفزعة والشهامة»، ومن هنا تتضح أهمية الضبط الداخليّ (الضبط الذاتيّ) في الحدّ من المخالَفَات السلوكية القانونية والنظامية في الجامعة والمجتمع؛ فعلى مستوى الجامعة يساعِد الضبطُ الذاتيّ الشبابَ الجامعيَّ في تبنِّي القِيَم والمعايير التي تُسهم في إيجاد مجتمع جامعي منظَّم، كما أنه يُسهم في إيجاد اتفاق وتوافُق بينهم وبين قوانين الجامعة وتعليماتها والمحافَظَة عليها، إضافةً إلى أنه يزيد في ثقة الشباب الجامعي بنفسه، ويجعله يتردد عن ممارسة أيّ عمل من شأنه مخالَفَة الأنظمة (صميلي، 2013م).

ثانياً- التوصيات:

يعنى علم الاجتماع بإجراء الدراسات التي تعنى بمختلف قضايا المجتمع، وملاحَظَة التطور المستمرّ

والتغيُّر في كافة مظاهر الحياة الاجتماعية والثقافية في المجتمع، والهدف النهائيّ من هذه الدراسات فَهْمُ الواقعِ وتشخيصه بما يؤدي إلى التوصل إلى توصيات من شأنها تحقيق الاستقرار للمجتمع.

وفي ضوء نتائج الدراسة، فإنه يمكن تقديم بعض التوصيات والمقتَرَحَات، والتي يمكن أن تُسهم في مساعَدَة الشباب الجامعيّ في تدعيم الضبط الداخليّ لديهم، وبالتالي امتثالهم للقوانين والأنظمة من جهة، ومن جهة أخرى تساعد الباحثين في مجال الضبط الاجتماعي في إجراء المزيد من الدراسات حول هذا الموضوع؛ وذلك على النحو الآتي:

1 – أسفرت هذه الدراسةُ عن بيان أهمية نَمَط الضبط الداخليّ في الامتثال لقوانين وأنظمة الجامعة والمجتمع، وأن البيئة التي يعيش فيها الفرد لها دور كبير في بناء هذا النمط، وبما أن الأسرة هي البيئة الأولى التي يتم فيها «استدماج» الفرد لقوانين وأنظمة وقيم المجتمع، فإن الدراسة تُوصي بالتركيز على دور الأسرة؛ لبذل مزيد من الجهد لتنشئة الأبناء منذ نعومة أظفارهم وَفْق القِيَم التي تعزز الذات، وتُوقِظ الضميرَ لديهم؛ الأمر الذي يُعِينهم على الامتثال والالتزام بالقوانين والأنظمة.

2 – ومن النتائج المهمة ما كشفت عنه الدراسةُ عن أَثَر التعليم في الضبط الداخلي، وعن علاقة نوع التعليم في هذا النمط؛ حيث تبيَّن وجود علاقة بين الدارسين في كلية الهندسة وانتمائهم لنمط الضبط الداخلي؛ لذلك يمكن توصية المؤسسات التربوية بإيلاء التعليم أهمية كبيرة والعمل على غرس الجدية في نفوس الطلاب، وإجراء المزيد من الدراسات الميدانية عن أنماط الضبط الاجتماعي، وخاصة في مستويات تعليمية مختلفة، ودراسة الجوانب التي جعلت طلاب كلية الهندسة ينتمون لنمط الضبط الداخلي.

3 – تبيَّن من نتائج الدراسة أن الذين وُلِدُوا في مناطق حضرية كالمحافظات والمدن ينتمون إلى الضبط الداخليّ، ومن هنا يوصي الباحثُ بإجراء دراسات لمعرفة أثر التحضُّر على أنماط الضبط الاجتماعي.

4 – إجراء المزيد من البحوث والدراسات لبحث علاقة أنماط الضبط الاجتماعي ببعض المتغيرات الاجتماعية التي لم تتطرق لها هذه الدراسة، مثل: المتغيرات الأُسَرِيَّة والاقتصادية، ووسائل الاتصال، وبخاصة وسائل التواصل الاجتماعي، وفي مدن أخرى غير مدينة الرياض، ليتسنَّى الإحاطةُ بشكل متكامِل بالعوامل الاجتماعية، وعلاقتها وتأثيرها في أنماط الضبط الاجتماعي من أجل التأكُّد من قابلية النتائج التي توصلت

إليها هذه الدراسةُ على المجتمع السعودي ككل.

المصادر والمراجع

أولاً- المصادر والمراجع العربية:

ابن حنبل، أحمد. (1419هـ). مسند الامام أحمد. تحقيق: شعيب الأرنؤوط وعادل مرشد وعامر غضبان، ط.1، بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.

ابن خلدون، عبدالرحمن بن محمد. (1401هـ). مقدمة ابن خلدون. تحقيق: علي عبدالواحد وافي، القاهرة: دار نهضة مصر للطبع والنشر.

أبو هلال، أحمد. (1989م). أثر التفاعل بين متغيري الشريحة الاجتماعية والمستوى التعليمي للفرد في مستوى الضبط الاجتماعي: دراسة لتحوُّل نمط التربية في المجتمع الأردني. دراسات (العلوم التربوية)، 16(6)، 7-35.

البخاري، محمد بن إسماعيل. (1422هـ). صحيح الإمام البخاري المسمى الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه. تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، بيروت: دار طوق النجاة للطباعة والنشر.

بدوي، أحمد زكي. (1977م). معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية: إنكليزي- فرنسي- عربي. بيروت: مكتبة لبنان.

الخشاب، أحمد. (1968م). الضبط الاجتماعي: أُسُسُه النظرية وتطبيقاته العلمية، القاهرة: مكتبة القاهرة الحديثة.

الخشاب، سامية. (1987م). النظرية الاجتماعية ودراسة الأسرة. ط2، القاهرة: دار المعارف.

الخليفة، عبد الله بن حسين. (1421هـ). أبعاد الجريمة ونُظُم العدالة الاجتماعية. ط1، مركز الدراسات والبحوث، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

خليل، عثمان سيد أحمد محمد. (1422هـ). الشباب وأوقات الفراغ -دور التربية ووسائل الإعلام من المنظورين الإسلامي والوضعي. مركز الدراسات والبحوث، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

الخمشي، سارة صالح والشهلوب، هيفاء عبدالرحمن. (1433هـ). تنمية وعي الشباب بحقوق الإنسان لرفع مستوى المواطَنَة: دراسة وصفية مطبَّقَة على الجامعات في المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (25)، 135-220.

دبوان، عبداللطيف طاهر. (1991م). أَثَر نوع التعليم في الجمهورية اليمنية على أنماط الضبط الاجتماعي لدى الطلبة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، عمَّان، الأردن: الجامعة الأردنية.

السالم، خالد عبدالرحمن. (1420هـ). اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية العامة بمدينة الرياض نحو أساليب الضبط الاجتماعي السائدة في أُسَرِهِمْ وعلاقته بالتماسُك الأسري: دراسة ميدانية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الرياض: جامعة الملك سعود.

السعيدي، حميد بن مسلم. (2015م). الضبط الذاتي، مسقط، جريدة الرؤية، استرجع من: https://alroya.om/writer-blogs/123458-.ar

صميلي، محمد حسين. (2013م)، الانضباط الذاتي، ويكيبيديا الموسوعة الحرة، استرجع من: https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%A7%D9%86%D8%B6%D8%A8%D8%A7%D8%B7_%D8%A7%D9%84%D8%B0%D8%A7%D8%AA%D9%8A.

عثمان، إبراهيم. (1994م). أثر الشريحة الاجتماعية والمستوى التعليمي في مستوى الضبط الاجتماعي للفرد: دراسة ميدانية للمجتمع الكويتي. مجلة «مؤتة» للبحوث والدراسات، 9(6)، 59-80.

العمري، عبدالرحمن بن عبدالله. (1435هـ). مشكلات الشباب الجامعي في المجتمع السعودي: دراسة ميدانية على عينة من طلاب جامعة الملك عبدالعزيز بجدة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الاجتماعية ،(6)، 233-311

الفالح، سليمان قاسم. (1424هـ). الضبط الاجتماعي مفهومه وأبعاده والعوامل المحدِّدَة له- دراسة ميدانية على المجتمع السعودي. الرياض: مكتبة العبيكان.

الفالح، سليمان قاسم. (1431هـ). جرائم المخدرات في المجتمع السعودي: دراسة استشرافية ورؤية في ضوء نظريات الضبط الاجتماعي. مجلة البحوث الأمنية، كلية الملك فهد الأمنية، 19(45)، 203-246

القشيري، مسلم بن الحجاج.(1412هـ). صحيح مسلم. تحقيق: محمد فؤاد عبدالباقي، ط.1، بيروت: دار الكتب العلمية.

هيرشي، ترافيس. (1987م). أسباب جنوح الأحداث. ط1، ترجمة: محمد سلامة غباري، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

ويليمز، فرانك وماك شيني، مارلين. (1996م). السلوك الإجرامـــــــــي (النظريات). ترجمة: عدلي السمرة، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

ثانيًا- المصادر والمراجع الأجنبية:

References

Abu Hilal, A. (1989). The effect of interaction between the two variables of social category and the educational level of the individual in the level of the social control: A study on the transformation of the pattern of education in the Jordanian society *(in Arabic)*. *Dirasat Journal: Educational Sciences, 16*(6), 7-35.

Al Amri, A. A. (1435 H). *Problems of* university youth students in the Saudi society: Survey study on a sample of King Abdulaziz University students in Jeddah *(in Arabic)*. *Imam Mohammed Bin Saud Islamic University, Social Studies Journal*, *(6)*, 233-311.

Al Bukhari, M. I. (1422 H). *Sahih al Bukhari named Al-Gamee (in Arabic)*. Mohammed Zuhair Ben Nasser Al Nasser (Ed.), Beirut: Dar Towq Al Najah Publishing and Distrubition.

Al Faleh, S. G. (1424 H). *Social control*: *Its concept, dimensions and specific factors: Survey study on the Saudi society (in Arabic)*. Riyadh: Al-Obikan Bookstore.

Al Faleh, S. G. (1431 H). Narcotic drugs crimes in Saudi society: Exploratory study and vision in the light of social control theories *(in Arabic)*. *King Fahad Security College*, *Journal of Security Research*, *19*(45), 203-246.

Al Khalifa, A. H. (1421 H). *Dimensions of crime and social justice systems (in Arabic)*. Naif University for Security Sciences, Riyadh: Studies and Research Center.

Al Khamshi, S. S. & Al Shalhoub, H. A. (1433 H). Developing the awareness of the youth of human rights to promote the level of citizenship: Descriptive study applied on universities in the Kingdom of Saudi Arabia *(in Arabic)*. Riyadh: Deanship of Scientific Research, Al Emam Mohammad bin Saud Islamic University, *Journal of Humanitarian and Social Sciences*, *25*, 135-220.

Al Khashaab, A. (1968). *Social control: Theoretical principles and practical applications (in Arabic)*. Cairo: Modern Library of Cairo.

Al Khashaab, S. (1987). *Social theory and study of family (in Arabic)*. Cairo: Al Maarif Publishing House.

Al Qushayri, M. H. (1412 H). *Sahih Moslem*, Mohammed Fouad Abdulbagi (Ed.), Beirut: Scientific Books Publishing House.

Al Saeedi, H. M. (2015). *Self- control (in Arabic)*, Muscat, Al-Ruya Newspaper, Retrieved from https://alroya.om/ar/writer-blogs/123458.

Al Salem, K. A. (1420 H). *The attitudes of high schools' students in Riyadh city towards the social control techniques prevailing in their families in relation with familial cohesion*: *Survey study (in Arabic)*. *(Unpublished MA thesis),* Faculty of Education, King Saud University, Kingdom of Saudi Arabia: Riyadh.

Badawi, A. Z. (1977). *Dictionary of social sciences terminology (in Arabic)*. Beirut: Library of Lebanon.

Dibwan, A. T. (1991). *The effect of education in the Yemen republic on the patterns of social control among students (in Arabic)*. *(Unpublished MA thesis)*, Faculty of Postgraduate Studies, Jordanian University, Jordan: Amman.

Gottfredson, M., & Hirshi, T. (1989). The significance of whit-collar crime for a general theory of crime. *Criminology*, 27, 359-371.

Gottfredson, M., & Hirshi, T. (1994). *The generality of deviance*, New Brunswich, NJ: Transaction.

Hershi*, T.* (1989). *Reasons for juvenile delinquency (in Arabic)*. Translated by: Mohammed Salamah Ghabari, Alexdaria: Modern University Book.

Hershi*, T., & Gottfredson, M.* (1989). *Reasons for juvenile delinquency (in Arabic)*. Translated to Arabic by: Mohammed Salamah Ghabari, Alexdaria: Modern University Book.

Hirshi, T., & Gottfredson*, M.* (1983). Age and the explanation of crime. *American Journal of Sociology*, (89), 522-584.

Hirshi, T., & Gottfredson*, M.* (1989). Causes of whit-collar crime. *Criminology*, (30), 949-974.

Ibin Hanbal, A. (1419 H). *Mosnad El Emam Ahmed (in Arabic)*. Edited by: Shoayb Al Arnaoot, Adel Mershed & Amer Ghadban. 1st ed., Beirut: Al Rissalah Enterprise for Printing, Publishing and Distribution .

Ibn Khaldoun, A. M. (1401 H). *Introduction to Ibn Khaldoun (in Arabic)*. Ali Abdulwahed Wafi (Ed.). Cairo: Dar Nahdat Egypt for Printing and Publishing.

Khalil, O. S. (1422 H). *Youth and leisure time, the role of education and information media from the Islamic and substantive perspectives (in Arabic)*. Studies and Research Center, Riyadh: Naif Academy for Security Sciences.

Krobn, M. (1991). *Control and deterrence theories*. In: Sheley, Joseph F, Criminology, A Contemporary Handbook (pp. 295-313), Wadsworth Publishing Company, Belmont, California: A division of Wadsworth Inc.

Lapiere, R. T. (1954). *A theory of social control*. New York: McGraw-Hill Book Company Inc.

Othman, I. (1994). Effect of social category and educational level on the level of social control for the individual: Survey study for the Kuwaiti society *(in Arabic)*. *Motaa Journal for Research and Studies, 9*(6), 59-80.

Riesman, D. (1950). *The lonely crowd*. Garden City, N.J: Doubleday and Company.

Samili, M. H. (2013). *Self- control (in Arabic)*, Wikipedia free encyclopedia. Retrieved from https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%A7%D9%86%D8%B6%D8%A8%D8%A7%D8%B7_%D8%B0%D8%A7%D8%AA%D9%8A.

Theodorson, G. A., & Theodorson, A. G. (1969). *A modern dictionary of sociology*. New York: A Division of Harper & Row Publishers.

Williams, F., & MacSheni, M. (1996). *Criminal behavior*: *Theories* (*in Arabic)*. Translated by: Adly Al-Samra, Alexandria: University Knowledge Publishing House.

درجة توافر عمليات العلم الأساسية في كتب الكفايات اللغوية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية

محمد شديد البشري (*)

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(قدم للنشر في 1436/12/03هـ؛ وقبل للنشر في 1438/01/11هـ)

ملخص البحث: هدفت الدراسة إلى تحديد عمليات العلم الأساسية التي ينبغي توافرها في كتب اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، ومن ثم الكشف عن درجة توافرها، وكيفية توزيعها في كتب الكفايات اللغوية المقررة في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى، وصمم بطاقة تحليل، وتأكد من صدقها وثباتها، ومن ثم طبقها على جميع مجتمع الدراسة المكون من كتب الكفايات اللغوية الأربعة المقررة في المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى: أن عمليات العلم الأساسية التي ينبغي أن تضمن في كتب اللغة العربية في المرحلة الثانوية ثماني عمليات هي: الملاحظة، و التصنيف، و القياس، والاستدلال، و التنبؤ، و التواصل، و استخدام الأرقام، و استخدام العلاقات الزمانية والمكانية، وأنها توافرت وتوزعت في الكتب الأربعة بنسب متفاوتة، وجاء توزيعها بصورة غير متوازنة؛ حيث لم تتوافر كلها في بعض الكتب، وقد تكرر بعضها كثيرًا مثل: التصنيف والملاحظة، والقياس، في حين بعضها لم يرد إلا قليلًا، مثل: القياس، والاستدلال، والتنبؤ، واستخدام الأرقام، أما العلاقات الزمانية والمكانية فلم ترد إلا نادرا؛ ولذلك أوصت الدراسة بإعادة النظر في محتوى كتب الكفايات اللغوية المقررة، والعمل على تطوير وحدات دراسية قائمة على عمليات العلم الأساسية.

الكلمات المفتاحية: عمليات العلم الأساسية، الكفايات اللغوية، المرحلة الثانوية.

*****

The Degree of Availability of Basic Science Processes in Language Competencies Textbooks for Secondary Stage in the Kingdom of Saudi Arabia.

Muhammad Shadid Al-Beshri (*)

Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

(Received 16/09/2015; accepted 12/10/2016)

Abstract: This study aimed at identifying the basic science processes that should be available in Arabic language textbooks for secondary stage, detect the degree of its availability, and how they are distributed in language competencies textbooks designed for the secondary stage in the Kingdom of Saudi Arabia.To achieve this, the researcher used content analysis method, designed an analysis card, assured its validity and reliability, and then administered to the population of the study which was consisted of the four textbooks of language competencies designed for the secondary stage.The study concluded that the basic science processes that should be included in Arabic language textbooks for the secondary stage are eight competencies: observation, classification, measurement, inference, prediction, communication, usage of numbers, usage of temporal and spatial relations.These processes were available and distributed in the four textbooks in a varying proportions, and its distribution was imbalanced and not all of them were available in some textbooks, some of them were frequently duplicated such as : classification, observation, and measurement, some of these processes were slightly mentioned such as measurement, inference, prediction, and usage of numbers ,while temporal and spatial relations were rarely mentioned. So, the study recommended reconsidering the content of language competencies textbooks and developing the units of the courses that depend on basic science processes.

Keywords: Basic science processes, Language competencies, Secondary stage.

(*) للمراسلة:
أستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص.ب. 100165، الأمل- الحمراء، الرياض 11635، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:
Professor of Curriculum and Instruction Department Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, P.O. Box 100165–-amal- al-hamra Al - 11635, Riyadh- Saudi Arabia.

e-mail: albashri@yahoo.com

ejournal.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0031338

المقدمة:

يلقى تعليم اللغة العربية في العصر الحديث عناية متزايدة من الباحثين والمتخصصين في تعليم اللغة، فقد شهد في الآونة الأخيرة تطورا ملحوظا، وتغيرا واضحا بدا فيه تأثره بالنظريات الحديثة التي تناولت تعليم اللغات، وظهر فيه أثر التجارب الناجحة التي ركزت على تعلم اللغة وليس التعلم عنها، (Learning Language not Learning about Language)؛ خاصة تلك التي تركز على تدريب الطلاب على مهارات اللغة الأربع المتمثلة في الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة.

ونتيجة لهذا التأثر و التأثير صممت المناهج الدراسية الجديدة التي تعلم من خلالها اللغة العربية وفق الكفايات اللغوية التي يحتاجها الإنسان في تواصله مع من حوله، والتي تؤدي بالتالي إلى تكوين عملية تواصلية ناجحة، فيها ربط بين اللغة والتفكير، وفيها عناية بالتفسير والمعنى، فهي تؤكد على أن استخدام اللغة لا يعني التركيز على الشكل فقط، وإنما فيه غوص في الأعماق؛ لأن اللغة عمل عقلي، وبنى عميقة ذات دلائل وإيحاءات، وليست مجرد تراكيب شكلية، مجردة من المعنى (نهر، 2003م).

وفي ضوء ذلك بنيت الكتب الدراسية التي تنظر إلى تعليم اللغة على نظرة شمولية واسعة باعتبارها ميدانا خصبا لتعليم اللغة العربية، ووسيلة مناسبة لتنمية مهارات التفكير وأدواته؛ ولهذا رأت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية ضمن مشروعها الشامل لتطوير التعليم اعتماد منهج الكفايات اللغوية؛ فقررت في المرحلة الثانوية كتب الكفايات اللغوية التي ترتكز على خمس كفايات لغوية، مدرجة طوليًا في أربعة مستويات، ينفذ كل مستوى منها خلال فصل دراسي واحد، فقد بنيت هذه الكتب على أساس أن الطالب قد درس في المرحلتين الابتدائية، والمتوسطة جميع أبواب النحو الرئيسة أو معظمها، وجميع أبواب الإملاء، وشدا شيئًا من الأدب وتذوق عددا من النصوص الشعرية والنثرية (السحيباني، 2004م).

وتتضمن هذه الكتب تدريب الطلاب على مهارات البيان والتبين، أي مهارات إنتاج اللغة ومهارات استقبالها، إضافة إلى تمكينهم من مهارات التفكير العلمي المتمثلة في حل المشكلات، والملاحظة، والتصنيف، والتنظيم، والتفسير، والتنبؤ، وفرض الفروض، واختبار الفروض، والتعميم، وغيرها من المهارات التي تنمي مهارة التفكير لدى الطلاب من جهة، وتربط بين اللغة، والتفكير من جهة أخرى.

فالدرس اللغوي في هذه الكتب يركز على عمليات تنمية مهارات التفكير بصورة مساوية لتركيزه على كفايات اللغة؛ وبما أن اللغة والتفكير وجهان لعملة واحدة صممت الوحدات التدريبية في الكتب لتؤدي الغرضين معا، بحيث يركز المحتوى على الكفايات اللغوية، وتركز النشاطات، والأساليب التدريبية، وتمثيلات العرض على مهارات التفكير، وأنماط التعلم

وأنواع الذكاء (وزارة التربية والتعليم ، 1435هـ).

وقد جاء تصميم كتب الكفايات اللغوية بشكلها الحالي الذي يمزج بين اللغة والتفكير استجابة لسعي المناهج الدراسية الحديثة التي تعنى بالعمليات العقلية لدى الطلاب من خلال تعليمهم المبادئ والمفاهيم الأساسية للمجالات المعرفية والتي تحاول في الوقت نفسه أن تنمي لديهم الاستراتيجيات المعرفية المختلفة (Different Cognitive Strategies)، وقد ظهر ذلك حينما عنيت البحوث والدراسات الحديثة بالعمليات العقلية المناسبة للتعلم، والتي من أبرزها عمليات العلم التي يستخدمها الطالب لتكون أدواته المناسبة للتقصي العلمي (Eve, 2010)، فقد أكد العديد من الباحثين على أن عمليات العلم الأساسية يمكن أن تنمو لدى الطلاب إذا ضمنت في المناهج الدراسية، وتم التدريب عليها بشكل متوازن في الكتب الدراسية المتنوعة، وفي كافة مجالات العلوم، سواء النظرية منها أو العلمية (الشعيلي و خطايبة، 2003م؛ Jan, 2008).

وقد أشار بعض الباحثين إلى أن النظر إلى العلم على أنه مادة وطريقة أعطى زخما كبيرا لعمليات العلم؛ فهم يؤكدون على ضرورة الاهتمام بها، وينادون بتضمينها في كافة المناهج الدراسية؛ لأنهم يرون أنها تساعد الطلاب على أن يتعلموا كيف يتعلمون (Learning how to Learn) ، فالطلاب إذا استخدموا هذه العمليات فإنهم يقومون بتكوين ملاحظات مميزة عن الأشياء التي حولهم، إضافة إلى تنظيم الحقائق والمفاهيم العلمية وتحليلها، وتقديم المبررات والأسباب المحتملة حول حدوث بعض الظواهر، والتنبؤ بما سوف يحدث عندما تتغير الظروف المحيطة حول تلك الظواهر، وتقديم نتائج التجارب والأنشطة العلمية وتفسيرها، والتوصل إلى الاستنتاجات النهائية (Pozzi, Manca, Persico & Sarti, 2007؛ الزغيبي، 2014م).

وقد قسم التربويون عمليات العلم إلى قسمين رئيسين متتاليين: القسم الأول يشمل عمليات العلم الأساسية (Basic Science Processes)، وهي الملاحظة والتصنيف، والتواصل، وتفسير البيانات، والتنبؤ، والملاحظة، واستخدام الأرقام، والقياس، والاستقراء، والاستنتاج، واستخدام العلاقات الزمانية والمكانية، وهي عمليات عقلية محدودة تستخدم من أجل تكوين قاعدة متينة للتعلم مبنية على التقصي والاستنتاج، وممهدة لعمليات العلم التي تليها، أما القسم الثاني منها فهو عمليات العلم المتكاملة (Integrative Science Processes)، وهي عمليات عقلية متقدمة تعتمد على عمليات العلم الأساسية، وتتطلب قدرات عقلية عليا، وتشمل تفسير البيانات، والتعريفات الإجرائية، وفرض الفروض، وضبط المتغيرات والتجريب (Peter, & Gega, 2002).

ومع تنوع تعريفات عمليات العلم وتعددها إلا أن هناك إجماعا على أهميتها وتأكيدا على ضرورة تضمينها في الكتب الدراسية (الهاشمي والإبراهيم، 2010م)، كما أن تعليمها وتنميتها يعد أمرا أشد إلحاحا من تعلم

الحقائق والمفاهيم العلمية (خطايبة،2011م)، وتكمن أهمية هذه العمليات كما أشار جانييه (Gagne, 1985) في الآتي:

- أنها تتضمن مهارات عقلية محددة، يستخدمها العلماء، والأفراد، والطلاب، لفهم الظواهر الكونية المحيطة بهم.
- أنها تمثل سلوكاً مكتسباً، أي يمكن تعلمها والتدريب عليها.
- أنه يمكن تعميمها ونقلها إلى الجوانب الحياتية الأخرى؛ إذ إن العديد من مشكلات الحياة يمكن تحليلها واقتراح الحلول المناسبة لها عند تطبيق عمليات العلم.
- أنها تساعد الطالب على التعامل مع الظواهر الطبيعية، والمشاكل الحياتية بأسلوب يمتاز بالدقة الموضوعيةوالمرونة؛ لأنها تمثل الجوانب السلوكية للتفكير العلمي.
- أنها تمثل نوعا من جوانب التعلم الذي لا يتأثر بالزمن نسبيا، فهي لا تعتمد على قدرة التذكر فقط، ولا ترتبط بموقف بذاته؛ لأنها تعتبر مهارة سلوكية عامة.
- أنها تساعد الطلاب متى ما اكتسبوها على التعلم الذاتي، فعند اكتسابها يمكن التعامل مع المتغيرات والمشكلات المستقبلية، فتساعد على اكتشاف معارف إضافية.

ونظرا لأهمية عمليات العلم؛ فقد ارتكز عليها التعليم مؤخرًا وصممت المناهج الحديثة في ضوئها (Gagne, 1985) وقد انعكس ذلك على العملية التعليمية ونقلها من تلقين المعلومات للطلاب إلى إكسابهم مهارات البحث العلمي التي تمكنهم من مواكبة ركب الحضارة المتطورة السريعة بما يتواءم مع التقدم، والتغير، والانفجار المعرفي، والكم الهائل من المعلومات التي تتوفر يوميًا أمام الطلاب في جميع المراحل الدراسية، خاصة في المرحلة الثانوية التي يصل فيها الطالب إلى مرحلة عمرية يحب فيها الاستقصاء والاستكشاف، وتبرز فيها مواهبه وقدراته، فهو في هذه المرحلة يتصف بالتمرد، والاستقلالية الفردية (Klein, 2006)، ويزيد لديه الطموح وتظهر لديه الرغبة في الاكتشاف والمغامرة (Santrock, 2002).

ولذا تعد المرحلة الثانوية مرحلة تعليمية مهمة في سلم التعليم العام؛ لأنها مرحلة وسط بين التعليم المتوسطاً والتعليم الجامعي، فهي تقوم كما يقول ملحم (2004م) بوظائف ثلاث مهمة، وحاسمة، ومتكاملة هي:

- تقويم مستوى الطالب وتحسينه ومعالجة كل نقص أو ضعف ترتب عن المرحلة الابتدائية و المتوسطة.
- تمكين الطالب من تطوير كفاءته، وتنمية مهاراته العلمية ارتقاء بما سبق تعلمه في المرحلة السابقة.
- إعداد الطالب للتعليم الجامعي والعالي بالحد المطلوب من الإمكانات والملكات التي تمكنه من

تعميق معارفه وتطويرها في الجامعة.

وبالنظر إلى هذه الوظائف يكون التعليم الثانوي حلقة جوهرية من حلقات التعليم، وأي ضعف فيها، أو قصور سيكون له آثارٌ سلبية على ما بعده من مراحل دراسية؛ ولذلك لا بد من إكساب الطالب فيها عددًا من المهارات العقلية التي تمكنه من التعلم بشكل علمي منظم، يسهم في تماسك بنيته المعرفية بحيث تؤهله هذه البنية إلى مواصلة تعلمه بشكل صحيح، سواء في المراحل الدراسية اللاحقة، أو من خلال التعلم الذاتي الذي سيصاحبه طوال حياته، وهذا الأمر يقتضي تدريبه على عمليات العلم خاصة الأساسية منها، وتقديمها له في جميع المناهج الدراسية التي يدرسها، ولا يقتصر تقديمها في مناهج دون أخرى.

ولقد تناولت العديد من الدراسات عمليات العلم بالبحث، والتجريب، والتحليل، وأوصت بضرورة العناية بها سواء في تضمينها في الكتب والمناهج الدراسية، أو في استخدام استراتيجيات تدريسية مناسبة لتنميتها، فقد تطرقت الدراسات إلى عمليات العلم من عدة زوايا، فهناك دراسات قامت بتحليل محتوى الكتب الدراسية؛ لمعرفة مدى تضمنها لعمليات العلم، فمثلا بعضها تناول كتب العلوم مثل دراسة كل من: (الشعيلي وخطايبة، 2003م؛ أبو جحجوح، 2008م؛ فراج، 2010م؛ الحربي، 2012م؛ الفهيدي، 2013م؛ العنزي، 2014م)، وبعضها تناول دليل المعلم لمعرفة مدى تضمنه لعمليات العلم كدراسة القطيش (2012م)، وكل هذه الدراسات تناولت الكتب العلمية فقط، ولم يجد الباحث في حدود اطلاعه دراسات تناولت بالتحليل كتب اللغة العربية، وتتفق نتائج هذه الدراسات في أن عمليات العلم مضمنة في الكتب الدراسية بشكل نسبي، ولكنه غير متدرج، فلم يصل تضمينها إلى الحد المطلوب، كما كشفت تلك الدراسات عن قصور في توزيع عمليات العلم في الكتب الدراسية، فمعظم تلك الدراسات لاحظت خلو الكتب التي تم تحليلها من بعض المهارات، في حين بعض الدراسات كشفت عن وجود اختلاف درجة تكرار بعض عمليات العلم، فبعضها تكرر كثيرا، وبعضها الآخر لم ينل نصيبا كافيًا من التكرار، وتتفق تلك الدراسات في توصياتها على أهمية تضمين كل عمليات العلم في جميع الكتب الدراسية، وتوصي بضرورة توزيعها على الكتب الدراسية بشكل متوازن ومتكامل.

ومن زاوية أخرى أجريت دراسات تجريبية كثيرة لتنمية عمليات العلم لدى الطلاب في بعض المقررات الدراسية من خلال استخدام الاستراتيجيات التدريسية الحديثة، فقد تناول الكثير منها تنمية عمليات العلم في كتب العلوم، كدراسة كل من:(خطايبة و البدور، 2006م؛ المطوع، 2008م؛ القطراوي، 2010م؛ ياسين، 2012م؛ أحمد، 2013م؛ محمد، 2013م).

كما تناول بعضها كتب الأحياء كدراسة كل من:(أمبو سعيدي والبلوشي، 2008م؛ الغامدي، 2012م؛ الزغيبي، 2014م)، في حين بعضها تناول

كتب الرياضيات كدراسة (الرباط، 2013م)، أما بعضها فتناول كتب التربية الأسرية كدراسة (علي، 2013م)، في حين بعضها تناول المختبرات العلمية كدراسة (سليمان، 2009م)، أما دراسة (الهاشمي والإبراهيم، 2010م) فتناولت كتب اللغة العربية، وبحثت في أثر استخدام استراتيجية الاكتشاف الموجه في تنمية التحصيل النحوي وعمليات العلم.

وكل هذه الدراسات كشفت عن فاعلية استخدام الاستراتيجيات التدريسية الحديثة في تنمية عمليات العلم، وأوصت بضرورة تنميتها لدى الطلاب، كما أوصت بضرورة تضمينها في الكتب الدراسية.

والذي يظهر من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت عمليات العلم أن عمليات العلم الأساسية بالذات مهمة وضرورية في عملية التعلم؛ لأنها تساعد الطلاب في البحث والتقصي والاستنتاج، خاصة في ظل التفجر المعرفي الذي يشهده العالم اليوم فقد تعددت مصادر التعلم التي وفرتها وسائل التواصل الحديثة، حيث أصبح الطالب بحاجة إلى تعلم أدوات العلم الصحيحة التي تعينه على عملية التعلم سواء داخل المؤسسة التعليمية أو في خارجها.

وحينما تضمن عمليات العلم الأساسية في الكتب المدرسية، وبالذات في كتب اللغة العربية التي في الغالب تربط بين اللغة والتفكير، فإنها ستكون ميدانًا خصبًا لاكتساب هذه العمليات والتدرب عليها، ومن هنا رأى الباحث الحاجة الماسة لمعرفة درجة توافر عمليات العلم الأساسية في كتب الكفايات اللغوية المقررة في المرحلة الثانوية، ومحاولة التعرف على كيفية توزيعها في تلك الكتب، خاصة أن هذه الدراسة هي الأولى من نوعها -في حدود اطلاع الباحث- التي تبحث في مدى تضمن كتب اللغة العربية لعمليات العلم الأساسية.

أولًا- مشكلة الدراسة:

تؤكد العديد من الدراسات على أن عدم امتلاك الطلاب لأدوات التعلم ومواده يؤثر على إدراكهم للمعلومات التي تقدم لهم، كما يؤثر في ضعف المهارات الحياتية التي يحتاجونها (أبو جحجوح، 2008م؛ الهاشمي والإبراهيم، 2010م؛ الرباط، 2013م)، ومن أهم أدوات التعلم التي ينبغي تزويد الطلاب بها، وتدريبهم عليها عمليات العلم الأساسية التي تعد من العمليات العقلية التي تؤدي إلى التعلم المنظم المبني على أسس علمية، فهي تسهم في تقوية البنية المعرفية لدى الطلاب، وتساعدهم في فهم واستيعاب المواد العلمية التي تقدم لهم.

ولذلك رأى التربويون ضرورة تضمينها في المناهج الدراسية، وأكدوا على أن تزويد الطلاب بها لا يقتصر على منهج دون آخر، فهم يرون أن جميع الكتب الدراسية يمكن أن تتضمن هذه العمليات (Corso, Ovcin, Morrone, Gianesini, & Salojarvi, 2005 ؛ المطوع، 2008م؛ بوقس، 2012م؛ الفهيدي، 2013م؛ الزغيبي، 2014م).

وقد تعددت الدراسات التي بحثت في عمليات

العلم الأساسية في المقررات العلمية، وبالذات مقررات العلوم بكافة ميادينها، إلا أن كتب اللغة العربية لم تنل هذا العناية فلم يجد الباحث –على حد اطلاعه– أي دراسة قامت بتحليل محتوى كتب اللغة العربية؛ للتأكد من درجة تضمين عمليات العلم فيها.

وقد أشار عدد من الباحثين إلى وجود ضعف واضح في خريجي التعليم الثانوي، يتركز في ضعفهم في إتقان اللغة العربية، وعدم قدرتهم على الاستنتاج والاستدلال نظرًا لتعودهم على الحفظ والاستماع، ويتجلى ذلك في القدرات المقيسة في الجزء اللفظي في اختبار القدرات العامة للطلاب، حيث يزداد الانخفاض كلما كانت أسئلة الاختبار تقيس مهارات تفكير عليا لها ارتباط بطرق العلم وعملياته (الحربي، 2013م).

وبما أن مناهج اللغة العربية، وكتبها تعد من الميادين الخصبة لتنمية مهارات التفكير المختلفة، حيث ترتبط اللغة بالتفكير، وقد أشارت الدراسات، والبحوث إلى أن عمليات العلم الأساسية تعتمد أساسًا على توظيف التفكير في التعلم؛ فإنه من المفترض تضمينها في جميع الكتب الدراسية التي تعلم اللغة العربية، و منهج الكفايات من المناهج الحديثة التي طبقتها وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية في المرحلة الثانوية، والأصل فيها أن تكون تضمنت عمليات العلم الأساسية، ومن هنا فقد انبثقت مشكلة الدراسة، وعليه فإن الدراسة الحالية تسعى للتأكد من درجة توافر عمليات العلم الأساسية، وكيفية توزيعها في كتب الكفايات اللغوية المقررة، لا سيما أن معظم الدراسات السابقة في هذا المجال أظهرت قصورًا واضحًا في درجة تضمين عمليات العلم الأساسية، وفي كيفية توزيعها في الكتب الدراسية التي تم دراستها وتحليلها.

ثانيًا- أسئلة الدراسة:

- ما عمليات العلم الأساسية التي ينبغي توافرها في كتب اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؟
- ما درجة توافر عمليات العلم الأساسية في كتب الكفايات اللغوية المقررة بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟
- كيف توزعت عمليات العلم الأساسية في كتب الكفايات اللغوية المقررة بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟

ثالثًا- أهداف الدراسة:

- تحديد عمليات العلم الأساسية التي ينبغي توافرها في كتب اللغة العربية بالمرحلة.
- تحديد درجة توافر عمليات العلم الأساسية في كتب الكفايات اللغوية المقررة بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.
- التعرف على كيفية توزيع عمليات العلم الأساسية في كتب الكفايات اللغوية المقررة بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

رابعًا: أهمية الدراسة:

- تسلط الضوء على جانب مهم في التعليم، وهو عمليات العلم الأساسية.
- تعد أول دراسة تجرى على كتب الكفايات اللغوية لمعرفة درجة توافر عمليات العلم الأساسية فيها

على حد اطلاع الباحث.

- تزود مصممي مناهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية بعمليات العلم الأساسية المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية.
- إعطاء صورة واقعية عن واقع عمليات العلم الأساسية في كتب الكفايات اللغوية في المرحلة الثانوية.
- تفيد نتائج الدراسة في التأكد من تحقيق التدرج والتكامل في عمليات العلم الأساسية في كتب الكفايات اللغوية.
- تساعد المعلمين في توضيح عمليات العلم الأساسية المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية؛ لكي يتمكنوا من مراعاة ذلك عند تدريس كتب الكفايات اللغوية، والسعي لإكسابها طلابهم.
- تساعد المشرفين التربويين، والجهات الإشرافية في معرفة عمليات العلم الأساسية، وتوجيه المعلمين للعناية بها عند تدريس كتب الكفايات.

خامسًا- حدود الدراسة:

- اقتصرت الدراسة على تحليل كتب الكفايات اللغوية المقررة على طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.
- اقتصرت الدراسة على الأنشطة، والتدريبات المضمنة في كتب الكفايات اللغوية.
- اقتصرت الدراسة على كتاب الطالب المقرر في العام الدراسي 1326-1327هـ.

سادسًا- مصطلحات الدراسة:

6 -1- كتب الكفايات اللغوية:

كتب لتعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية صممت في ضوء مبادئ التعلم الإتقاني، ويتم فيها تدريب الطلاب على إنتاج اللغة، واستقبالها من خلال توظيف خمس كفايات لغوية، هي: الكفاية النحوية، والكفاية الإملائية، والكفاية القرائية، والكفاية الكتابية، وكفاية التواصل الشفهي، مدرجة طوليًا في أربعة مستويات، ينفذ كل مستوى منها خلال فصل دراسي واحد.

6 -2- عمليات العلم:

يعرفها زيتون (2009م) بأنها: «مجموعة من القدرات، والعمليات العقلية الخاصة، اللازمة لتطبيق طرق العلم، والتفكير العلمي بشكل صحي».

وتعرف إجرائيا بأنها: العمليات العقلية التي يتم استخدامها لتطبيق طرق العلم بشكل علمي منظم؛ لأجل الوصول إلى نتائج علمية صحيحة وهي:

6 -2-1- الملاحظة:

العملية التي تستخدم فيها حاسة، أو أكثر (البصر- السمع- اللمس -الشم - التذوق) وذلك للتعرف على صفات الأشياء، أو الأجسام، أو الظواهر، وتسميتها، وهي أي انتباه مقصود، ومنظم نحو الظواهر، أو الأحداث يمارسها الطالب من خلال الحواس بغية اكتشاف الأسباب.

6 -2 -2- التصنيف:

العملية التي تستخدم فيها صفات تمت ملاحظتها

لتقسيم الأشياء وتصنيفها في فئة أو مجموعة واحدة طبقا للخواص المشتركة التي تجمع بينها، وتشمل أيضا التمييز، والمقارنة، لمعرفة الشبه، أو الاختلاف بين الأشياء.

6 – 2 – 3 – القياس:

لعملية التي تستخدم فيها أدوات القياس؛ لتقدير الملاحظات كميًا، مثل: المساحات، والإبعاد، والحجوم، والكتل، والسرعة.

6 – 2 – 4 – الاستدلال:

العملية التي يتحول فيها الطالب من استخدام الأشياء المحسوسة إلى استخدام المجردات، وهي القدرة على التوصل إلى نتيجة عن طريق معالجة المعلومات، أو الحقائق المتوفرة طبقًا لقواعد وإجراءات منطقية، واستخراج استنتاجات من حدث ما استنادا على مشاهدات وبيانات تشمل علاقة السبب بالمسبب.

6 – 2 – 5 – التنبؤ:

العملية التي يتم من خلالها تكوين نظرة تنبؤية حول ظاهرة معينة مستقاة من أدلة قائمة ومبنية على أساس علمي، ويمكن أن تكون قراءة البيانات والمعلومات المتوفرة والاستدلال من خلالها على ما هو أبعد من ذلك.

6 – 2 – 6 – التواصل:

العملية التي تستخدم فيها المعلومات لوصف نظام مكون من حدث أو مجموعة متداخلة من الأحداث؛ ويكون شفوياً أو كتابياً، والتواصل يتضمن عمليتين أساسيتين:

- إدراك، وفهم الفرد لرموز، وافكار الآخرين.
- قيام ذلك الفرد بعرض الرموز، والأفكار للآخرين بطريقة مفهومة.

6 – 2 – 7 – استخدام الأرقام:

عملية عقلية تهدف إلى قيام الطالب باستخدام الأرقام بطريقة صحيحة على القياسات والبيانات العلمية التي يتم الحصول عليها عن طريق الملاحظة أو الأدوات أو الأجهزة العلمية، تضمن استخدام الأرقام للتعبير عن فكرة أو ملاحظة أو علاقة، ومن ثم استخدام العمليات الحسابية المتعددة.

6 – 2 – 8 – استخدام العلاقات الزمانية والمكانية:

العملية التي تنمي المهارات اللازمة لوصف العلاقات المكانية، وكذلك علاقة الزمان بالمكان، وهي عملية عقلية مكملة لاستخدام الأرقام، تتطلب العلاقات الرياضية والقوانين والقواعد العلمية التي تعبر عن علاقات مكانية أو زمانية بين المفاهيم العلمية ذات العلاقة.

سابعًا- منهجية الدراسة وإجراءاتها:

7 – 1 – منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على اتباع المنهج الوصفي، وذلك باستخدام أسلوب من أساليبه، وهو أسلوب تحليل المحتوى، حيث سيتم تحليل جميع الأنشطة الواردة في الكتب بهدف رصد مدى توافر عمليات العلم الأساسية في تلك الأنشطة.

7 – 2 – مجتمع الدراسة وعينتها:

تمثل عينة الدراسة كامل مجتمع الدراسة، والذي شمل جميع كتب الكفايات اللغوية الأربعة المقررة على طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، والمكونة من عشرين وحدة على النحو الآتي:

جدول رقم (1)

الكفايات المضمنة في كتب الكفايات اللغوية بالمرحلة الثانوية

الكتاب	عدد الوحدات	عدد الصفحات	الكفايات المضمنة في الكتاب					
			الكفاية النحوية	الكفاية الإملائية	الكفاية القرائية	كفاية الاتصال الكتابي	كفاية التواصل الشفهي	المجموع
الكفايات 1	5	219	3	2	5	3	2	15
الكفايات 2	5	194	7	3	2	3	1	16
الكفايات 3	5	198	7	3	2	2	2	16
الكفايات 4	5	171	1	1	2	4	1	9
المجموع	20	782	18	9	11	12	6	56

7 – 3 – أدوات الدراسة:

7 – 3 – 1 – قائمة تشتمل على عمليات العلم الأساسية بشكل عام:

تم رصدها وجمعها من الدراسات السابقة، والأدبيات التربوية التي تناولت مجال عمليات العلم، قدمت على شكل استفتاء لعشرة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس التربوي، ومجال مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ومجال التصميم التعليمي، ومجال الإشراف التربوي؛ وذلك لإبداء آرائهم في عمليات العلم الأساسية التي يمكن تضمينها في كتب اللغة العربية المقررة على طلاب المرحلة الثانوية، حيث تم اعتماد العملية التي يتفق عليها ثمانية فأكثر من المحكمين العشرة، وقد استقر رأي الأغلبية على ثماني عمليات أساسية ينبغي تضمينها في كتب اللغة العربية المقررة على طلبة المرحلة الثانوية، وهذه العمليات هي: (الملاحظة، والتصنيف، والقياس، والاستدلال، والتنبؤ، والاتصال، واستخدام الأرقام، واستخدام العلاقات الزمانية والمكانية).

7 – 3 – 2 – بطاقة تحليل المحتوى:

تم إعداد بطاقة لتحليل المحتوى تحتوي على ثماني عمليات أساسية، وهي التي اتفق عليها المحكمون، وتتكون هذه البطاقة من ثلاثة أقسام، هي:

- القسم الأول: خاص بالمعلومات العامة عن الكتاب المراد تحليله، وعدد صفحاته، ووحداته.
- القسم الثاني: يشمل عمليات العلم الأساسية المراد تحليل الأنشطة في ضوئها، وهي ثماني عمليات مكتوب أمام كل عملية تعريفها الإجرائي لتسهيل عملية الرصد.
- القسم الثالث: جدول لتسجيل تكرار كل عملية.

ولحساب صدق بطاقة التحليل، تم عرضها على المحكمين أنفسهم الذين حددوا عمليات العلم الأساسية، التي ينبغي توافرها في كتب اللغة العربية المقررة على طلاب المرحلة الثانوية، وطلب منهم إبداء رأيهم بمدى وضوح الصياغة، ومدى مناسبة، بطاقة التحليل وشموليتها، وقد قدم بعضهم بعض التعديلات والملحوظات، وتم الأخذ بها ومن ثم أصبحت البطاقة جاهزة للتطبيق.

وللتحقق من ثبات بطاقة التحليل، فقد قام الباحث بتحليل الكتاب الأول ثم أعاد تحليله بعد مضي أربعة أسابيع، ومن ثم قام بحساب نسبة الاتفاق بين التحليل، ووجدها 88٪.

وللتأكد أكثر من ثبات بطاقة التحليل، طلب الباحث من أحد المتخصصين في مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها (طالب في مرحلة الدكتوراه ويعمل في التطوير التربوي في قسم اللغة العربية في وزارة التربية والتعليم)، بتحليل الكتاب الثالث بعد أن دربه على آلية التحليل، ومن ثم قام الباحث بحساب معامل الاتفاق بين تحليل مساعد الباحث، وتحليله لنفس الكتاب وفق المعادلة التالية:

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{ن} \times \text{متوسط الاتفاق بين المحللين}}{1 + (\text{ن} - 1) \text{ متوسط الاتفاق بين المحللين}}$$

فوجد أن معامل الثبات يساوي 81٪ وهو معامل مرتفع ومناسب لتحقيق أهداف الدراسة.

7-4- إجراءات التحليل:

قام الباحث باتباع الإجراءات التالية لتحليل الأنشطة، والتدريبات المضمنة في كتب الكفايات اللغوية المقررة على طلاب المرحلة الثانوية:

- قراءة فاحصة، ومركزة لجميع الأنشطة، والتدريبات الواردة في الكتب.
- تحديد فئة التحليل المتكونة من عمليات العلم الأساسية الثمانية، وهي: (الملاحظة، والتصنيف، والقياس، والاستدلال، والتنبؤ، والاتصال، واستخدام الأرقام، واستخدام العلاقات الزمانية والمكانية).
- تحديد وحدة التحليل، حيث اختار الباحث الجملة لتكون وحدة تحليل؛ ولكون الجملة

أسهل وأنسب فقد قسم كل نشاط وتدريب إلى عدد من الجمل لكي يسهل رصد العملية المضمنة في كل جملة.

- قراءة كل جملة (وحدة التحليل) من الجمل في كل نشاط، أو تدريب قراءة متأنية، ودقيقة عدة مرات؛ بهدف استخراج أي عملية من عمليات العلم الأساسية الواردة فيها.
- تحديد العملية التي ينتمي لها كل نشاط، أو تدريب.
- وضع علامة (/) في المكان المخصص حسب ورود العملية المحددة في قائمة عمليات العلم في بطاقة التحليل وتكرارها.
- تفريغ نتائج التحليل في جدول خاص، أعد لهذا الغرض؛ بهدف استخراج نتائج التحليل.

7 – 5 – المعالجة الإحصائية:

تم استخراج التكرارات، والنسب المئوية لكل عملية من عمليات العلم الواردة في قائمة التحليل؛ لأجل عرضها في نتائج الدراسة.

ثامنًا- نتائج الدراسة:

- النتائج الخاصة بالسؤال الأول الذي ينص على: ما عمليات العلم الأساسية التي ينبغي توافرها في كتب اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم الاطلاع على الأدبيات التربوية المتعلقة بعمليات العلم، والدراسات السابقة ذات العلاقة بمجال الدراسة؛ لأجل رصد جميع عمليات العلم الأساسية التي ينبغي إكسابها للطلاب، وقد تم تضمينها في قائمة قدمت لعدد من المحكمين المتخصصين في المجال التربوي؛ لإبداء رأيهم في العمليات التي ينبغي تضمينها في كتب اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، وتم الاتفاق على ثماني عمليات من عمليات العلم الأساسية، هي:

(الملاحظة، والتصنيف، والقياس، والاستدلال، والتنبؤ، والاتصال، واستخدام الأرقام، واستخدام العلاقات الزمانية والمكانية).

- النتائج الخاصة بالسؤال الثاني الذي ينص على: ما درجة توافر عمليات العلم الأساسية في كتب الكفايات اللغوية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات، والنسب المئوية لكل عملية من عمليات العلم وردت في كل كتاب على حدة، وفي الكتب مجتمعة على النحو التالي:

أولا: درجة تضمين عمليات العلم الأساسية في

جدول رقم (2)

درجة توافر عمليات العلم الأساسية في (الكتاب الأول) للكفايات اللغوية المقررة في المرحلة الثانوية

العملية	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
الملاحظة	69	٪24.13	2
التصنيف	60	٪20.98	3
القياس	16	٪5.60	5
الاستدلال	13	٪4.55	6
التنبؤ	25	٪8.74	4
التواصل	99	٪34.61	1
استخدام الأرقام	3	٪1.05	7
استخدام العلاقات الزمانية والمكانية	1	٪0.35	8
المجموع	286	٪100	–

(الكتاب الأول) للكفايات اللغوية المقررة على طلبة المرحلة الثانوية كما هو مبين في الجدول (2).

يتضح من الجدول (2): أن الكتاب الأول في الكفايات اللغوية تضمن عمليات العلم الثمانية بنسب متفاوتة، فقد تكررت عملية التواصل (99) مرة بنسبة مئوية (34.61٪)، وفي المقابل لم ترد عملية استخدام العلاقات الزمانية، والمكانية إلا مرة واحدة بنسبة مئوية (0.35٪)، في حين تكررت عملية الملاحظة (69) مرة بنسبة مئوية (24.13٪)، ولم ترد عملية استخدام الأرقام إلا ثلاث مرات بنسبة مئوية (1.05٪).

وقد حازت عملية التواصل على الترتيب الأول من حيث التوافر بتكرار بلغ (99) مرة، يليها في الترتيب الثاني عملية الملاحظة بتكرار بلغ (69) مرة، فعملية التصنيف في الترتيب الثالث بتكرار بلغ (60) مرة، ثم عملية التنبؤ في الترتيب الرابع بتكرار بلغ (25) مرة، ثم عملية القياس في الترتيب الخامس بتكرار بلغ (16) مرة، فعملية الاستدلال في الترتيب السادس بتكرار بلغ (13) مرة، ثم استخدام الأرقام في الترتيب السابع بتكرار بلغ (3) مرات، وفي الترتيب الثامن والأخير جاءت عملية استخدام العلاقات الزمانية، والمكانية، فهي لم ترد في الكتاب الأول إلا مرة واحدة فقط.

ويلاحظ من الجدول (2) أن أكثر العمليات تكرارًا، هي على التوالي التواصل، والملاحظة،

جدول رقم (3)

درجة توافر عمليات العلم الأساسية في (الكتاب الثاني) للكفايات اللغوية المقررة في المرحلة الثانوية

العملية	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
الملاحظة	105	٪34.43	1
التصنيف	91	٪29.84	3
القياس	1	٪0.33	6
الاستدلال	-	-	-
التنبؤ	3	٪0.98	4
التواصل	102	٪33.44	2
استخدام الأرقام	3	٪0.98	4
استخدام العلاقات الزمانية والمكانية	-	-	-
المجموع	305	٪100	—

والتصنيف، و أن أقل العمليات تكرارًا على التوالي استخدام العلاقات الزمانية، والمكانية، واستخدام الأرقام، والاستدلال.

يتضح من الجدول (3): أن الكتاب الثاني في الكفايات اللغوية لم يتضمن كل عمليات العلم الثمانية، فهناك عمليات تكررت كثيرا، وعمليات لم تتكرر إلا قليلا، في حين أن هناك بعض العمليات لم ترد أبدا، فقد تكررت عملية الملاحظة (105) مرات بنسبة مئوية (34.43٪)، وتكررت عملية التواصل (102) مرة بنسبة مئوية (33.44٪)، وعملية التصنيف تكررت (91) مرة بنسبة مئوية (29.84٪).

وفي المقابل لم ترد عملية استخدام الأرقام إلا ثلاث مرات بنسبة مئوية (0.98٪)، ومثلها عملية التنبؤ، لم ترد إلا ثلاث مرات أيضا بنسبة مئوية (0.95٪)، في حين لم ترد عملية القياس إلا مرة واحدة بنسبة مئوية (0.33٪)، أما عملية الاستدلال وعملية استخدام العلاقات الزمانية والمكانية فلم تردا ولا مرة. وقد حازت عملية الملاحظة على الترتيب الأول من حيث التوافر بتكرار بلغ (105) مرات، يليها في الترتيب الثاني عملية التواصل بتكرار بلغ (102) مرة، فعملية التصنيف في الترتيب الثالث بتكرار بلغ (91) مرة، ثم عمليتيا التنبؤ واستخدام الأرقام في الترتيب الرابع بتكرار بلغ (4) مرات، ثم عملية القياس في الترتيب السادس بتكرار بلغ (1) مرة واحدة فقط، أما عمليتيا الاستدلال واستخدام العلاقات الزمانية والمكانية فلم يردا ولا مرة؛ ولذلك لم يحصلا على أي ترتيب. ويلاحظ

جدول رقم (4)

درجة توافر عمليات العلم الأساسية في (الكتاب الثالث) للكفايات اللغوية المقررة في المرحلة الثانوية

العملية	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
الملاحظة	104	٪38.66	1
التصنيف	103	٪38.29	2
القياس	-	-	-
الاستدلال	1	٪0.37	6
التنبؤ	3	٪1.12	5
التواصل	49	٪18.22	3
استخدام الأرقام	9	٪3.35	4
استخدام العلاقات الزمانية والمكانية	-	-	-
المجموع	269	٪100	—

من الجدول أن أكثر العمليات تكرارا هي على التوالي الملاحظة، والتواصل، والتصنيف، وأن أقل العمليات تكرارا على التوالي القياس، والتنبؤ، واستخدام الأرقام .

يتضح من الجدول (4): أن الكتاب الثالث في الكفايات اللغوية لم يتضمن كل عمليات العلم الثمانية، فهناك عمليات تكررت كثيرا، وعمليات لم تتكرر إلا قليلا، في حين أن هناك بعض العمليات لم ترد أبدا، فقد تكررت عملية الملاحظة (104) مرات بنسبة مئوية (38.66٪)، وتكررت عملية التصنيف (103) مرات بنسبة مئوية (38.29٪)، وعملية التواصل تكررت (49) مرة بنسبة مئوية (18.22٪).

وفي المقابل لم ترد عملية استخدام الأرقام إلا (9) مرات بنسبة مئوية (3.35٪)، أما عملية التنبؤ فلم ترد إلا ثلاث مرات بنسبة مئوية (1.12٪)، في حين لم ترد عملية الاستدلال إلا مرة واحدة بنسبة مئوية (0.37٪)، أما عملية القياس وعملية استخدام العلاقات الزمانية والمكانية فلم تردا ولا مرة .

وقد حازت عملية الملاحظة على الترتيب الأول من حيث التوافر بتكرار بلغ (104) مرات، يليها في الترتيب الثاني عملية التصنيف بتكرار بلغ (103) مرات، ثم عملية التواصل في الترتيب الثالث بتكرار بلغ (49) مرة، ثم عملية استخدام الأرقام في الترتيب الرابع بتكرار بلغ (9) مرات، ثم عملية التنبؤ في الترتيب الخامس بتكرار بلغ (3) مرات ، ثم عملية الاستدلال في الترتيب السادس والأخير؛ لأنها لم ترد إلا مرة واحدة فقط، أما عمليتا القياس واستخدام العلاقات الزمانية والمكانية، فلم يردا ولا مرة؛ ولذلك لم يحصلا على أي ترتيب. ويلاحظ من الجدول (4)

جدول رقم (5)

درجة توافر عمليات العلم الأساسية في (الكتاب الرابع) للكفايات اللغوية المقررة في المرحلة الثانوية

العملية	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
الملاحظة	47	٪21.08	2
التصنيف	132	٪59.19	1
القياس	-	-	-
الاستدلال	-	-	-
التنبؤ	2	٪0.90	4
التواصل	40	٪17.94	3
استخدام الأرقام	2	٪0.90	4
استخدام العلاقات الزمانية والمكانية	-	-	-
المجموع	223	٪100	–

أن أكثر العمليات تكرارا هي على التوالي الملاحظة، والتصنيف، والتواصل، وأن أقل العمليات تكرارا على التوالي الاستدلال، والتنبؤ واستخدام الأرقام .

يتضح من الجدول (5): أن الكتاب الرابع في الكفايات اللغوية، لم يتضمن كل عمليات العلم الثمانية، فهناك عمليات تكررت كثيرا، وعمليات لم تتكرر إلا قليلا، في حين أن هناك بعض العمليات لم ترد على الإطلاق، فقد تكررت عملية التصنيف (132) مرة بنسبة مئوية (59.19٪)، وتكررت عملية الملاحظة (47) مرة بنسبة مئوية (21.08٪)، وعملية التواصل تكررت (40) مرة بنسبة مئوية (17.94٪).

وفي المقابل لم ترد عمليتيا التنبؤ، واستخدام الأرقام إلا مرتين بنسبة مئوية (0.90٪) لكل منهما، في حين لم ترد عمليات القياس، والاستدلال، واستخدام العلاقات الزمانية والمكانية ولا مرة.

وقد حازت عملية التصنيف على الترتيب الأول من حيث التوافر بتكرار بلغ (132) مرات يليها في الترتيب الثاني عملية الملاحظة بتكرار بلغ (47) مرات ثم عملية التواصل في الترتيب الثالث بتكرار بلغ (40) مرة ثم عملية استخدام الأرقام والتنبؤ في الترتيب الرابع بتكرار بلغ (2) مرات أما عمليتي القياس، والاستدلال واستخدام العلاقات الزمانية والمكانية فلم يردا ولا مرة؛ ولذلك لم يحصلا على أي ترتيب.

ويلاحظ من الجدول أن أكثر العمليات تكرارا هي على التوالي التصنيف والملاحظة والتواصل، وأن أقل العمليات تكرارا على التوالي القياس والاستدلال

جدول رقم (6)

درجة توافر عمليات العلم الأساسية في كتب (الكفايات اللغوية) «مجتمعة» المقررة على طلبة المرحلة الثانوية

الكتاب	العملية								التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
	الملاحظة	التصنيف	القياس	الاستدلال	التنبؤ	التواصل	استخدام الأرقام	استخدام العلاقات			
الأول	69	60	16	13	25	99	3	1	286	٪26.40	2
الثاني	105	91	1	-	3	102	3	-	305	٪28.16	1
الثالث	104	103	-	1	3	49	9	-	269	٪24.83	3
الرابع	47	132	-	-	2	40	2	-	223	٪20.59	4
المجموع	325	386	17	14	33	290	17	1	1083	٪100	–

واستخدام العلاقات الزمانية والمكانية.

يتضح من الجدول (6): أن عمليات العلم الأساسية تكررت في الكتب الأربع بنسب متقاربة، فقد تكررت في الكتاب الأول (286) مرة بنسبة مئوية (26.40٪)، وتكررت في الكتاب الثاني (305) مرات بنسبة مئوية (28.16٪)، وتكررت في الكتاب الثالث (269) مرة بنسبة مئوية (24.83٪)، وتكررت في الكتاب الرابع (223) مرة بنسبة مئوية (20.59٪)، في حين بلغ مجموع تكرارها في الكتب مجتمعة (1083) مرة.

وقد حاز الكتاب الثاني على الترتيب الأول في درجة التوافر، فقد تكررت عمليات العلم فيه (305) مرات، وحاز الكتاب الأول على الترتيب الثاني بتكرار بلغ (286) مرة، أما في الترتيب الثالث فقد جاء الكتاب الثالث بتكرار بلغ (269) مرة، وجاء في الترتيب الرابع الكتاب الرابع بتكرار بلغ (223) مرة.

ويلاحظ من الجدول أن الكتاب الأول توافرت فيه جميع عمليات العلم التي ينبغي توافرها في كتب اللغة العربية المقررة في المرحلة الثانوية بنسب متفاوتة، في حين أن الكتاب الثاني توافرت فيه ست عمليات فقط، ولم يتوافر فيه عمليتان، هما:(الاستدلال – استخدام العلاقات الزمانية والمكانية)، والكتاب الثالث توافرت فيه أيضا ست عمليات فقط، ولم يتوافر فيه عمليتان، هما:(القياس – استخدام العلاقات الزمانية والمكانية)، أما الكتاب الرابع فتوافرت فيه خمس عمليات فقط، ولم يتوافر فيه ثلاث عمليات هي:(القياس – الاستدلال – استخدام العلاقات

جدول رقم (7)

توزيع عمليات العلم الأساسية في كتب (الكفايات اللغوية) المقررة في المرحلة الثانوية

العملية	الكتاب				التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع			
الملاحظة	69	105	104	47	325	٪30	2
التصنيف	60	91	103	132	386	٪35.64	1
القياس	16	1	-	-	17	٪1.56	5
الاستدلال	13	-	1	-	14	٪1.29	7
التنبؤ	25	3	3	2	33	٪3.04	4
التواصل	99	102	49	40	290	٪26.7	3
استخدام الأرقام	3	3	9	2	17	٪1.56	5
استخدام العلاقات الزمانية والمكانية	1	-	-	-	-	٪0.09	7
المجموع	286	305	269	223	1083	٪100	—

الزمانية والمكانية).

يتضح من الجدول (7): أن عمليات العلم تكررت في كتب الكفايات اللغوية مجتمعة (1083) مرة، ويتضح من الجدول أن بعض عمليات العلم الأساسية توافرت في كل الكتب الأربع، في حين أن بعضها الآخر توافر في بعض الكتب، وخلت منها كتب أخرى، فعملية الملاحظة مثلا: توافرت في كل الكتب الأربع بدرجات متفاوتة، فقد تكررت في الكتاب الأول (69) مرة، وتكررت في الكتاب الثاني (105) مرات، وتكررت في الكتاب الثالث (104) مرات، وتكررت في الكتاب الرابع (47) مرة، في حين بلغ مجموع تكرارها في الكتب الأربع (325) مرة بنسبة مئوية (30٪)، وعملية التصنيف أيضا توافرت في كل الكتب بدرجات متفاوتة، فقد تكررت في الكتاب الأول (60) مرة، وتكررت في الكتاب الثاني (91) مرة، وتكررت في الكتاب الثالث (103) مرات، وتكررت في الكتاب الرابع (132) مرة، في حين بلغ مجموع تكرارها في الكتب الأربع (386) مرة بنسبة مئوية (35.46٪) .

أما عملية القياس فتوافرت في كتابين، وخلا منها كتابان، فقد تكررت في الكتاب الأول (16) مرة، ووردت مرة واحدة فقط في الكتاب الثاني، في حين خلا منها الكتاب الثالث، والكتاب الرابع، وقد بلغ مجموع تكرارها (17) مرة فقط بنسبة مئوية (1.56٪).

وعملية الاستدلال توافرت في كتابين، وخلا

منها كتابان، فقد تكررت في الكتاب الأول (13) مرة، ووردت مرة واحدة فقط في الكتاب الثالث، في حين خلا منها الكتاب الثاني، والكتاب الرابع، وقد بلغ مجموع تكرارها (14) مرة فقط بنسبة مئوية (1.29٪).

وعملية التنبؤ توافرت في كل الكتب بدرجات متفاوتة، فقد تكررت في الكتاب الأول (25) مرة، وتكررت في الكتاب الثاني (3) مرات، وتكررت في الكتاب الثالث (3) مرات، وتكررت في الكتاب الرابع (2) مرتين، في حين بلغ مجموع تكرارها في الكتب الأربع (33) مرة بنسبة مئوية (3.04٪).

أما عملية التواصل فتوافرت في كل الكتب بدرجات متفاوتة، فقد تكررت في الكتاب الأول (99) مرة، وتكررت في الكتاب الثاني (102) مرة، وتكررت في الكتاب الثالث (49) مرة، وتكررت في الكتاب الرابع (40) مرة، في حين بلغ مجموع تكرارها في الكتب الأربع (290) مرة بنسبة مئوية (26.7٪).

وعملية استخدام الأرقام توافرت في كل الكتب بدرجات متفاوتة، فقد تكررت في الكتاب الأول (3) مرات، وتكررت في الكتاب الثاني (3) مرات، وتكررت في الكتاب الثالث (9) مرات، وتكررت في الكتاب الرابع (2) مرتين، في حين بلغ مجموع تكرارها في الكتب الأربع (17) مرة بنسبة مئوية (1.56٪).

أما عملية استخدام العلاقات الزمانية والمكانية فوردت في كتاب واحد فقط، وخلت منها بقية الكتب، فقد وردت في الكتاب الأول مرة واحدة فقط، وحصلت على نسبة مئوية متدنية قدرها (0.09٪).

وعند النظر إلى الجدول (7) يلاحظ أن عملية التصنيف حازت على الترتيب الأول من حيث التوافر في كتب الكفايات اللغوية، فقد تكررت (386) مرة بنسبة مئوية (35.64٪)، تليها عملية الملاحظة في الترتيب الثاني فقد تكررت (325) مرة بنسبة مئوية (30٪)، وفي الترتيب الثالث جاءت عملية التواصل فقد تكررت (290) مرة بنسبة مئوية (26.7٪).

ثم جاءت عملية التنبؤ في الترتيب الرابع فقد تكررت (33) مرة بنسبة مئوية (3.0٪)، وفي الترتيب الخامس جاءت عملية القياس فقد تكررت (17) مرة بنسبة مئوية (1.56٪)، ومثلها جاءت عملية استخدام الأرقام في الترتيب الخامس مكرر، فقد تكررت أيضا (17) مرة بنسبة مئوية (1.56٪)، جاءت عملية الاستدلال في الترتيب السابع، فقد تكررت (14) مرة بنسبة مئوية (1.29٪)، وفي الترتيب الثامن والأخير جاءت عملية استخدام العلاقات الزمانية والمكانية، فقد وردت مرة واحدة فقط بنسبة مئوية (0.09٪).

ويلاحظ من الجدول (7) أن هناك ثلاث عمليات توافرت كثيرا في كتب الكفايات اللغوية، وهي: عمليات التصنيف، والملاحظة، والتواصل، في حين أن هناك أربع عمليات توافرت بشكل قليل، وهي: عمليات التنبؤ، والقياس، واستخدام الأرقام، والاستدلال، وعملية

واحدة وردت بشكل نادر، وهي: عملية استخدام العلاقات الزمانية والمكانية.

تاسعًا- مناقشة النتائج:

تبين من نتائج الدراسة أن عمليات العلم الأساسية توافرت في الكتب الأربع بنسب متقاربة، وقد حاز الكتاب الثاني على الترتيب الأول في درجة التوافر، وحاز الكتاب الأول على الترتيب الثاني، أما في الترتيب الثالث فقد جاء الكتاب الثالث، وجاء في الترتيب الرابع الكتاب الرابع، وهذا الاختلاف في الترتيب يتوافق مع معظم الدراسات التي قامت بتحليل الكتب الدراسية في ضوء عمليات العلم التكاملية كدراسة كل من:(الشعيلي وخطايبة، 2003م ؛ فراج، 2010م؛ أبو جحجوح، 2008؛ الحربي، 2012م؛ العنزي، 2014م).

ويلاحظ من الجدول (7): أن الكتاب الأول توافرت فيه جميع عمليات العلم التي ينبغي توافرها في كتب اللغة العربية المقررة في المرحلة الثانوية بنسب متفاوتة، في حين أن الكتاب الثاني توافرت فيه ست عمليات فقط ولم يتوافر فيه عمليتان هما:(الاستدلال- استخدام العلاقات الزمانية و المكانية)، والكتاب الثالث توافرت فيه أيضا ست عمليات فقط، ولم يتوافر فيه عمليتان هما:(القياس- استخدام العلاقات الزمانية و المكانية)، أما الكتاب الرابع فتوافرت فيه خمس عمليات فقط، ولم يتوافر فيه ثلاث عمليات هي:(القياس-الاستدلال- استخدام العلاقات الزمانية والمكانية).

يتبين من نتائج الدراسة أن عمليات العلم توافرت في جميع كتب الكفايات اللغوية، ولكن يلاحظ من هذه النتائج أن بعض عمليات العلم الأساسية توافرت في كل الكتب الأربع في حين أن بعضها الآخر توافر في بعض الكتب، وخلت منها كتب أخرى، فعمليات الملاحظة، والتصنيف، والتنبؤ، والتواصل، واستخدام الأرقام، توافرت في كل الكتب الأربع بدرجات متفاوتة، أما عمليات القياس، والاستدلال، فتوافرت في كتابين، وخلا منها كتابان، في حين أن عملية استخدام العلاقات الزمانية و المكانية لم ترد إلا في كتاب واحد فقط.

كما يلاحظ من نتائج الدراسة أن هناك ثلاث عمليات توافرت كثيرا في كتب الكفايات اللغوية، وهي: عمليات التصنيف، والملاحظة، والتواصل، في حين أن هناك أربع عمليات توافرت بشكل قليل وهي: عمليات التنبؤ، والقياس، واستخدام الأرقام، والاستدلال، وعملية واحدة وردت بشكل نادر وهي: عملية استخدام العلاقات الزمانية والمكانية، وهذا أمر ملفت؛ لأن كثيراً من النصوص اللغوية تتضمن عنصري الزمان والمكان، وهي ميدان خصب لإكساب هذه العملية والتدريب عليها.

ونتائج الدراسة الحالية تشير إلى ضعف في تضمين عمليات العلم في كتب الكفايات اللغوية، كما تشير إلى قصور في المدى، والتتابع لعمليات العلم الأساسية في كتب الكفايات، إضافة إلى قصور في معياري

التكامل، والاستمرار في التدريب على هذه العمليات من خلال كتب الكفايات اللغوية، ولا يتوافق هذا مع أهمية اكتساب الطلاب لعمليات العلم الأساسية التي يحتاجونها في دراستهم في المرحلة الثانوية، وفي المراحل الدراسية التي تليها، إضافة إلى أن عمليات ممارسة الطلاب لعمليات العلم الأساسية له علاقة في نموهم اللغوي، وله علاقة في تحصيلهم الدراسي؛ لأن عمليات العلم الأساسية تعد من المكونات الرئيسة للتقصي، والتحقق العلمي، ولا يمكن الوصول إلى استنتاجات، وتصورات عقلية صحيحة بدونها (أبو جحجوح، 2008م)، كما أن عمليات العلم الأساسية بينها تكامل، ويرتبط بعضها ببعض، وأي قصور في أي عملية منها يؤثر في بقية العمليات (Jan، 2008).

ونتائج الدراسة الحالية لا تختلف كثيرا عن نتائج الدراسات السابقة التي كشفت عن قصور في تضمين عمليات العلم الأساسية في الكتب الدراسية، فهي تتوافق مع دراسة الشعيلي وخطايبة (2003م) التي كشفت عن وجود اختلاف في تضمين عمليات العلم الأساسية في كتب العلوم المقررة في الصفوف الأربعة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان.

وتتفق مع نتائج دراسة أبو جحجوح (2008م) التي كشفت عن وجود تباين في تضمين عمليات العلم في كتب العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في فلسطين إضافة إلى خلو بعض الكتب منها.

كما تتفق مع دراسة الفهيدي (2013م) في وجود تفاوت في ترتيب عمليات العلم في كتب العلوم المطورة بالمرحلة الابتدائية.

وتتفق مع دراسة العنزي (2014م) التي أشارت إلى أن كتب العلوم المطورة في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية تركز على عمليتي الملاحظة، والاستنتاج، في حين أهملت عمليتي القياس، واستخدام العلاقة الزمانية والمكانية، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الحربي (2012م) في ضعف تطبيق معياري التكامل، والاستمرارية في عرض عمليات العلم، فقد كشفت دراسة الحربي عن وجود تفاوت في تقديم عمليات العلم التكاملية للطلاب في كتاب العلوم للصف الأول المتوسط.

عاشرًا- الخاتمة:

توصلت الدراسة إلى أن عمليات العلم الأساسية التي ينبغي أن تضمن في كتب اللغة العربية في المرحلة الثانوية ثماني عمليات هي: الملاحظة، و التصنيف، والقياس، والاستدلال، والتنبؤ، والتواصل، واستخدام الأرقام، واستخدام العلاقات الزمانية والمكانية. ويلاحظ أن هناك ثلاث عمليات توافرت كثيرا في كتب الكفايات اللغوية، وهي: عمليات التصنيف، والملاحظة، والتواصل، في حين أن هناك أربع عمليات توافرت بشكل قليل، وهي: عمليات التنبؤ، والقياس،

واستخدام الأرقام، والاستدلال، وعملية واحدة وردت بشكل نادر، وهي: عملية استخدام العلاقات الزمانية والمكانية. ويتبين من نتائج الدراسة أن عمليات العلم توافرت في جميع كتب الكفايات اللغوية، ولكن يلاحظ من هذه النتائج أن بعض عمليات العلم الأساسية توافرت في كل الكتب الأربع في حين أن بعضها الآخر توافر في بعض الكتب، وخلت منها كتب أخرى، فعمليات الملاحظة، والتصنيف، والتنبؤ، والتواصل، واستخدام الأرقام، توافرت في كل الكتب الأربع بدرجات متفاوتة، أما عمليات القياس، والاستدلال، فتوافرت في كتابين، وخلا منها كتابان، في حين أن عملية استخدام العلاقات الزمانية و المكانية لم ترد إلا في كتاب واحد فقط.

أحد عشر- التوصيات:

- ضرورة الأخذ بمعيار التوازن في توزيع عمليات العلم الأساسية في كتب الكفايات اللغوية المقررة على طلاب المرحلة الثانوية.
- ضرورة وضع مصفوفة مدى وتتابع توضح آلية تضمين عمليات العلم الأساسية في كتب اللغة العربية المقررة في المرحلة الثانوية.
- الإفادة من قائمة عمليات العلم الأساسية التي توصلت إليها الدراسة الحالية و تضمينها في كتب اللغة العربية المقررة على طلاب المرحلة الثانوية.
- ضرورة التوازن في تضمين عمليات العلم الأساسية في كتب اللغة العربية المقررة على الطلاب في المرحلة الثانوية بشكل خاص، وبقية المراحل الدراسية بشكل عام.
- إثراء كتب الكفايات اللغوية بعمليات التنبؤ، واستخدام العلاقات الزمانية والمكانية.
- إعادة النظر في محتوى كتب الكفايات اللغوية المقررة على طلاب المرحلة الثانوية، بحيث تعاد صياغة أنشطتها، وتدريباتها بطريقة تسهم بتضمين بعض عمليات العلم التي لم تضمن بشكل كاف .
- العمل على تطوير وحدات دراسية قائمة على عمليات العلم الأساسية.
- توجيه الباحثين لإجراء دراسات لقياس علاقة تضمين عمليات العلم في الكتب الدراسية بالتحصيل الدراسي.

اثنا عشر- المقترحات:

- إجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية على كتب اللغة العربية في بقية المراحل الدراسية.
- إجراء دراسات لتحليل كتب اللغة العربية لمعرفة درجة توافر عمليات العلم المتكاملة فيها.
- إجراء دراسة لمعرفة مدى توظيف معلمي اللغة العربية لعمليات العلم أثناء تدريسهم مقررات اللغة العربية.

المصادر والمراجع

أولاً- المصادر والمراجع العربية:

أبو جحجوح، يحيى. (2008م). مدى توافر عمليات العلم في كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي بفلسطين. مجلة جامعة النجاح للأبحاث- العلوم الإنسانية. 22(5)، 1385 – 1420.

أحمد، صفاء محمد علي. (2013م). أثر برنامج مقترح قائم على مدخل التعلم المستند إلى الدماغ في تصحيح التصورات البديلة وتنمية عمليات العلم والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ASEP، (33)، 47-96.

علي، فاطمة كمال أحمد. (2013م). استخدام نموذج التعلم التوليدي في تنمية بعض عمليات العلم والتفكير الابتكاري في مادة التربية الأسرية لدى طالبات الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية. المجلة التربوية، 28(109)، 321-366.

أمبو سعيدي، عبد الله خميس و البلوشي، خديجة أحمد. (2008م). أثر استراتيجية التعلم المبني على المشكلة في تنمية عمليات العلم لدى طالبات الصف العاشر (الأول الثانوي) في مادة الأحياء. مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، (109)،71 – 102.

بوقس، نجاة عبدالله محمد. (2012م). ثقافة المتعلم العلمية ومهارات عمليات اكتساب العلم. مجلة جامعة الملك عبد العزيز: العلوم التربوية، 7(1)، 275 – 316.

الحربي، أحمد ممدوح. (2012م). مستوى تضمين أنشطة كتاب العلوم للصف الأول المتوسط لمهارات عمليات العلم التكاملية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، المملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود.

الحربي، خليل عبد الرحمن. (2013م). مستوى أداء خريجي التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، (41)، 125 – 144.

خطايبة، عبدالله. (2011م). تعليم العلوم للجميع. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

خطايبة، عبدالله محمد و البدور، عدنان. (2006م). أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس العلوم في اكتساب طلبة الصف السابع الأساسي لعمليات العلم. مجلة رسالة الخليج العربي، (99)، 13 – 66.

الرباط، بهيرة شفيق إبراهيم. (2013م). فاعلية برنامج مقترح قائم على أنشطة الرياضيات الحياتية في تنمية مهارات عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. مجلة التربية العلمية، 16(1)، 153 – 189.

الزغيبي، غسان محمد عبدالله. (2014م). برنامج تعليمي مقترح قائم على أسلوب التعلم الذاتي وقياس فاعليته في تنمية عمليات العلم في مقرر الأحياء لدى طلاب الصف الثالث الثانوي، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، المملكة العربية السعودية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

زيتون، كمال. (2009م). عمليات العلم والتربية العلمية الإطار العلمي لتقييم العلوم في ضوء الدراسات الدولية للعلوم والرياضيات. القاهرة: عالم الكتب.

السحيباني، صالح حمد. (2004م). المنهج التواصلي وتعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية «نظرة في المقرر الجديد». جامعة القاهرة، مؤتمر علم اللغة الثاني، (ص: 315-373)، 7-18فبراير، القاهرة، مصر: جامعة القاهرة.

سليمان، سميحة محمد سعيد. (2009م). تفعيل المختبرات المدرسية في العملية التعليمية وأثره في إكساب عمليات العلم والمهارات العملية المناسبة والاتجاهات نحو العمل المخبري في الفيزياء لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها. مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، (114)، 135 – 183.

الشعيلي، علي هويشل و خطايبة، عبدالله محمد. (2003م). عمليات العلم الأساسية المتضمنة في الأنشطة العلمية لكتب العلوم للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عُمان. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(1)، 158 – 197.

العنزي، نافل ملوح. (2014م). مدى توافر عمليات العلم في كتب العلوم المطورة بالمرحلة المتوسطة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى.

الغامدي، فوزية خميس. (2012م). فعالية التدريس وفقا للنظرية البنائية الاجتماعية في تنمية بعض عمليات العلم

ومهارات التفكير فوق المعرفي والتحصيل في مادة الأحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى.

فراج، محسن. (2010م). مدى تناول محتوى منهج العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية لأبعاد العلم وعملياته وفهم التلاميذ لها. مجلة التربية العملية، 3(2)، 1 – 41.

الفهيدي، هذال عبيد عياد. (2013م). درجة تضمين عمليات العلم في كراس أنشطة العلوم المطورة بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. مجلة القراءة والمعرفة، 139 (2)، 115 – 150.

القطراوي، عبدالعزيز جميل. (2010م). أثر استخدام استراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، (رسالة ماجستير غير منشورة)، غزة: الجامعة الإسلامية.

القطيش، حسين مشوح محمد. (2012م). عمليات العلم المتضمنة في دليل المعلم للأنشطة والتجارب العملية لكتب العلوم للمرحلة الأساسية بالأردن. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات بفلسطين، 1(27)، 51 – 82.

محمد، زينب علي. (2013م). فاعلية استخدام مدخل الألغاز في تدريس مجال العلوم لتنمية بعض عمليات العلم الأساسية لدى طفل الروضة. المجلة التربوية بمصر، (34)، 331 – 360.

المطوع، نايف عبد العزيز. (2008م). تصميم حقيبة تعليمية في مادة العلوم و قياس أثرها في تحصيل واحتفاظ و اكتساب عمليات العلم واتجاهات طلاب الصف الثالث المتوسط، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، المملكة العربية السعودية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

ملحم، سامي. (2004م). علم نفس النمو ودورة حياة الإنسان. الأردن: دار الفكر.

نهر، هادي. (2003م). الكفايات التواصلية والاتصالية. دراسات في اللغة والإعلام. عمان: دار الفكر.

الهاشمي، عبدالرحمن عبد علي و الإبراهيم، إفتكار عبدالله. (2010م). أثر استراتيجية الاكتشاف الموجه في التحصيل النحوي وتنمية عمليات العلم لدى طالبات الصف الأول الثانوي في الأردن. المجلة التربوية، 24(95)، 237 – 273.

وزارة التربية والتعليم. (1435هـ). كتب الكفايات اللغوية المقررة على طلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. مركز التطوير التربوي، الإدارة العامة للمناهج، المملكة العربية السعودية: الرياض.

ياسين، ثناء محمد أحمد. (2012م). استراتيجيات التعلم النشط وتنمية عمليات العلم الأهمية والمعوقات من وجهة نظر معلمات العلوم. مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس (ASEP)، (24)، 47 – 104.

ثانياً- المصادر والمراجع الأجنبية:

References

Abu-Jahjooh, Yahya. (2008). The availability of science processes in science textbooks for basic education in Palestine *(in Arabic), Al-Najah University Journal for Research (Social Sciences)*, *22*(5), 1385-1420.

Ahmad, Safa`a Muhammad Ali. (2013). The effectiveness of a suggested program based on brain-based learning in correcting alternative perceptions and on the development of science processes and achievement of motivation among first intermediate grade students *(in Arabic). Arabic Studies in Education and Psychology*, (33), 47-96.

Al-Enizi, Nafel Mallouh. (2014). *Availability of science processes in the developed science books in the intermediate stage (in Arabic),* (Unpublished MA Thesis), Umm Al-Qura University, Kingdom of Saudi Arabia: Makkah.

Al-Fhaidi, Hathal Ubaid Ayyad. (2013). Inclusion of science processes in the elementary stage developed booklet of science activities in the Kingdom of Saudi Arabia *(in Arabic), Journal of Reading and Knowledge, 139*(2), 115-150.

Al-Ghamdi, Fawzeyyeh Khamis. (2013). *Effectiveness of teaching according to the theory of social constructivism in the development of some science processes, metacognitive skills, and achievement in biology among secondary stage female students*

in Albaha region (in Arabic). (Unpublished Ph.D Thesis), Umm Al-Qura University, Kingdom of Saudi Arabia: Makkah.

Al-Harbi, Ahmad Mamdouh. (2012). *The level of complementary science processes skills in the activities of first intermediate grade Science book (in Arabic*). (Unpublished MA thesis), Faculty of Education, King Saud University, Kingdom of Saudi Arabia: Riyadh.

Al-Harbi, Khalil Abdulrahman. (2013). Performance level of secondary education graduates in the Kingdom of Saudi Arabia *(in Arabic). Message of Education and Psychology Journal,* (41), 125-144.

Al-Hashmi, Abdulrahman Abed Ali, & Al-Ibrahim, Iftikar Abdullah. (2010). The effectiveness of guided discovery strategy on syntactic achievement and the development of science processes among first secondary grade female students in Jordan *(in Arabic). Educational Journal*, *24*(95), 237-27

Al-Mutwe`I, Naif Abdulaziz. (2008). *Designing a science instructional package and measuring its effectiveness on achievement, retention, acquisition of science processes and attitudes of third intermediate students (in Arabic).* (Unpublished Ph.D. Thesis), Imam Muhammad Bin Saud Islamic University, Kingdom of Saudi Arabia: Riyadh.

Al-Qatrawi, Abdulaziz Jamil. (2010). *Effect of using analogies strategy in the development of science processes and reflective thinking skills in science among 8th grade students (in Arabic)*. (Unpublished MA. Thesis), Islamic University, Palestine: Gaza.

Al-Qtaish, Hussein Mshawah Muhamamd. (2012). Science processes included in teacher`s guide for the activities and practical exercises of the basic stage science books in Jordan *(in Arabic). Journal of Al-Quds Open University for Research and Studies, Palestine. 1*(27), 51-82.

Al-Ribat, Bahira Shafiq Ibrahim. (2013). The effectiveness of a suggested program based on biological math activities in the development of basic science processes skills among third grade students *(in Arabic). Scientific Journal of Education*, *16*(1), 153-189.

Al-Shaibani, Saleh Hamad. (2004). Communicative approach and Arabic language teaching in the secondary stage in the Kingdom of Saudi Arabia: A look at the new syllabus *(in Arabic). Second Conference of Linguistics* (pp. 315-373), 7-18 Feb., Cairo University, Egypt.

Al-Shuaili, Ali Hwaishel, & Khataibeh, Abdullah Muhammad. (2003). Basic science processes included in scientific activities of science textbooks for the first four grades of basic education in Sultanate of Oman *(in Arabic). Journal of Educational and Psychological Sciences, 4*(1), 158- 197.

Aly, Fatimah Kamal Ahmad. (2013). The use of generative learning model in the development of some science processes and creative thinking in Family Education among first secondary grad female students in the Kingdom of Saudi Arabia *(in Arabic). Educational Journal*, *28*(109), 321-366.

Al-Zughbi, Ghasan Muhammad Abdullah. (2014). *A suggested instructional program based on self-learning method and measurement of its effectiveness in the development of science processes in biology textbook for third secondary students (in Arabic)*. (Unpublished Ph.D. Thesis), Imam Muhammad Bin Saud Islamic University, Kingdom of Saudi Arabia: Riyadh.

Ambo, Saiedee, Abdullah, Khamis, & Al-Bloushi, Khadijah Ahmad. (2008). The effectiveness of a problem based learning strategy on the development of science processes among tenth grade female students (first secondary grade) in biology *(in Arabic). Journal of the Arabian Gulf Message,* (109), 71-102

Bouqas, Najat Abdullah Muhammad. (2012). Learner scientific culture and skills of science acquisition processes *(in Arabic). King Abdul Aziz University Journal of Social Sciences*, *7*(1), 275-316.

Corso, D., Ovcin. E., Morrone, G., Gianesini, D., & Salojarvi, S. (2005*). Development of learner centered custom education packages: The SDE approach.* Information Society Technology, Italy: Torino.

Eve, L. (2010). *Autonomous learning in education French as a foreign is it language theory and practice. (Unpublished. Ph.D Thesis)*, University of Zurich, Switzerland.

Farraj, Muhsen. (2010). The extent to which science

curriculum for the intermediate stage in the Kingdom of Saudi Arabia addresses science dimensions and processes and students`comprehension of them *(in Arabic)*. *Journal of Scientific Education, 3*(2), 1-41.

Gagne, A. (1985). *The conditions of learning*. 4th ed., New York: Holt, Rinehart and Winston.

Jan, M. (2008).*The art of sorting using venn digrams to learn science process skills (categorization*). U.S.A: University of Central Oklahoma Edmond.

Khataibeh, Abdullah Muhammad, & Al-Bdour, Adnan. (2006). Effectiveness of using multiple intelligences strategies in teaching science for the seventh grade on the acquisition of science processes *(in Arabic)*. *Journal of the Arabian Gulf Message,* (99), 13-66.

Khataibeh, Abdullah. (2011). *Teaching science for all (in Arabic)*. Amman: Dar Al-Masira for Publishing, Distribution & Printing.

Klein, M. (2006). *Stereotype threat and coping: does ego strength moderate the effects of anxiety and worry in African American*. *(Ph.D. thesis)*. USA: Long Island University, The Brooklyn Center.

Melhem, Sami. (2004). *Developmental psychology and human life cycle (in Arabic)*. Amman: Dar Al-Fikr.

Ministry of Education. (1435 H). *Textbooks of language competencies for the secondary stage in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic)*. Kingdom of Saudi Arabia: Center of Educational Development, General Directorate of Curricula.

Muhammad, Zainab Ali. (2013). Effectiveness of using buzzles approach in teaching science for the development of some basic science processes among kindergarten children *(in Arabic)*. *Educational Journal, Egypt*, (34), 331-360.

Nahr, Hadi (2003). *Communicative competencies studies in language and media (in Arabic)*. Amman: Dar Al-Fikr.

Peter, J., & Gega, P. (2002). Science in elementary education. *9th ed.*, New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Pozzi, F, Manca, S., Persico, D., & Sarti, L. (2007). A general framework for tracking and analyzing learning processes in CSCL *environments, innovations in education and teaching international*, 44(2), 169-179.

Santrock, J. (2002). *Life span development.* 8th ed. USA: McGraw Hill.

Sulaiman, Samiha Muhammad Saeed. (2009). Activation of school labs in education and its effectiveness on the acquisition of science processes, appropriate practical skills, and attitudes toward laboratory work in physics among secondary stage female students in Abha city *(in Arabic)*. *Journal of the Arabian Gulf Message,* (114), 135- 183.

Yassin, Thana`a Muhammad Ahmad. (2012). Active learning strategies and the development of science processes: Importance and barriers from the viewpoint of science female teachers *(in Arabic)*. *Arabic Studies in Education and Psychology*. (24), 47-104.

Zaitoun, Kamal. (2009*). Science processes and scientific education for science evaluation in light of international studies for science and mathematics (in Arabic)*. Cairo: World of Books.

إدراك الزوجة لحقوقها وواجباتها وعلاقته بتوافقها النفسي الاجتماعي

منيرة بنت صالح الضحيان(*)

جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

(قدم للنشر في 1437/07/18هـ؛ وقبل للنشر في 01/09 /1438هـ)

ملخَّص البحث: هدفت الدِّراسَة الحاليَّة إلى التعرُّف على العلاقة بين إدراك الزوجة لحقوقها وواجباتها الزوجيَّة وتوافقها النفسي الاجتماعي، والوقوف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (0.05) بين إجابات أفراد العينة تُعزى لمتغيرات (مدة الزواج، التعليم، دخل الأسرة، عمل الزوجة). واتبعت الدِّراسَة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة أداةً للدراسة. وتكونت عينة الدِّراسَة من (228 زوجة). وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة والتوافق النفسي الاجتماعي لدى عينة الدِّراسَة بشكل عامٍّ. وكذلك وجود فروق دالة إحصائيًّا بين عينة الدِّراسَة في إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة والتوافق النفسي الاجتماعي تبعًا لبعض متغيرات الدِّراسَة. كما أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًّا بين إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة والتوافق النفسي الاجتماعي لدى أفراد العينة. وفي ضوء نتائج الدِّراسَة تم التوصل إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحيَّة: الحقوق الزوجيَّة، الواجبات الزوجيَّة والأسريَّة، التوافق النفسي، التوافق الاجتماعي.

*****

The Relationship between Wife Recognition of her Duties and Rights and her Psychological and Social Wellness

Muneirah Bint Saleh Al-Dhuhayyan(*)

Princess Noura bint Abdulrahman University

(Received 26/04/2016; accepted 11/10 /2016)

Abstract: The current study aims to introduce the relationship between wife's recognition of her duties and rights and her social and psychological wellness. Moreover, from the responses of the sample individuals, the study aims to find out wether there are statistically significant differences at the level (0.05), which may be caused by the variables of marriage duration, education, family income, and wife's job. The methodology of the study depends on the descriptive way in analysing data which has been collected by the tool of questionnaires. The study sample involved 228 wives. The results reveal a high level of both wife's recognition of their rights and duties, and their psychological and social wellness in general. In addition, there are statistically significant differences among the sample wives in terms of recognition of duties and rights and pscychological and social wellness when it comes to some variables of the study. Moreover, the results show a positive relationship between recognition of duties and rights and psychological and social wellness among the sample individuals. According to these results, the study is concluded with some suggestions and recommendations.

Keywords: Marital rights, Family and marital duties, Psychological wellness, Social wellness.

(*) للمراسلة:
أستاذ السكن وإدارة المنزل المشارك، كليَّة التصاميم والفنون، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، ص.ب. 84428، الرياض 11671، المملكة العربيَّة السعودية.

(*) Corresponding Author:
Associate Professor of Housing and Home Management, College of Design and Arts, Princess Noura bint Abdulrahman University, P.O.Box 84428, Riyadah 11671, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: msAldhuhayyan@pnu.edu.sa & dr.m.aldohian@gmail.com

ejournal.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0031339

المقدمة

الزواج علاقة وثيقة وسامية بين الرجل والمرأة، كما أنه أصل الأسرة وعمادها الثابت، والزواج الشرعي يلبِّي حاجات الإنسان الفطريَّة والاجتماعيَّة والجسميَّة، ويحقِّق مصالحَ عظيمة ومنافعَ كبيرة وثمارًا طيبة (الحيد، 2006م). ولكي تستقيم الحيـــاة الزوجيَّة؛ جعل المولى-عزَّ وجلَّ- لكل من الزوجين حقوقًا وواجبات، ومتى أدرك كلٌّ من الزوجين ما له من حقوق وما عليه من واجبات استقامت الحياة الأسريَّة بينهما ونمت (قرقوتي، 2013م)؛ لذا يحتاج الزوجان منذ اللحظة الأولى لارتباطهما إلى وضع تصورٍ يحددان فيه هذه الحقوق والواجبات، ويسعيان فيه إلى إيجاد اتفاق بشأن مجموعة من الخصائص والأدوار المنوطة بهما، فقد تظهر الكثير من المشكلات إذا اختلفت التوقعات والسلوكيات المترتبة على الحياة الزوجيَّة، ومن هنا يأتي دورهما في تخطي هذه المرحلة، بتحديد الواجبات والحقوق لكل منهما، وبذلك نوفر الاستقرار والسعادة للأسرة، وندعم ونزيد شعور الزوجة بالرضا والسعادة الزوجيَّة والأسريَّة (محمد، 2013م).

وهذا ما تؤكده زريفة (2010م) في دراستها، حيث أشارت إلى أن المشكلات والخلافات بين الأزواج تنتج بسبب تقصير كلٍّ منهما في حقِّ الآخر، مما ينجم عنه شقاق وجفاء بين الزوجين، يؤدي إلى تفكك الأسرة والطلاق. ووفقًا لإحصاءات وزارة العدل السعوديَّة عام 1435هـ تَبَين ارتفاع معدلات الطلاق في المجتمع السعودي، حيث بلغ عدد حالات الزواج في مدينة الرياض 23859 حالة يقابلها 11939 حالة طلاق في الفترة نفسها، أي سبع حالات طلاق مقابل كل عشر حالات زواج خلال عام (جريدة الرياض، 2014م). وهذا مؤشر خطير، ويدل على التفكك الأسري الناتج عن كثرة المشكلات والخلافات الزوجيَّة. حيث كشفت دراسة الجهني (2005م) التي طبقت على عينة من الزوجات بمدينة الرياض أن أكثر أنواع الخلافات في الأسرة هي المشكلات الزوجيَّة بنسبة 30٪، يليها المشكلات الأسريَّة بنسبة 20٪، ثم المشكلات النفسيَّة بنسبة 19٪، كما أثبتت دراسة العامر (2000م) -التي سعت إلى معرفة معوِّقات التوافق بين الزوجين- أن انخفاض الوعي الثقافي الأسري (الزواجي) لدى الزوجة يؤثر في التوافق بين الزوجين بنسبة 58٪، وتعتبر هذه النسب مؤشرًا واضحًا على أهميَّة إدراك الزوجة لحقوقها وواجباتها، وضرورة توعيتها وتثقيفها بها؛ نظرا لانعكاسها على صحتها النفسيَّة وتوافقها النفسي الاجتماعي، والذي ينعكس بدوره على شخصيتها كزوجة.

أولًا: مشكلة الدِّراسَة:

إن إدراك الزوجة لحقوقها وواجباتها يؤثر بشكل أو بآخر في توافقها النفسي، واستقرارها وشعورها بالطمأنينة والسكينة في بيت الزوجيَّة، كما ينعكس على

توافقها اجتماعيًّا مع أسرتها ومحيطها الاجتماعي، وإن أي جهل بتلك الحقوق والواجبات قد يكون بذرة للخلافات والمشكلات الزوجيَّة، وسوء العلاقة بين الزوجين، ومن ثمَّ خلل في توافقهما وتدهور العلاقة فيما بينهما، للدرجة التي قد تؤدي إلى الطلاق، ومما سبق تتحدد مشكلة الدِّراسَة في التساؤل الرئيس التالي: ما العلاقة بين إدراك الزوجة لحقوقها وواجباتها وتوافقها النفسي الاجتماعي؟

ثانيًا- أهداف الدِّراسَة:

1. التعرُّف على أولويَّة أبعاد إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة والأسريَّة، والتوافق النفسي الاجتماعي لدى عينة الدِّراسَة.
2. إيجاد الفروق بين الزوجات (العاملات وغير العاملات) في إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة، والتوافق النفسي الاجتماعي لدى العينة.
3. توضيح الفروق بين عينة الدِّراسَة في إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة، والتوافق النفسي الاجتماعي تُعزى إلى (مدة الزواج، تعليم الزوج، تعليم الزوجة، الدخل الشهري).
4. الكشف عن العلاقة بين كلٍّ من إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة، والتوافق النفسي الاجتماعي، والمتغيرات التصنيفيَّة (مدة الزواج، حجم الأسرة، تعليم الزوج، تعليم الزوجة، الدخل الشهري) لدى عينة الدِّراسَة.

ثالثًا- أهميَّة الدِّراسَة:

تنقسم أهميَّة الدِّراسَة الحاليَّة إلى أهميَّة نظريَّة، تتمثل في سدِّ النقص الملحوظ في الدِّراسَات النفسيَّة المرتبطة بالمرأة في البيئة الأسريَّة، والخروج بنتائج وتوصيات تساعد في تحقيق توافق نفسي واجتماعي لدى الزوجات، وتحسين جوانبه ومعرفة معوِّقاته لديهن، كما تبرز هذه الأهميَّة في ندرة الدِّراسَات والأبحاث المتعلِّقة بإدراك الزوجة لحقوقها وواجباتها في المجتمع السعودي، وعلاقته بتوافقها النفسي الاجتماعي. بينما تتمثَّل الأهميَّة التطبيقيَّة في الإفادة من نتائج الدِّراسَة في معرفة مستوى إدراك الزوجات لحقوقهن وواجباتهن الزوجيَّة، ومن ثم تصحيح الأخطاء في تلك المفاهيم، والوصول لحلول واقعيَّة للتغلُّب على مشكلة ضعف إدراكهن لها، بالإضافة إلى تحديد العوامل التي يمكن من خلالها تحسين توافقهن النفسي والاجتماعي. وكذلك الإفادة من نتائج الدِّراسَة في عمل برامج ارشاديَّة إعلاميَّة لتوعية النساء بأهميَّة الحقوق والواجبات الزوجيَّة؛ وذلك لحل بعض المشكلات الأسريَّة والمجتمعيَّة كالطلاق.

رابعًا- الإطار النظري:

إن السبيل الأول لتكوين الأسرة هو نظام الزواج، ذلك النظام الذي يُعدُّ في حكم القرآن ليس وسيلة لحفظ النوع الإنساني فقط، بل هو أيضًا وسيلة للاطمئنان النفسي والهدوء القلبي والسكن الوجداني (سليمان،

2005م). ويُبنى بيت الزوجيَّة على وفاء كل واحد من الزوجين بواجباته ومسؤولياته، وعلى التعاون والنصح والتفاهم المشترك بين الزوجين، ومن العدل أن يتم توزيع التكاليف والأعباء بين الطرفين، وأن يكون متفقًا مع الفطرة، ومتماشيًا مع التكوين النفسي والجسدي لكلٍّ من الرجل والمرأة (الحيد، 2006م).

1 - الحقوق والواجبات الزوجيَّة والأسريَّة:

تُعرَف حقوق المرأة المشروعة بأنها مجموعة الحاجات والمطالب الأساسيَّة التي يجب أن تنالها المرأة شرعًا وقانونًا وبصورة طبيعيَّة (الصفتي وطه، 2011م). وقد قسم الجهني (2005م) وعبد الله (د. ت) الحقوق والواجبات الزوجيَّة الى ثلاثة أقسام: حق الزوجة على زوجها، وحق الزوج على زوجته، وحقوق مشتركة بين الزوجين، تتمثل في حل الاستمتاع، وحسن معاشرة كل منهما لصاحبه، وإكرام واحترام أهلهما. ويذكر مرسي (2009م) وقرقوتي (2013م) أن من أهم حقوق الزوجة على زوجها: النفقة والمهر والمسكن والكسوة والعدل وملاطفتها وتوفير الحماية والرعاية لها، وعدم كشف أسرارها، وعدم منعها من الحج ومن صلة رحمها، والصبر عليها. وحفظ كرامتها ومالها الخاص، والغيرة عليها، ورعاية دينها وأخلاقها.

أما حقوق الزوج والتي تُعد واجبات على الزوجة فهي: حفظ حق الزوج في القوامة، والاستئذان عند الخروج، وطاعته بالمعروف، وحفظ أسرار البيت والعلاقة الزوجيَّة، ورعاية ماله في غيابه، والمحافظة على عفتها (قرقوتي، 2013م). وبالإضافة إلى ما سبق من واجبات زوجيَّة توجد واجبات أسريَّة ناتجة عن طبيعتها كامرأة، فالرجل في الأسرة ربُّ البيت والمسؤول عن العمل والكسب، في حين أن المرأة أقدر منه على تدبير المنزل وتربية الأولاد والقيام بشؤون البيت الداخليَّة، مثل: إعداد الطعام والنظافة العامة وتنظيم محتويات المنزل، وغير ذلك من الأعمال التي تعدُّ من واجبات الزوجة.

2 - التوافق النفسي الاجتماعي:

التوافق مهمٌّ للفرد، ولا يمكنه الاستغناء عنه؛ إذ يُمكِّنه من الاستمتاع بعلاقات طيبة مع ذاته ومع الآخرين في إطار أسرته ومجتمعه ومختلف التنظيمات (سامية، 2013م). ومفهوم التوافق يركز على «إشباع الفرد لحاجاته النفسيَّة، وتقبله لذاته، واستمتاعه بحياة خالية من التوترات والصراعات والاضطرابات النفسيَّة، واستمتاعه بعلاقات اجتماعيَّة حميمة، ومشاركته في الأنشطة الاجتماعيَّة، وتقبله لعادات وتقاليد وقيم مجتمعه» (سفيان، 2004م). ويُقسم العلماء التوافق إلى: توافق نفسي، وتوافق اجتماعي (الجموعي، 2013م؛ سامية، 2013م)، ويتمثَّل التوافق النفسي في تلك العمليَّة المستمرة التي يهدف بها الفرد إلى أن يغير من سلوكه أو من بنائه النفسي ليحدث علاقة أكثر إيجابيَّة بينه وبين نفسه من جهة،

وبينه وبين بيئته من جهة أخرى (الحجار، 2003م). أما التوافق الاجتماعي فيبدو في قدرة الفرد على عقد صلات راضية ومرضية مع من يعاملهم من الناس، وقدرته على مجاراة قوانين الجماعة ومعاييرها. (سفيان، 2004م).

ويتأثر التوافق النفسي والاجتماعي للفرد بمجموعة من العوامل، منها ما يساعد على تحقيق توافق حسن له، كإشباع الحاجات الأوليَّة والشخصيَّة، وتوفر العادات والمهارات التي تيسِّر له إشباع الحاجات، ومعرفة الفرد نفسه وتقبُّله لها، والمرونة، والمسالمة، ومنها ما يؤدي إلى إحداث سوء التوافق كالعوامل الوراثيَّة والجسميَّة، والعوامل البيئيَّة والاجتماعيَّة، والعوامل النفسيَّة (سامية، 2013م). ويمكن الاستدلال على مدى توافق الفرد من خلال مجموعة من المؤشرات، تظهر في الراحة النفسيَّة، والنظرة الواقعيَّة للحياة، والكفاية في العمل، ومستوى طموح الفرد، والإحساس بإشباع الحاجات النفسيَّة، والأعراض الجسميَّة، وتوافر مجموعة من سمات الشخصيَّة ومجموعة من القيم، والاتجاهات الاجتماعيَّة الإيجابيَّة (الجموعي، 2013م).

خامساً- الدِّراسَات السابقة:

ركز الكثير من الأبحاث والدِّراسَات على موضوع الحقوق والواجبات الزوجيَّة، فتناولته بعض الدِّراسَات من ناحية فقهيَّة كدراسة الحيد (2006م) بعنوان: «رعاية الزوجة لبيت الزوجيَّة» والتي هدفت إلى بيان جوانب وأحكام قيام الزوجة بشؤون بيت الزوجيَّة، ورعاية عِرض الزوج وحقوقه المتعلقة بالبيت، ورعاية أهل البيت، وتوصلت إلى أن من واجبات الزوجة خدمة الزوج، ورعاية عِرضه وحفظ ماله. ودراسة شمس الدين (د. ت) بعنوان: «حقوق الزوجين ومدى التعسُّف فيها»، والتي سعت إلى معرفة حقوق الزوجين في الشرع وأنواعها وأسبابها، والأحكام المترتبة عليها، وربطتها بالتعسف في الحقوق، أحكامه وشروطه وآثاره. وهدفت دراسة عبد الله (د. ت) بعنوان: «المختصر في فقه الحقوق الزوجيَّة» إلى التعرف على واجبات الزوج تجاه زوجته والعكس، من ناحية فقهيَّة. في حين ربطت بعض الدِّراسَات بين الحقوق والواجبات الزوجيَّة ومتغيرات أخرى، كدراسة الجهني (2005م) التي هدفت إلى بيان حقوق الزوجين ومعرفة طبيعة الخلافات الزوجيَّة في المجتمع السعودي من وجهة نظر الزوجات المتصلات بوحدة الإرشاد الاجتماعي، والبالغ عددهن 284 زوجة، واستُخدم الاستبيان أداةً للدراسة التي توصلت إلى أن أكثر المشكلات شيوعًا من وجهة نظر الزوجات هي المشكلات الزوجيَّة، تليها المشكلات الأسريَّة فالنفسيَّة. كما هدفت دراسة محمد (2013م) إلى معرفة العلاقة بين إدراك الزوجة لحقوقها وواجباتها في ضوء الكتاب والسنة وجودة حياتها، وتكونت العينة من 252 زوجة، واستخدمت الاستبيان أداةً للدراسة، وكان من أهم النتائج وجود علاقة ارتباطيَّة بين إدراك الزوجة لحقوقها وواجباتها وبين جودة حياتها، وعدم

وجود فروق بين الزوجات العاملات وغير العاملات في إدراك الحقوق والواجبات، ووجود فروق بينهن في إدراك الواجبات الأسريَّة لصالح غير العاملات. بينما هدفت دراسة الصفتي وطه (2011م) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين إدراك المرأة لحقوقها المشروعة واستقرارها الأسري، واستخدمت الاستبيان أداةً للدراسة، حيث طبق على 366 زوجة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيَّة بين إدراك المرأة لحقوقها المشروعة واستقرارها الأسري، ووجود تباين في إدراك الزوجات لحقوقهن تبعًا لبعض المتغيرات.

كما تنوعت الدِّراسَات السابقة التي عنيت بالتوافق النفسي الاجتماعي للمرأة من حيث العينات والأهداف ومتغيرات الدِّراسَة، فدراسة (Willoughby, Kee, Demi, & Parker, 2000) هدفت إلى معرفة العلاقة بين أساليب التأقلم والتوافق النفسي والاجتماعي لدى النساء المصابات بمرض السكري، وتكونت أدوات الدِّراسَة من مقياس التأقلم ومقياس التوافق النفسي الاجتماعي، وطبقت على 115 امرأة، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة بين أساليب تعامل النساء مع المرض ومستوى التوافق النفسيِّ والاجتماعيِّ، وكانت أكثر أساليب التأقلم المستخدمة هي التفاؤل والاعتماد على الذات وتوفر الدعم. أما دراسة (Stanton, Danoff-Burg, Cameron, Bishop, Collins, Kirk, Sworowski, & Twillman, 2000) فهدفت إلى اختبار فرضيَّة أن التعامل من خلال العواطف تعزز التوافق والحالة الصحيَّة لمريضات سرطان الثدي، وعددهن 92 امرأة، وبينت النتائج أن التعامل العاطفي له تأثير كبير-مع الوقت- في التوافق لدى المرضى. كما هدفت دراسة (Trief, Himes, Orendorff, & Weinstock, 2001) إلى معرفة العلاقة بين التوافق النفسي الاجتماعي والعلاقة الزوجيَّة ونسبة السكر في الدم، وبلغ عدد العينة 78، وتوصلت إلى أن التوافق النفسي والاجتماعي من المعايير المهمة لجودة العلاقة الزوجيَّة. في حين هدفت دراسة (Gallagher, Mckinley, & Dracup, 2003) إلى التعرف على تأثير الإرشاد التليفوني في التوافق النفسي للنساء اللاتي تعرضن لأزمات قلبيَّة، وطبقت على 196 مريضة، وتوصلت النتائج إلى وجود ضعف في التوافق النفسي لدى النساء بعمر أقل من 55 سنة، وغير العاملات أو المتقاعدات. وأجرت الفيفي (2003م) دراسة تهدف إلى التعرُّف على العلاقة بين إدارة موارد الأسرة والتوافق الاجتماعي والدراسي للطالبة المتزوجة، وطبقت على 365 طالبة متزوجة، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة بين بعض المتغيرات والتوافق.

كما أجرى الحجار (2003م) دراسة تهدف إلى التعرُّف على التوافق النفسي الاجتماعي لدى مريضات سرطان الثدي بمحافظات غزة، وعلاقته ببعض المتغيرات، واشتملت أدوات الدِّراسَة على اختبار السلوك الديني

واختبار التوافق النفسي والاجتماعي التي طبقت على 60 مريضة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق في بُعد التوافق الجسمي وبُعد التوافق النفسي تعزى لمتغير الدخل والتعليم لصالح ذوي الدخل والتعليم المرتفع. وقام (Helgeson, Snyder, & Seltman, 2004) بدراسة تهدف إلى تحديد مسارات واضحة للتوافق النفسي والجسدي مع سرطان الثدي، وطبقت على 287 امرأة، وأوضحت النتائج أن مسار التوافق النفسي والجسدي مختلف بين النساء، وأن شخصيَّة المرأة وعلاقاتها الاجتماعيَّة ورؤيتها لذاتها وتحكمها بانفعالاتها والدعم والمساندة لها تؤثر في توافقها النفسي والجسدي مع السرطان. وأجرى الثابت (2009م) دراسة تهدف إلى التعرُّف على العلاقة بين الضغوط النفسيَّة والتوافق النفسي والاجتماعي والزواجي لدى المصابات بسرطان الثدي المبكر، وتكونت عينة الدِّراسَة من 198 مريضة متزوجة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في التوافق النفسي مع متغيري المستوى التعليمي ومدة العلاج، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في التوافق الاجتماعي والزواجي مع متغيرات العمر والمستوى التعليمي ومدة العلاج. وهدفت دراسة مقبل (2010م) إلى التعرُّف على علاقة التوافق النفسي بقوة الأنا وبعض المتغيرات لدى مرضى السكري في قطاع غزة، واستخدمت الاستبيان أداةً للدراسة، حيث طبقت على 300 من المرضى، وأظهرت النتائج وجود فروق في التوافق النفسي حسب الدخل الشهري والتعليم، وعدم وجود فروق دالة في التوافق الاجتماعي حسب مستويات الدخل الشهري.

ويُلاحظ على ما سبق من دراسات أن أكثر الدِّراسَات السابقة المتعلقة بالحقوق والواجبات الزوجيَّة تُركز على بحثها من ناحية فقهيَّة كدراسة الحيد (2006م) وعبدالله (د.ت) وشمس الدين (د. ت)، بينما ركز بعض آخر على ربط الحقوق والواجبات الزوجيَّة بمتغيرات أخرى، كالخلافات الزوجيَّة، وجودة الحياة، والاستقرار، الأسري، كما أن معظم الدِّراسَات السابقة الخاصة بالتوافق النفسي الاجتماعي معنية ببحث التوافق لدى المرضى، كما سعت إلى ربط التوافق بمتغيرات مختلفة، كأساليب التأقلم والعلاقة الزوجيَّة والضغوط النفسيَّة وغيرها من المتغيرات، في حين أنه لا توجد أي دراسة تبحث العلاقة بين إدراك الزوجة لحقوقها وواجباتها الزوجيَّة والأسريَّة وبين توافقها النفسي الاجتماعي، وخاصة في المجتمع السعودي، وهو ما تهدف إليه الدِّراسَة الحاليَّة.

سادسًا: إجراءات الدِّراسَة:

1 - مصطلحات الدِّراسَة:

الإدراك (Perception): هو العمليَّة المعرفيَّة الأساسيَّة الخاصة بتنظيم المعلومات التي ترد إلى العقل من البيئة الخارجيَّة في وقت معين (كريم، 2009م).

إدراك الزوجة لحقوقها وواجباتها (Wife's

Perception of their Rights and Duties): هو محصلة معرفة الزوجة لحقوق الزوج وواجباتها نحوه، والتي يحددها مدى معرفة ووعي الزوجة لمجموعة المهام والمسؤوليات التي ينبغي أن يقوم بها كلٌّ من الزوجين للآخر، كما حددها الدين الإسلامي في ضوء الكتاب والسنة النبويَّة، وواجباتها الزوجيَّة والأسريَّة التي اكتسبتها من خبراتها التعليميَّة والدينيَّة والأسريَّة والحياتيَّة (محمد، 2013م).

ويمكن تعريف إدراك الزوجة لحقوقها وواجباتها إجرائيًّا بأنه: محصلة معرفة وفهم الزوجة للحقوق الزوجيَّة التي تضمُّ حقوق الزوج، وحقوق الزوجة، والحقوق المشتركة بينهما، بالإضافة لوعيها بواجباتها الزوجيَّة والأسريَّة والاجتماعيَّة، ويقاس ذلك بمجموع الدرجات التي تحصل عليها الزوجة على أداة الدِّراسَة المعدة.

التوافق النفسي الاجتماعي (Psychological-Social Wellness) : هو إشباع الفرد لحاجاته النفسيَّة، وتقبُّله لذاته، واستمتاعه بالحياة الخاليَّة من التوترات والصراعات والأمراض النفسيَّة، واستمتاعه بعلاقات اجتماعيَّة حميميَّة ومشاركته في الأنشطة الاجتماعيَّة، وتقبُّله لعادات وتقاليد وقيم مجتمعه (الجموعي، 2013م).

وتتَّفق الباحثة مع التعريف السابق، وتعبر عنه إجرائيًّا بالدرجة التي تحصل عليها الزوجة على مقياس التوافق النفسي الاجتماعي الذي أُعد لهذهِ الدِّراسَة.

2 - فروض الدِّراسَة:

1. لا تختلف الأوزان النسبيَّة لأولويَّة أبعاد إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة والأسريَّة لدى عينة الدِّراسَة.
2. لا تختلف الأوزان النسبيَّة لأولويَّة أبعاد التوافق النفسي الاجتماعي لدى العينة.
3. لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين الزوجات العاملات وغير العاملات في كل من إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة، والتوافق النفسي الاجتماعي لدى العينة.
4. لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين عينة الدِّراسَة في إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة تبعًا لمدة الزواج وتعليم الزوجين ودخل الأسرة.
5. لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين عينة الدِّراسَة في التوافق النفسي الاجتماعي تبعًا لمدة الزواج وتعليم الزوجين ودخل الأسرة.
6. لا توجد علاقة ارتباطيَّة دالة إحصائيًّا بين المتغيرات التصنيفيَّة (مدة الزواج، حجم الأسرة، تعليم الزوج، تعليم الزوجة، الدخل الشهري) وكلٍّ من إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة، والتوافق النفسي الاجتماعي لدى عينة الدِّراسَة.
7. لا توجد علاقة ارتباطيَّة دالة إحصائيًّا بين إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة، والتوافق النفسي الاجتماعي لدى عينة الدِّراسَة.

3 - منهج الدِّراسَة:

اعتمدت الدِّراسَة المنهج الوصفي التحليلي؛ لملاءمته

لطبيعة الدِّراسَة وأهدافها.

4 - مجتمع الدِّراسَة وعينته:

اشتمل مجتمع الدِّراسَة على جميع ربات الأسر السعوديات بمدينة الرياض والبالغ عددهن 976622 ربة أسرة (الهيئة العامة للإحصاء، 2016م). أما عينة الدِّراسَة فهي عينة غير عشوائيَّة، ونوعها قصديَّة، اشترط فيها أن تكون ربة الأسرة سعوديَّة متزوجة وتقيم في مدينة الرياض، وبلغ عدد العينة التطبيقيَّة (228 زوجة)، والعينة الاستطلاعيَّة بلغت (31 زوجة).

5 - أدوات الدِّراسَة:

1. استمارة البيانات الأوليَّة العامة لتحديد المستوى الاقتصادي والاجتماعي.
2. استبانة الحقوق والواجبات الزوجيَّة، من إعداد الباحثة.
3. استبانة التوافق النفسي الاجتماعي، من إعداد الباحثة.

وفيما يلي عرض لهذه الأدوات:

1. استمارة البيانات الأوليَّة العامة: أعدت في صورة جدوليَّة تشمل: مدة الزواج، وحجم الأسرة الذي يضمُّ: أسرة صغيرة الحجم (3 أبناء فأقل)، ومتوسطة الحجم (4-6 أبناء)، وكبيرة الحجم (7 أبناء فأكثر). ومستوى التعليم ويشمل: تعليم منخفض (المرحلة الابتدائيَّة فما دون)، وتعليم متوسط (المرحلة المتوسطة والثانويَّة)، وتعليم عالٍ (مرحلة جامعيَّة فما فوق)، والدخل الشهري تضمن: دخل منخفض (أقل من 6 آلاف ريال)، ودخل متوسط (أقل من 12 ألف ريال)، ودخل مرتفع (12 ألف ريال فأكثر).
2. استبانة الحقوق والواجبات الزوجيَّة: تمَّت صياغته وإعداده طبقًا للتصور النظري والتعريف الإجرائي وبعد مراجعة الإنتاج الفكري كدراسة (الجهني، 2005م؛ الصفتي وطه، 2011م؛ محمد، 2013م)، حيث تكون الاستبانة الأولي من (51) عبارة خبريَّة مقسَّمة إلى بعدين:
   1 - بعد الحقوق الزوجيَّة: اشتمل على (31) عبارة تقيس كلًّا من حقوق الزوج، وحقوق الزوجة، والحقوق المشتركة بين الزوجين.
   2 - بعد الواجبات الزوجيَّة والأسريَّة: اشتمل على (20) عبارة تقيس إدراك الزوجة لواجباتها المختلفة (الزوجيَّة والأسريَّة والاجتماعيَّة).

ثم أجريت دراسة استطلاعيَّة للأداة، وتم حساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي، فحسبت معاملات الارتباط بين عبارات كل بعد والدرجة الكليَّة له، بالإضافة إلى حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكليَّة لكل بعدٍ والاستبانة ككل وجدول (1) يوضح ذلك.

جدول رقم (1)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكليَّة لكل بعد والاستبانة ككل

البعد	الارتباط	الدلالة
البعد الأول: الحقوق الزوجيَّة	0.958	0.01
البعد الثاني: الواجبات الزوجيَّة والأسريَّة	0.862	0.01

يتَّضح من الجدول (1) صلاحيَّة جميع الأبعاد، حيث جاءت معاملات الاتساق الداخلي معنوي عند مستوى 0.01، الأمر الذي يعكس قوة العلاقة بينها وبين والدرجة الكليَّة للاستبانة. كما تمَّ حساب ثبات الاستبيان بطريقة ألفا كرونباخ، وكان معامل ألفا لبعد الحقوق الزوجيَّة (0.883) ولبعد الواجبات الزوجيَّة والأسريَّة (0.800) وللاستبانة ككل (0.912)، وتعد هذه القيم جيدة، وتعبِّر عن اتساق وثبات الاستبانة، وبذلك تكون الاستبانة صالحة للتطبيق. وفي ضوء نتائج اختبارات الصدق والثبات تمَّ تعديل وحذف بعض العبارات، وأصبحت الاستبانة النهائية مكونة من 47 عبارة. وتتحدد الإجابة عنها وفق (نعم، أحيانًا، لا) وعلى مقياس متصل (3، 2، 1) طبقًا لاتجاهها (إيجابي، سلبي)، بحيث كانت أعلى درجة تحصل عليها المجيبة (141) وأقل درجة (47).

3. استبانة التوافق النفسي الاجتماعي:

تمَّت صياغة أداة الدِّراسَة وإعدادها طبقًا للتصوُّر النظري والتعريف الإجرائي للدراسة، وبعد مراجعة الإنتاج الفكري والدِّراسَات المماثلة في الموضوع كدراسة (Jancz, 2000; Mundt, Marks, Shear, & Greist, 2002) وكذلك دراسة (شقير، 2003م؛ الجماعي، 2007م)، حيث تم إعداد الاستبانة الأولي، بحيث بلغت عباراته (37) عبارة خبريَّة مقسمة إلى بعدين، هما: بعد التوافق النفسي (19) عبارة، وبعد التوافق الاجتماعي (18) عبارة. ثم أجريت دراسة استطلاعيَّة للأداة، وتم حساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي، حيث حسبت معاملات الارتباط بين عبارات كل بعد ودرجته الكليَّة، وبين الدرجة الكليَّة لكل بُعد والاستبانة ككل كما في جدول (2).

جدول (2)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكليَّة لكل بعد والاستبانة ككل

البعد	الارتباط	الدلالة
البعد الأول: التوافق النفسي	0.918	0.01
البعد الثاني: التوافق الاجتماعي	0.890	0.01

يتضح من الجدول (2) صلاحيَّة جميع الأبعاد، حيث جاءت معاملات الاتساق الداخلي معنوي عند مستوى 0.01، الأمر الذي يعكس قوة العلاقة بينها والدرجة الكليَّة للاستبانة. كما تمَّ حساب ثبات الاستبيان بطريقة ألفا كرونباخ، وكان معامل ألفا لبعد التوافق النفسي (0.752) وبعد التوافق الاجتماعي (0.649) وللاستبانة ككل (0.820) وتعد هذه القيم جيدة وتعبر عن اتساق الاستبانة وثباتها، وبذلك تكون الاستبانة

صالحة للتطبيق. وفي ضوء نتائج اختبارات الصدق والثبات تم تعديل بعض العبارات وحذف بعضها الآخر، وأصبحت الاستبانة النهائية مكونة من (34) عبارة. وتتحدد الإجابة عنها وفق (نعم، أحيانًا، لا) وعلى مقياس متصل (1, 2, 3) طبقًا لاتجاهها (إيجابي، سلبي)، بحيث كانت أعلى درجة تحصل عليها المجيبة (102) وأقل درجة (34).

6 - إجراءات تطبيق أدوات الدِّراسَة على العينة:

تم تطبيق أدوات الدِّراسَة على العينة الاستطلاعيَّة للتأكد من الوضوح والقدرة على الإجابة. ثم تطبيقها على العينة الأساسيَّة. ثم جمع الاستبانات ومراجعتها وتصحيحها وتفريغها في برنامج Excel.

7 – المعالجة الإحصائيَّة:

اعتمدت الدِّراسَة على برنامج (SPSS VER.21) لمعالجة البيانات والتحقق من الفروض، حيث استخدمت التكرارات والنسب المئويَّة والمتوسطات الحسابيَّة والانحرافات لكل متغيِّرات الدِّراسَة. والاتساق الداخلي ومعامل ألفا كرونباخ لإيجاد الصدق والثبات. واختبار «ت» وتحليل التباين في اتجاه واحد واختبار توكي لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات، ومصفوفة معاملات الارتباط.

جدول (3)

التوزيع النسبي لعينة الدِّراسَة وفقًا للبيانات الأوليَّة

البيانات الأوليَّة		العدد	النسبة المئويَّة (٪)
مدة الزواج	أقل من 10 سنوات	97	42.5
	من 10 وحتى أقل من 20 سنة	49	21.5
	20 سنة فأكثر	82	36
حجم الأسرة	صغيرة الحجم	118	51.8
	متوسطة الحجم	71	31.1
	كبيرة الحجم	39	17.1
مستوى تعليم الزوج	مستوى منخفض	18	7.9
	مستوى متوسط	76	33.3
	مستوى عالٍ	134	58.8
مستوى تعليم الزوجة	مستوى منخفض	28	12.3
	مستوى متوسط	50	21.9
	مستوى عالٍ	150	65.8
عمل الزوجة	زوجة عاملة	114	50
	زوجة غير عاملة	114	50
مستوى الدخل الشهري	دخل منخفض	31	13.6
	دخل متوسط	85	37.3
	دخل مرتفع	112	49.1

سابعًا- النتائج والمناقشة

1 – النتائج الوصفيَّة: فيما يلي وصف لعينة الدِّراسَة المكونة من 228 زوجة:

يتضح من الجدول رقم (3) ما يلي:

- أن أعلى فئة لمدة الزواج كانت لفئة (أقل من 10 سنوات) بنسبة 42.5٪، ثم فئة (20 سنة فأكثر) بنسبة 36٪.
- أن أكثر العينة من الأسر صغيرة الحجم بنسبة 51.8٪، وقد يرجع ذلك إلى أن معظم الأسر في المجتمع بدأت تميل إلى قلة الإنجاب وتنظيم النسل؛ نظرًا للتغيرات الاقتصاديَّة والاجتماعيَّة.
- تقارب مستوى تعليم الأزواج والزوجات وارتفاع المستوى التعليمي لدى العينة بشكل عامٍّ، حيث حصلت فئة المستوى المرتفع على 58.8٪ للأزواج و65.8٪ للزوجات، وقد يرجع ذلك إلى انتشار التعليم في المجتمع.
- تساوي نسبة الزوجات العاملات مع غير العاملات، حيث بلغت 50٪.
- حقق المستوى المرتفع لدخل الأسرة أعلى نسبة، فبلغ 49.1٪، وقد يرجع ذلك إلى الرخاء والاقتصاد الجيد للمملكة الذي انعكس على مستوى دخول المواطنين، فبلغ متوسط الدخل الشهري في منطقة الرياض 14073 ريالًا (مصلحة الإحصاءات العامة والمعلومات، 2013م).

2 – النتائج ومناقشتها في ضوء فروض الدِّراسَة:

الفرض الأول: الذي ينصُّ على أنه: «لا تختلف الأوزان النسبيَّة لأولويَّة أبعاد إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة والأسريَّة لدى عينة الدِّراسَة». وللتحقُّق من صحة الفرض إحصائيًّا تم استخدام النسب المئويَّة والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي، كما في جدول (4).

جدول رقم (4)

ترتيب أبعاد الحقوق والواجبات الزوجيَّة تبعا للأوزان النسبيَّة

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
بعد الحقوق الزوجيَّة	2.707	0.2138	90.23	1
بعد الواجبات الزوجيَّة والأسريَّة	2.626	0.2350	87.53	2
اجمالي الحقوق والواجبات الزوجيَّة	2.598	0.2594	86.6	

يتضح من الجدول السابق أن بعد الحقوق الزوجيَّة احتلَّ المرتبة الأولى لدى العينة بوزن (90.23)، يليه بعد الواجبات الزوجيَّة والأسريَّة (87.53)، مما يشير إلى أولويَّة الحقوق الزوجيَّة لدى العينة مقارنة بالواجبات الزوجيَّة والأسريَّة، كما تشير النتائج إلى ارتفاع مستوى إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة والأسريَّة لدى العينة بشكل عامٍّ، حيث بلغ الوزن النسبي (86.6)، ولعلَّ ذلك يرجع إلى ارتفاع مستوى التعليم والثقافة لدى النساء في المجتمع، حيث بلغت نسبة المتعلمات تعليمًا عاليًا وفقًا لنتائج الدِّراسَة الحاليَّة (65.8)، كما أن عمل المرأة خارج المنزل زاد من تمتُّعها بحريَّة أكثر، ووعي بحقوقها وواجباتها على الصعيد المهني، والذي انعكس عليها في الصعيد الأسري، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الصفتي وطه (2011م). وبذلك لم تتحقَّق صحة الفرض الأول.

الفرض الثاني: ينص التساؤل الثاني على أنه: «لا تختلف الأوزان النسبيَّة لأولويَّة أبعاد التوافق النفسي الاجتماعي لدى العينة». وللتحقُّق من صحة الفرض إحصائيًّا تم استخدام النسب المئويَّة والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لهذا التساؤل، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5)

ترتيب أبعاد التوافق النفسي الاجتماعي تبعا للأوزان النسبيَّة

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
بعد التوافق النفسي	2.572	0.292	85.73	1
بعد التوافق الاجتماعي	2.570	0.232	85.66	2
اجمالي التوافق النفسي الاجتماعي	2.538	0.251	84.6	

تشير نتائج الجدول (5) إلى تقارب أولويَّة البعدين التوافق النفسي والتوافق الاجتماعي لدى العينة، حيث احتلَّ بُعد التوافق النفسي المرتبة الأولى بفارق قليل، إذ بلغ وزنه النسبي (85.73) بينما بلغ بعد التوافق الاجتماعي (85.66)، كما تبين ارتفاع مستوى التوافق النفسي الاجتماعي لدى العينة بشكل عامٍّ، حيث بلغ وزنه النسبي (84.66) مما يدلُّ على إشباع عينة الدِّراسَة لحاجاتهن النفسيَّة، وتقبلهن لأنفسهن واستمتاعهن بالحياة الخالية من التوترات والصراعات والأمراض النفسيَّة، واستمتاعهن بعلاقات اجتماعيَّة جيدة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بركات (2010م) التي أكدت ارتفاع مستوى التوافق النفسي لدى العينة بما فيهن الطالبات المتزوجات. وبذلك لم تتحقق صحة الفرض الثاني.

الفرض الثالث: الذي ينصُّ على أنه «لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين الزوجات العاملات وغير العاملات في كلٍّ من إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة والتوافق النفسي الاجتماعي لدى العينة».وللتحقُّق من صحة الفرض إحصائيًّا تم إيجاد قيمة (ت) للوقوف على دلالة الفروق بين المتوسطات، كما هو موضح في الجدولين (6) و(7).

جدول (6)

الفروق بين العاملات وغير العاملات في الحقوق والواجبات

المتغير	العاملات		غير العاملات		قيمة(ت)	مستوي الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
بُعد الحقوق الزوجيَّة	71.631	8.070	72.403	8.282	0.713	0.477
بُعد الواجبات الزوجيَّة	51.350	3.851	51.517	4.280	0.309	0.758
الإجمالي	122.982	10.734	123.921	11.381	0.641	0.522

يتضح من جدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين فئتي الدِّراسَة (الزوجات العاملات وغير العاملات) حيث إن مستوى الدلالة أكبر من 5%، وهي قيمة غير دالة، أو بمعنى آخر قيمة ت المحسوبة أقل من قيمة ت الجدوليَّة، وهذا يدل على عدم وجود فروق معنويَّة بين الزوجات العاملات والزوجات غير العاملات في إدراكهن للحقوق والواجبات الزوجيَّة والأسريَّة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة محمد (2013م) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين المتزوجات العاملات وغير العاملات في إدراكهن للحقوق والواجبات الزوجيَّة والأسريَّة, بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (الجندي، 2003م؛ أبو صيري، 2011م) التي أشارت إلى أن خروج المرأة للعمل يزيد من إدراكها لمهامها وخبراتها الأسريَّة.

جدول (7)

دلالة الفروق بين العاملات وغير العاملات في التوافق الاجتماعي

المتغير	العاملات		غير العاملات		قيمة (ت)	مستوي الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
بعد التوافق النفسي	47.50	4.002	46.035	5.167	-2.393	0.018
بعد التوافق الاجتماعي	41.008	3.533	40.228	4.424	-1.472	0.142
اجمالي التوافق	88.508	6.751	86.263	8.735	-2.172	0.031

يتَّضح من جدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين فئتي الدِّراسَة (الزوجات العاملات وغير العاملات) في بعد التوافق النفسي وفي إجمالي التوافق النفسي الاجتماعي عند مستوى دلالة 5٪، مما يدلُّ على وجود فروق معنويَّة في التوافق النفسي الاجتماعي لصالح الزوجات العاملات، وقد يرجع ذلك إلى أن عمل الزوجة يساعدها على إثبات ذاتها وتحقيق استقلالها المادي والمعنوي؛ الأمر الذي يجعلهن يشعرن بالأمان والطمأنينة نتيجة لذلك؛ ومن ثمَّ الحصول على توافق نفسي واجتماعي أكبر، وهذا يتَّفق مع دراسة العبيدي وولي (2009م) من أن العمل يحقق للمرأة إشباعًا نفسيًّا واجتماعيًّا وشعورًا بالقيمة والمكانة والأمن. وبذلك تتحقَّق صحة الفرض الثالث جزئيًّا.

الفرض الرابع: ينصُّ على أنه «لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين عينة الدِّراسَة في إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة تبعًا لمدة الزواج وتعليم الزوجين ودخل الأسرة». وللتحقق من صحة الفرض إحصائيًّا تم إجراء تحليل التباين أحادي الاتجاه لتوضيح الفروق في إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة، وحساب اختبار Tukey لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات، وجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8)

تحليل التباين لإدراك الحقوق والواجبات تبعًا لبعض المتغيرات

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات م.م	درجة الحريَّة	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
مدة الزواج	بين المجموعات	711.265	2	355.632	2.964	0.054 (دال)
	داخل المجموعات	26997.204	225	119.988		
	المجموع	27708.469	227			
تعليم الزوج	بين المجموعات	2624.588	2	1312.294	11.771	0.000 (دال)
	داخل المجموعات	25083.882	225	111.484		
	المجموع	27708.469	227			
تعليم الزوجة	بين المجموعات	274.606	2	137.303	1.126	0.326 (غير دال)
	داخل المجموعات	27433.863	225	121.928		
	المجموع	27708.469	227			
دخل الأسرة	بين المجموعات	2583.670	2	1291.835	11.569	0.000 (دال)
	داخل المجموعات	25124.799	225	111.666		
	المجموع	27708.469	227			

يتضح من جدول (8) وجود فروق دالة إحصائيًّا في الحقوق والواجبات الزوجيَّة تبعًا لمدة الزواج وتعليم الزوج ودخل الأسرة، ولدلالة الفروق بين المتوسطات استُخدم اختبار توكي وتَبيَّن التالي:

- أن متوسط الدرجات في إجمالي الحقوق والواجبات الزوجيَّة تبعًا لمدة الزواج لفئة (-10 أقل من 20 سنة) تبلغ (120.081) ويتدرَّج ليصل إلى (124.268) لفئة (أقل من 10 سنوات)، وهي مقاربة لفئة (20 سنة فأكثر)، حيث تبلغ (124.500)، وهذا يدلُّ على وجود فروق دالة إحصائيًّا بين العينة في إدراك الحقوق والواجبات لصالح مدة الزواج (20 سنة فأكثر)، ولعلَّ ذلك يرجع إلى اكتساب عامل الخبرة في الحقوق والواجبات لمن تصل مدة زواجهم لأكثر من 20 سنة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الصفتي وطه (2011م) في حين أنها اختلفت مع دراسة محمد (2013م) التي بيَّنت وجود علاقة عكسيَّة بين مدة الزواج والحقوق والواجبات.
- أن متوسط درجات العينة في إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة تبعًا لتعليم الزوج بلغ (117.00) للمستوى التعليمي المنخفض، ويتدرج حتى يصل إلى (126.216) للمستوى المرتفع، مما يدلُّ على وجود فروق بين العينة في الحقوق والواجبات لصالح تعليم الزوج المرتفع. ولعلَّ ذلك يرجع إلى أنه بارتفاع مستوى تعليم الزوج يرتفع مستوى تقبله لمنح الزوجة كافة حقوقها، ووعيه بأهميَّة رعاية تلك الحقوق. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الصفتي وطه (2011م) التي أكدت وجود فروق في إدراك الزوجات لحقوقهن وواجباتهن تبعًا لتعليم الزوج لصالح المستوى التعليمي المرتفع.
- بلغ متوسط الدرجات في إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة تبعًا للدخل الشهري (115.871) للمستوى المنخفض ويتدرَّج ليصل الى (126.062) للمستوى المرتفع، مما يدلُّ على وجود فروق بين العينة في الحقوق والواجبات لصالح الدخل المرتفع. وقد يرجع ذلك إلى انعكاس قوة المال في شخصيَّة المرأة وسلوكها، ومن ثمَّ حرصها على كافة حقوقها، وكذلك قدرتها على توفير من يعينها في إنجاز كثير من واجباتها. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة محمد (2013م) التي توصَّلت إلى عدم وجود علاقة بين الدخل الشهري وإدراك الحقوق والواجبات.

كما يتَّضح من جدول (8) عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة تبعًا لتعليم الزوجة، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (1.126) وهي قيمة غير دالة إحصائيًّا، ولعلَّ ذلك يرجع إلى طبيعة المجتمع وثقافته التي تعطي الحياة الزوجيَّة أهميَّة كبيرة، كما يتم تدريب وتثقيف الفتيات منذ الصغر على القيام بدورهن كزوجات، بغض النظر عن مستوى تعليمهن،

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (أبو صيري، 2011م؛ الصفتي وطه، 2011م؛ السيد، 2001م) التي أشارت إلى أن تدعيم مهارات ومعارف المرأة يؤدي إلى زيادة الوعي بحقوقها وواجباتها وأساليب تفعيلها عند ممارسة تلك الحقوق. وبذلك تتحق صحة الفرض الرابع جزئيًّا.

الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه «لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين عينة الدِّراسَة في التوافق النفسي الاجتماعي تبعًا لمدة الزواج، وتعليم الزوجين، ودخل الأسرة». وللتحقُّق من صحة الفرض إحصائيًّا تم إجراء تحليل التباين أحادي الاتجاه لتوضيح الفروق في التوافق النفسي الاجتماعي، وحساب اختبار Tukey لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات، وجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9)

تحليل التباين للتوافق النفسي الاجتماعي تبعًا لبعض المتغيرات

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات م.م	درجة الحريَّة	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
مدة الزواج	بين المجموعات	400.595	2	200.297	3.299	0.039 (دال)
	داخل المجموعات	13659.440	225	60.709		
	المجموع	14060.035	227			
تعليم الزوج	بين المجموعات	538.715	2	269.357	4.482	0.012 (دال)
	داخل المجموعات	13521.321	225	60.095		
	المجموع	14060.035	227			
تعليم الزوجة	بين المجموعات	41.403	2	20.702	0.332	0.718 (غير دال)
	داخل المجموعات	14018.632	225	62.305		
	المجموع	14060.035	227			
دخل الأسرة	بين المجموعات	1440.128	2	720.06	12.838	0.000 (دال)
	داخل المجموعات	12619.907	225	56.088		
	المجموع	14060.035	227			

يتضح من جدول (9) وجود فروق دالة إحصائيًّا بين عينة الدِّراسَة في التوافق النفسي الاجتماعي تبعًا لمدة الزواج وتعليم الزوج ودخل الأسرة، ولإيجاد دلالة الفروق بين المتوسطات تم تطبيق اختبار توكي، وفيما يلي بيان ذلك:

- أن متوسط درجات العينة في التوافق النفسي الاجتماعي تبعا لمدة الزواج لفئة (أقل من 10 سنوات) بلغ (86.185) ويتدرَّج إلى (86.857) لفئة (10- أقل من 20 سنة)، ثم (89.122) لفئة (20 سنة فأكثر)، مما يدلُّ على وجود فروق لصالح مدة الزواج (20 سنة فأكثر). وقد يرجع ذلك إلى أن زيادة مدة الزواج يزيد من كثرة المواقف التعليميَّة التي قد يمرُّ بها الزوجان والمهارات والخبرات المتبادلة فيما بينهما، مما قد يسهم في تحقيق توافق نفسي واجتماعي أكثر مقارنة بغيرهما.
- بلغ متوسط درجات العينة في التوافق النفسي الاجتماعي تبعًا لتعليم الزوج (82.50) للتعليم المنخفض، ويتدرَّج ليصل إلى (88.246) للتعليم المرتفع، مما يدلُّ على وجود فروق لصالح تعليم الزوج المرتفع. ولعلَّ ذلك يرجع إلى أن التعليم يهذب من سلوك الزوج، ويزيد من وعيه بأهميَّة احترام الزوجة وتقديرها ومراعاة شخصيتها وظروفها النفسيَّة.
- بلغ متوسط درجات العينة تبعًا لدخل الأسرة في التوافق النفسي الاجتماعي (81.645) للمستوى المنخفض، ويتدرَّج ليصل إلى (89.285) للمستوى المرتفع، مما يدلُّ على وجود فروق بين العينة لصالح الدخل المرتفع. وهذا يتَّفق مع نتائج دراسات (الحجار، 2003م؛ أحمد، 2006م؛ مقبل، 2010م) التي توصلت إلى وجود فروق بين عينة الدِّراسَة في التوافق النفسي تُعزى لمتغير الدخل لصالح مستوى الدخل المرتفع، بينما اختلفت مع نتائج دراسة (الحجار، 2003م؛ مقبل، 2010م) في بعد التوافق الاجتماعي، كما اختلفت مع دراسة بركات (2010م) التي بينت أن التوافق العام لا يختلف لدى العينة باختلاف متغير الحالة الاقتصاديَّة.

كما يتبيَّن من دراسة الجدول (9) عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين عينة الدِّراسَة في التوافق النفسي الاجتماعي تبعًا لتعليم الزوجة، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (0.332) وهي قيمه غير دالة إحصائيًّا، مما يدلُّ على أن هناك اتفاقًا بين العينة في التوافق النفسي الاجتماعي تبعًا لتعليم الزوجة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الثابت (2009م) في عدم وجود فروق بين النساء في التوافق النفسي الاجتماعي تبعًا لمستوى التعليم كما تتفق مع دراسة الحجار (2003م) في عدم وجود فروق بين عينة الدِّراسَة في التوافق الكلي تبعًا لمستوى التعليم في حين اختلفت معها في بعد التوافق النفسي، حيث توصلت إلى وجود فروق لصالح الحاصلات على

تعليم عالٍ. بينما تختلف نتيجة الدِّراسَة الحاليَّة مع نتائج دراسة (مقبل، 2010م؛ أحمد، 2006م) التي توصلت إلى وجود فروق بين الزوجات في التوافق النفسي الاجتماعي تبعًا لمستوى التعليم، لصالح المستويات التعليميَّة الأعلى. وبذلك تتحقق صحة الفرض الخامس جزئيًّا.

الفرض السادس:

ينصُّ الفرض السادس على أنه «لا توجد علاقة ارتباطيَّة دالة إحصائيًّا بين المتغيرات التصنيفيَّة (مدة الزواج، حجم الأسرة، تعليم الزوج، تعليم الزوجة، الدخل الشهري) وكلٍّ من إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة، والتوافق النفسي الاجتماعي لدى عينة الدِّراسَة». وللتحقُّق من صحة الفرض إحصائيًّا تم إيجاد مصفوفة معاملات الارتباط بين متغيرات الدِّراسَة كما في الجدول (10).

جدول (10)

مصفوفة معامل الارتباط بين متغيرات الدِّراسَة.

المتغير	مدة الزواج	حجم الأسرة	عمل الزوجة	تعليم الزوج	تعليم الزوجة	الدخل الشهري
إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة	0.003	0.074	−0.043	0.303***	0.097	0.296***
التوافق النفسي الاجتماعي	0.164*	0.167*	0.143*	0.178**	0.053	0.308***

***دال عند مستوى 0.001 ، ** دال عند مستوى 01.0 ، * دال عند مستوى 05.0.

يتبيَّن من دراسة العلاقات الارتباطيَّة في جدول (10):

- وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة بين إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة وكلٍّ من تعليم الزوج والدخل الشهري للأسرة، وذلك عند مستوى دلالة 0.001. بينما لا توجد علاقة ارتباطيَّة بين إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة وكلٍّ من مدة الزواج وتعليم الزوجة وعملها، مما يدل على أن ارتفاع مستوى تعليم الزوج والدخل الشهري للأسرة يصحبه ارتفاع في إدراك العينة للحقوق والواجبات الزوجيَّة. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة محمد (2013م) حيث أظهرت وجود علاقة ارتباطيَّة بين إدراك الزوجة لحقوقها وواجباتها وكلٍّ من مدة الزواج ومستوى تعليم الزوجة، بينما لا توجد علاقة ارتباطيَّة بين إدراك الزوجة لحقوقها وواجباتها وكلٍّ من تعليم الزوج والدخل الشهري.

- توجد علاقة ارتباطيَّة موجبة بين التوافق النفسي الاجتماعي وكلٍّ من مدة الزواج وحجم الأسرة وعمل الزوجة عند مستوى 0.05، ووجود علاقة ارتباطيَّة موجبة بين التوافق النفسي الاجتماعي وكلٍّ من تعليم الزوج والدخل الشهري عند مستوى 0.01 و0.001 على التوالي، في حين لا توجد علاقة ارتباطيَّة بين التوافق النفسي الاجتماعي وتعليم الزوجة. وهذا يعني أن ارتفاع مدة الزواج وحجم الأسرة وتعليم الزوج وعمل الزوجة والدخل الشهري للأسرة يصحبه ارتفاع في نسبة التوافق النفسي الاجتماعي لدى العينة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الفيفي، 2003م؛ العقبي، 2011م) التي بينت وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة بين التوافق الاجتماعي وكلٍّ من تعليم الزوج وعمل الزوجة، وعلاقة ارتباطيَّة سالبة بين التوافق الاجتماعي وكلٍّ من حجم الأسرة والدخل الشهري، وتختلف معها في عدم وجود علاقة ارتباطيَّة بين التوافق الاجتماعي وتعليم الزوجة. وبذلك تتحقق صحة الفرض السادس جزئيًّا.

الفرض السابع:

ينصُّ الفرض السابع على أنه «لا توجد علاقة ارتباطيَّة دالة إحصائيًّا بين إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة، والتوافُق النفسي الاجتماعي لدى عينة الدِّراسَة». وللتحقُّق من صحة الفرض إحصائيًّا تم إيجاد مصفوفة معاملات الارتباط بين إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة والتوافق النفسي الاجتماعي كما في جدول (11).

جدول رقم (11)

مصفوفة معامل الارتباط بين إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة، والتوافق النفسي الاجتماعي.

المتغيرات	التوافق النفسي	التوافق الاجتماعي	التوافق النفسي الاجتماعي
الحقوق الزوجيَّة	0.663***	0.487***	0.642***
الواجبات الزوجيَّة	0.547***	0.516***	0.588***
إجمالي الحقوق والواجبات	0.692***	0.550***	0.691***

***دال عند مستوى 0.001 ، ** دال عند مستوى 01.0 ، * دال عند مستوى 05.0.

يتبين من دراسة العلاقات الارتباطيَّة في جدول (11) وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة بين إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة والتوافق النفسي الاجتماعي ببُعديهما عند مستوى دلالة 0.001، وتبدو هذه النتيجة منطقيَّة، فإدراك الزوجة لحقوقها وواجباتها يؤثر بشكل أو بآخر في توافقها النفسي واستقرارها، وشعورها بالطمأنينة والسكينة في بيت الزوجيَّة، كما ينعكس على توافقها اجتماعيًّا مع أسرتها ومحيطها الاجتماعي، وأن أي جهل في تلك الحقوق والواجبات قد يكون بذرة للخلافات والمشكلات الزوجيَّة، وسوء العلاقة بين الزوجين، ومن ثمَّ يحدث خلل في توافقهما النفسي والاجتماعي وتدهور العلاقة فيما بينهما. وهذا يتفق مع دراسة (محمد، 2013م؛ الصفتي وطه، 2011م) التي أثبتت وجود علاقة بين إدراك الزوجة لحقوقها وواجباتها وبين استقرارها الأسري وجودة حياتها، وبينت أن النساء الأكثر إدراكًا لحقوقهن وواجباتهن يتمتعن بجودة حياتهن أكثر من غيرهن، بما في ذلك توافهن النفسي الاجتماعي. وبذلك لم تتحقَّق صحة الفرض السابع.

ثامنًا- الخاتمة

ملخَّص لأهم نتائج الدِّراسَة:

- ارتفاع مستوى إدراك الزوجات لحقوقهن وواجباتهن بشكل عامٍّ، واحتلَّ بُعد إدراك الحقوق المرتبة الأولى، يليها بعد الواجبات الزوجيَّة والأسريَّة.
- ارتفاع مستوى التوافق النفسي الاجتماعي لدى العينة بشكل عامٍّ، واحتلَّ بُعد التوافق النفسي المرتبة الأولى، بفارق طفيف عن بعد التوافق الاجتماعي.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين الزوجات العاملات وغير العاملات في إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة، بينما وجدت فروق بينهن في التوافق النفسي الاجتماعي، لصالح الزوجات العاملات.
- ووجود فروق دالة إحصائيًّا بين العينة في إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة، تبعًا لمدة الزواج وتعليم الزوج والدخل الشهري، لصالح المتزوجين من 20 سنة فأكثر، ومستوى تعليم الزوج المرتفع، ومستوى الدخل الشهري المرتفع.
- وجود فروق دالة إحصائيًّا بين عينة الدِّراسَة في التوافق النفسي الاجتماعي، تبعًا لمدة الزواج، ومستوى تعليم الزوج، والدخل الشهري، لصالح المتزوجين من 20 سنة فأكثر، ومستوى تعليم الزوج والدخل الشهري المرتفع.
- وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة بين إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة وكلٍّ من تعليم الزوج والدخل، وعلاقة ارتباطيَّة موجبة بين التوافق

النفسي الاجتماعي وكلٍّ من مدة الزواج وتعليم الزوج والدخل وعمل الزوجة.

- وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة بين الحقوق والواجبات الزوجيَّة والتوافق النفسي الاجتماعي عند مستوى دلالة 0.01.

توصيات الدِّراسَة:

- نظرًا لوجود علاقة قويَّة بين إدراك الحقوق والواجبات الزوجيَّة والتوافق النفسي الاجتماعي؛ لذا توصي الدِّراسَة بضرورة عمل برامج إرشاديَّة خاصة موجهة للأسرة عبر وسائل الإعلام المختلفة لتوعية المتزوجين بحقوق وواجبات كل طرفٍ نحو الآخر، والتأكيد على أهميَّة إدراكها والالتزام بأدائها للتقليل من الخلافات الزوجيَّة، وتحقيق التوافق النفسي الاجتماعي لهم.
- تؤكد الدِّراسَة أهميَّة دراسة المتغيرات الديموغرافيَّة المؤثرة في التوافق النفسي الاجتماعي للمرأة المتزوجة، وتوصي بضرورة عقد ورشات عمل متطورة لدعم هذا التوافق لدى المرأة، ومساعدتها وتدريبها على خطوات ومهارات ضبط النفس والتحكم في الانفعالات.
- حثُّ وتشجيع المتزوجين والمقبلين على الزواج من الرجال على رفع مستوى تعليمهم، فارتفاع مستوى تعليم ربِّ الأسرة ينعكس على فهمه واستيعابه لكافة الحقوق والواجبات التي له والتي عليه، ومن ثمَّ إيجاد بيئة أسريَّة متفهمة وقادرة على إشباع حاجات أفرادها نفسيًّا واجتماعيًّا.
- العناية بدخل الأسرة؛ لما له من أهميَّة في تحسين مستوى أداء الزوجين لحقوقهما وواجباتهما، كما يشكل عنصرًا مهمًّا لإحساسهما بالراحة والطمأنينة، ومن ثمَّ يسهم بشكل كبير في رفع مستوى توافقهما.

المصادر والمراجع

أولًا- المصادر والمراجع العربيَّة:

أبو صيري، حنان محمد السيد. (2011م). إدراك المتزوجات حديثًا لمصادر خبراتهن الأسريَّة وعلاقته بتوافقهن الزواجي. المؤتمر السنوي العربي السادس ــ الدولي الثالث، المجلد 3 (ص: 1513-1545)، مصر: جامعة المنصورة.

أحمد، انتصار عبد العزيز زكي. (2006م). غياب رب الأسرة وعلاقته بإدارة وقت وجهد ربة الأسرة وتوافقها النفسي الاجتماعي. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، مصر: جامعة المنوفيَّة.

بركات، آسيا علي راجح. (2010م). التوافق النفسي لدى الفتاة الجامعيَّة وعلاقته بالحالة الاجتماعيَّة والمستوى الاقتصادي والمعدل التراكمي. ندوة التعليم العالي للفتاة: الأبعاد والتطلعات (ص: 365-400)، المدينة المنورة: جامعة طيبة.

الثابت، أوهام نعمان ثابت. (2009م). الضغوط النفسيَّة وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي والزواجي لدى المصابات بسرطان الثدي المبكر في الأردن. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، عمان، الاردن: الأكاديميَّة العربيَّة المفتوحة.

جريدة الرياض. (2014م). إحصاءات «العدل»: 7 حالات

طلاق مقابل كل 10 حالات زواج خلال عام. استرجع من: http: / /www.alriyadh.com /990422.

الجماعي، صلاح الدين أحمد. (2007م). الاغتراب النفسي والاجتماعي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي. القاهرة: مكتبة مدبولي.

الجموعي، مومن بكوش. (2013م). القيم الاجتماعيَّة وعلاقتها بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى الطالب الجامعي دراسة ميدانية بجامعة الوادي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجزائر: جامعة محمد خيضر.

الجندي، إيمان عبد السلام عبد المجيد. (2003م). دور برامج المرأة والأسرة بتلفزيون وسط الدلتا في رفع مستوى الوعي بإدارة موارد الأسرة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، مصر: جامعة المنوفيَّة.

الجهني، عبد العزيز حمدي أحمد. (2005م). الخلافات الزوجيَّة في المجتمع السعودي من وجهة نظر الزوجات المتصلات بوحدة الإرشاد الاجتماعي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الرياض: جامعة نايف العربيَّة للعلوم الأمنيَّة.

الحجار، بشير. (2003م). التوافق النفسي والاجتماعي لدى مريضات سرطان الثدي بمحافظات غزة وعلاقته ببعض المتغيرات. (رسالة ماجستير غير منشورة)، غزة: الجامعة الإسلاميَّة.

الحيد، عبد الله فهد إبراهيم. (2006م). رعاية الزوجة لبيت الزوجيَّة. مجلة دراسات إسلاميَّة، (14)، 153-235.

زريفة، رشا بسام إبراهيم. (2010م). عوامل استقرار الأسرة في الإسلام. (رسالة ماجستير غير منشورة)، نابلس: جامعة النجاح الوطنيَّة.

ساميَّة، بوشاشي. (2013م). السلوك العدواني وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى طلبة الجامعة دراسة ميدانية بجامعة مولود معمري. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجزائر: جامعة مولود معمري.

سفيان، نبيل صالح. (2004م). المختصر في الشخصيَّة والإرشاد النفسي. القاهرة: دار النشر ايتراك.

سليمان، سناء محمد. (2005م). التوافق الزواجي واستقرار الأسرة من منظور إسلامي نفسي اجتماعي. القاهرة: عالم الكتب.

السيد، هناء محمد. (2001م). التدخل المهني لطريقة تنظيم المجتمع باستخدام استراتيجيَّة التدعيم وأداء القيادات النسائيَّة لدورها. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، الفيوم: جامعة القاهرة.

شقير، زينب. (2003م). مقياس التوافق النفسي. ط1، طنطا: كليَّة التربية.

شمس الدين، مصطفى. (د.ت). حقوق الزوجين ومدى التعسف فيها. استرجع من: http: / /shamela.ws / browse.php /book-30362 /page-24057.

الصفتي، وفاء صالح مصطفى وطه، سماح محمد سعيد. (2011م). إدراك المرأة لحقوقها المشروعة وعلاقته باستقرارها الأسري. مجلة علوم وفنون دارسات وبحوث جامعة حلوان، 23(2)، 139-167.

العامر، عثمان صالح عبد المحسن. (2000م). معوقات التوافق بين الزوجين في ظل التحديات الثقافيَّة المعاصرة للأسرة المسلمة. مجلة كليَّة التربية، 15(17)، 25-77.

عبد الله، فهد. (د.ت). المختصر في فقه الحقوق الزوجيَّة. استرجع من: http: / /arareaders.com /books / details /7620.

العبيدي، محمد جاسم محمد و ولي، باسم محمد. (2009م). المدخل إلى علم النفس الاجتماعي. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العقبي، سعديَّة أسعد عمر. (2011م). ملاءمة البيئة السكنيَّة لاحتياجات الأسرة السعوديَّة وعلاقتها بالتوافق الاجتماعي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، مصر: جامعة حلوان.

الفيفي، سميرة أحمد حسن العبدلي. (2003م). إدارة موارد الأسرة وعلاقته بالتوافق الاجتماعي والدراسي للطالبة المتزوجة بالمرحلة الجامعيَّة بمكة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، مكة: جامعة أم القرى.

قرقوتي، حنان. (2013م). التعامل الأسري وفق الهدي النبوي (هدية الرحمن إلى بني الإنسان). دار شبكة الألوكة.

كريم، مصطفى. (2009م). الإدراك مفهومه وأهميته وخطواته. استرجع من: http: / /islammemo. cc /2009 /12 /25 /92442.html.

محمد، منى مصطفى الزاكي. (2013م). إدراك الزوجة لحقوقها وواجباتها في ضوء الكتاب والسنة وعلاقته بجودة حياتها.

مجلة علوم وفنون دارسات وبحوث جامعة حلوان، 25(2)، 129-152.

مرسي، محمد مرسي محمد. (2009م). تأخر زواج الفتيات العوامل الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة. الرياض: جامعة نايف العربيَّة للعلوم الأمنيَّة.

مصلحة الإحصاءات العامة والمعلومات. (2013م). مسح إنفاق ودخل الأسرة. استرجع من: (http://www.stats.gov.sa/ar/1456).

مقبل، مرفت عبدربه عايش. (2010م). التوافق النفسي وعلاقته بقوة الأنا وبعض المتغيرات لدى مرضى السكري في قطاع غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، غزة: الجامعة الإسلاميَّة.

الهيئة العامة للإحصاء. (2016م). المسح الديموغرافي. استرجع من: (http://www.stats.gov.sa/sites/default/files/ar-demographic-research-2016_1.pdf)

ثانيًا- المصادر والمراجع الأجنبيَّة:

References

Abdullah, F. (N. D.). Manual in the jurisprudence of marital rights (*in Arabic*). Retrieved from http://arareaders.com/books/details/7620).

Abu Sayri, H. M. S. (2011). The perception of the newly married wives of the sources of their familial experiences and its relation to their marital adjustment (*in Arabic*). *The Sixth Annual Conference of the Arab-Third International*, Vol. *3* (pp. 1513-1545), Egypt: Mansoura University.

Ahmad, E. A. Z. (2006). *The absence of the head of the family and its relationship to the management of time and effort of housewife and her psychological-social adjustment* (*in Arabic*). (Unpublished PhD thesis), University of Menoufiyya, Egypt: Menoufiyya.

Al-Amer, O. S. A. (2000). Adjustment obstacles between spouses in light of cultural challenges of Muslim family (*in Arabic*). *Journal of the College of Education, 15*(17), 25–77.

Al-Aqabi, S. A. O. (2011). *Appropriateness of the housing environment to Saudi family needs and its relationship with social adjustment* (*in Arabic*). (Unpublished MA thesis), Helwan University, Egypt.

Al-Fifi, S. A. H. A. (2003). *Management of the family resource and its relationship with the social and academic adjustment for the married female student at the university stage* (*in Arabic*). (Unpublished MA thesis), Umm Al-Qura University, Kingdom of Saudi Arabia: Makkah.

Al-Hajjar, B. (2003*). Psychosocial and social adjustment among women with breast cancer in Gaza governorate and its relationship with some variables* (*in Arabic*). (Unpublished MA. thesis), Islamic University, Palestine: Gaza.

Al-Heed, A. F. I. (2006). The care of the wife for her marital home (*in Arabic*). *Journal of Islamic Studies,* (14), 153-235.

Al-Jmaei, S. A. (2007). *Psychological and social alienation and its relationship with psychological-social adjustment (in Arabic)*. Cairo: Madbouly Library.

Al-Juhani, A. H. A. (2005). *Matrimonial disputes in Saudi society from the viewpoints of wives associated with social counseling unit (in Arabic)*. (Unpublished MA thesis), Naif Arab University for Security Sciences, Kingdom of Saudi Arabia: Riyadh.

Al-Jumoi, M. B. (2013). *Social values and its relationship with psychological-social adjustment among university student: a field study at the University of Alwadi (in Arabic)*. (Unpublished MA thesis), University of Mohamed Khidr, Algeria.

Al-Jundai, E. A. A. (2003). *The role of the women and family programs on delta's center TV in rising the awareness level of the management of family resources (in Arabic)*. (Unpublished MA thesis), University of Menoufia, Egypt: Al-Menoufia.

Al-Obeidi, M. J. M., & Walyy, B. M. (2009). *Introduction to Social Psychology (in Arabic)*. Amman: Dar Al-Thaqafah for Publication and Distribution.

Al-Riyadh Newspaper. (2014). *Statistics «The ministry of justice»: 7 cases of divorce for every 10 cases of marriage within a year* (*in Arabic*). Retrieved from http://www.alriyadh.com/990422.

Al-Saffty, W. S. M., & Taha, S. M. S. (2011). Woman's perception of her legitimate rights and its relationship with her familial permanence (*in Arabic*). *Journal of Sciences and Arts, Studies and Research* - Helwan University*, 23*(2), 139-167.

Al-Sayyid, H. M. (2001). *Professional intervention to the*

way society organized by using the consolidation strategy and women's leadership performance of their roles (in Arabic). (Unpublished PhD thesis), University of Cairo, Egypet: Fayoum.

Al-Thabit, O. N. T. (2009*). Psychological stress and its relationship with the psychological-social and marital adjustment among women with early breast cancer in Jordan* (*in Arabic*). (Unpublished PhD thesis), Amman: Arab Open Academy.

Barkat, A. A. R. (2010). Psychological adjustment among girls at the university and its relationship with the economic and social situation and GPA level (*in Arabic*). *Symposium of Female Higher Education: Trends & Perspectives* (pp. 365- 400), Almadina: Taibah University.

Central Department of Statistics and Information. (2013). *Household expenditure and income survey* (*in Arabic*). Retrieved from http://www.stats.gov.sa/sites/default/files/ar-demographic-research-2016_1.pdf.

Gallagher. R., Mckinley, S. H., & Dracup, K. (2003). Effects of a telephone counseling intervention on psychosocial adjustment in women following a cardiac event. *The Journal of Acute and Critical Care*, *32*, 79-87.

General Authority of Statistics. (2016). *Demographic survey*. Retrieved from http://www.stats.gov.sa/sites/default/files/ar-demographic-research-2016_1.pdf.

Helgeson, V. S., Snyder, P., & Seltman, H. (2004). Psychological and physical adjustment to breast cancer over 4 years: identifying distinct trajectories of change. *Health Psychology, .*3 ,(1)*23*

Jancz, M. W. (2000). *Social and psychological adjustments of first generation polish immigrants to Australia*. (Unpublished PhD thesis), University of Sydney, Australia: Sydney.

Kareem, M. (2009). *Perception: Concept, significance, and steps* (*in Arabic*). Retrieved from http://islammemo.cc/2009/12/25/92442.html.

Karkooti, H. (2013). *Family dealings according to prophetic guidance (Rahman gift to human beings) (in Arabic)*. Dar Alalookah Network.

Mohammed, M. Z. M. (2013). Wife's perception of her rights and duties in the light of Quran and Sunnah and its relationship with her the quality of life (*in Arabic*). *Journal of Sciences and Arts, Studies and Research*-Helwan University*, 25*(2), 129-152.

Morsi, M. M. (2009). *Girl delayed marriage: Social and economic factors* (*in Arabic*). Riyadh: Naif Arab University for Security Sciences.

Mundt, J. C., Marks, I. M., Shear, M. K., & Greist, J. M. (2002). The work and social adjustment scale: A simple measure of impairment in functioning. *The British Journal of Psychiatry, .*461-464 ,(5)*180*

Muqbil, M. A. A. (2010*). Psychological adjustment and its relationship with the ego strength and some variables among diabetics in the Gaza strip* (*in Arabic*). (Unpublished MA thesis), Islamic University, Palestine: Gaza.

Samiyyah, B. (2013). *Aggressive behavior and its relationship with psychological-social adjustment among university students: A field study at Mouloud Mammeri University* (*in Arabic*). (Unpublished MA thseis), University Mouloud Mammeri, Algeria.

Shams Al-Ddin, M. (N.D.). *The partners' rights and the extent of abuse found in it* (*in Arabic*). Retrieved from http://shamela.ws/browse.php/book-30362/page-24057.

Shukayyer, Z. (2003). *Psychological adjustment scale (in Arabic)*. 1st ed., Tanta: College of Education.

Stanton, A. L., Danoff-Burg, S., Cameron, C. L., Bishop, M., Collins, C. A., Kirk, S. B., Sworowski, L. A., & Twillman, R. (2000). Emotionally expressive coping predicts psychological and physical adjustment to breast cancer. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, .*882 875- ,(5)*68*

Sufyan, N. S. (2004). *Manual in the personal and psychological counseling (in Arabic)*. Cairo: Aptrak for Publication.

Suleiman, S. M. (2005). *Marital adjustment and family permanence from an Islamic psychological and social perspective* (*in Arabic*). Cairo: The World of Books

Trief, P. M., Himes, C. L., Orendorff, R., & Weinstock, R. S. (2001). The marital relationship and psychosocial adaptation and glycemic control of individuals with diabetes. *Diabetes Care*, *24*(8), 1384-1389.

Willoughby, D. F., Kee, C. C., Demi, A., & Parker, V. (2000). Coping and psychosocial adjustment of women with diabetes. *The Diabetes Educator*, *26*(1), 105-112.

Zraifeh, R. B. I. (2010). *The factors of stability of the family in Islam (in Arabic)*. (Unpublished MA thesis), .An-Najah National University, Palestine: Nablus

English Section

Zhiping, D., & Paramasivam, S. (2013). Anxiety of speaking English in class among international students in a Malaysian university. *International Journal of Education and Research, 1*(11), 1-6.

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second-language learning: toward a theoretical clarification. *Language Learning*, *39*, 251-275. doi:10.1111/j.1467-1770.1989.tb00423.x

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, *44*, 283-305.

MacIntyre, P. D., Noels, K. A., & Clément, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: the role of language anxiety. *Language Learning, 47*(2), 265-287.

Marcos-Llinás, M., & Juan-Garau, M. (2009). Effects of language anxiety on three proficiency-level courses of Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals, 42*(1), 94-111.

Matsuda, S., & Gobel, P. (2004). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System*, *32*, 21-36.

Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2006). A reevaluation of the role of anxiety: Self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals, 39*(2), 276-295.

Ohata, K.D. (2005). Potential sources of anxiety for Japanese learners of English: Preliminary case of interviews with five Japanese college students in the US. *TESL-EJ*, 9(3), 2-23.

Oxford, R. (1999). Anxiety and the language learner: New insights. In J. Arnold, & H. D. Brown (Eds.), *Affect in Language Learning* (pp. 58-67), Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Pappamihiel, N. E. (2002). English as a second language students and English language anxiety: issues in the mainstream classroom. *Research in the Teaching of English, 36,* 327-355.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Salehi, M., & Marefat, F. (2014). The effect of foreign language anxiety and test anxiety on foreign language test performance. *Theory and Practice in Language Studies, 4*(5), 931-940.

Stevick, E. W. (1980). *Teaching languages: a way and ways*. Rowley, Mass: Newbury House Publishers.

Tercan, G., & Dikilitaş, K. (2015). EFL students' speaking anxiety: a case from tertiary level students. *International Association of Research in Foreign Language Education and Applied Linguistics ELT Research Journal, 4*(1), 16-27.

Tuncer, M., & Dogan, Y. (2015). Effect of foreign language classroom anxiety on Turkish university students' academic achievement in foreign language learning. *Journal of Education and Training Studies, 3*(6), 14-19. doi:10.11114/jets.v3i6.998.

Williams, K. E., & Andrade, M. R. (2008). Foreign language learning anxiety in Japanese EFL university classes: Causes, coping, and locus of control. *Electric Journal of Foreign Language Teaching, 5,* 181-191.

Yamat, H., & Shirani Bidabadi, F. (2012). English language learning anxiety among Iranian EFL freshman university learners. *Research Journal of Applied Sciences, 7*(8), 413-420.

Yan, J. X., & Horwitz, E. K. (2008). Learners' perceptions of how anxiety interacts with personal and instructional factors to influence their achievement in English: A qualitative analysis of EFL learners in China. *Language Learning, 58*, 151-183.

Young, D. J. (1986). The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. *Foreign Language Annals, 19*(5), 439-445.

Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals, 23*, 539-553.

Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest?. *The Modern Language Journal*, *75*, 426-437.

Zhang, R., & Zhong, J. (2012). The hindrance of doubt: causes of language anxiety. *International Journal of English Linguistics, 2*(3), 27-33.

320), Taipei: Cran.

Donovan, L. A., & MacIntyre, P. D. (2005). Age and sex differences in willingness to communicate, communication apprehension and self-perceived competence. *Communication Research Reports*, *21*(4), 420-427.

Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *The Modern Language Journal, 89*(2), 206-220.

Ewald, J. D. (2007). Foreign language learning anxiety in upper-level classes: Involving students as researchers. *Foreign Language Annals, 40*(1), 122-142. doi: 10.1111/j.1944- 9720.2007.tb02857.x

Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). A student's contribution to second language learning, part II: affective variables. *Language Teaching, 26*(1), 1-11.

Gardner, R. C., Tremblay, P. F., & Masgoret, A. (1997). Towards a full model of second language learning: an empirical investigation. *The Modern Language Journal*, *81*(3), 344-362.

Gregersen, T., & Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: anxious and non-anxious. *The Modern Language Journal, 86*(4), 562-570.

Hamouda, A. (2013). An exploration of causes of Saudi students' reluctance to participate in the English language classroom. *International Journal of English Language Education, 1*, 17-34. doi:10.5296/ijele.v1i1.2652

Hashemi, M., & Abbasi, M., (2013). The role of the teacher in alleviating anxiety in language classes. *International Research Journal of applied and Basic Sciences, 4*(3), 640-646.

Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, *20*(3), 559-562.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, *70*(2), 125-132.

Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics, 21,* 112-126.

Jones, J. F. (2004). A cultural context for language anxiety. *EA (English Australia) Journal, 21*(2), 30-39

Kao, P. C., & Craigie, P. (2010). Foreign language anxiety and English achievement in Taiwanese undergraduate English-major students: an empirical study. *Hung Kuang Journal*. *61*, 49-62.

Kitano, K. (2001). Anxiety in the college Japanese language classroom. *The Modern Language Journal, 85,* 549-566.

Koch, A. S., & Terrell, T. D. (1991). Affective reactions of foreign language students to natural approach activities and teaching techniques. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 109-126). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Kondo, D., & Ling, Y. (2004). Strategies for coping with language anxiety. *ELT Journal*, *58*(3) 258-265.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon Press.

Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. London: Prentice Hall Europe.

Larsen-Freeman, D., & Long, M. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Longman.

Liu, M. (2006). Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels. *System, 34*, 301-316. doi:10.1016/j.system.2006.04.004

Liu, M., & Jackson, J. (2008). An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety. *The Modern Language Journal, 92*, 71-86.

Lu, Z., & Liu, M. (2011). Foreign language anxiety and strategy use: A study with Chinese undergraduate EFL learners. *Journal of Language Teaching and Research*, *2*(6), 1298-1305.

Lucas, R. I., Miraflores, E., & Go, D. (2011).English language learning anxiety among foreign language learners in the Philippines. *Philippine ESL Journal, 7*, 94-119.

would be useful to conduct a survey about teachers' approaches to teaching and explore if the teacher's style of teaching is correlated to the level of stress experienced by students. Finally, future studies should examine strategies used by Arab students to overcome anxiety and its impact on their learning performance.

References

Abu-Ghararah, A. H. (1999). Learning anxiety and English language achievement of male and female students of university and secondary stages in Al-Madinah Al-Munawwarah; A comparative research study. *Journal of King Abdulaziz University- Educational Sciences*, *12*(1), 3-29. doi: 10.4197/Edu.12-1.2

Abu–Rabia, S. (2004). Teachers' role, learners' gender differences, and FL anxiety among seventh-grade students studying English as a FL. *Educational Psychology, 24*(5), 711-721. doi: 10.1080/0144341042000263006

Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, *78*(2), 155-168.

Alrabai, F. (2014). A model of foreign language anxiety in the Saudi EFL context. *English Language Teaching, 7*(7), 82-101.

Al-Misnad, S. (1985). *The development of modern education in the Gulf*. London, UK: Ithaca Press.

Al-Saraj, T. (2013). Foreign language anxiety in female Arabs learning English: case studies. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *8*(3), 257-278.doi:10.1080/17501229.2013.837911

Al-Saraj, T. (2014). Revisiting the foreign language classroom anxiety scale (FLCAS): The anxiety of female English language learners in Saudi Arabia. *L2 Journal, 6*(1), 50-76.

Arnaiz, P., & Guillén, F. (2012). Foreign language anxiety in a Spanish university setting: Interpersonal differences. *Revista de Psicodidáctica, 17*(1), 5-26.

Atasheneh, N., & Izadi, A. (2012). The role of teachers in reducing-increasing listening comprehension test anxiety; A case of Iranian EFL learners. *English Language Teaching, 5*(3), 178-187. doi:10.5539/elt.v5n3p178

Bailey, K. M. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking *at* and *through* the diary studies. In H. Seliger & M. Long (Eds.), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition* (pp. 67-102). Rowley, MA: Newbury House Publishers.

Bailey, P., Onwuegbuzie, A. J., & Daley, C. E. (2000). Correlates of anxiety at three stages of the foreign language learning process. *Journal of Language and Social Psychology, 19*, 474-490.

Brantmeier, C. (2005). Anxiety about L2 reading or L2 reading tasks? A study with advanced language learners. *The Reading Matrix, 5*(2), 67-85.

Brophy, J. (1999). Perspectives of classroom management: Yesterday, today and tomorrow. In H. Freiberg (Ed.), *Beyond behaviorism: changing the classroom management paradigm* (pp. 43-56). Boston: Allyn and Bacon.

Cao, Y. (2011). Comparison of two models of foreign language classroom anxiety scale. *Philippines ESL Journal,10*, 16-28.

Casado, M. A., & Dereshiwsky, M. I. (2004). Effect of educational strategies on anxiety in the second language classroom: an exploratory comparative study between U.S. and Spanish first-semester university students. *College Student Journal, 38*(1), 23-35.

Chastain, K. (1975). Affective and ability factors in second language learning. *Language Learning, 25*, 153-161.

Cheng, Y. S. (1998). A qualitative inquiry of second language anxiety: Interviews with Taiwanese EFL students. *The Proceedings of the Seventh International Symposium on English Teaching,* Vol. 1 (pp. 309-

in which the teacher contributes to students' anxiety problems. Schools should consider conducting workshops to raise awareness among faculty members about the importance of dealing with student anxiety. Second, teachers should devise a plan to help alleviate anxiety among students. Many educators provided specific suggestions that are practical and beneficial. Undoubtedly, providing a friendly and supportive learning environment (Casado & Dereshiwsky, 2004; Gregersen & Horwitz, 2002; Hashemi & Abbasi, 2013) in which students feel safe when they make mistakes is critical. Students experience less anxiety when they learn in non-threatening language settings (Tercan & Dikilitaş, 2015). Teachers should make it clear that mistakes are part of the learning process (Brophy, 1999; Gregersen & Horwitz, 2002) so that students' participation is encouraged even with flaws (Ewald, 2007). It is also recommended that teachers change their common image from instructors as authority figures, whose job it is to evaluate students, to instructors whose main mission is to promote student learning (Gregersen & Horwitz, 2002). Teachers should set expectations that stress the importance of learning and making improvement rather than performing well on assignments (Gregersen & Horwitz, 2002). It is also important that teachers design activities that boost students' confidence in their ability to learn a foreign language. Richards & Rodgers (1986) argued that such activities should be interesting and meaningful. Krashen & Terrell (1983) suggested that communicative activities could help students reduce their anxiety and stress in class. Students should be encouraged to work in groups and participate in class discussions (Jones, 2004). Finally, teachers should feel comfortable discussing the issue of anxiety with students and try to ease their tension by reminding them that language learning is a complex process. Also, it takes time to reach perfection, which is not a goal for all learners in and of itself.

Limitations

This study has a number of limitations. First of all, the results of this study are based only on a questionnaire, which may not be the most accurate tool to measure anxiety levels. Interviews might have yielded different results. The presence of the instructor during the questionnaire administration could have influenced the participants' responses. In other words, participants could have provided biased answers intended to reflect positively on themselves, rather than being honest. Some participants were in a hurry to complete the questionnaire so they may have provided careless responses. This study's main instrument, the AFLAQ, was used only once in a previous study. Even though it had a Cronbach's alpha coefficient reliability index of .81, it needs some tweaking to reach a higher level of reliability. Another limitation of this study is the sample size, which included only male participants from one single campus. Therefore, results should be interpreted with caution. A larger sample that includes male and female participants from different campuses, and preferably from different regions in Saudi Arabia, is needed to achieve more generalized, accurate results.

Conclusion

The present study was the second empirical investigation that used a FLA questionnaire tailored to the educational context of Saudi students. The findings indicate that the participants experienced an average level of FLA. The main sources of anxiety reported by most participants were test anxiety and fear of negative evaluation. The findings of this study reveal that participants who experienced lower levels of FLA tended to have higher FL performance scores.

Future studies should conduct interviews to elicit more accurate data. Second, a more diverse sample should be selected. It should include not only males, but also females who may not have a similar experience. In order to be able to generalize the results, participants should be from different regions of Saudi Arabia as there are major differences between each region. Furthermore, it

tertiary institutions in the Philippines experienced an average level of test anxiety. Test anxiety experienced by the participants of the current study might also be attributed to the assessment methods. Participants in this study had to perform oral presentations and role play in class to assess their speaking skills. Koch & Terrell (1991) observed that oral presentations, skits, and role playing produced the most anxiety in at least a fifth of the foreign language students in their study. Role playing and oral presentations are particularly challenging for Saudi students who are not used to this form of evaluation. Al-Misnad (1985) said that the educational system in Saudi Arabia still uses old methods of instruction. Students are required to memorize information. The teachers' task is to «walk their students through the textbooks, page by page, and this approach continues through higher education» (Al-Saraj, 2014, p.55). Even for students who are used to performing role-play it remains a difficult task. Young (1991) listed role play in front of the class as one of the activities that provoked anxiety as perceived by students. Ohata (2005) maintained that learners feared taking tests because test-taking situations make them anxious about the negative consequences of getting a bad grade. The timing of the questionnaire may account for the level of test anxiety among participants. Approximately half of the questionnaires were administered one week before the final exam. The second half was completed by the students immediately after completing the final exam. The students are usually stressed out during the end of the semester. The results may have been different if the questionnaires were filled out in a different time.

The fourth cause of anxiety experienced by participants is related to the English classroom. Participants rated their inability to understand what the teacher is saying as a primary source of anxiety in the English classroom (M=3.70, SD=.86). Only 10% of the participants did not agree with this statement, which is the third ranked cause of anxiety in the questionnaire. The fourth ranked cause of anxiety in the questionnaire is when there is a lot of vocabulary being used in class that students do not understand (M=3.68, SD=.86). In this regard, Saudi students were similar to other students learning a foreign language in diverse contexts in that they tend to experience anxiety when they feel lost in the classroom. The role of the teacher becomes critical in this situation as he/she needs to find ways to reach each student. For example, presentation methods could be diversified and enhanced with graphic organizers or pictures, if possible. Explaining difficult concepts using animation, for example, is also another option. Furthermore, the instructor should be aware of the students' level of understanding and address potential issues of concern to help establish a good learning environment in the classroom.

The third research question explored the relationship between FLA and participants' language performance. Results of the analysis demonstrated a significant medium negative relationship between students' level of anxiety and their test scores. Students who experienced lower levels of foreign language anxiety tended to have higher language performance scores while those who experienced higher levels of FLA tended to have lower performance scores. The finding is consistent with previous studies (e.g., Abu-Ghararah,1999; Aida, 1994; Horwitz,1986; Gardner, Tremblay & Masgoret, 1997; Kao & Craigie, 2010; Lu & Liu, 2011). There is no evidence in the current study that establishes a causal relationship between foreign language anxiety and language performance. However, the data suggests that FLA impairs language performance (Larsen-Freeman & Long, 1991).

Pedagogical Implications

A number of implications result from this study. First of all, not only should teachers develop awareness about the negative impact of anxiety, but also the ability to identify students who suffer from high levels of anxiety. This responsibility belongs to school administrators who should provide teaching staff with adequate training. Many schools hire teachers who have no pedagogical training, which can lead to the creation of a classroom environment

With regard to Research Question 1, which explores the level of FLA, as measured by the participants' scores on the AFLAQ, the researcher found that the participants experienced an average level of anxiety overall. The participants' level of FLA was similar to the level reported in other studies. The mean and standard deviation of the AFLAQ (M= 100.06, SD= 13.85) were similar to those found in previous studies (Liu, 2006; Matsuda & Gobel, 2004) that used FLACS to measure language anxiety among ESL learners. In a more recent study that involved 216 English students at a Spanish university, Arnaiz & Guillén (2012) reported that participants also experienced an average FLA with a mean score of 104.12 (SD= 23.53). Other studies that examined foreign language anxiety using FLACS, but in the context of other foreign languages such as Japanese (Aida, 1994) and Spanish (Marcos-Llinás, & Juan-Garau, 2009) also reported participants experiencing an average level of foreign language anxiety. The similarity of these findings of this study to the other studies with different educational and demographic contexts might be explained by the nature of the instrument used. Aida (1994) argues that FLACS primarily measures anxiety related to speaking situations, which provoke more anxiety among learners than any other situations. The current study, which used a modified version of FLACS, is also associated mainly with speaking skill.

Research Question 2 examines the possible main sources of FLA among participants of the study. Results showed that the two situations that most provoked anxiety are related to communication anxiety. Specifically, speaking with the foreign language teacher, or in front of classmates, was frequently mentioned as a source of high anxiety. This finding is consistent with some previous studies, which report that learners experienced highest levels of anxiety while speaking foreign languages in class (Alrabai, 2014; Al-Saraj, 2014; Horwitz *et al.*, 1986; Liu & Jackson, 2008; Young, 1990). Speaking the language outside of the college or class, however, was less of a problem, or not a problem at all for most of the participants. Only 6% of participants agreed with Item 7 (I feel nervous using the foreign language outside of the college or class). Al-Saraj (2014) who studied a similar population of Saudi EFL learners argued that culture accounts for the participants' lack of confidence and difficulty in expressing themselves in class. According to Saudi culture, mistakes cause embarrassment and "loss of face". Since "loss of face" may result in loss of honor and respect of others, making mistakes has serious consequences. Therefore, speaking in class becomes a risky situation since the individual may make mistakes such as mispronunciation of a word, or simply the failure to speak fluidly (Al-Saraj, 2014). In an earlier study that also involved Saudi students learning English, Al-Saraj (2013) reported students' concern about facing embarrassment in front of their teacher and their peers while speaking English in class. This finding may explain why participants in the current study also experienced English language anxiety caused by fear of negative evaluation. The majority of participants reported anxiety when the teacher asked them a question they were not prepared to answer. Similar findings were reported by Zhiping & Paramasivam (2013) who found that EFL learners displayed high fear of negative evaluation. Some participants felt anxious about mispronunciation of words, which might provoke embarrassment. Similar findings were found in Al-Saraj's (2014) study. Within the same vein, Ohata (2005) argued that fear of losing "face" in front of others was found to be a common anxious feeling among language learners. Students tend to be anxious about negative evaluation because they feel the need to prove to their peers that they are good language learners (Salehi & Marefat, 2014). Zhang & Zhong (2012) believe that English language learners possess a trait to compare their performance with that of their peers, which causes more anxiety.

Another major source of anxiety that was found in the current study was test anxiety. Participants experienced an average level of test anxiety. Most students felt nervous just looking at their grades. Overall, participants also felt nervous at English exam time. These results are consistent with those reported by Lucas, Miraflores, & Go (2011) who found that foreign students studying English in

Table 2: Descriptive Statistics of AFLAQ Scores.

	N	Minimum	Maximum	M	SD
Foreign Language Anxiety	50	72.00	139.00	100.06	13.85

Research Question 2

What are the main sources of foreign language anxiety among English-major undergraduate students?

The results of the descriptive analyses indicated that the participants generally experienced feelings of anxiety in learning the English language. The mean and standard deviation of each major category of anxiety, as identified by the participants, are reported in Table 3. The two categories that are highly rated by participants to be major sources of anxiety are Fear of Negative Evaluation Anxiety (M= 3.39) and Test Anxiety (M= 3.25). Analysis of students' responses revealed four major sources of FL anxiety: speaking in front of the FL instructor, speaking in front of classmates, concern about grades, and worry about being lost in class.

Speaking in front of the FL instructor (Item 12) is perceived to be the biggest source of anxiety (M=3.96, SD= 0.90). Results show that 48% of participants disagreed, and 28% strongly disagreed with this item. Speaking in front of classmates was also found to be a primary source of anxiety in this study as indicated by Item 8 (M= 3.86). This item was reverse-coded. Results reveal that 36% of participants agreed and 28% strongly disagreed with Item 8.

Concern about grades was also a source of FLA as indicated by Item 16 (M= 3.68). Only 22% of the students disagreed while 64% agreed or disagreed with this item.

Finally, worry about being lost in class due to the inability to understand the instructor was ranked as a major source of anxiety. This was indicated by Item 30 (M= 3.70). Only 10% of students disagreed with this item, and 64% agreed or strongly agreed with this item.

Table 3: Means and Standard Deviations of the Language Anxieties Reported by Participants in Learning English.

Causes of Language Anxiety	M	SD
Fear of Negative Evaluation	3.39	1.08
Test Anxiety	3.25	1.17
English Classroom Anxiety	2.97	1.04
Communication Anxiety	2.94	1.16

Research Question 3

Is there a relationship between foreign language anxiety and the participants' language performance?

In order to answer the third research question about the relationship between FLA and participants' language performance, Pearson correlation was calculated, and the findings are reported in Table 4. Results of the analysis demonstrated a significant medium negative relationship between students' level of anxiety and their test scores, r(48)= -.37, p=008. Students who experienced lower levels of foreign language anxiety tended to have higher language performance scores.

Table 4: Correlation between Language Anxiety and Language Performance.

		Test Scores	Language Anxiety
Test Scores	Pearson Correlation	1	-.374**
	Sig. (2-tailed)		.008
	N	50	50
Foreign Language Anxiety	Pearson Correlation	-.374**	1
	Sig. (2-tailed)	.008	
	N	50	50

**** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).**

Discussion

This section is devoted to the discussion of each of the research questions in light of the results obtained.

Table 1: Anxiety Scores on AFLAQ.

Item Statement	Mean	SD
1. I feel nervous when I can't write or express myself in the foreign language.	3.18	1.33
2. I feel anxious when the teacher asks me a question that I have not prepared for.	3.48	0.866
3. I feel nervous and confused when the language teacher is unsuccessful in explaining the lesson.	3.46	1.07
4. I fear speaking or asking the teacher in my foreign language class.	2.02	1.60
5. I feel anxious when listening to a passage in my listening/speaking class.	2.08	1.10
6. I get nervous when there is a lot of vocabulary that I don't understand being used in my foreign language class	3.68	0.868
7. I feel nervous using the foreign language outside of the college or class.	1.90	0.909
8. I am not nervous speaking the foreign language in front of my classmates*.	3.86	1.09
9. I get nervous when I arrive late to class or the day following my absence.	3.20	1.31
10. I get anxious when there are too many foreign language students registered in my class.	2.48	1.05
11. I feel anxious when I see classmates better than me in my foreign language class.	3.38	1.21
12. I feel comfortable in speaking with my foreign language teacher*.	3.96	0.903
13. I feel anxious in reading/writing and grammar class	2.42	1.18
14. I get upset due to the method of testing in the foreign language class	2.72	1.14
15. I get anxious when I feel that I can't speak well in front of other language students not in my class	3.50	1.22
16. I get nervous when looking at my grades.	3.68	1.10
17. I get nervous and confused when I am speaking in my language class.	2.72	1.28
18. During language class, I find myself thinking about things that have nothing to do with the course.	3.20	1.03
19. I tremble when I know that I'm going to be called on in language class.	2.36	0.985
20. I feel nervous when talking in the foreign language to someone I just met.	2.82	1.32
21. I get nervous when the language teacher gives us a lot of things to do in so little time.	3.58	1.23
22. I feel overwhelmed by the number of grammatical rules I have to learn in the foreign language.	3.32	0.957
23. I fear pronouncing words incorrectly in my foreign language class.	3.10	1.20
24. I fear failing my foreign language class.	3.42	1.28
25. I feel low self-confidence about speaking the foreign language in front of the class.	2.38	1.29
26. I feel anxious about speaking the foreign language in front of other students.	2.50	1.15
27. I feel nervous when I am around more experienced foreign language users.	3.18	1.22
28. I don't feel anxious when learning a foreign language.*	1.74	0.899
29. In language class, I can get so nervous I forget things I know.	2.88	1.023
30. I feel anxious when I don't understand what the teacher is saying in the foreign language.	3.70	0.863
31. I feel anxious when I want to volunteer to say something but can't find the proper words to say it in my foreign language class.	3.62	1.028
32. I feel nervous at English exam time.	3.18	1.17
33. I feel nervous when standing or giving a presentation in front of the class.	3.36	1.17

***Items are reverse-coded**

classroom developed by Al-Saraj (2014), was used in this study. This questionnaire is a modified version of FLCAS designed by Horwitz *et al*.(1986). Al-Saraj (2014) argued that the AFLAQ is more suitable to the learning context of Arab students. The researcher decided to use AFLAQ instead of FLACS since the educational setting of this study is similar to Al-Saraj's study. The modified version of FLACS consists of 33 statements and includes items that are anxiety provocative specifically to Saudi students that were not addressed in FLACS. The questionnaire has four categories: communication anxiety (Items 1, 4, 7, 8, 12, 15, 17, 20, 25, 26, 27 and 33); fear of negative evaluation (Items 2, 11, 23, and 31); test anxiety (Items 14, 16, 24 and 32); and anxiety in English classes (Items 3, 5, 6, 9, 10, 13, 18, 21, 22, 28, 29 and 30). The list of the 33 items of AFLAQ is reported in the results section. Each item on the scale is rated on a five-point Likert scale ranging from 1 (strongly agree) to 5 (strongly disagree). The mean scores in the FLCAS range from 33 to 165 unless an item is left blank, with lower scores indicating lower anxiety and higher scores indicating higher anxiety. The scale has been shown to be reliable with an alpha coefficient of .89 (Al-Saraj, 2014). In this study, the AFLAQ had a Cronbach's alpha coefficient reliability index of .81, which makes it a very reliable instrument.(Table 1).

Achievement Test

An achievement test was developed with the collaboration of a group of experienced ESL professors to measure students' language performance. The test included 50 multiple-choice items and was divided into four sections: listening comprehension, reading comprehension, grammar, and vocabulary. The test was piloted with a group of 20 students who were in the same department and had different levels of proficiency. All students received a score between 0 and 100. The test had a good level of reliability with a Cronbach alpha value of .81. A few adjustments were made to the test based on the feedback received from the instructors who conducted the pilot study.

Procedure

The researcher sought the permission of the Head of the English Department at the College of Arts and Education to conduct the study. The researcher was granted the approval after the objectives of the study and the AFLAQ questionnaire were personally reviewed by the Head of Department. Students who volunteered to participate in the study were assured that their names would be kept confidential, and that the results of the questionnaire would not affect their final grades. Most of the questionnaire copies were administered to the students at the end of the semester during class time. The students who were absent during class time were given the opportunity to fill out the questionnaire after the final exam. They had about 15 minutes to complete the questionnaire. Students were encouraged to ask questions about any of the questionnaire items.

Data Analysis

In order to analyze the data, descriptive statistics (i.e., means and standard deviations) were used to summarize the participants' responses to the questionnaire. The Pearson correlation analysis was performed to test the relationships between the AFLAQ and language performance. Three items (8, 12 and 28) were reverse-coded, so that a high score represented high anxiety. For example, a response of "Strongly Disagree" in the 8th item, "I am not nervous speaking the foreign language in front of my classmates", gets a score of 5, which represents the highest level of anxiety. Since a few items were not answered by participants, Littlés Missing Completely at Random (MCAR) Test was conducted to check if the items were missing in a random way. The results (sig. 23) showed that the items were missing at random. The expectation-maximization (EM) technique in SPSS (version 22) was used to estimate missing values.

Results

Research Question 1

What is the foreign language anxiety level among English-major undergraduate students?

Means and standard deviations (SD) for participants' responses to each AFLAQ item are reported in (Table 1). The results of this study indicate that participants experienced an average level of language anxiety. Their scores range between 72 and 139, with a mean of 100.06, and a standard deviation of 13.85 (Table 2). Students scored at least 3 in 20 items of AFLAQ, which shows a high level of anxiety. The mean score per item was 3.03.

(1983) who argued that anxiety can have not only a negative effect, as mentioned earlier, but also a positive effect in that it motivated her to study harder. Similarly, Young (1986) maintained that while anxiety may diminish performance in foreign language learning, facilitating anxiety can enhance performance. Mills, Pajares & Herron (2006) found a positive correlation between listening anxiety and listening proficiency in French. In other words, students who experienced anxiety were able to achieve high scores in French listening. Ewald (2007), however, questioned the existence of any positive role played by anxiety in language learning. She argued that it is not possible for students who suffer from lack of concentration, difficulty in retaining information, and who avoid coming to class, to perform up to their potential.

Most researchers who tried to measure FLA used the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), which was developed by Horwitz *et al.* (1986). This 33-items, self-reported questionnaire describes situations that may cause anxiety among students. It uses a five-point Likert scale with a possible score ranging between 33 and 165. High scores indicate a high level of anxiety. FLCAS has had a high level of internal reliability ranging between .92 and .95 in many of the studies that used this scale (e.g., Aida, 1994; Cao, 2011; Cheng, 1998; Horwitz, 1986). The instrument was developed mainly based on the experience of students learning Spanish in the US. Al-Saraj (2014) argued, however, that this tool does not take into account "anxiety culture-specific variations in anxiety-related experiences" (p.7). Students who study a foreign language in a different educational system and/or in a different culture are likely to experience a different kind of anxiety. Therefore, Al-Saraj (2014), who examined Arab female students in Saudi Arabia, designed a modified version of the FLCAS which she called "the Arabic Foreign Language Anxiety Questionnaire" (AFLAQ). This new tool includes 33 items on a five-point Likert scale, and was based on an open-ended questionnaire that surveyed female students' anxiety in a Saudi Arabian college. Four items from the original FLCAS were kept intact. Nine items covered very similar topics in FLCAS but were slightly modified. Five items were similar in content, but were reworded extensively. Finally, AFLAQ includes fifteen completely new items not included on FLCAS. Issues related to self-presentation and embarrassment, which female Arab students in Saudi Arabia tend to experience, were addressed through some of the items included in AFLAQ (see methods section).

Purpose of the Study

This present study aimed to explore the FLA level and its primary causes among Arabic-speaking university students learning EFL in Saudi Arabia. It also examined the relationship between the level of foreign language anxiety and language performance. The following research questions were addressed:

1. What is the foreign language anxiety level among English-major undergraduate students?
2. What are the main sources of foreign language anxiety among English-major undergraduate students?
3. Is there a relationship between foreign language anxiety and the participants' language performance?

Method

Participants

The original number of participants was 69 students, but 19 students had to be eliminated from the study mainly due to the fact that they failed to respond to the questions on the back of the questionnaire. So the final number of participants was 50 male students (N= 50) enrolled in English courses at a state university in northern Saudi Arabia. They were all English major who needed to take language courses covering basic skills such as: reading, writing, listening, and speaking during first and second year. These courses are prerequisites before they are allowed to enroll in content courses (e.g., linguistics, literature, etc.). Since the educational system in Saudi Arabia is segregated, the researcher only had access to the men's campus, hence the absence of female participants in this study. Participants' ages ranged between 19 and 21. All students completed one year at the preparatory school prior to being admitted to the Bachelor's Degree program in English.

Instruments

Questionnaire. Arabic Foreign Language Anxiety Questionnaire, which is a self-reported measure of Arab students' anxiety levels in the English language

juniors, and seniors who spent more years learning Arabic had lower anxiety than freshmen students.

Gender may also have an impact on FLA. Some studies revealed that females have higher levels of FLA than males (Abu-Rabia, 2004; Donovan & MacIntyre, 2005). However, Kitano (2001) reported opposite findings. His study showed that Japanese male students showed a higher level of anxiety than their female counterparts.

Another variable that is linked to language anxiety has to do with the role played by the teacher in the classroom. Abu-Rabia (2004) explored the relationship between teachers' attitudes and EFL students' language anxiety. He concluded that teachers' supportive attitude helped diminish students' levels of anxiety. Similarly, Ewald (2007) reported that teachers' supportive attitudes helped alleviate students' anxiety. The teacher's use of unfamiliar teaching methods can also impact students' anxiety (e.g., Brantmeier, 2005; Stevick, 1980). This finding is especially true in the case of foreign teachers who may use teaching practices not expected among students from another culture (Al-Saraj, 2014). Yan & Horwitz (2008) observed that foreign teachers occasionally shocked Chinese EFL students by establishing an informal student-teacher relationship, which is a deviation from the cultural norms in China. This deviation caused anxiety among Chinese students.

In her study that involved Saudi female college-level students, Al-Saraj (2013) cited teacher-student interactions and teacher behavior as some of the major sources of anxiety among all participants.

The prevalence of anxiety and its effect on student language learning was supported by the findings of a number of studies. MacIntyre, Noels, & Clément. (1997) found that students with FLA have a tendency to underestimate their own abilities, which undermines their performance in class. Bailey (1983) investigated the relationship between anxiety and learners' achievement and found that a high level of anxiety could negatively affect learners' performance. The same results were reported by (Atasheneh & Izadi, 2012; Bailey, Onwuegbuzie & Daley, 2000; Gardner, Tremblay, & Masgoret., 1997; Kondo & Ling, 2004; Tuncer & Dogan, 2015; Yamat & Shirani Bidabadi, 2012).

In another study, Oxford (1999) concluded that anxiety diminishes language learners' achievement "indirectly through worry and self-doubt and directly by reducing participation and creating overt avoidance of the language" (p.60).

Aida (1994) explored the relationship between FLA and performance among a diverse sample of students. Participants included speakers of several different languages, namely Chinese, English, Japanese, Korean, and Spanish. Results revealed a moderate negative correlation between the participants' level of FLA and their overall performance as measured by their course grades.

In a study that involved Chinese students of different majors enrolled in English courses at three universities, Lu & Liu (2011) measured the correlation between FLA and performance in English classes. Results showed a significant, moderate negative relationship between FLA and English performance as measured by the course final exam scores. The same results were reported by Kao & Craigie (2010) who examined the relationship between anxiety and course grades in 101 English-major, Chinese students learning English.

There was only one study (Abu-Ghararah, 1999) that examined the effect of foreign language anxiety on English achievement among Saudi students. This study, which involved 240 secondary and university students in Saudi Arabia, demonstrated a negative correlation between foreign language anxiety and the students' English achievement.

The results of the studies reviewed above were in line with the findings of Horwitz (2001) who reviewed a large body of research and concluded that anxiety is a cause of poor language learning.

The negative impact of anxiety on FL learning is supported by Krashen's (1982) affective filter hypothesis. According to this hypothesis, learners with low levels of anxiety outperform students with higher levels of anxiety.

Findings of other studies, however, revealed conflicting results suggesting that anxiety can facilitate FL learning. For example, in a study that examined the effect of anxiety on course final scores for Spanish, German, and French classes, Chastain (1975) found a positive relationship between anxiety and students' grades. The study concluded that while too much anxiety can debilitate language performance, proper levels of anxiety can enhance learners' language learning. These findings were supported by Bailey

Introduction

There is a consensus among many researchers that affective factors play an important role in second or foreign language learning (e.g., Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986; MacIntyre & Gardner, 1989). Research has shown that anxiety can affect language learners (e.g., Bailey, 1983; Horwitz, Horwitz & Cope, 1986; MacIntyre & Gardner, 1994; Ohata, 2005; Pappamihiel, 2002; Williams & Andrade, 2008; Young, 1991). The bulk of research on the effect of anxiety on foreign language learning focused mostly on students studying foreign languages in the United States and Canada, and more recently on Asian students (Williams & Andrade, 2008). However, studies that examined classroom language learning anxiety among Arab students in the Middle East are lacking. For example, in Saudi Arabia, which is the most populous country in the Gulf region, learning English is very common, but the phenomenon of foreign language anxiety (FLA) among students has not been examined enough (Al-Saraj, 2014) especially the relationship between FLA and language achievement. The few studies on FLA that involved Saudi students set out to explore primarily sources of learners› anxiety (e.g., Alrabai, 2014; Hamouda, 2013). The present study aims to contribute to this limited research by measuring the level of anxiety experienced by male university-level Saudi students learning EFL. In addition, it investigates the main causes of FLA as reported by participants, and examines also whether there is a correlation between anxiety and language performance. The findings of this study provide suggestions on ways that classroom anxiety can be alleviated.

Literature Review

Gardener & MacIntyre (1993) defined FLA as "the apprehension experienced when a situation requires the use of a foreign language with which the individual is not fully proficient" (p.5). Horwitz *et al.* (1986) defined foreign language anxiety experienced in the classroom as "a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process" (p. 128).

Horwitz *et al.* (1986) identified three components of FLA: communication apprehension, test anxiety, and fear of negative evaluation. Communication apprehension is defined as "a type of shyness characterized as fear of, or anxiety about communicating with people" (p. 127). It refers to an individual's level of anxiety when communicating with others. In a recent study that involved 1389 English-major students from four geographic areas in the kingdom of Saudi Arabia, Alrabai (2014) found that communication was a main source of anxiety. Test anxiety is defined as "the type of performance anxiety resulting from a fear of failure in an academic evaluation setting" (p. 127). It refers to anxiety that learners experience when taking an exam. Fear of negative evaluation refers to the "apprehension about others' evaluations, avoidance of evaluative situations" (p. 128). Negative evaluation is more global than test anxiety as it involves fear from being evaluated in any setting, not just the classroom. It also does not necessarily mean fear of being evaluated by just the instructor, but also by peers. In a study on EFL international postgraduate students of a Malaysian university, Zhiping & Paramasivam (2013) concluded that fear of negative evaluation caused anxiety to participants.

Variables Associated with Language Anxiety

Researchers argue that learners experience different levels of FLA, which are attributed to personality, age, gender, level of proficiency, and teacher's role among other variables. For example, Ohata (2005) found that Japanese students experienced different levels of FLA because of their different personalities, language attitudes towards English, and age. The students' different levels of English proficiency were also reported as a factor that accounted for their difference in anxiety levels.

In a study that examined FLA among 100 EFL students at three different proficiency levels, Liu (2006) found that students with advanced English proficiency tended to be less anxious. The same findings were reported by Elkhafaifi (2005) who explored FLA among 233 graduate and undergraduate students learning Arabic in the US. He found that advanced students experienced a lower level of language anxiety than beginning or intermediate students. Elkhafaifi (2005) reported the length of language learning as a factor that correlated with FLA. Data showed that sophomores,

Exploring Foreign Language Anxiety among English-Major Undergraduate Students

Elias Bensalem (*)

Northern Border University

(Received 22/05/2016 ; accepted 08/11/2016)

Abstract: This study examined the foreign language (FL) anxiety level of Arabic-speaking university level students learning English as a foreign language (EFL) in Saudi Arabia. Fifty undergraduate English-major students participated in this study. Participants completed the Arabic Foreign Language Anxiety Questionnaire (Al-Saraj, 2014), which is a modified version of Foreign Language Classroom Anxiety Scale (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986). Findings showed that participants experienced an average level of language anxiety. The main sources of language anxiety were speaking in front of classmates, concern about grades, and worry about being lost in class. In addition, results indicated that there was a significant negative relationship between students' level of anxiety and their test scores. Suggestions about the best strategies to reduce anxiety are offered.

Keywords: Anxiety, Foreign language learning, Language performance.

*****

استكشاف القلق المرتبط بتعلم اللغة الأجنبية لدى الطلاب المتخصصين في اللغة الإنجليزية

إلياس بن سالم (*)

جامعة الحدود الشمالية

(قُدِّم للنشر في 1437/08/15 هـ؛ وقُبِل للنشر في 1438/02/8 هـ)

ملخص البحث: تهدف هذه الدراسة إلى بيان مستوى القلق المرتبط بتعلم اللغة الأجنبية لدى طلاب المستوى الأول الجامعي المتحدثين للغة العربية، والذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في المملكة العربية السعودية، وقد شارك 50 طالب في هذه الدراسة، وكذلك عبأ المشاركون استمارات الإستبانة الخاصة بمستوى القلق اللغوى للغة الأجنبية (Al-Saraj, 2014)، والتي هي نموذج معدل لتدريج القلق المرتبط بتعلم اللغة الأجنبية في الفصل (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986) ، وأظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى متوسط من القلق اللغوى لدى المشاركين، وكان من بين أسباب هذا القلق: الحديث أمام الأقران، الإهتمام بالدرجات، والقلق من فقد الإنتباه في الفصل، وأشارت نتائج الدراسة أيضا إلى وجود علاقة هامة «سلبية» بين مستوى القلق لدى الطالب ودرجاته في الإختبارات، واختتمت الدراسة باقتراح أفضل الطرق التي تساعد الطلاب على تقليل مستوى القلق لديهم.

الكلمات المفتاحية: القلق، تعلم اللغة الأجنبية، الأداء اللغوي.

(*) للمراسلة:
أستاذ مساعد، قسم اللغات والترجمة، جامعة الحدود الشمالية، ص.ب. 1321 عرعر 91431، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:
Assistant Professor, Department of Language and Translation, Northern Border University, P.O.BOX 1321, Arar 91431, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: elias.bensalem@nbu.edu.sa

ejournal.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0031340

Manuscripts in English Language

Contents

Manuscripts in Arabic Language

- **The Controversial Relationship between Science and Superstition in the Arab Mind: A Study of the Scientific and Superstitious Contents of Thinking among a Sample of Saudi Society.**
  Moktar Mahmoud Atallah 3

- **The Role of Educational Supervisors in the Era of Knowledge as Perceived by Male and Female Teachers at Arar**
  Saud Jubaib Alrawaili 27

- **The Problems that Face Male and Female Students of Practicum at the Faculty of Education and Arts, Turabah Branch, Taif University**
  Mesfer Eiddah Mesfer Al-Malki 57

- **Social Control Patterns among University Youth and their Relationship to some Social Variables: A Study Applied to a Sample of Students at Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University**
  Sulaiman Qasim Al-Faleh 85

- **The Degree of Availability of Basic Science Processes in Language Competencies Textbooks for Secondary Stage in the Kingdom of Saudi Arabia**
  Muhammad Shadid Al-Beshri 109

- **The Relationship between Wife Recognition of her Duties and Rights and her Psychological and Social Wellness**
  Muneirah Bint Saleh Al-Dhuhayyan 135

Manuscripts in English Language

- **Exploring Foreign Language Anxiety among English-Major Undergraduate Students**
  Elias Bensalem 160

Required Documents :

Researchers are required to submit the following:

1) An electronic copy of their submissions in two formats: Microsoft Word Document and PDF, to be sent to the following email:

h.journal.nbu@gmail.com

&

h.journal@nbu.edu.sa

2) The author's CV, including his/her full name in Arabic and English, current work address, and academic rank.

3) The author must fill out and submit the application for publishing in the Journal of the North, and the Pledge Statement that his/her manuscript has not been published before or is not submitted for publishing elsewhere.

NB:

1) The submissions received by the Journal will not be returned whether published or not.

2) The published papers reflect only the author's points of view.

Alam Al-Kutub.

- **Periodicals**

Awda, Ahmad. (2011). Criteria of Quality Assurance Derived from School Assessment Results: An Introduction to Stimulating Quality and Accreditation Implementation. *The Jordanian Journal of Educational Science, 7* (2), 163-193.

- **M.A. or Ph.D. Thesis**

AlQadi, Iman Abdullah. (1429 H). *Natural Plants in a Coastal Environment Between Rassi Tanoura and Elmalouh in the Eastern Region: A Study in Botanical Geography and the Protection of Environment* (Unpublished Ph.D. Dissertation). College of Arts for Girls, Dammam: King Faisal University.

- **Internet References:**

Citing an online book:

Almazroui, M. R., & Madani, M. F. (2010). *Evaluation of Performance in Higher Education Institutions.* The Digital Object Identifier (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x), or the Hypertext Transfer Protocol (http:// www...), or the International Standard Book Number (ISBN: 000-0-00-000000-0) must be mentioned.

Citing an article in a periodical:

AlMadani, M. F. (2014). The Concept of Debate in Reaching a Compromise. *The British Journal of Educational Technology*, *11*(6), 225-260. Digital Object Identifier (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x), or the Hypertext Transfer Protocol (http:// onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111), or the International Standard Serial Number of the journal (ISSN: 1467-8535) must be mentioned.

16) It is the researcher's responsibility to translate into English the Arabic bibliography.

- **Example:**

الجبر، سليمان. (1991م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود- العلوم التربوية، 3(1)، 143-170.

Al-Gabr, S. (1991). The Evaluation of Geography Instruction and the Variety of its Teaching Concerning the Experience, Nationality, and the Field of Study in Intermediate Schools in Saudi Arabia (*in Arabic*). *Journal of King Saud University-Educational Sciences, 3*(1), 143-170.

17) Numerals should be the original Arabic numbers (0,1, 2, 3) in the manuscript.

18) All accepted manuscripts devolve their property to the Journal of the North for Humanities and even during review processes.

9. Tables should be also included in the main text, and consecutively numbered, and given titles, and explanatory notes beneath them.
10. Footnotes should be added at the bottom of each page, when necessary only. They are to be indicated by a number or an asterisk, in 12-font size for Arabic and 9-font size for English.
11. Samples of scanned manuscripts must be included in the proper place of the manuscript.
12. The Journal of the North does not publish research and measurement tools (instruments). However, they must be included in the submissions for review by reviewers.
13. Documentation must follow the 6th edition of the American Psychological Association (APA) reference style in which both the author's name and year of publishing are mentioned in the main text, i.e. (name, year). Numbering the references inside the main text and adding footnotes is not allowed.
    - Researchers' documentation must be as follows: the author's family name followed by a comma and the publishing year like (Khayri, 1985).
    - Page numbers are mentioned in the main text in case of quotations, like (Khayri, 1985, p. 33).
    - If a work has two authors, they must be cited as shown previously, for example (AL- Qahtani & AL-Adnani, 1426 AH).
    - If there are multiple (more than two) authors, their family names must be mentioned for the first time only, like (Zahran, Al-Shihri, & Al-Dusari, 1995); if the researcher is quoting the same work several times, the family name of the first author followed by *"et al."* [for papers in Engish], and by "وآخـرون" [for papers in Arabic] must be used, like (Zahran *et al.*, 1995) / (1995 ،زهران وآخرون). Full publishing data must be mentioned in the bibliography.
14. Hadith documentation must follow the following example: (Sahih Al-Bukhari, vol.1, p.5, hadith number 511).
15. The bibliography, list of all the sources used in the process of researching, must be added in alphabetical order using the author's last name according to the APA reference style, in 12-font size for Arabic and 9-font size for English.

- **The bibliography should be arranged as follows:**
- **Books**

Al Juwayr, Ibrahim Mubarak. (2009). *Family and Society: Studies in the Sociology of Family.* 1st ed., Riyadh: Dar

Publication Instructions for Authors

Submission Guidelines:

1. Manuscript must not exceed 45 pages of plain paper (A4).
2. Manuscript must have a title and a summary in both Arabic and English in one page; each summary should not be more than 200 words. The manuscript should include, in both languages, keywords that indicate the field of specialization. The keywords are written below each summary and should not be more than six.
3. The author(s) name(s), affiliation(s) and address must be written immediately below the title of the article, in Arabic and English.
4. Arabic manuscripts are typed in Simplified Arabic, in 14-font size for the main text, and 12-font size for notes.
5. English manuscripts's are be typed in Times New Roman, in 12- font size for the main text, and 9-font size for notes.
6. Manuscript is to be typed on only one side of the sheet, and line spacing should be 1.5 cm. Margins should be 2.54 cm (or 1.00 inche) on all four sides of the page.
7. The manuscript must have the following organization:

- **Introduction :**

It should indicate the topic and aims of the research paper, and be consistent with its ideas, information and the established facts. The research problems(s) and importance of the literature review should be also introduced.

- **Body:**

The manuscript body includes all necessary and basic details of research approach, tools and methods. All stated information should be arranged according to priority.

- **Findings and Discussion:**

Research findings should be clear and brief, and the significance of these findings should be elucidated without repetition.

- **Conclusion:**

It is a brief summary of the research topic, findings, recommendations and suggestions.

8. Figures, diagrams and illustrations should be included in the main text, in black and white, and consecutively numbered and given titles, and explanatory notes beneath them.

Correspondence

Editor-in-Chief

Journal of the North for Humanities

Northern Border University

P.O.Box 1321, Arar 91431

Kingdom of Saudi Arabia

Tel: +966(014)6615499

Fax: +966(014)6614439

email: h.journal@nbu.edu.sa

h.journal.nbu@gmail.com

Website: http://ejournal.nbu.edu.sa

Subscription and Exchange

Scientific Publishing Center, Northern Border University,

P.O.Box 1321, Arar 91431, Kingdom of Saudi Arabia

ejournal.nbu.edu.sa

ISSN 1658-7006

9 771658 700604 >

Journal of the North for Humanities

About

The Journal of the North is concerned with the publication of original, genuine scholarly studies and researches in humanities and sociology in Arabic and English. It publishes original papers, review papers, book reviews and translations, abstracts of dissertations, reports of conferences and academic symposia. It is a biannual publication (January and July).

Vision

The journal seeks to achieve leadership in the publication of refereed scientific papers and to rank among the world's most renowned scientific periodicals.

Mission

The mission of the journal is to publish refereed scientific researches in the field of humanities and sociology according to well-defined international standards.

Objectives

The Journal of the North aims to:

1. Serve as a scholarly academic reference for researchers in the field of humanities and sociology.
2. Meet the needs of researchers, publish their scientific contributions and highlight their efforts at the local, regional and international levels.
3. Participate in building a knowledge community through the publication of research that contributes to the development of society.
4. Cover the refereed works of scientific conferences.

Terms of Submission

1.Originality, innovation, and soundness of both research methodology and orientation.

2. Sticking to the established research approaches, tools and methodologies in the respective discipline.

3. Accurate documentation.

4. Language accuracy.

5.The contribution must be unpublished or submitted for publication elsewhere.

6.The research extracted from a thesis/dissertation must be unpublished or not submitted for publishing, and the researcher must indicate that the research submitted for publishing in the journal is extracted from a thesis/dissertation.

Journal of the North for Humanities

Refereed Scientific Periodical

Editorial Board Members

Editor -in- Chief

Dr. Manea K. Aldajany
Northern Border University, KSA

Managing Editor

Prof. Abdallah Abdul Rahman El-Khatib
Northern Border University, KSA

Deputy Managing Editor

Dr. Khalil Abushamsieh
Northern Border University, KSA

Editorial Board

Prof. Abdullah bin Abdul-Aziz Muhammad Al-Mosa
President of Saudi Electronic University, Riyadh, KSA.

Prof. Muhammad A. S. Abdel Haleem
University of London, UK.

Prof. Abdelkader Al Fassi Fehri
Mohammad V University, Rabat, Morocco.

Prof. Muhammad Al-Zuhili
University of Sharjah, UAE.

Prof. Abdul-Aziz bin Saeed bin Saqr
Previously President of Naif Arab University for Security Sciences, KSA.

Prof. Said Ahmed Mohamed Elayoubi
Northern Border University, KSA.

Dr. Osama Hassanen Sayyed
Northern Border University, KSA.

Dr. Ali bin Jurrayad Al Aanazi
Northern Border University, KSA.

International Advisory Editors

Prof. Maimonah AL-Sabah
Kuwait University, Kuwait.

Prof. Ahmed Zakaria Elshalak
Ain Shams University, Egypt.

Prof. Jhon Knox Burton
Virginia Tech, Blacksburg,USA.

Prof. Saad bin Bardi Al-Zahrani
UMM Al-Qura University, KSA.

Dr. Mohammed Monthir Al-Ayashi
University of Bahrain, Bahrain.

Dr. Amera Ahmed Aljaafary
University of Dammam. KSA.

Dr. Mourad Zmami
Northern Border University, KSA.

Language Editors

Prof. Elhosany Al-Gahwaji
(Arabic Lang.)

Dr. Mohamoud Kenani
(English Lang.)

Journal Secretary

Mr. Ahmed Lafi Alhazmi

Journal of the North for Humanities

Refereed Scientific Periodical

Published by
Seientific Publishing Center
Northern Border University

Volume 2, Issue No. 1
January 2017 / Rabi' II 1438 H.

http://ejournal.nbu.edu.sa
h.journal@nbu.edu.sa
h.journal.nbu@gmail.com

p-ISSN: 1658-7006 — e-ISSN: 1658-6999

© 2017 (1438H.) Northern Border University

All publishing rights are reserved. Without written permission from the Journal of the North, no part of this journal may be reproduced, republished, transmitted in any form by any means: electronic, mechanical, photocopying, recording via stored in a retrieval system.

IN THE NAME OF ALLAH,
THE MOST GRACIOUS, THE MOST MERCIFUL

KINGDOM OF SAUDI ARABIA
MINISTRY OF EDUCATION
NORTHERN BORDER UNIVERSITY
SCIENTIFIC PUBLISHING CENTER

Journal of the North for Humanities

J N H

Published by

Northern Border University
Refereed Scientific Periodical

2007 – 1428
جامعة الحدود الشمالية
NORTHERN BORDER UNIVERSITY

Volume (2) Issue No (1) January 2017 AD / Rabi' II 1438 H

ejournal.nbu.edu.sa

ISSN: 1658 - 7006