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

2007 - 1428
جامعة الحدود الشمالية
NORTHERN BORDER UNIVERSITY

مجلة الشمال
للعلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة

المجلد (2) العدد (2) يوليو 2017م / شوال 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 الثاني

يوليو 2017 م - شوال 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

هيئة التحرير

رئيس التحرير

الدكتور / مانع بن قراش الدعجاني

جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

مدير التحرير

الأستاذ الدكتور / سيد أحمد عبدالمنعم

جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

أعضاء هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور / عبد اللّه 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 محمد كناني

مدقق اللغة الإنجليزية

الأستاذ الدكتور / الحسيني القهوجي

مدقق اللغة العربية

سكرتير التحرير

الأستاذ / محمد عبدالحكم

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 ــ يوليو).

الرؤيـة

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

الرسـالة

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

أهداف المجلة

1) أن تكون المجلة مرجعاً علمياً للباحثين في العلوم الإنسانية والاجتماعية.
2) تلبيـــة حاجة الباحثين إلى نشـــر بحوثهـــم العلمية، وإبـــراز مجهوداتهم البحثية على المســـتويات 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 يراعى 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 الببليوغرافية 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 بصيغة (Word).
2) السيرة الذاتية للباحث، متضمنة اسمه باللغتين العربية والإنجليزية، وعنوان عمله الحالي، ورتبته العلمية.
3) نموذج طلب نشر بحث في المجلة. (تجدونه بموقع المجلة).
4) نموذج تعهد بأن البحث غير منشور أو مقدم للنشر في مكان آخر. (تجدونه بموقع المجلة).

ترسل كافة المرفقات على البريد الإلكتروني:

h.journal.nbu@gmail.com

وترسل أيضاً على:

h.journal@nbu.edu.sa

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

- أثر السياق اللغوي في تعدد الأوجه الإعرابية للأسماء (دراسة نحوية لغوية لبعض آي من سورة البقرة)
خلود عبد الله بن عمر 3
- سيميائية الشخصيات في رواية ساق البامبو لسعود السنعوسي
ليلى عبد الرحمن الجريبة 35
- برنامج تدريبي قائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية في التحول نحو التعليم الإلكتروني
أحمد بن معجون العنزي 55
- فلسفة التعليم عن بعد وأهدافه في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس
هند محمد عبد الله الأحمد، ووفاء إبراهيم فهد الفريح 87
- فاعلية التعلم التأملي في تنمية عادات العقل والذات الأكاديمية لدى طالبات الدراسات العليا
تهاني بنت عبد الرحمن بن علي المزيني 133
- الشعور بالوحدة النفسية و علاقته بإدمان استخدام الإنترنت لدى طلاب جامعة شقراء)
تركي محمد العطيان 167
- الصلابة النفسية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض
محمد بن مترك آل شري القحطاني 203

الأبحاث باللغة الإنجليزية

- فاعليات الأنا كمتغير منبئ بالشعور بالاغتراب النفسي لدى طلاب الجامعة الموهوبين أكاديميًا
سمير السيد شحاتة إبراهيم 238

الأبحاث باللغة العربية

أثر السياق اللغوي في تعدد الأوجه الإعرابية للأسماء
(دراسة نحوية لغوية لبعض آي من سورة البقرة)

خلود عبدالله العمر (*)

جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

(قدم للنشر في 1437/5/12هـ؛ وقبل للنشر في 1438/6/1هـ)

ملخص البحث: لقد حاول البحث التركيز على مجموعة قضايا أهمها: التأكيد على أن المفسرين والنحاة واللغويين قد أدركوا العلاقة التكاملية بين اللفظ ومعناه، وأنهما أصل واحد (معني ومبني) لا يمكن فصله أو تجزئته. كما أنهما يمثلان وحدة دلالية واحدة في إيضاح المعنى وتفسيره. وأن ذلك ليس نتاج الدراسات اللغوية الحديثة. أن مفهوم السياق عندهم قد ظهر على المستوى العملي الوظيفي أكثر منه على المستوى النظري الفكري، بدليل تحليلهم آراءهم النحوية المتعددة فيما يخص الوظيفة النحوية للأسماء واستنتاج أقواها تبعاً للمعطيات السياقية المتعددة، وحضور جميع عناصر السياق اللغوي في آرائهم في تفسير سورة البقرة وإعرابها، بل وظهور فكرة تضافر القرائن في احتجاجهم بقوة بعض الأوجه الإعرابية عن غيرها. أن تعدد الأوجه الإعرابية للاسم الواحد في سياقه اللغوي راجع إلى أثر شخصية المفسر واللغوي وثقافتهما واجتهادهما في تلقي المعطيات السياقية المختلفة في النص الواحد وفهمها، وانتهاجهم المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على تحليل السياق ووصف جميع جوانبه المختلفة.

الكلمات المفتاحية: أثر، السياق، الأسماء، سورة البقرة.

*****

The Effect of the Linguistic Context on Variation of the Parsing of Nouns: A Linguistic-Syntactic Study of some Verses of Surah al-Baqara

Kholoud Abdullah Bin Omar (*)

Princess Nourah Bint Abdulrahman University

(Received 21/02/2016; accepted 28/02/2017)

Abstract: This research highlights the fact that commentators, grammarians and linguists have already recognized the integration between words and their meanings. They constitute one entity composed of meaning and form, inseparable they are. Both form one semantic unit that plays its role in revealing and communicating meaning(s). Actually, this is not one of the results of the new linguistic studies. In this research, the concept of context for them is argued to have functionally employed other than ideationally theorized. This is evidenced by the various analyses of their multiple syntactic views regarding the syntactic roles of nouns, and reaching the strongest view based on the available contextual input. It is also proved by the inclusion of all linguistic context elements in their interpretation and parsing of the verses of surah al-Baqara. Moreover, another proof is the idea of "evidences consolidation" in judging and weighing views against each other. This study also sheds light one last subject: multiplicity of how a noun is parsed in its linguistic context heavily relies on the commentator's and linguist's knowledge of and his discretion at assimilating the different contextual input (readings) of the same text. They also adopted a descriptive analytical approach that is based on analyzing contexts and describing their different aspects.

Key words: Effect, context, nouns, surah al-Baqara.

(*) للمراسلة:
أستاذ مساعد بقسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، الرياض، ص.ب 84428، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:
Faculty of Arts, Department of Arabic Language, Princess Nourah Bint Abdulrahman University, Riyadh, P.O.Box:84428, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: k.alomar@windowslive.com

ejournal.nbu.edu.sa

DOI: 10.12816/0037195

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف خلق الله، أما بعد:

فإن من نافلة القول أن البحث في القرآن وعلومه يعد مطلباً شرعيا، وهو مطلب يتطلب سعة من الثقافة في علوم شتى، والوقوف عليها خاصة: (كتب التفسير وكتب اللغة)؛ ولذا فإن تلك الدراسة قد حاولت السير في هذا الميدان؛ لتركز جزءًا من الضوء على بعض آي من سورة البقرة، أعظم سور القرآن وأطولها، قال فيها محمد صلى الله عليه وسلم: (إن أخذها بركة وتركها حسرة) (صحيح مسلم 804) كما تنظر في أثر السياق اللغوي في تعدد بعض الأوجه الإعرابية للاسم الواحد في بعض آي هذه السورة.

وهذه الدراسة تهدف إلى:

- الكشف عن جذور نظرية السياق عند مفسري القرآن الكريم ومعربيه على المستوى العملي الوظيفي؛ وأن هذه النظرية ليست وليدة النتاج الغربي.
- إبراز اعتدادهم بجميع عناصر السياق بشقيها اللفظي والمقامي، وأثر ذلك في تعدد الأوجه الإعرابية للأسماء.
- إبراز دور تضافر القرائن في تقوية وجه دون آخر للألفاظ داخل سياقاتها.
- الكشف عن أهم قرينة اعتد بها المعربون، والمفسرون، في اختيار الوظيفة النحوية للأسماء.

ولتحقيق ذلك فإن هذه الدراسة قد اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، الذي يقوم على تتبع بعض هذه المواضع وملاحظتها والتي تعددت فيها الأوجه الإعرابية للاسم الواحد عند النحاة والمفسرين في كتب النحو والتفسير، وإعراب القرآن، التي تم فيها تقوية وجه دون آخر اعتداداً بأحد قرائن السياق، واستعراض هذه الأوجه، وتحليل آراء قائليها، وربط الآراء والترجيحات بالمعطيات السياقية المختلفة.

إن طبيعة الدراسة قد تطلبت أن تكون في مبحثين خلاف (التمهيد)الذي فيه:

- تعريف السياق وأقسامه.
- لمحة عن اعتداد العلماء بالسياق في تحديد المعاني.

المبحث الأول: اعتداد النحاة والمفسرين بسياق اللفظ في ترجيح الأوجه الإعرابية للأسماء.

المبحث الثاني: اعتداد النحاة والمفسرين بسياق المقام (المعنى) في ترجيح الأوجه الإعرابية للأسماء.

الخاتمة وفيها أهم النتائج، والتوصيات.

والمصادر والمراجع.

الدراسات السابقة:

أ/ السياق القرآني وأثره في الترجيح الدلالي، المثنى عبدالفتاح محمود، رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك، (2005م).

ب/ السياق القرآني وأثره في الكشف عن المعاني، عبدالله، زيد عمر، (1423هـ)، مجلة جامعة الملك سعود، م15، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية.

ج/ قرينة السياق وأثرها في النص القرآني لعبدالباقي الخزرجي(2011م)، مجلة كلية التربية الأساسية العدد 68، 2011، الجامعة المستنصرية.

د/ السياق القرآني وأثره في التفسير، لعبدالرحمن المطيري(2008م)، (دراسة نظرية وتطبيقية من خلال تفسير ابن كثير) رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في التفسير وعلوم القرآن، جامعة أم القرى.

التمهيد

- تعريف السياق وأقسامه:

السياق في اللغة من السوق، وهو سوق الإبل وغيرها يسوقها سوقاً وسياقاً، وانساقت الإبل وتساوقت إذا تتابعت، والمساوقة: المتابعة، والمنساق: التابع. (الأزهري، 1964م، ج:9، ص:234).

وجاء أيضاً: وساقة الجيش: مؤخره (الفيروزآبادي، 1426هـ، ص:895).

وجاء في وصف مشية النبي _صلى الله عليه وسلم_: كان يسوق أصحابه، أي يقدمهم ويمشي خلفهم تواضعاً، ولا يدع أحداً يمشي خلفه.

وفي جميع ما تقدم دلالة على كون السياق مشتملاً على المُساق أوله وآخره.

وهو في الاصطلاح كما عرفه (حسان، 1413هـ، ص: 375) بأنه: التوالي من جانبين: جانب سياق النص، ويراد به توالي العناصر التي يحقق بها التراكيب والسبك، وجانب سياق الموقف، ويراد به الأحداث التي صاحبت الأداء اللغوي، وكانت ذات علاقة واتصال به.

فجانب سياق النص عنده يشمل مستويات اللفظ المعجمية، والدلالية، وهو سياق داخلي، لا يخرج عن حدود العبارة الملفوظة.

وجانب سياق الموقف، وهو سياق المقام ويشمل جميع الظروف الخارجية الملابسة للنص الملفوظ، زمانية كانت أم مكانية، وحال الأشخاص المتكلمين، والمخاطبين، ويسمى أيضاً في الدراسات اللغوية الحديثة بالمسرح اللغوي، ويسميه فيرث: بسياق الحال، كما يمكن أن يقسم هذا الجانب إلى ثلاث مستويات مختلفة: المستوى العاطفي و المستوى الثقافي، ومستوى الموقف، ولكل مستوى من هذه المستويات دور مهم في تحديد دلالات الألفاظ ومعانيها.

- لمحة عن اعتداد العلماء بالسياق في تحديد المعاني:

اعتد العلماء من مفسرين ونحاة وبلاغيين بالسياق اللفظي والمعنوي معاً، وجعلوهما السبيل الأمثل في فهم الموقف اللغوي، ومكوناته التركيبية.

1. فسيبويه (1983م، ج: 2، ص: 130) مثلاً في كتابه (الكتاب) يشير إلى أهمية وجود القرينة المصاحبة للموقف اللغوي والتي تغني عن ذكر بعض العناصر المستقرة في ذهن المتكلم فيقول: (وذلك إذا رأيت صورة شخص فصار آية لك على معرفته فقلت: عبدُالله وربي، كأنك قلت: ذاك عبدالله، أو هذا عبدالله).
2. وعبد القاهر الجرجاني في كتابه أسرار البلاغة (الجرجاني، 1412هـ، ص: 4) – الذي يعد عند كثير من الباحثين واضع نظرية النظم– يرى أن جمال العبارة ليس في اللفظ، بل في نظم الكلام، وسياقه، وأسلوبه، وضرورة مطابقة الكلام لمقتضى الحال.
3. ويشير ابن دقيق العيد إلى أهمية القرائن والسياق في كتابه إحكام الأحكام (الفقي وشاكر، 1372هـ، ج: 2، ص: 225) فيقول إنها هي المرشدة إلى بيان المجملات، وتعيين المحتملات.
4. ويقول ابن تيمية في مجموع الفتاوى (ابن تيمية، 1416هـ، ج: 6، ص: 124): إن الدلالة في كل موضع بحسب سياقاته، وما يحف به من القرائن اللفظية والحالية.
5. ويشير الكلبي (1415هـ، ج: 1، ص: 9) إلى أهمية النظر في السابق واللاحق من الكلام فيقول: «أن يشهد بصحة القول سياق الكلام، ويدل على ما قبله وما بعده...».
6. ويذكر السعدي في تفسيره أهمية النظر في أسباب النزول، وأحوال الأشخاص، والأرض، والأمكنة المحيطة بالنص، وأنها عنصر أساس في فهم ملابسات اللفظ ومراد المعنى. (معلا، 1423هـ، ص: 26)
7. وفي أهمية النظر في عود الضمير ومرجعه يقول (الكلبي، 1415هـ، ج: 4، ص:241) في قوله تعالى: ﴿**إِنَّ الإِنْسَانَ لِرَبِّهِ لَكَنُودٌ * وَإِنَّهُ عَلَى ذَلِكَ لَشَهِيدٌ**﴾ [العاديات: 6-7] يحتمل أن يعود الضمير في (إنه) على (الإنسان) أو على (رب الإنسان)، ولكن النظم الكريم يدل على عوده على ﴿**الإِنْسَانَ**﴾ وإن كان هو الأول في اللفظ بدليل قوله بعده ﴿**وَإِنَّهُ لِحُبِّ الخَيْرِ لَشَدِيدٌ**﴾ فإنه للإنسان بلا منازع، وتفريق الضمائر يجعل الأول للرب، والثاني للإنسان وهذا لا يليق بالنظم الكريم.
8. وبضرورة النظر إلى مقاصد المتكلم وعاداته الاجتماعية والأخلاقية وحركاته المصاحبة للحدث اللغوي يقول (الشاطبي، 1425هـ، ج:4، ص: 21): (وجوه الاستعمال كثيرة، ولكن ضابطها مقتضيات الأحوال التي هي ملاك البيان).
9. وفي تقدير العناصر المحذوفة المستنبطة من نظم الكلام وفحواه، يقول العز ابن عبدالسلام، (1407هـ، ص: 250):

«المحذوفات التي يجوز حذفها والنطق بها بمثابة المنطوق به لفظاً ومعنى فلا يحذفون إلا ما لو نطقوا به لكان أحسن، وأفصح، وأكمل في ملاءمة لفظ ذلك السياق، ومعناه، ولا يحذفون ما لا دليل عليه».

المبحث الأول: اعتداد النحاة والمفسرين بالسياق اللفظي في ترجيح الأوجه الإعرابية للأسماء

للسياق اللفظي قرائن (الخزرجي، 2011م، ص: 117) يدور في فلكها ويستمد منها تأثيراته وهي المرجع في تحديد دلالات ألفاظه، وقد تتضافر هذه القرائن فيما بينها وتكون كالعلاقات الهادية إلى المعنى المقصود. ومن أبرز هذه القرائن التي أُعتد بها في سورة البقرة:

1 – الاعتداد بسياقات القرآن وقراءته:

نظر معربو القرآن الكريم إلى أن القرآن وحدة متكاملة بسياقاته، وقراءاته، يبين بعضه بعضا أو على أنه «لفظة واحدة وخبر واحد موصول بعضه ببعض، ومضاف بعضه إلى بعض، ومبني بعضه على بعض» (ابن حزم، د.ت، ص: 35:2).

ومن ذلك قوله تعالى: ﴿**وَإِذْ يَرْفَعُ إِبْرَاهِيمُ الْقَوَاعِدَ مِنَ الْبَيْتِ وَإِسْمَاعِيلُ رَبَّنَا تَقَبَّلْ مِنَّا إِنَّكَ أَنْتَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ**﴾ [البقرة:127]

جاء في إعراب (إسماعيل) وجهان (العكبري، 1418هـ، ج:1، ص:98، الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:479): الأول: أن الواو للحال، و(إسماعيل) مبتدأ، وخبره محذوف، تقديره (وإسماعيل يقول...)، ويكون إبراهيم – عليه السلام – على هذا المعنى مختصاً ببناء الكعبة، وإسماعيل مختصاً بالدعاء (الحلبي1406، ج: 2، ص:114)، وقالوا ذلك؛ لأن إسماعيل كان حينئذٍ طفلاً صغيراً.

الثاني: أن الواو لعطف المفردات، و(إسماعيل) عليه السلام معطوف على (إبراهيم) عليه السلام، مشترك معه بالفاعلية، وتكون (ربنا تقبل منا) معمولة لحال مقدرة منهما معاً تقديرها: قائلين ربنا تقبل منا.

ومن قال بالرأي الثاني جعله الأظهر، واعتد بأمرين:

1. قراءة أُبيّ بن كعب وعبدالله بن مسعود بإظهار جملة (يقولان) في مصحف عبدالله ابن مسعود: (وإذ يرفع إبراهيم القواعد من البيت وإسماعيل يقولان ربنا تقبل منا إنك أنت السميع العليم) (الفراء، د.ت، ج:1، ص:78؛ الزمخشري، 1418هـ، ج:1، ص:322).
2. إجماع أهل التأويل (البيضاوي، 1421هـ، ج:1، ص:534؛ السيواسي، 1427هـ، ج:1، ص:74) على أن إسماعيل _عليه السلام_ كان مشاركاً والده ببناء البيت، يقول الطبري (1414هـ، ج:1، ص: 712) في ذلك: (وإنما قلنا ما قلنا من ذلك بإجماع جميع أهل التأويل على أن إسماعيل معني بالخبر الذي أخبر الله عنه، وعن أبيه أنهما كانا يقولانه.

وهذا موضع من المواضع التي تضافرت فيه القرائن المعنوية مع اللفظية وإن كانت قرينة الاعتداد بقراءات القرآن هنا هي الظاهرة، إلا أن النظر في مقتضى حال إبراهيم وابنه إسماعيل وما بينهما من الأمور الحياتية كانت محط نظر المفسرين عند ترجيحهم لأحد الأوجه الإعرابية.

ومن الاعتداد بقراءات القرآن أيضاً قوله تعالى: ﴿**آمَنَ الرَّسُولُ بِمَا أُنْزِلَ إِلَيْهِ مِنْ رَبِّهِ وَالْمُؤْمِنُونَ كُلٌّ آمَنَ بِاللهِ وَمَلَائِكَتِهِ وَكُتُبِهِ وَرُسُلِهِ**﴾ [البقرة:285].

جاء في (المؤمنون) وجهان (العكبري، 1418هـ، ج:1، ص:190؛ الزمخشري، 1418هـ، ج:1، ص:518؛ الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:691؛ ابن عاشور، 1984م، ج: 3، ص: 132):

الأول: أن تكون معطوفة على فاعل (آمن) وهو الرسول. والواو لعطف المفردات ويحسن الوقوف على (المؤمنون) آنذاك، لأن معنى الكلام عندها تام.

الثاني: أن تكون مبتدأ، و(كل) مبتدأ ثان، وخبره (آمن) والجملة الاسمية (كل آمن) في موضع الخبر لـ(المؤمنون)، وعلى هذا فالواو لعطف الجمل، ولا يحسن الوقوف على (المؤمنون) آنذاك.

وقد قوى الوجه الأول أبو حيان (1983م، ج:2، ص: 756)، واقتصر عليه الزجاج في معاني القرآن (1986م، ج:1، ص: 313)، والسيواسي في عيون التفاسير (2006م، ج:1، ص:140)، وضعف الوجه الثاني ابن عاشور، وذكر أن من قال به فقد شذ عن الذوق العربي (ابن عاشور، 1984م، ج:3، ص: 132). وفي رأيي أن قوة الوجه الأول راجعة إلى أمور:

1. مجيء قراءة علي بن أبي طالب وعبدالله بن مسعود (وآمن المؤمنون) (الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:691، أبو حيان، 1983م، ج:2، ص:756) حيث أظهرت هذه القراءة ما دلت عليه واو العطف التي تفيد التشريك في الحكم بين المفردات في الوجه الأول. وقد اعتد أبو حيان (1983م، ج:2، ص:756) بهذه القراءة على قوة الوجه الأول؛ مما يدلل على أن القرآن بقراءاته المتعددة وسياقاته المتعددة وحدة واحدة يعضد بعضه بعضاً.
2. مجيء (المؤمنون) معطوفة على الرسول أقوى في بيان تبعيتهم له وأنهم معه فيما آمن به. إلا أنه قُدم عليهم لأن إيمانه هو المتقدم (أبو حيان، 1995م، ج:1، ص:419) وهم التابعون.
3. أن القول بالوجه الثاني يحتاج إلى تقدير رابط محذوف يربط جملة الخبر (كل آمن) بالمبتدأ (المؤمنون) وتقديره (كل منهم آمن). وعدم القول بدعوى الحذف أقوى من ادعائه.

ومنه أيضاً قوله تعالى: ﴿**مَا يَوَدُّ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ أَهْلِ الكِتَابِ وَلا الْمُشْرِكِينَ أَنْ يُنَزَّلَ عَلَيْكُمْ مِنْ خَيْرٍ مِنْ رَبِّكُمْ**﴾ [البقرة:105].

جاء في (ولا المشركين) قولان على أن (لا) فيهما زائدة للتوكيد (الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:53 أبو حيان، 1983م، ج:1، ص:545):

الأول: أن تكون معطوفة على موضع (الذين)،

فيقتضي ذلك رفعها؛ إلا أنها خفضت على الجوار، كما خفض (أرجل) في قوله تعالى: ﴿بِرُءُوسِكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ﴾ [المائدة: 6] وإن كانت في موضع النصب (القيسي، 1404هـ، 1/ 406)، الداني 1404هـ، ص: 82.

الثاني: أن تكون معطوفة على (أهل) والتقدير: ﴿**مَا يَوَدُّ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ أَهْلِ الكِتَابِ وَلا المُشْرِكِينَ**﴾ [البقرة: 105] وجعل هذا القول هو الظاهر لمجيء ما مثله في سورة البينة في قوله تعالى: ﴿**لَمْ يَكُنِ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ أَهْلِ الكِتَابِ وَالْمُشْرِكِينَ**﴾ [البينة: 1] على أنها معطوفة على (أهل) أيضاً. ومن قال بالقول الأول اعتد بجواز رفع (المشركين) عطفاً على (الذين)، وقد أجاز عطفها كل من (الفراء، د.ت، ج:1، ص:70) والنحاس (1985م، ج:1، ص:254) والتقدير (ما يود الذين كفروا والمشركون) إلا أنه لم يقرأ بها (الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:53).

وقوله تعالى أيضاً: ﴿**فَقَدْ ضَلَّ سَوَاءَ السَّبِيلِ**﴾ [البقرة: 108]

جاء في (سواء) قولان:

الأول: يذهب إلى أنها بمعنى (قَصْد)، وبالتالي فهي مفعول به للفعل (ضل)، وعليه (الفراء، د.ت، ج:1، ص:170) والزجاج (1986م، ج:1، ص:73) والطبري (1414هـ، ج:1 ص:639).

الثاني: يذهب إلى أنها بمعنى (وسط)، فتكون ظرف مكان، ويكون المعنى: فقد ضل وسط واعتدال السبيل، وعلى هذا الرأي أبو عبيدة (1381هـ، ص:85)، و العكبري (1418هـ، ج:1، ص:88)، وأبو حيان (1983م، ج:1، ص: 557)، والبيضاوي (1421هـ، ج:1، ص:128) وغيرهم (الحلبي، 1406هـ، ج:1، ص:166، السيواسي، 1427هـ، ج:1، ص:68). ومن قال بهذا القول وجعله الرأي الصحيح اعتد بمجيء هذه اللفظة بمثل هذا المعنى في سياق قرآني آخر وهو قوله تعالى: ﴿**فَاطَّلَعَ فَرَآهُ فِي سَوَاءِ الْجَحِيمِ**﴾ [الصافات: 55]، واعتد بما جاء من كلام العرب وشعرهم مؤيداً هذا المعنى في هذا السياق ومنه قول عيسى بن عمر: (**وما زلت أكتب حتى انقطع سوائي**) أي: وسطي (الأزهري، 1964م، ج:13ص:126؛ الزبيدي، 1306هـ، ج:38، ص:176).

وقول حسان بن ثابت أيضاً:

يا ويح أَصْحَابِ النبي ورَهْطِه
بعد المُغَيَّبِ في سَوَاءِ الملْحَدِ

وفي هذا تضافر القرائن _أيضاً_ في الترجيح فكما أنه اعتد بسياقات القرآن الأخرى أُعتد أيضاً بما شاع واطرد من استعمالات العرب لكلمة (سواء).

2 – الاعتداد بسياقات النص النبوي الشريف:

تُعد السنة النبوية الشريفة جزءاً مهما في بيان المعاني والأحكام، ولا مناص من ربط المتواتر منها بالقرآن وسياقاته وقراءاته، فالحديث والقرآن كله كلفظة واحدة فلا يحكم بآية دون أخرى ولا بحديث دون آخر.

ومما جاء من ذلك في سورة البقرة قوله تعالى: ﴿**وَمَنْ يَرْغَبُ عَنْ مِلَّةِ إِبْرَاهِيمَ إِلاَّ مَنْ سَفِهَ نَفْسَهُ**﴾ [البقرة:130]. جاء في نصب (نفس) أوجه

(الزجاج، 1986م، ج:1، ص:183؛ الأزهري، 1964م، ج:6، ص:131، 132؛ الطبري، 2001م، ج:1، ص:719، 720):

الأول: أنها مفعول به للفعل (سفه) حيث جاء تعديته بنفسه دون واسطة.

الثاني: أنها مفعول به للفعل (سفه) لتضمينه معنى فعل متعد بنفسه، وقدره الزجاج وابن جني بـ(جهل)، وقدره أبو عبيدة بـ(أهلك).

الثالث: أنها منصوبة على نزع الخافظ والتقدير: سفه في نفسه.

الرابع: أنها تمييز (الفراء، د.ت، ج:1، ص:79؛ الطبري 2001م، ج:1، ص:720).

الخامس: أنها توكيد معنوي لمؤكد محذوف تقديره: سفه قوله نفسه.

وقد رُجِّح القول الأول وجُعِل المختار؛ لأنه القول الذي يوافق السياق النبوي الشريف، فقد جاء عنه _صلى الله عليه وسلم_: (الكبر أن تسفه الحق وتغمض الناس) (صحيح مسلم) وهو السياق الذي عليه كلام العرب أيضاً في تعدي الفعل (سفه) بنفسه – دون القول بالتضمين أو بحذف حرف الجر، وهما غير مقيسين – فقد حُكِي عن ابن الخطاب ويونس أيضاً (الأزهري، 1964م ج:6، ص:132، الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:120): أنها لغة للعرب، وهو اختيار الزمخشري (1418هـ، ج:1، ص:324).

وجاء في لسان العرب أن تعدي الفعل (سفه) بنفسه لغة عالية، وجاء فيه: وقد سَفِه حَلمَه ورأيه ونَفْسَه سَفَها وسفاهة (ابن منظور، 1414هـ، ج:3، ص:299). وعلى هذا الرأي أبو حيان (1983م، ج:1، ص:628)، والبيضاوي (1421هـ، ج:1، ص:139)، والحلبي (1406هـ، ج:2، ص:120)، وابن منظور (1414هـ، ج:3، ص:399)، والحنبلي (1419هـ، ج:2، ص:496). وفي هذا الموضع الاعتداد بكلام العرب الفصحاء _أيضاً_ بجانب الاعتداد بسياق الحديث الشريف.

3 – الاعتداد بالسابق واللاحق من السياق:

ويراد به النصوص السابقة واللاحقة للنص المراد بيانه وإعرابه، وعدم استيفاء دراسة هذه النصوص عند تناول الألفاظ ومعانيها يعد بمثابة اجتزاء الكلام وقطعه عن أطرافه ومراده؛ لذا أولى معربو القرآن هذا الجانب عناية كبيرة، فكانوا ينظرون إلى صدر الآيات وأعجازها معاً.

أولاً: الاعتداد بالسابق:

ومنه قوله تعالى: ﴿**لِلْفُقَرَاءِ الَّذِينَ أُحْصِرُوا فِي سَبِيلِ اللهِ لا يَسْتَطِيعُونَ ضَرْبًا فِي الأَرْضِ يَحْسَبُهُمُ الجَاهِلُ أَغْنِيَاءَ مِنَ التَّعَفُّفِ تَعْرِفُهُمْ بِسِيمَاهُمْ لا يَسْأَلُونَ النَّاسَ إِلْحَافًا**﴾ [البقرة:273].

الإلحاف هو الإلحاح والمبالغة في السؤال (الأزهري، 1964م، ج:3، ص:445؛ ابن منظور، 1414هـ، ج:5، ص:96)، وجاء في نصبه ثلاثة أوجه (ابن عاشور، 1984م، ج:3، ص:76؛ شيخ زادة، 1999م، ج:1، ص:585):

الأول: أنه مصدر منصوب على الحال والتقدير: ملحفين، وعليه النحاس (النحاس، 1418هـ، ج:،

ص:340)، والقرطبي (1964م، ج:2، ص:294).

الثاني: أنه مفعول من أجله.

الثالث: أنه مفعول مطلق مبين للنوع من فعل ليس من لفظه، والتقدير: يسألون الناس سؤال إلحاح، على حذف المضاف ونيابة المضاف إليه منابه وقيل: بل فعله محذوف من لفظه تقديره: يلحفون إلحافاً.

وفي رأيي أن تعدد الأوجه الإعرابية لهذا المصدر راجع إلى تعدد المعنى الذي يحتمله السياق بالنظر للوصف السابق لهذا المصدر، فهذه الآية نزلت (الطبري، 2001م، ج:2، ص:1588) في فقراء المهاجرين الذين خرجوا من ديارهم وأموالهم بمكة وجاءوا إلى ديار الهجرة، وكانوا لا يستطيعون تجارة ولا زراعة – وقيل نزلت في أصحاب الصفة وكانوا فقراء يخرجون في كل سرية يبعثها النبي صلى الله عليه وسلم- وقد نعتهم الله بقوله ﴿**يَحْسَبُهُمُ الْجَاهِلُ أَغْنِيَاءَ مِنَ التَّعَفُّفِ**﴾ [البقرة:273]. واحتمل هذا معنيين لـ (إلحافاً):

الأول: أنهم لا يسألون ولا يلحون معاً، لأن في إثبات السؤال لهم نفي التعفف المذكور لأجل ذلك قدر الفراء (د.ت، ج:1، ص:181) معطوفاً محذوفاً بعد (إلحافاً) وهو: إلحافاً وغير إلحافٍ. وعلى هذا الرأي أيضاً الطبري (2001م، ج:1، ص:1591) والزجاج (1986م، ج:1، ص:304).

الثاني: أنهم يسألون ولكن عند الضرورة، دون إلحاح؛ لأن من عادة العرب أنها عندما تنفي حكماً عن محكوم عليه مقيد بقيد فالأكثر انصراف النفي لذلك القيد فقط وهو (الإلحاح) فيكون المعنى ثبوت سؤالهم ونفي الإلحاح فيه.

فإن كان السياق على المعنى الأول ففي (إلحافا) وجه واحد وهو النصب على المفعول له، وإن كان على المعنى الثاني فيجوز فيه وجهان: النصب على الحال أو المفعول المطلق.

﴿صِبْغَةَ اللَّهِ وَمَنْ أَحْسَنُ مِنْ اللَّهِ صِبْغَةً وَنَحْنُ لَهُ عَابِدُونَ﴾ [البقرة:138] . جاء في نصب (صبغة) ثلاثة أوجه (أبو حيان، 1983م ج:1، ص:656، القرطبي، 1964م، ج:1، ص:550): الأول: أنها بدل من (ملة) المتقدمة في قوله تعالى: ﴿قُلْ بَلْ مِلَّةَ إِبْرَاهِيمَ حَنِيفًا﴾ وعليه الفراء (د.ت، ج:1، ص:82)، والنحاس (1985م، ج:1، ص:267).

الثاني: أنها منصوبة إما على الإغراء أو على تقدير فعل محذوف بـ: اتبعوا صبغة، وعليه الكسائي (القرطبي، 1964م، ج:1، ص:550) والعكبري (1418هـ، ج:1، ص:102).

الثالث: أنها مصدر مؤكد للفعل في (قولوا آمنا) وعلى هذا الرأي سيبويه (1983م، ج:1، ص:382)، والزمخشري (1418هـ، ج:1، ص:335-336)، وأبو حيان (1983م، ج:1، ص:656)، والسيواسي (1427هـ، ج:1، ص:77). وقوي هذا الوجه لما فيه من التناسب المعنوي لدلالة اللفظ في (آمنا، وصبغة) فمعنى (قولوا آمنا) أي: صبغنا الله بالإيمان صبغة وطهرنا، وسمي الإيمان صبغة لما فيه من

الأثـر الواضـح في النفـوس كـما أن للصبـغ أثـر واضـح عـلى الثيـاب، وضُعِّـفَ الرأيـان الآخـران، لمخالفتهـما السـياق أيضـاً، فالقـول بالبدلية يـؤدي إلى قطـع المعطوف (ونحـن لـه عابدون) عـن المعطـوف عليـه (قولـوا آمنا)، كـما أن فيـه قطـع البـدل عـن المبـدل منـه بجمـل كثـيرة. يقـول الزمخـشري (1418هـ، ج:1، ص:336) في ذلك: «وقولـه: ﴿وَنَحْـنُ لَـهُ عَابِـدُونَ﴾ عطـف عـلى آمنـاً بالله، وهـذا العطـف يـرد قـول مـن زعـم أن (صبغـة الله) بدل مـن ملـة إبراهيـم أو نصـب عـلى الإغـراء بمعنـى عليكم صبغـة الله، لمـا فيـه مـن فـك النظـم وإخـراج الـكلام عن التئامـه وانقسـامه».

وقوله تعـالى: ﴿**وَقَالُوا كُونُـوا هُودًا أَوْ نَصَـارَى تَهْتَدُوا قُـلْ بَـلْ مِلَّـةَ إِبْرَاهِيـمَ حَنِيفًـا**﴾ [البقـرة:135]. اختلـف في تقديـر الناصـب لـ(ملـة) عـلى ثلاثـة أوجـه (الطـبري، 2001م، ج:1، ص:725، الحلبـي، 1406هـ، ج:2، ص:135):

الأول: أنهـا منصوبـة عـلى الإغـراء، والتقديـر (الزموا ملـة) وهـو رأي أبي عبيدة.

الثـاني: أنهـا منصوبـة عـلى نـزع الخافـض، والتقديـر: (نقتـدي بملـة).

الثالـث: أنهـا منصوبـة عـلى تقديـر فعـل محـذوف دل عليـه السـياق المتقـدم في الآيـة فقـدره بعـض النحويـين بـ(نكـون ذوي ملـة) عـلى تقديـر مضـاف اعتـماداً عـلى (كونـوا) المتقدمـة، وتكـون (ملـة) خـبراً عنهـا، وقـدره غيرهـم بـ(نتبـع ملـة) اعتمادًا عـلى السـياق المتقـدم أيضاً؛ لأن معنـى: (كونوا هوداً) أي: اتبعوهـم. وعلى هذا الرأي الفراء (د.ت، ج:1، ص:82)، والطبري (2001م، ج:1، ص:725)، والزمخـشري (1418هـ، ج:1، ص:334)، والقرطبـي (1964، ج:1، ص:546)، والعكـبري (1418هـ، ج:1، ص:102)، والحلبـي (1406هـ، ج:2، ص:135)، والشـوكاني (1414هـ، ج:1، ص:279).

ثانياً: الاعتداد باللاحق:

ومنـه قولـه تعـالى: ﴿**وَأُشْرِبُـوا فِي قُلُوبِهِـمُ العِجْـلَ**﴾ [البقـرة:93].

جـاء في معنـى الفعـل (أُشْرِبُـوا) قـولان تبـع أحدهما وقوع حذف في المضافـات (أبو حيان، 1983م،1/ 495؛ القرطبـي، 1964م،1/ 454؛ الحنبـلي، 1419هـ، ج: 2، ص:92، 93):

الأول: أن تكـون بمعنـى خالـط وامتـزج (الأزهري، 1964م،ج: 11، ص:354؛ ابـن منظـور، 1414هـ)، جـاء أن الإشراب مخالطـة المائـع الجامـد، وتوسـع فيـه حتـى صـار في اللونـين، وقالـوا: أُشرب البيـاض حمـرة أي: خالطهـا، وتبـع هـذا المعنـى ضرورة تقديـر مضـاف أو مضافـين محذوفـين ناب عنهـما المضاف إليـه، والتقدير: حـب العجـل أو حـب عبادة العجـل؛ وذلـك لأن العجل لا يـشرب بـل المُشرب حـب عبادتـه وحسـن حـذف ذينـك المضافـين وإسـناد الإشراب إلى ذات العجل مبالغة وكأنـه بصورتـه أُشربـوه (الفـراء، د.ت، ج:1، ص:61؛ الأزهـري، 1964م، ج:11 ص:304؛ النحـاس، 1985م، ج:1، ص:248).

الثـاني: أن يكـون الإشراب حقيقة ولا حـذف؛ وذلك أنـه نقـل أن موسـى عليـه السـلام بـرد العجـل بالمـبرد

ورماه في الماء، وقال لهم: أشربوا، فشرب جميعهم، فمن كان يحب العجل خرجت بردته على شفتيه ورد هذا القول باللاحق (في قلوبهم) حيث بَّين أن موضع الإشراب القلوب وليس غيرها.

وقوله تعالى أيضاً: ﴿**وَإِذْ جَعَلْنَا الْبَيْتَ مَثَابَةً لِلنَّاسِ وَأَمْنًا وَاتَّخِذُوا مِنْ مَقَامِ إِبْرَاهِيمَ مُصَلًّى**﴾ [البقرة:125] جاء في نصب (أمناً) وجهان (أبو حيان، 1983م، ج:1، ص:608، 609، الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:105):

الأول: أنه (من) عطف المفردات، وتكون (أمنا) معطوفة على (مثابة).

الثاني: أنه من عطف الجمل، ويكون (أمناً) مفعولاً به لفعل محذوف تقديره: وإذ جعلنا البيت مثابة فاجعلوه أمنا لا يعتدي فيه أحد على أحد، ومن قال بهذا الوجه استدل باللاحق في هذه الآية وهو قوله تعالى: ﴿وَاتَّخِذُوا مِنْ مَقَامِ إِبْرَاهِيمَ﴾ [البقرة:125] بكسر الخاء على الأمر؛ وذلك لأجل اتباع السابق اللاحق وتناسبه معه في اللفظ والمعنى (القرطبي، 1964م، ج:1، ص:522، الداني، 1404هـ، ص:65).

وقوله تعالى: ﴿**وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الْمَحِيضِ قُلْ هُوَ أَذًى فَاعْتَزِلُوا النِّسَاءَ فِي الْمَحِيضِ وَلَا تَقْرَبُوهُنَّ حَتَّى يَطْهُرْنَ**﴾ [البقرة:222]. اختلف النحويون (أبو حيان، 1983م، ج:2، ص:422، الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:420، 421، القرطبي، 1964م، ج:3، ص:78، 79) في كلمة (المحيض) في الآية بين المصدرية والاسمية تبع ذلك اختلاف في تقدير مضاف محذوف منها. فمن ذهب إلى أنها مصدر كالحيض وقد جاء: حاضت المرأة تحيض حيضاً ومحيضاً والمراد به دم الحيض، استدل باللاحق منها وهو قوله تعالى: ﴿**قُلْ هُوَ أَذًى**﴾. وعلى هذا يكون في الآية حذف مضاف قبل المصدر والتقدير: فاعتزلوا وطء النساء زمان أو وقت المحيض، ومن ذهب إلى أنها اسم مكان لموضع الحيض وهو مقيس اتفاقاً اعتمد -أيضاً -على اللاحق من السياق في قوله تعالى: (فاعتزلوا النساء في المحيض)، ويلزم ذلك تقدير مضاف محذوف في الآية قبله، والتقدير: هو ذو أذى. ويتبع هذا الخلاف خلاف آخر في عود الضمير في (قل هو أذى) يقول أبو حيان: (وقوله: (هو أذى) فيه وجهان: أحدهما قاله أبو البقاء: أن يكون ضمير الوطء الممنوع وكأنه يقول: إن السياق يدل عليه وإن لم يجر له ذكر. الثاني: أن يعود على المحيض. قال أبو البقاء: «ويكون التقدير: هو سبب أذى.. وفيه نظر، فإنهم فسروا الأذى هنا بالشيء القذر فإذا أردنا بالمحيض نفس الدم كان شيئاً مستقذرًا فلا حاجة إلى تقدير حذف مضاف» (أبو حيان،1983م ج:2، ص:422). وجوز بعض النحويين أن تكون (المحيض) الأولى مصدراً، والثانية اسم مكان ولا حذف. وفي هذا الرأي أيضاً اعتداد بالسابق فجعل (المحيض) الأولى مصدراً مناسب لما قبلها وهو (يسألونك)، وجعلها اسم مكان في الثانية مناسب _أيضاً_ لما قبلها في قوله تعالى: ﴿ **فَاعْتَزِلُوا النِّسَاءَ** ﴾.

4 – الاعتداد بدلالة اللفظ:

الأصل الاعتداد بالمعنى الدلالي المعجمي للألفاظ، لأنه المعنى الظاهر الموافق لكلام العرب، إلا أن يدل السياق اللغوي على معنى آخر، وقد رد ابن عطية أحد الأقوال في تفسير آية معللاً ذلك بقوله «لأنه إخراج لفظ بين في اللغة عن ظاهره الحقيقي إلى باطن لغير ضرورة» (ابن عطية، 1422هـ، 3/ 310). وذكر الطبري _أيضاً_ أنه غير جائز ترك الظاهر المفهوم من الكلام والمعاني إلى باطن لا دلالة عليه (الطبري، 2001م، ج:1، ص:621). ومن الاعتداد بدلالة اللفظ في سورة البقرة قوله تعالى: ﴿**أَوَكُلَّمَا عَاهَدُوا عَهْدًا نَبَذَهُ فَرِيقٌ مِنْهُمْ بَلْ أَكْثَرُهُمْ لا يُؤْمِنُونَ**﴾ [البقرة:100] جاء في رفع (أكثر) قولان (الحنبلي، 1419هـ، ج:1، ص:26؛ شيخ زادة، 1999م، ج:1، ص:365؛ ابن عاشور، 1984م، ج:1، ص:625):

الأول: أنها مبتدأ وجملة (لا يؤمنون) في موضع الخبر، و(بل) هنا لعطف الجمل أفادت إضراب الانتقال من غرض إلى غرض.

الثاني: أنها معطوفة على (فريق) وجملة (لا يؤمنون) في موضع الحال منها، والعامل فيها (نبذ)، و(بل) هنا لعطف المفردات، أفادت إثبات الحكم لما بعدها ونفيه عما قبلها.

ومن قال بالوجه الأول وجعله الظاهر اعتد بالسياق المعنوي، والذي يدل على أن من نبذ عهد الله من اليهود سواء كانوا من هذا الفريق أو من غيره محكوم عليهم بعدم الإيمان (القرطبي، 1964م، ج:1، ص:461؛ أبو حيان، 1983م، ج:1، ص:520؛ شيخ زادة، 1999، ج:1، ص:365؛ ابن عاشور، 1984م، ج:1، ص:625).

ومن قال بالقول الثاني اعتد بالسياق اللفظي لكلمة (فريق)؛ حيث إنها تقع على القليل والكثير (شيخ زادة، 1999م، ج:1، ص:364)، وألحق بها التنوين الذي يفيد التقليل، وجاء رفع هذا التوهم بأن من طرح ونبذ عهد الله من اليهود هم كثر وليسوا قلة، وكان هذا ديدنهم يؤيد ذلك قوله تعالى: ﴿**أَوَكُلَّمَا**﴾.

وقوله تعالى: ﴿**ثُمَّ ادْعُهُنَّ يَأْتِينَكَ سَعْيًا**﴾ [البقرة:260] جاء في نصب (سعياً) ثلاثة أوجه (الطبري، 2001م، ج:1، ص:1545؛ الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:578؛ الشوكاني، 1414هـ، ج:1، ص:481):

الأول: أنه مصدر مؤكد لفعل محذوف واقع حالاً من ضمير إبراهيم _عليه السلام_ في (يأتينك) والتقدير: وأنت تسعى سعياً، وعلى هذا الخليل بن أحمد مستدلاً بالأصل الوضعي لكلمة (سعى) لأنها وصف لما يعقل (الأزهري، 1964م، ج:3، ص:90، 91؛ ابن منظور، 1414هـ، الفيروزآبادي، 1426هـ، ص:1295)، والطبر ليست كذلك، قال شهاب الدين «والذي حمل الخليل _رحمه الله _على هذا التقدير أنه لا يقال عنده: (سعى الطائر) فلذلك جعل السعي من صفات الخليل _عليه السلام _لا من صفة الطير» (الحلبي، 1419هـ، 4/ 375).

وبين أبو حيان (1983م، 2/ 648) ذلك بأن المعنى: يأتينك وأنت ساع إليهن، أي يكون منهن إتيان إليك، ومنك سعي إليهن فتلتقي بهن.

الثاني: أنه مصدر منصوب على الحال من ضمير الطير، والتقدير: (ساعيات) بدلالة السياق حيث إن الغرض من ذلك ذكر مثال محسوس في عودة أرواح الطير إلى أجسادهن المقطعة (الطبري، 2001م، ج:2، ص:1545؛ الزجاج 1986م، ج:1، ص:295).

الثالث: قاله العكبري (1418هـ، 1/ 172) وهو أنه مفعول مطلق مبين للنوع، وذلك أن السعي نوع من الإتيان، إذ هو إتيان بسرعة، فكأنه قال: يأتينك إتياناً سريعاً.

وقوله تعالى: ﴿**ولكن لا تُوَاعِدُوهُنَّ سِرًّا**﴾ [البقرة:235] جاء في إعراب (سرّا) عدة أوجه (الزجاج، 1986م، ج:1، ص:272؛ أبو حيان، 1983م، ج:2، ص:522):

الأول: أنها منصوبة على نزع الخافض، والتقدير: في السّر؛ لأن الفعل (واعد) مما يتعدى إلى مفعولين: أحدهما بحرف الجر (الزجاج، 1986م، ج:1، ص:272؛ أبو حيان، 1983م، ج:، ص:522) وعلى هذا الوجه النحاس (1985م، ج:1، ص:319)، و القرطبي (1964م، ج:3، ص:162).

الثاني: أنها نعت لمصدر محذوف والتقدير: مواعده سرّا.

الثالث: أنها حال من الفاعل في (تواعدوهن) أي لا تواعدوهن مستخفين.

الرابع: أنها مفعول به ثان للفعل (واعد) ومن قال بهذا الوجه اعتد بالعرف اللغوي لكلمة (سرّا)؛ فالطبري يرى أن السرّ هنا هو الزنا مستدلاً باستخدام العرب له بهذا المعنى، وبأقوال الشعراء الفصحاء _ أيضاً_، وفي ذلك يقول: (السّر في هذا الموضع الزنا، وذلك أن العرب تسمي الجماع (غشيان الرجل المرأة) سرّا؛ لأن ذلك مما يكون بين الرجال والنساء في خفاء غير ظاهر مطلع عليه فيسمى لخفائه سرّا، ومن ذلك قول رؤبة (الطبري، 2001م، ج:2، ص:1354):

فعف عن أسرارها بعد العسق
ولم يضعها بين فرك وعشق

يعني بذلك: عف عن غشيانها بعد طول ملازمته ذلك، ويقول الحطيئة:

ويحرم سر جارتها عليهم
ويأكل جارهم أنف القصاع

ويرى غيره أن السّر بمعنى النكاح، جاء في ذلك: والسرّ النكاح لأنه يكتم (الأزهري، 1964م، ج:12، ص:284)، وعلى هذا المعنى الفراء (د.ت، ج:1، ص:153)، والزجاج (1986م، ج:1، ص:272)، والعكبري (1418هـ، ج:1، ص:102)، و الزمخشري (1418هـ، ج:1، ص:460)، وابن منظور (1414هـ).

5 – الاعتداد بالتقديم والتأخير:

إن الأصل في كلام العرب الإتيان به على ترتيبه؛ إلا إذا كان هناك قرينة سياقية تدعو إلى خلافه. فالقول بالتقديم والتأخير والاعتداد به في توجيه الوظيفة النحوية لبعض المفردات لا يكون دون وجود القرينة عليه. ومن الاعتداد بالتقديم والتأخير في سورة

البقـرة قوله تعـالى: ﴿**قُـلْ إِنْ كَانَـتْ لَكُمُ الـدَّارُ الآَخِرَةُ عِنْـدَ اللهِ خَالِصَـةً مِـنْ دُونِ النَّاسِ**﴾ [البقـرة:94]. جاء في خـبر (كانـت) ثلاثـة أقـوال (النحـاس، 1985م، ج:1، ص:248؛ القرطبي، 1964م، ج:1، ص:456؛ شـيخ زادة، 1999م، ج:1، ص:356):

الأول: أن تكـون (خالصـة) هـي الخـبر. و(عنـد) ظـرف لهـا، أو للاسـتقرار الـذي في (لكـم)، ويجـوز أن يكـون حـالاً مـن (الـدار) والعامـل فيـه (كان) أو الاسـتقرار، وأمـا (لكـم) فمتعلقـة بــ(كان) وهـو الظاهـر.

الثـاني: أن تكـون (لكـم) متعلقـة بمحـذوف خـبر لــ(كان)، و(خالصـة) حـال أيضـاً، والعامـل فيهـا إما (كان)، أو الاسـتقرار في (لكـم)، و(عنـد) منصـوب عـلى الاسـتقرار أيضـاً، وعليـه الزمخـشري (1418هـ، 1/ 298)، وأبـو حيـان (1983م، ج:1، ص:169)، والبيضـاوي (1421هـ، ج:1، ص:120)، وابـن عاشـور (1984م، ج:1، ص:614).

الثالـث: أن يكـون الظـرف (عنـد) هـو الخـبر، و(خالصـة) حال أيضـاً والعامل فيها مـا تقدم وكذلك (لكم)، وعليه السـيواسي (1427هـ، ج:1، ص:61).

ومـن قـال بالوجـه الثـاني رأى أن (لكـم) هـي محـط البيـان والمعنـى؛ لذلـك قدمـت؛ لأن في تقديمهـا اختصاصـاً وحـصراً لنعيم الـدار الآخرة لبنـي إسرائيل كـما زعمـوا دون غيرهـم مـن النـاس.

يقـول ابـن عاشـور (1984م، ج:1، ص:614) في ذلـك: «(لكـم)، خـبر (كانـت) قـدم للحصر بنـاء على اعتقادهـم كتقديمـه في قـول الكميت (طريفـي، د.ت، ص: 155) يمـدح هشـامًا بـن عبدالملك حـين عفا عنه مـن قصيدة:

لكم مسـجدا الله المزوران والحصى
لكـم قِبْصُـهُ مـن بيـن أَثْـرَى وأَقْتَـرا»

6 – الاعتـداد بـما يتناسـب مـع القواعد المطـردة من كلام العرب

والمـراد بذلـك الاعتداد بسـمت العـرب وطريقتهم في ترتيـب ونظـم كلامهـم وألفاظهـم، لاسـيما مـع المتواتـر المطـرد عنهم، فلا يعـدل إلى غـيره إلا بموجب قرينـة سـياقية تدعو إليـه، وهو ما أشـار إليـه الزركشي في قولـه «ليكـن محـط نظـر المفسر مراعـاة نظـم الكلام الـذي سـيق له...»(الزركـشي، 1410هـ، ج:1، ص:419). وقـد اعتـد معربـو القرآن بهـذا المطرد عند فقـدان القرينـة، ومـما جاء منـه في سـورة البقرة قولـه تعـالى: ﴿**رَبَّنَـا وَاجْعَلْنَـا مُسْـلِمَيْنِ لَكَ وَمِـنْ ذُرِّيَّتِنَـا أُمَّةً مُسْـلِمَةً لَـكَ**﴾ [البقـرة:128].

جـاء في قولـه تعـالى: ﴿**وَمِـنْ ذُرِّيَّتِنَـا أُمَّـةً مُسْـلِمَةً**﴾ وجهان (أبـو حيان، 1983م، ج:1، ص:621 الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:115، الحنبـلي، 1419هـ، ج:2، ص:484، ابـن عاشـور، 1984م، ج:1، ص:720):

الأول: أن (أمـة مسـلمة) معمـولان لـ(اجعـل) المتقدمـة عـلى بـاب العطـف، وتكـون (مـن ذريتنـا) وصـف لـ(أمة) في موضـع النصب على الحـال؛ لتقدمه عليهـا وهـي نكـرة.

وعلى هذا القول أبو البقاء العكبري (1418هـ، ج:1، ص:98).

الثاني: أن (من ذريتنا وأمة) المعمولان لـ (اجعل) المتقدمة على باب العطف على أن تكون (من ذريتنا) وصف نائب مناب موصوفه المحذوف وهو المفعول الأول، والتقدير: واجعل فريقاً من ذريتنا أمة مسلمة، و(أمة) المفعول الثاني و(مسلمة) وصف له.

وجُعل هذا الوجه هو الظاهر؛ لاستقامته مع فصيح كلام العرب؛ ولأن في القول الأول الفصل بين حرف العطف وبين المعطوف (أمة) بالحال (من ذريتنا) وقد منع أبو علي الفارسي وغيره من النحاة (ابن جني، د.ت، ج:2، ص:397، الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:116 أبو حيان، 1983م، ج:1، ص:621) هذا الفصل بالظرف، وهو بالحال آكد، وجعلوا منه قول: (ضرب الرجلَ ومتجردةً المرأةَ زيدٌ)، وأن عدم الفصل هو الشائع عند العرب.

وفي رأيي جواز كلا الوجهين؛ إذا كانت الواو لعطف الجمل وليس المفردات، وتكون (اجعل) مقدرة بعد الواو.

وقوله تعالى أيضاً: ﴿**وَقَالُوا سَمِعْنَا وَأَطَعْنَا غُفْرَانَكَ رَبَّنَا وَإِلَيْكَ الْمَصِيرُ**﴾ [البقرة:285].

جاء في نصب (غفرانك) وجهان (أبو حيان، 1983م، ج:2، ص:759، البيضاوي، 1421هـ، ج:2، ص:365، الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:696، السيوطي، 1418هـ، ج:2، ص:89):

الأول: أن تكون مفعولاً مطلقاً لفعل مقدر نابت عنه .

الثاني: أن تكون مفعولاً به لفعل محذوف تقديره: نسأل أو اعطنا غفرانك. ومن قال بهذا الوجه اعتد بأسباب النزول؛ حيث جاء: أن هذه الآية نزلت على رسول الله ﷺ وسلم ثناء من الله عليه وعلى أمته، قال له جبريل ﷺ: إن الله قد أحسن عليك وعلى أمتك الثناء فسل تعطه. فقال: أسأل غفرانك، وعليه السيواسي (1427هـ، ج:1، ص:140).

إلا أنه رُجِح الوجه الأول؛ لأن من عادة العرب وسمتهم استعمال المصدر (غفرانك) نائباً مناب فعله ملحقا بالمصادر الأخرى المشابهة له نحو سبحان الله وريحانه، وغفرانك لا كفرانك (الفراء، د.ت، ج:1، ص:188، الزجاج 1986م، ج:1، ص:314).

7 – الاعتداد بما يعود عليه الضمير:

الأصل اتحاد مرجع الضمائر في السياق الواحد؛ تجنباً لتشتيت والنظم وتفكيكه، ودعا الكفوي (1412هـ، ص:569) في كتابه الكليات إلى صون الكلام الفصيح عن تفكيك الضمائر، الذي يخل بحسن النظم.

ومما جاء في ذلك قوله تعالى: ﴿**الَّذِينَ آتَيْنَاهُمُ الْكِتَابَ يَتْلُونَهُ حَقَّ تِلَاوَتِهِ أُولَئِكَ يُؤْمِنُونَ بِهِ وَمَنْ يَكْفُرْ بِهِ فَأُولَئِكَ هُمُ الْخَاسِرُونَ**﴾ [البقرة:121].

جاء في عائد الضمير في (به) أقوال (أبو حيان، 1983م، ج:1 ص:592، 593، الحلبي، 1406هـ،

ج:2و ص:95 ابن عاشور، 1984م، ج:1، ص:72):

الأول: أنه عائد على (النبي) وعليه الزجاج (1986م، ج:1 ، ص:178) والسيواسي (1427هـ، ج:1، ص:72) وإن لم يجر له ذكر إلا أن قوة الكلام دلت عليه، وقال بعض أصحاب هذا الرأي أنه قد تقدم ذكره مظهراً في قوله تعالى: ﴿**إِنَّا أَرْسَلْنَاكَ بِالحَقِّ بَشِيرًا وَنَذِيرًا وَلا تُسْأَلُ عَنْ أَصْحَابِ الجَحِيمِ**﴾ [البقرة: 119].

الثاني: أنه عائد على (الهدى) المتقدمة في قوله تعالى: ﴿**قُلْ إِنَّ هُدَى اللَّهِ هُوَ الْهُدَى**﴾ [البقرة: 120] قاله (ابن عطية، 1422هـ، ج:1، ص:205) وحسنه ابن عاشور (1984م، ج:1، ص:697) أيضاً، ومن قال بهذا اعتد بالسياق المعنوي؛ حيث إنه لما ذكر كفار اليهود والنصارى في الآية حُذِّر الرسول من اتباع أهوائهم، وأعلم بأن هدى الله هو الهدى الذي أعطاه وبعثه به، ثم ذُكر له أن المؤمنين التالين لكتاب الله هم المؤمنون بذلك الهدى المقتدون بأنواره.

الثالث: أنه عائد على (الله) تعالى، ويكون في ذلك التفات، وخروج من ضمير المتكلم في (أرسلناك) إلى ضمير الغائب.

الرابع: أنه عائد على (الكتاب) وعليه الطبري (2001م،ج:1، ص:678)، و العكبري (1418هـ، ج:1، ص:94)، و الزمخشري (1418هـ، ج:1 ، ص:317)، وأبو حيان (1983م، ج:1، ص:592-593)، والسمين الحنبلي (1419هـ، ج:2، ص:95)، والشوكاني (1414هـ، ج:1، ص:265)، والحنبلي (1419هـ، ج:2، ص:440).

ومن قال بهذا اعتد بالسياقين اللفظي والمعنوي، أما اللفظي فلأن الضمير في (به) هو مثل الضمير في (يتلونه) و(تلاوته) السابقتين، وفي ذلك اتحاد الضمائر وتناسقها، أما المعنوي فقد ثبت بالإسناد الصحيح عود الضمير على الكتاب.

هذا بعض ما جاء من اعتداد المفسرين والنحاة بجانب اللفظ وسياقه مما يثبت استحضاره عندهم في تحديد المعاني.

المبحث الثاني: اعتداد النحاة والمفسرين بسياق المقام (المعنى) في ترجيح الأوجه الإعرابية

إن قرائن السياق المعنوي لا تكاد تدخل تحت الحصر، وقد جزم العالم الجويني (1399هـ، ج:1، ص:186) بذلك حيث قال: «أما قرائن الأحوال فلا سبيل إلى ضبطها تجسيداً وتخصيصاً».

ومن أبرز هذه القرائن التي أُعتد بها في سورة البقرة:

1 - **الاعتداد بأسباب النزول:**

تعد أسباب النزول أهم قرينة في فهم النص القرآني وبيان معانيه،ويدخل تحتها كل ما يتصل بنزول الآيات من القضايا والحوادث الزمانية والمكانية التي صاحبت ورود النص القرآني (الشاطبي، 1425هـ، ج:4، ص:266).

فهي داعية إلى النظر في مقتضى الأحوال من حال المخاطب والسامع والموضوع -أيضاً_، ففهم الكلام يختلف من حال إلى حال ومن وقت لآخر.

ومما جاء من ذلك قوله تعالى: ﴿**وَلا تُمْسِكُوهُنَّ ضِرَارًا لِتَعْتَدُوا**﴾ [البقرة:231] جاء في (ضراراً)

وجهان (البيضاوي، 1421هـ، ج:2، ص:199؛ السيواسي، 1427هـ، ج:1، ص:114؛ ابن عاشور، 1984م، ج:2، ص:423):

الأول: أنها مصدر في موضع الحال، أي: حال كونكم مضارين لهن.

الثاني: أنها مفعول لأجله أي لأجل الضرر.

وقد قوى الوجه الثاني أبو حيان(1983م، ج:2، ص:490) والحلبي (1406هـ، ج:2، ص:457) والحنبلي (1419هـ، ج:4، ص:152)، وصرح الطبري (2001م، ج:2 ، ص:1302-1303) ومثله (الشوكاني، 1414هـ، 1/ 422) بالمصدر (ضراراً) مسبوقاً بلام التعليل مستدلاً بأسباب النزول حيث قال: حدثني المثنى قال حدثنا إسحاق. قال حدثنا: إسماعيل بن أبي أويس مالك بن أنس عن ثور ابن زيد الديلمي: أن رجلاً كان يطلق امرأته ثم يراجعها، ولا حاجة له بها ولا يريد إمساكها كيما يطول عليها بذلك العدة ليضارها، فأنزل الله تعالى ذكره: ﴿**وَلا تُمْسِكُوهُنَّ ضِرَارًا**﴾ [البقرة:231] يعظم ذلك (الطبري، 2001م، ج:2، ص:1303).

وقوله تعالى أيضاً: ﴿**لَيْسَ عَلَيْكَ هُدَاهُمْ وَلَكِنَّ اللهَ يَهْدِي مَنْ يَشَاءُ وَمَا تُنْفِقُوا مِنْ خَيْرٍ فَلِأَنْفُسِكُمْ وَمَا تُنْفِقُونَ إِلا ابْتِغَاءَ وَجْهِ اللهِ**﴾ [البقرة:272]

جاء في نصب (ابتغاء) وجهان (أبو حيان، 1983م، ج:2، ص:614، شيخ زادة، 1999م، ج:1، ص: 584):

الأول: أنها على المفعول لأجله، وعليه الطبري (2001م، ج:2، ص:1586) والزجاج (1986م، ج:1، ص:302) وأبو حيان (1983م، ج:2، ص:695) والبيضاوي (1421هـ، ج:1، ص:584) والقرطبي (1964م، ج:3، ص:391) والشوكاني (1414هـ، ج:1، ص:496) والسيواسي (1427هـ، ج:1، ص:133) وابن عاشور (1984م، ج:3، ص:72). الثاني: أنها على الحال.

ومن ذهب إلى الوجه الأول استدل بأسباب النزول، والتي هي على تعددها تدور في جواز التصدق على الكفار متى ما كانت نية المؤمن بهذه الصدقة وجه الله تعالى، وقيل أيضاً: إن في السياق مدح وثناء للصحابة رضوان الله عليهم حيث كانوا لا يتصدقون إلا ابتغاء رضا الله وثوابه.

وقوله تعالى: ﴿**وَقَالُوا اتَّخَذَ اللهُ وَلَدًا سُبْحَانَهُ**﴾ [البقرة:116]

جاء في (اتخذ) قولان (أبو حيان، 1983م، ج:1، ص:580، الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:83 الحنبلي، 1419هـ، ج:2، ص:419):

الأول: أن (اتخذ) هنا بمعنى صيَّر فهي تنصب مفعولين: الأول منهما محذوف، والثاني هو (ولدا) والتقدير: اتخذ الله بعض المخلوقات ولداً، ومن قال بهذا الرأي اعتد بأسباب النزول حيث نزلت هذه الآية رداً على النصارى لما قالوا: المسيح ابن الله، واليهود لما قالوا: عزير ابن الله، ومشركي العرب لما قالوا: الملائكة بنات الله (ابن حجر، 1379هـ، ج:8، ص:213).

وفي رأيي أن حذف المفعول الأول هنا جاء لأجل الاختصار والإيجاز، لما كان متعدداً على قول اليهود والنصارى ومشركي العرب.

الثاني: أن (اتخذ) هنا بمعنى صنع أو عمل فتنصب مفعولاً واحداً وهو (ولدا). وقال أبو حيان محققاً ذلك في النهر الماد من البحر (1995م، ج:1، ص:191-192): أن اتخذ إذا جاءت في القرآن والمراد بها اتخاذ الولد لله نصب مفعولاً واحداً فمثلها: ﴿مَا اتَّخَذَ اللهُ مِنْ وَلَدٍ﴾ (المؤمنون: 19) و ﴿وَقَالُوا اتَّخَذَ اللهُ وَلَدًا سُبْحَانَهُ﴾ [الأنبياء: 26] و ﴿وَمَا يَنْبَغِي لِلرَّحْمَنِ أَنْ يَتَّخِذَ وَلَدًا﴾ [مريم:92]. وفي هذا اعتداد بالسياق اللفظي أيضاً فيما يتصل بسياقات القرآن الكريم وتعددها.

وقوله تعالى: ﴿إِنَّا أَرْسَلْنَاكَ بِالْحَقِّ بَشِيرًا وَنَذِيرًا وَلا تُسْأَلُ عَنْ أَصْحَابِ الْجَحِيمِ﴾ [البقرة:119]

اختلف في صاحب الحال في ﴿بَشِيرًا﴾ و﴿نَذِيرًا﴾ على قولين (أبو حيان، 1983م، ج:1،ص:588، الحلبي، 1406هـ، ج:2،ص:435):

الأول: أن صاحب الحال هو (الحق) وفُسر الحق هنا بالقرآن والصدق والإسلام، وهو مما يمكن وصفه بالبشارة والنذارة.

الثاني: أن صاحب الحال هو (الكاف) في (أرسلناك) العائدة على النبي _صلى الله عليه وسلم _(الشوكاني، 1414هـ، ج:1، ص:293، السيواسي، 1427هـ، ج:1، ص:71، ابن عاشور، 1984م، ج:1، ص:691)، ومن قال بذلك وجعله الوجه الظاهر اعتد بأسباب النزول، حيث نزلت هذه الآية تسلية وتسرية عن النبي، لأنه كان يغتم ويضيق صدره، لإصرار قومه على الكفر (أبو حيان، 1983م، ج:1، ص:588 الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:92).

وفي رأيي أن هذا الوجه يقوى بالنظر في الموضع الإعرابي اللاحق لكلمة ﴿بَشِيرًا وَنَذِيرًا﴾ وهو (تسأل) فقد قرأها الجمهور بضم التاء ورفع الفعل (تسألُ) على النفي والعطف، فيكون في الفعل وجهان، وفي كلا الوجهين المخاطب والمعني هو النبي _صلى الله عليه وسلم_.

الوجه الأول: النصب على الحال من النبي معطوفاً على الحال قبله كأنه قيل: بشيراً ونذيراً وغير مسؤول. والوجه الثاني :الرفع على الاستئناف (القيسي، د.ت، ج:1، ص:262 الزجاج، 1986م، ج:1، ص:176 الطبري، 2001م، ج:1، ص:672).

2- القول بالتضمين:

والمراد به إيقاع لفظ موقع غيره؛ لتضمنه معناه وبدليل القرنية اللفظية _أيضاً_التي أدت إلى تعديته بحرف، وهو يتعدى بنفسه، أو تعديته بنفسه وهو يتعدى بالحرف، أو تعديته بغير حرفه المعتاد، أو تعديته لمفعولين وهو متعد لواحد والعكس (فاضل، 1426هـ، ج:1، ص:23). والقول بالتضمين أحد الأقوال المعتد بها عند المفسرين. ومنه قوله تعالى: ﴿وَاتَّبَعُوا مَا تَتْلُو الشَّيَاطِينُ عَلَى مُلْكِ سُلَيْمَانَ﴾ [البقرة:102]

جاء في حرف الجر (على) قولان (الطبري، 2001م، ج:1، ص:593-595 أبو حيان، 1983م، ج:1، ص:523 الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:324):

الأول: أنه نائب مناب (في) الدالة على الظرفية، والتقدير: واتبعوا ما تتلوا الشياطين في زمن ملك

سليمان، على حذف المضاف (زمن) ونيابة المضاف إليه (ملك) منابه. وعلى هذا الرأي الطبري (1414هـ، ج:1، ص:595)، و العكبري (1418هـ، ج:1، ص:84) والسيواسي (1427هـ، ج:1، ص:64) وأجاز الفراء (د.ت، ج:1، ص:63) مجيء (على) و(في) في مثل هذا السياق.

الثاني: أنه على بابه من معنى الاستعلاء، وأن الفعل (تتلوا) هنا مضمن معنى (تتقول) و(تفتري) المتعديان بـ(على) نحو قوله تعالى: ﴿وَلَوْ تَقَوَّلَ عَلَيْنَا بَعْضَ الأَقَاوِيلِ﴾ [الحاقة: 44]، وقوله تعالى: ﴿افْتِرَاءً عَلَيْهِ﴾ [الأنعام: 138] ويكون المعنى: واتبعوا ما تقولته الشياطين على عهد سليمان افتراء عليه. وعلى هذا الرأي ابن السيد البطليوسي (البطليوسي، 1996م، ص:250) وأبو حيان(1983م، ج:1، ص:523) و القرطبي (1964م، ج:1، ص:462) والحنبلي (1419هـ، ج:2، ص:324) والشوكاني (1414هـ، ج:1، ص:240) وابن عاشور (1984م، ج:1، ص:629).

وقوي هذا الرأي لمناسبة المعنى، لأن (تلا) إن تعدت بـ(على) فلابد أن يكون المجرور بها شيئاً يُتلى ويُقرأ و(الملك) ليس كذلك فضلاً عن أن القول بالتضمين في الأفعال أكثر منه في الحروف (الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:28-29).

وقوله تعالى أيضاً: ﴿أَوَكُلَّمَا عَاهَدُوا عَهْدًا﴾ [البقرة:100]

جاء في نصب (عهداً) وجهان (الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:25-26):

الأول: أن يكون مصدراً غير جار على لفظ الفعل، وكان الأصل فيه: عاهدوا معاهدة، وعليه النحاس (1985هـ، ج:1، ص:352)، والسيواسي (1427هـ، ج:1، ص:63).

الثاني: أن يكون مفعولاً به للفعل (عاهدوا) على أن يضمن معنى (يعطوا) ويكون المفعول الأول محذوفاً والتقدير عاهدوا الله عهداً.

وقوله تعالى: ﴿مَنْ ذَا الَّذِي يُقْرِضُ اللهَ قَرْضًا حَسَنًا فَيُضَاعِفَهُ لَهُ أَضْعَافًا كَثِيرَةً﴾ [البقرة:245]

جاء في نصب (أضعافاً) ثلاثة أوجه (البيضاوي، 1421هـ، ج:2، ص:209، حاشية زادة، 1999م، ج:1، ص:556):

الأول: أن تكون حالاً من الهاء في (يضاعفه).

الثاني: أن تنزل منزلة المصدر المؤكد أو المبين. وعليه النحاس (1985م، ج:1، ص:324).

الثالث: أن تكون مفعولاً به ثانياً للفعل (يضاعف) إذا ضمن معنى (يصيِّر) والتقدير: يصيره بالمضاعفة أضعافاً. في رأيي أن القول بالتضمين هنا يقتضيه السياق المعنوي للآية، فثواب أجر الإقراض لا يقتصر على الضعف بل هو أكثر من ذلك، وتناسب هذا المعنى مع مجيء المفعول به (أضعافاً) جميعاً؛ ليشمل كل ما يمكن إقراضه أو التصدق به على اختلاف الأشخاص، واختلاف أنواع المقرض، واختلاف أنواع الجزاء.وقوله تعالى أيضاً: ﴿وَرَفَعَ بَعْضَهُمْ دَرَجَاتٍ﴾ [البقرة:253] جاء في نصب (درجات) ستة أوجه (أبو حيان، 1983م،ج: 2، ص:601 الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:536 شيخ

زادة، 1999م، ج:1، ص:566):

الأول: أن تكون مصدراً في موضع الحال.

الثاني: أن تكون حالاً على حذف مضاف والتقدير ذوي درجات.

الثالث: أن تكون مصدراً جاء على غير لفظ فعله،؛لأن معنى الدرجة الرفعة، ويكون المعنى: رفع بعضهم رفعات.

الرابع: أن تكون على حذف الخافض، وقدر الخافض بـ(على) أو (في) أو (إلى).

الخامس: أن تكون بدل اشتمال أي: رفع درجات بعضهم والمعنى: على درجات بعضهم.

السادس: أن تكون مفعولاً ثانياً للفعل (رفع) على أن يضمن معنى الفعل (بلّغ)، والمعنى بلّغ بعضهم درجات. قال بذلك أبو حيان (1983م، ج:2، ص:601)، والسمين (1406هـ، ج:2، ص:526)، والحنبلي (1419هـ، ج:4 ص:304)، وشيخ زادة (1999م، ج:1، ص:566).

والقول بالتضمين هنا فيه مناسبة المعنى، لأن درجات الأنبياء ومناصبهم متفاوتة، وقد بلغت الغاية منها، فقد بلغ بعضهم منصب الخلة كإبراهيم، ولم يحصل ذلك لغيره، وجُمع لداود بين الملك والنبوة، ولم يحصل ذلك لغيره، وسُخر لسليمان عليه السلام الجن والإنس والوحش والطير والريح،ولم يحصل لغيره. وخُص النبي _صلى الله عليه وسلم _بكونه مبعوثاً إلى الجن، والإنس، وخاتم الرسل، وشرعته خاتمة الشرائع (أبو حيان، 1983م، ج:1 ، ص:602)..

وهكذا.

وقوله تعالى: ﴿وَإِنْ عَزَمُوا الطَّلاقَ﴾ [البقرة:227].

جاء في (الطلاق) وجهان (الشوكاني، 1414هـ، ج:1، ص:408):

الأول: أن يكون على حذف حرف الجر (على) لأن الفعل (عزم) يتعدى به، يقال: عزم على الأمر يعزم عزماً ومعزماً... (ابن منظور، 1414هـ، الأزهري، 1964م، ج:2، ص:152).

الثاني: أن يكون مفعولاً به للفعل (عزم) حيث يضمن معنى الفعل (نوى) المتعدى.

3- **الحذف:**

لم يكن لجوء المفسرين للقول بالحذف نتيجة اعتمادهم الحركة الإعرابية ونظرية العامل، دون أن يميزوا بين الأساليب النحوية، أو يوضحوا معانيها وقيمها، فنظام الجملة يستوجب ذكر أركان الإسناد، إلا أن الاستعمال اللغوي قد يسقط أحد هذه الأركان، استغناء بما يصاحب السياق من قرائن حالية أو مقالية (عبدالمطلب 1994م، ص:235). وكان سيبويه عمدة النحويين في تقدير المحذوف نتيجة السياق (سيبويه، 1983م، ج:2، ص:130)، ونهج من جاء بعده هذا المنهج فتعددت الأقوال في الحذف لفرض استنباط الفائدة التي يتم بها المعنى.

ومما جاء من ذلك في سورة البقرة قوله تعالى: ﴿**فَآتَتْ أُكُلَهَا ضِعْفَيْنِ**﴾ [البقرة:265]

جاء في (ضعفين) وجهان:

الأول: أنها المفعول الثاني للفعل (آتت) الذي بمعنى (أعطت) والمفعول الأول له هو قوله (أكل) (أبو حيان، 1983م، ج:2، ص:669، الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:593).

الثاني: أنها حال من (أُكلها)، والذي هو المفعول الثاني لـ(آتت)، على أن يكون المفعول الأول محذوفاً، والتقدير: آتت صاحبَها أو أهلَها أكلَها مضاعفاً (العكبري، 1418هـ، ج:1، ص:16، البيضاوي، 1421هـ، ج:3، ص:225، السيواسي، 1427هـ، ج:1، ص:131، شيخ زادة، 1999م، ج:1، ص:579).

وقد رُدَّ الوجه الأول لمنافاته السياق المعنوي للآية، يقول فيه أبو حيان «ومن زعم أن (ضعفين) مفعول ثانٍ لـ(آتت) فهو ساه، وليس المعنى عليه» (أبو حيان، 1983م، ج:2، ص:669).

وقال السمين أيضاً: (وهذا سهو من قائله وغلط) (1406هـ، ج:2، ص:593).

وفي رأيي أن عدم مطابقة الوجه الأول للمعنى راجع إلى أن الفعل (آتت) هنا بمعنى (أعطت) وهو فعل ينصب مفعولين ليس أصلهما المبتدأ والخبر (ابن مالك، 1410هـ، ج:2، ص:152). ويكون الأول فيهما فاعلاً في المعنى أي (آخذا)، والثاني مفعولاً في المعنى أي (مأخوذاً) ولا يتناسب هذا مع كون (أكل) آخذاً و(ضعفين) مأخوذاً، لا سيما أن حذف المفعول الأول في الوجه الثاني حسن، لأن المراد في الآية الإخبار عمّا تثمره الجنة وتنتجه لا عمّن تثمر له.

وقوله تعالى أيضاً: ﴿**قَوْلٌ مَعْرُوفٌ وَمَغْفِرَةٌ خَيْرٌ مِنْ صَدَقَةٍ يَتْبَعُهَا أَذًى**﴾ [البقرة:263] وقعت (خير) هنا خبراً مرفوعاً، واختلف في المخبر عنه على رأيين (أبو حيان، 1983م، ج:2، ص:661 الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:584-585):

الأول: أن تكون (خير) خبراً عن مبتدأين: الأول (قول) وساغ الابتداء به لوصفه وللعطف عليه، و(مغفرة) عطف عليه، وسوغ الابتداء بها العطف أيضاً أو الوصف المقدر، إذ التقدير: ومغفرة من السائل أو من الله، وعلى هذا الرأي (ابن عطية، 1422هـ، ج:2 ، ص:431)، وأبو حيان (1983م، ج:2 ، ص:661)، والبيضاوي (1421هـ، ج:3، ص:224).

الثاني: أن تكون (خير) خبراً عن المبتدأ الثاني (مغفرة)، و(قول) مبتدأ محذوف الخبر، والتقدير: قول معروف أمثل أو أولى بكم، وقيل بل (قول) خبر لمبتدأ محذوف، والتقدير: المأمور به قول. وأجاز الوجه الثاني كل من النحاس (1985م، ج:1، ص:334)، والعكبري (1418هـ، ج:1، ص:173)، و الزمخشري (1418هـ، ج:1، ص:496)، والقرطبي (1964م، ج:2، ص:265) والشوكاني (1414هـ، ج:1، ص:484).

وقد رجح ابن عطية الوجه الأول، وذكر أن في الوجه الثاني ذهاب ترويق المعنى (ابن عطية، 1422هـ، ج:2، ص:431). وفي رأيي أن ذهاب ترويق المعنى راجع إلى أمرين:

الأمر الأول: أن القول بعطف المفردات بين (قول) و(مغفرة) كما يراه ابن عطية أتم وأظهر في بيان المعنى المراد، حيث إن المعنى: أن الرد الجميل من المسؤول

والتجاوز عن السائل خير من صدقة يتبعها أذى، فيحتمل (خير) حينذاك الخبرية عن المبتدأين معاً.

الأمر الثاني: أن القول بدعوى الحذف القائم على العطف بين الجملتين يُفضي إلى استقلالية كل جملة عن الأخرى، والأمر ليس كذلك.

وقوله تعالى: ﴿**وَلِلَّهِ الْمَشْرِقُ وَالْمَغْرِبُ فَأَيْنَمَا تُوَلُّوا**﴾ [البقرة:115] جاء في قوله: ﴿**الْمَشْرِقُ وَالْمَغْرِبُ**﴾ قولان (أبو حيان، 1983م، ج:1، ص:577 الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:80 الحنبلي، 1419هـ، ج:2، ص:413):

- الأول: أن في القول السابق حذف المعطوف للعلم به والتقدير: لله المشرق والمغرب وما بينهما، وذلك لأن هذه الجملة مرتبطة بما قبلها وهو قوله تعالى: ﴿**وَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّنْ مَنَعَ مَسَاجِدَ اللَّهِ أَنْ يُذْكَرَ فِيهَا اسْمُهُ وَسَعَى فِي خَرَابِهَا**﴾ [البقرة:114] فإن سَعى ساعٍ في المنع من ذكر الله _تعالى _وفي خراب بيوته فليس ذلك مانعاً من أداء العبادة في غيرها من الأماكن؛ لأن المشرق والمغرب وما بينهما لله تعالى. ولا وجه لتخصيص المشرق والمغرب دون غيرهما لأن المراد تخصيص كل نواحي الأرض.
- الثاني: أنه لا حذف، وأن تخصيص المشرق والمغرب بالذكر هنا لتشرفهما؛ حيث جعلا لله تعالى، فضلاً عن أن في هذا القول تعميم جهات الأرض؛ لأنها تنقسم بالنسبة إلى مسير الشمس قسمين: قسم يبتدئ من حيث تطلع الشمس، وقسم ينتهي من حيث تغرب، وهو تقسيم اعتباري كان مشهوراً عند المتقدمين؛ لأنه مبني على المشاهدة ومناسب لجميع الناس(ابن عاشور، 1984م، ج:1، ص:682).

وقوله: ﴿**وَمَا تُقَدِّمُوا لِأَنْفُسِكُمْ مِنْ خَيْرٍ تَجِدُوهُ عِنْدَ اللَّهِ**﴾ [البقرة:110].

في قوله (تجدوه) حذف مضاف والتقدير تجدوا ثوابه (البيضاوي، 1421هـ، ج:1، ص:129 الشوكاني، 1414هـ، السيواسي، 1427هـ، ج:1، ص:680)، وقد استدل الطبري (1414هـ، ج:1، ص:624) على وضوح المعنى المراد من الآية بالحذف واستغناء السامع عن ذكر المضاف بقول عمر بن لجأ التيمي(الطبري،1414ج1، ص:426):

وسَبَّحت المدينةُ لا تُلُمها
رأت قمراً بسوقهم نهاراً

قال: وإنما سبح أهل المدينة، ومن ثم اختلف في عود الضمير في (تجدوه) على قولين:

الأول: أن يكون عائداً على (خير)، والثاني أن يكون عائداً على (ما) وقد اختار الزمخشري (الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:69، الحنبلي 1419هـ، ج:3، ص:395) القول الثاني، لأن الخير المتقدم سبب منقض لا يوجد، إنما يوجد ثوابه.

4 – قصد المخاطب وحالته:

وهي إحدى قرائن الحال، التي تولي غرض المتكلم ومراده عناية خاصة، فهي تعتمد إرادة

المتكلم في توجيه رفع أو نصب أو جر بعض الألفاظ. وقد أشار ابن قيم الجوزية إلى أهمية هذه القرنية وأن الألفاظ لا ينظر إليها بمعزل عن غرض قائلها: «والألفاظ لم تقصد لنفسها وإنما هي مقصودة للمعاني والتوصل إلى معرفة مراد المتكلم... فإذا ظهر مراده ووضح بأي طريق كان عمل بمقتضاه سواء كان بإشارة أو كتابة أو إماءة أو دلالة عقلية أو قرينة حالية..» (ابن قيم، 1411هـ، ج:1، ص:920).

ومما جاء من ذلك في سورة البقرة قوله تعالى: ﴿**وَاسْتَشْهِدُوا شَهِيدَيْنِ مِنْ رِجَالِكُمْ فَإِنْ لَمْ يَكُونَا رَجُلَيْنِ فَرَجُلٌ وَامْرَأَتَانِ**﴾ [البقرة:282]

جاء في أعراب (رجلين) وجهان (القرطبي، 1964هـ، ج:2، ص:334، ابن عاشور، 1984م، ج:3، ص:109):

الأول: أن تكون خبراً لـ(كان) الناقصة، واسم (كان) الألف العائدة على الشهيدين، والتقدير. فإن لم يكن الشهيدان رجلين، وعلى هذا القول يكون صاحب الحق قد أغفل أو قصد لغرض ما ألا يشهد الرجلان واقعة الدين.

الثاني: أن تكون حالاً من الألف في (يكونا) على أن تكون (كان) هنا تامة، والمعنى فإن لم يوجد الرجلان شاهدين فالشاهد امرأتان. وعلى هذا القول فإنه لا يعدل إلى شهادة النساء إلا عند تعذر وجود الرجال.

وقد رُدّ الوجه الثاني، لأن شهادة النساء مشروعة مطلقاً في الديون وفي الأموال سواء أوجد الرجلان أم لم يوجدا (ابن حجر، 1379هـ، ج:5، ص:334).

وقد ذكر ابن حجر العسقلاني أن العلماء قد أجمعوا على القول بظاهر هذه الآية -وهو الوجه الأول- وأجازوا شهادة النساء مع الرجال دون شرط فيما يخص الأموال.

ومنه أيضا قوله تعالى: ﴿**فَشَرِبُوا مِنْهُ إِلا قَلِيلٍ مِنْهُمْ**﴾ [البقرة:249] وهي قراءة عبدالله وأبي والأعمش (أبو حيان 1983م، ج:2، ص:589 الفراء د.ت، ج:1، ص:166).

ذهب النحاة إلى أن وجه الرفع في (قليل) على البدل من المستثنى منه المرفوع في (فشربوا)،وجاء ذلك على رأيين:

الرأي الأول: يرى أن الاستثناء هنا تام موجب، وأن الاتباع في المستثنى منه جائز، إلا أن الأفصح فيه النصب (السيوطي، 1418هـ، ج:2، ص:192، أبو حيان، 1983م، ج:2، ص:589).

الرأي الثاني: ويرى أن الاستثناء هنا تام غير موجب، وأن النفي فيه مقدر محمول على السياق المعنوي للآية لا اللفظي (ابن مالك 1410هـ، ج:2، ص:281، البيضاوي، 14121هـ، ج:2، ص:212)، فإن معنى (فشربوا منه) أي: لم يطيعوه، يقول الزمخشري في ذلك: «وقرأ أبي والأعمش: (إلا قليلٌ) بالرفع، وهذا من ميلهم مع المعنى والإعراض عن اللفظ جانباً، وهو باب جليل من علم العربية، فلما كان معنى: (فشربوا منه) في معنى،لم يطيعوه، حمل عليه، كأنه قيل: (فلم يطيعوه إلا قليل منهم» (الزمخشري، 1418هـ، ج:1، ص:475).

وقوله تعالى: ﴿**وَدَّ كَثِيرٌ مِنْ أَهْلِ الكِتَابِ لَوْ يَرُدُّونَكُمْ مِنْ بَعْدِ إِيمَانِكُمْ كُفَّارًا حَسَدًا مِنْ عِنْدِ أَنْفُسِهِمْ**﴾ [البقرة:109]

جاء في نصب (حسداً) ثلاثة أوجه (أبو حيان، 1983م، ج:1، ص:558، القرطبي، 1964م، ج:1، ص:488 السيواسي، 1427هـ، ج:1، ص:68):

الأول: أنه مفعول من أجله والعامل فيه (ودّ)، وعلى هذا الرأي العكبري (1418هـ، ج:1 ، ص:89)، و القرطبي (1964م، ج:1، ص:488)، وأبو حيان (1983م، ج:1، ص:558)، والحلبي (1406هـ، ج:2، ص:67).

الثاني: أنه منصوب على المصدرية بفعل من غير لفظه دلّ عليه السياق المعنوي لحال الكفار وموقفهم من المؤمنين، يقول الطبري (1414هـ، ج:1، ص:641) في ذلك: ﴿حَسَدًا مِنْ عِنْدِ أَنْفُسِهِمْ﴾ أن كثيراً من أهل الكتاب يودون للمؤمنين ما أخبر الله جل ثناؤه عنهم أنهم يودونه لهم من الردة عن إيمانهم إلى الكفر، حسداً منهم وبغياً عليهم. والحسد إذاً منصوب على غير النعت للكفار، ولكن على وجه المصدر الذي يأتي خارجاً من معنى الكلام الذي يخالف لفظه لفظ المصدر، كقول الفاشل لغيره: تمنيت لك ما تمنيت من السوء حسداً مني لك. فيكون (حسداً) مصدراً من معنى قوله: تمنيت من السوء لأن قوله: تمنيت لك ذلك، معنى حسدتك على ذلك. فعلى هذا نصب الحسد؛ لأن قوله: ﴿**وَدَّ كَثِيرٌ مِنْ أَهْلِ الكِتَابِ لَوْ يَرُدُّونَكُمْ مِنْ بَعْدِ إِيمَانِكُمْ كُفَّارًا**﴾ [البقرة:109] يعني: حسدكم أهل الكتاب على ما أعطاكم الله من التوفيق، ووهب لكم من الرشاد لدينه والإيمان برسوله، وخصكم به من أن جعل رسوله إليكم رجلاً منكم رؤوفاً بكم رحيماً، ولم يجعله منهم، فتكونوا لهم تبعاً فكان قوله: (حسداً) مصدراً من ذلك بمعناه وقوله تعالى: ﴿**مَا لَمْ تَمَسُّوهُنَّ أَوْ تَفْرِضُوا لَهُنَّ فَرِيضَةً**﴾ [البقرة:236]

جاء في نصب (فريضة) وجهان (البيضاوي، 1421هـ، ج:2، ص:204 الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:487):

الأول: أن تكون منصوبة على المصدر بمعنى فرضاً.

الثاني: أن تكون مفعولاً به، والمراد هنا المهر، وعلى هذا الرأي الطبري (1414هـ، ج:2، ص:1360)، وأبو حيان (1983م، ج:2، ص:528)، والبيضاوي (1421هـ، ج:2، ص:150)، و العكبري (1418هـ، ج:1، ص:153)، والحلبي (1406هـ، ج:2، ص:487)، والحنبلي (1419هـ، ج:4، ص:209)، والسيوسي (1427هـ، ج:1، ص:117).

ومن قال بهذا الرأي اعتمد السياق المعنوي للآية؛ حيث جاء ذلك في وصف حال المطلقة التي طلقت قبل المسيس بها وفرض المهر لها (ابن حجر، 1379هـ، ج:12، ص:119). ويستدل الطبري على أن الفريضة هنا هي المهر والصداق بقول ابن عباس فيقول: «وقوله (فريضة): أي صداقاً واجباً. قال مثنى المثنى قال حدثنا أبو صالح قال: حدثني معاوية عن علي عن ابن عباس: ﴿**تَفْرِضُوا لَهُنَّ فَرِيضَةً**﴾ قال: الفريضة: الصداق» (الطبري، 2001م، ج:2، ص:1360).

وقوله تعالى: ﴿**وَالَّذِينَ يُتَوَفَّوْنَ مِنْكُمْ وَيَذَرُونَ**

﴿أَزْوَاجًا وَصِيَّةً لِأَزْوَاجِهِمْ مَتَاعًا﴾ [البقرة:240]

قرأت (وصية) (المداني، 1404هـ، ص:69، القيسي، ج:1، ص:441) بالرفع والنصب، وجاءت قراءة الرفع على أقوال (الشوكاني، 1414هـ، ج:1، ص:447 القرطبي، 1964م، ج:2، ص:193 السيواسي، 1427هـ، ج:1، ص:119):

الأول: أن تكون مبتدأ وخبرها (لأزواجهن) ومسوغ الابتداء بـ(وصية) وهي نكرة مجيؤها موصوفة تقديراً بـ (وصية منهم) وجملة (وصية لأزواجهم) خبر عن المبتدأ الأول (الذين).

الثاني: أن تكون مبتدأ و(لأزواجهم) صفتها، والخبر محذوف تقديره (فعليهم وصية لأزواجهم) والجملة خبر عن المبتدأ الأول (الذين).

الثالث: أن تكون خبراً لـ(الذين) على تقدير مضاف محذوف، تقديره: وصية الذين يذرون أزواجاً وصية.

الرابع: أن تكون نائب فاعل لفعل محذوف تقديره (كتب أو أُجبت وصية).

أما قراءة النصب فقد جاءت على قولين:

أن تكون (وصية) مفعولاً به، إما لفعل محذوف واقع خبراً لـ(الذين) والتقدير: (والذين يتوفون منكم... يوصون وصية). وإما أن تكون مفعولاً به ثانياً لفعل محذوف مبني للمفعول، مفعوله الأول (الذين) والتقدير: وألزم الذين.... وصية.

أن تكون مفعولاً مطلقاً لفعل من لفظها محذوف، وفاعله (الذين) والتقدير: وليوصى الذين.... وصية.

وقد رجح الطبري (1414هـ، ج:2، ص:1418) وغيره (أبو حيان، 1983م، 2/ 553) قراءة الرفع، لاسيما الوجه الذي يرى رفع (وصية) على أنها نائب الفاعل؛ لأنه الوجه الظاهر المناسب لمعنى الآية، فهو يرى أن الوصية وهي بقاء الزوجات في بيوت أزواجهن المتوفين حولاً كاملاً- حق من الله للزوجات سواء وصى بها الأزواج لهن أم لم يوصوا، يؤيد ذلك قراءة عبدالله بن مسعود (كتب عليكم الوصية) (الفراء، د.ت، ج:1، ص:156 الطبري، 2001م، ج:2، ص:418 الحلبي، 1406هـ، ج:2، ص:503).

كما ضعَّف نصب (وصية) على المفعول المطلق؛ لأن فيه كون الوصية واجبة للزوجات متى ما وصى بها الأزواج المتوفين لهن، وإن لم يكن كذلك فلاحق لهن فيها وكان لورثتهم حق إخراجهن قبل الحول، وهذا مخالف لما جاء في الآية في قوله: (غير إخراج).

ثم أشار الطبري إلى أن هذا السياق بهذا التقدير مخالف بما جاء مثله في سياق آخر في مثل السورة من القرآن الكريم، وهو قوله تعالى: ﴿كُتِبَ عَلَيْكُمْ إِذَا حَضَرَ أَحَدَكُمُ الْمَوْتُ إِنْ تَرَكَ خَيْرًا الْوَصِيَّةُ﴾ [البقرة:181].

فالطبري في هذه المسألة قوى الوجه القائل بتقدير فعل محذوف بـ: (كُتب)، وهو بذلك معتد بالسياقين المعنوي واللفظي؛ أما المعنوي فلأن فيه الاعتداد بحال المتوفى عنها زوجها، وما لها من حقوق أمر الله بها الأزواج، وأما اللفظي فهو الاعتداد بسياق آخر مماثل له من القرآن الكريم.

هذا والاعتداد بالمعنى وسياقاته باب واسع ثرٍ،

يدل على تضلعه أمام النحاة والمفسرين في تحليلهم النص القرآني وتحديدهم وظائف الأسماء فيه.

الخاتمة

- لم يكن في مقدور بحث محدد الصفحات أن يصل إلى خاتمة محددة كطبيعة البحوث ذات الصبغة العلمية (الماجستير والدكتوراه)، ولكن من المتوجب وفي مثل هذه الحال أن أقول في النهاية وبعد حمد الله أن هذه الأوراق قد أفرزت نتائج، أهمها:
- أن علاقة اللفظ بسياقه المعنوي علاقة تكاملية تناسبية، لا يمكن فصل أحدهما عن الآخر.
- أن دراسة السياق بشقيه هي المساعد في تحديد المعاني، وتقريب الدلالات على مستوى المفردات، والتراكيب.
- أن تعدد الوظائف النحوية للألفاظ يكون نتيجة اختلاف وجهات نظر العلماء في الاعتداد بالقرائن السياقية المختلفة.
- أن اللفظة في سياقها تمثل وحدة دلالية واحدة في إيضاح جميع المعطيات التي تساعد على فهم النص.
- إدراك معربي القرآن الكريم ومفسريه التفاعل، والمزاوجة القائمة بين العناصر اللغوية وطبيعة الظروف، والملابسات الثقافية، والاجتماعية المحيطة بالنص.
- أن المعربين في اعتدادهم بالسياق قد نهجوا المنهج الوصفي التحليلي الذي يعمد إلى تحليل السياق، ووصف جميع جوانبه المختلفة.
- أن مفسري القرآن الكريم ومعربيه قد اعتمدوا السياق اللفظي والمعنوي في تحديد الوظائف النحوية – وأفادوا من جميع عناصره: أسباب النزول، وعلاقة الآيات والسور بالسياقات القرآنية الأخرى، وبالعرف اللغوي، وقصد المتكلم.. وأن ذلك ليس من نتائج الدراسات اللغوية الحديثة.
- أن الاعتداد بأسباب النزول من أولى القرائن في ترجيح المواضع الإعرابية، مما يدل على أهمية النظر في الملابسات الخارجية للنص، وأنها أحد المصادر الكاشفة لمعناه.
- اعتداد معربي القرآن الكريم بتضافر القرائن في بيان المعنى الوظيفي النحوي وإيضاحه للألفاظ داخل سياقها.
- أن اختلاف الأوجه الإعرابية للمفردات من نحوي إلى آخر؛ عائد إلى شخصية النحوي واجتهاده في تلقي المعطيات السياقية للنص.
- حضور مفهوم السياق وإدراك أهميته البالغة عند معربي القرآن على المستوى العملي الوظيفي أكثر منه على المستوى النظري الفكري.

كما وصل الباحث إلى عديد من التوصيات،

أهمها:

- دراسة نظرية تضافر القرائن دراسة وصفية تحليلية في أكثر من سورة من سور القرآن الكريم عند المؤلف الواحد كالطبري والبيضاوي وأبي حيان والحلبي والشوكاني وشيخ زادة والسيواسي.
- دراسة أثر ثقافة المؤلف وشخصيته أو المفسر أو معرب القرآن في تلقيه المعطيات السياقية المختلفة وترجيح أقواها عنده.
- دراسة أثر السياق (اللفظي والمعنوي) في كتب إعراب الحديث النبوي الشريف، فهي مادة ثرة لمثل هذه الدراسة لاسيما في كتاب عمدة القاري شرح صحيح البخاري للعيني، وإرشاد الساري لشرح صحيح البخاري للقسطلاني، وإعراب صحيح البخاري للكرماني، وعقود الزبرجد في إعراب الحديث الشريف للسيوطي.

المصادر والمراجع

المصادر باللغة العربية:

القرآن الكريم.

ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبدالحليم (1416هـ/ 1995م). مجموع الفتاوي، ت: عبدالرحمن ابن قاسم، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة النبوية.

ابن جني (بدون تاريخ). الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، ط دار الكتب المصرية.

ابن حجر، أحمد بن علي العسقلاني (1379هـ). فتح الباري شرح صحيح البخاري، علق عليه العلامة عبد العزيز بن عبد الله بن باز، بيروت: دار المعرفة.

ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد (د.ت). الإحكام في أصول الأحكام، تحقيق الشيخ أحمد محمد شاكر،دون طبعة،بيروت:دارالآفاق الجديدة.

ابن عاشور، محمد الطاهر (1984م). التحرير والتنوير، تونس: الدار التونسية للنشر.

ابن عطية، أبو محمد عبد الحق بن غالب بن عبد الرحمن بن تمام (1422هـ). المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، تحقيق: عبدالسلام عبد الشافي، الطبعة الأولى، بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن قيم، محمد بن أبي بكر (1411هـ). أعلام الموقعين عن رب العالمين، تحقيق محمد عبد السلام إبراهيم، الطبعة الأولى، بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن مالك، جمال الدين محمد بن عبدالله (1410هـ/ 1990م). شرح التسهيل، ت: د. عبدالرحمن السيد ود. محمد بدوي المختون، ط1، هجر للطباعة والنشر.

ابن مجاهد، كتاب السبعة في القراءات، (بدون تاريخ) ت: د. شوقي ضيف، ط3، دار المعارف.

ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي (1414هـ). لسان العرب، الطبعة الثالثة، بيروت: دار صادر.

أبو السعادات هبة الله بن علي (د.ت). الأمالي الشجرية لابن الشجري، بيروت: دار المعرفة.

أبو حيان، أثير الدين محمد بن يوسف (1983م). البحر المحيط، الطبعة الثانية، بيروت: دار الفكر.

الأزهري، أبو منصور محمد بن أحمد (1964م)، تهذيب اللغة، تحقيق: عبد السلام هارون، الطبعة الأولى، المؤسسة المصرية العامة، الدار المصرية.

الأسدي ،الكميت بن زيد (2000م). ديوان الكميت. ت: محمد نبيل طريفي، ط1، بيروت: دار صادر.

الأنصاري، حسان بن ثابت، ديوان حسان بن ثابت ت: بد أمهنا، بيروت: دار الكتب العلمية.

البصري، أبو بكر محمد بن الحسن الأزدي، (د.ت)، جمهرة اللغة لابن دريد، طبعة بالأوفست، دار صادر،

بيروت.
البصري، أبو عبيدة، معمر بن المثنى (1381هـ). مجاز القرآن، تحقيق: محمد فؤاد سزكين، القاهرة: مكتبة الخانجي.
البطليوسي، أبو محمد عبدالله بن محمد السيد (1996م). الاقتضاب في شرح أدب الكتاب، تحقيق: مصطفى السقا، القاهرة: مطبعة دار الكتب المصرية.
البيضاوي، أبو سعيد ناصر الدين عبدالله (1421هـ - 2000م). أنوار التنزيل وأسرار التأويل المسمى بتفسير البيضاوي، ت: محمد صبحي ومحمد الأطرش، ط1، دار الرشيد ومؤسسة الإيمان.
الجرجاني، أبو بكر عبدالقاهر بن عبدالرحمن (1412هـ/ 1991م). أسرار البلاغة، ، ت: محمود محمد شاكر، ط1، القاهرة.
الحارثي، عبدالوهاب رشيد (1989م). دلالة السياق منهج مأمون لتفسير القرآن.
حسان، تمام (1413هـ/ 1993م). قرينة السياق، بحث مقدم في الكتاب التذكاري للاحتفال بالعيد المئوي لكلية دار العلوم، القاهرة: مطبعة عبير الكتاب.
الحلبي، أحمد بن يوسف (1406هـ/ 1986م). الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، ت: أحمد محمد الخراط، ط1، دمشق، دار القلم.
حمودة، طاهر سليمان، دراسة المعنى عند الأصوليين، الطبعة الأولى، دار الجميل للنشر والتوزيع.
الحنبلي، أبو حفص سراج الدين عمر بن علي (1419هـ). اللباب في علوم الكتاب، الطبعة الأولى، تحقيق: الشيخ عادل أحمد عبدالموجود، بيروت: دار الكتب العلمية.
الحويرث، تهاني سالم أحمد (1428هـ/ 2007م). أثر دلالة السياق القرآني في توجيه معنى المتشابه اللفظي في القصص القرآني، دراسة تطبيقية على آيات قصص نوح وهود وصالح وشعيب عليهم السلام، رسالة ماجستير.
الحويني، عبدالملك بن يوسف (1399هـ). البرهان في أصول الفقه، ت: الديب، ط1، قطر.
الخزرجي، عبدالباقي بدر (2011م). قرينة السياق وأثرها في النص القرآني، مجلة كلية التربية الأساسية، العدد (68).
الداني ،أبو عمر ، عثمان بن سعيد (1404هـ). التيسير في القراءات السبع، تحقيق: اوتو يرتزل، الطبعة الثانية، بيروت: دار الكتاب العربي.
الرازي، محمد بن أبي بكر عبدالقادر (1981م). مختار الصحاح، دار الكتاب العربي بيروت، لبنان.
الزبيدي، محمد بن محمد ،تاج العروس من جواهر القاموس،1306هـ). الطبعة الأولى، بيروت: مكتبة الحياة.
الزجاج، أبو إسحاق إبراهيم السري (1986م). إعراب القرآن، تحقيق: إبراهيم الأبياري، الطبعة الثالثة ، دار الكتاب اللبناني، بيروت.
الزركشي (1410هـ). البرهان في علوم القرآن للزركشي، ت: يوسف المرعشلي وجمال الذهبي وإبراهيم الكردي، دار المعرفة.
الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمر (1418هـ/ 1998م). الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، ت: عادل أحمد عبدالموجود وعلي محمد معوض، ط1، مكتبة العبيكان.
السلطاني، شهاب الدين (1416هـ/ 1996م). إرشاد الساري لشرح صحيح البخاري، ت محمد الخالدي، ط 1، دار الكتب العلمية.
سيبويه، أبو بشر عمر بن عثمان (1983م). الكتاب، تحقيق: عبدالسلام هارون، الطبعة الثالثة، عالم الكتب، بيروت.
السيواسي، شهاب الدين أحمد بن محمود (1427هـ/ 2006م). عيون التفاسير للفضلاء السماسير، ت: د. بهاء الدين، ط1، بيروت.
السيوطي، جلال الدين عبدالرحمن بن أبي بكر (1418هـ/ 1998م). همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، ت: أحمد شمس الدين، ط1، بيروت: دار الكتب العلمية.
الشاطبي، إبراهيم بن موسى (1425هـ/ 2004م). الموافقات في أصول الشريعة، ت: عبدالله دراز ومحمد

عبدالله دراز، دار الكتب العلمية.
الشوكاني، محمد بن علي (1414هـ). فتح القدير، الطبعة الأولى، دار ابن كثير، دار الكلم الطيب، دمشق، بيروت.
شيخ زادة، محيي الدين (1999م). حاشية محيي الدين شيخ زادة على تفسير القاضي البيضاوي، الطبعة الأولى، بيروت: دار الكتب العلمية.
الطبري، محمد بن جرير (2001م). جامع البيان/ تفسير الطبري، تحقيق: الدكتور عبدالله بن عبدالمحسن التركي، الطبعة الأولى، دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان.
الطوسي، أبو الربيع سليمان الطوسي (1407هـ/ 1987م). مختصر شرح الروضة، مؤسسة الرسالة.
عبدالله، زيد بن عمر (1423هـ). السياق القرآني وأثره في الكشف عن المعاني. مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الاسلامية، 2(2)، 837 - 877.
عبدالمطلب، محمد (1994م). البلاغة والأسلوبية، ط1، المكتبة المصرية اللبنانية.
العز بن عبدالسلام (1407هـ/ 1987م). الإمام في بيان أدلة الأحكام ، ت: رضوان مختار بن غريبة، بيروت: دار البشائر الإسلامية.
العكبري، أبو البقاء عبدالله بن الحسين العكبري (1418هـ/ 1997م). التبيان في إعراب القرآن، ت: مكتبة البحوث والدراسات، ط1، دار الفكر.
فاضل، محمد (1426هـ). التضمين النحوي في القرآن الكريم دار الزمان.
الفراء، أبو زكريا بن يحيى بن زياد (بدون تاريخ). معاني القرآن، ت: أحمد يوسف نجاتي ومحمد علي النجار، دار السرور.
الفقي، حامد وشاكر، محمد أحمد (محققان) (1372هـ/ 1953م). إحكام الأحكام لابن دقيق العيد، مطبعة السنة المحمدية.
الفيروزآبادي، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب (1426هـ)، القاموس المحيط، ت: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، الطبعة الثامنة، بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.
القرطبي، شمس الدين (1964م). الجامع لأحكام القرآن/ تفسير القرطبي، ت: أحمد البردوني، الطبعة الثانية، القاهرة: دار عالم الكتب.
القيسي، أبو محمد مكي بن أبي طالب (1404ه). الكشف عن وجوه القراءات السبع، ت: محيي الدين رمضان، الطبعة الثالثة، بيروت: مؤسسة الرسالة.
الكفوي، أبو البقاء أيوب بن موسى الحسيني الكفوي (1412هـ/ 1992م). الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، ت: د. عدنان درويش ومحمد المصري، ط1، مؤسسة الرسالة.
الكلبي، محمد بن أحمد (1415هـ/ 1995م). التسهيل لعلوم التنزيل ، ت: محمد سالم هاشم، دار الكتب العلمية.
محمد، سامح عبدالسلام، أقسام السياق في الدلالة، شبكة الألوكة.
المطيري، عبدالرحمن جرمان (1425هـ/ 2008م). السياق القرآني وأثره في التفسير، دراسة نظرية وتطبيقية من خلال تفسير ابن كثير.
النحاس، أبو جعفر أحمد بن محمد بن إسماعيل (1985م). إعراب القرآن، ت: زهير غازي زاهد، الطبعة الثانية، عالم الكتب، مكتبة النهضة العربية.
محمود، المثنى عبدالفتاح، (2005م) السياق القرآني وأثره في الترجيح الدلالي، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة اليرموك.

المصادر باللغة الإنجليزية:

The Holy Quran
Abdullah, Z. O. (2007 D). Al-Syaq Al-Qurani and Atharahu fi Al-Kashf an Al-Ma'ani. *Journal of King Saud University*.
Abdulmutalib, M. (1994 D). *Al-Balaghah and Al-Uslubiyah*. 1st ed, Al-Misriyah Al-Lebnaniyah Library.
Abdulsalām, A. (1407 H/ 1987 D). *Al-Imam fi Baian Adelat Al-ahkam*. (R. Gharibah, Ed.), Beirut: Dar Al-Bashair Al-Islamiyah.
Abu Al-Sa'adat, H. A. (n.d.). *Al-Amali Al-shajariyah li Bin Al-Shajari*. Beirut: Dar Al-Ma'rifah.

Abu Haiyan, M. Y. (1983 D). *Al-Bahr Al-Muhit.* 2nd ed., Beirut: Dar Al-Fikr.

Al-Akbari, A. H. (1418 H/ 1997 D). *Al-Tibian fi Irab Al-Quran.* (Research and Studies Library, Ed.), 1st ed, Dar Al-Fikr.

Al-Ansary, H. T. (n.d.). *The Divan of Hassan bin Thabit*. In Abd Emhana (Ed.), Beirut: Dar Al-Kutub.

Al-Asdi, K. Z. (2000 D). *Diwan Al-Kmit.* (M. Turaifi, Ed.), 1st ed, Beirut: Dar Sader.

Al-Az´hari, M. A. (1964 D). *Tah´thib Al-Lughah*. (A. Haroon, Ed.), 1st ed., General Egyptian Foundation & Al-Dar Al- Misriyah.

Al-Baidhawi, N. A. (1421H/ 2000D). *Revelation's illuminations and interpretation secrets called "Tafsir al-Baidhawi"*. In M. Subhi & M. Al-Atrash (Ed.), 1st Ed., Dar Al-Rashid & Al-Eiman Press.

Al-Basri, A. & Al-Muthana, M. (1381 H). *Majaz Al-Quran.* (M. Fu'ad Sirkin, Ed.), Cairo: Al-Khanji Library.

Al-Basry, A. & Al-Muthanā, M. (1381H). *Metaphor in the Qur'an.* In M. F. Sirkeen (Ed.), Cairo: Al-Khanji Library.

Al-Batliūsi, A. M. (1996 D). *Al-Eqtidhab fi Sharh Adab Al-kitab.* (M. Al-Saqa, Ed.), Cairo: Egyptian Dar-Alkotob.

Al-Dani, A. & Said, U. (1404 H). *Al-Taysir fi Al-Qera'at Al-Sab.* (A. Yrtezil, Ed.), 2nd ed, Beirut: Dar Al-Kitab Al-Arabi.

Al-Fairuz Abadi, M. Y. (1426 H). *Al-Qamus Al-muhit.* (Heritage verifying Al-Risalah Foundation Office, Ed.), 8th ed, Beirut: Al-Risalah Foundation for Printing, Publishing and Distribution.

Al-Faraa, A. Y. (n.d.). *Ma'ani Al-Quran.* (A. Najati & M. Al-Najar, Ed.), Dar Al-Surur.

Al-Fiqi, H. & Shakir, M. A. (1372 H/ 1953 D). *Ihkam Al-Ahkam li Bin Daqiq Al-Eid*. Al-Sunnah Al-Muhammadiyah Printing Press.

Al-Halabi, A. Y. (1406 H/ 1986 D). *Al-Durr Al-Masun fi Ulum Al-Kitab Al-Maknun.* (A. Al-Kharat, Ed.), 1st ed, Damascus: Dar Al-Qalam.

Al-Hanbali, A. A. (1419 H). *Al-Lubab fi Ulum Al-Kitab.* (A. Abdulmawjud, Ed.), 1st ed, Beirut: Dar al-Kutub Al-Elmiyah.

Al-Harthi, A. R. (1989 D). *Dalalat Al-Syaq Man´haj Ma'mun li Tafsir Al-Quran*. n.p.

Al-Huaini, A. Y. (1399 H). *Al-Burhan fi Usul Al-Fiqh*. (Al-Dib, Ed.). 1st ed, Qatar.

Al-Huairith, T. S. (1428 H/ 2007 D). *Athar Delalat Al-Syaq Al-Qurani fi Tawjih Ma'na Al-Mutashabeh Al-Lafzhi fi Al-Qasas Al-Qurani*, *Applied study on the verses of Noah, Hud, Salih, and Shu'aib stories peace be upon them.* MA thesis.

Al-Jurjani, A. A. (1412 H/ 1991 D). *Asrar Al-Balaghah.* (M. Shakir, Ed.), 1st ed, Cairo: Al-Madani Printing Press & Jeddah: Dar Al-Madani.

Al-Kafawi, A. M. (1412 H/ 1992 D). *Al-Kuliyyat Mu'jam fi Al-Mustalahat and Al-furuq Al-lughawiyah.* (A. Darwish & M. Al-Misri, Ed.), 1st ed, Al-Risalah Foundation.

Al-Kalbi, M. A. (1415 H/ 1995 D). *Al-Tashil li Ulum Al-Tanzil.* (M. Hāshim, Eds.). Dar Al-Kutub Al-Elmiyah.

Al-Khazraji, A. B. (2011 D). Qarinat Al-Syaq and Atharha fi Al-Nas Al- Qurani. *Journal of College of Basic Education*, No. 68.

Al-Mutairi, A. J. (1425 H/ 2008 D). *Al-Syaq Al-Qurani and Atharhu fi Al-Tafsir, theoretical and practical study through Tafsir Bin Kathir.*

Al-Nahas, A. M. (1985 D). *I'rab Al-Quran.* (Z. Zahid, Ed.), 2nd ed, Alam Al-Kutub & Al-Nahdhah Al-Arabiyah Library.

Al-Qaisi, M. A. (1404 H). *Al-Kashf an Wojuh Al-Qira'at Al-Sab.* (M. Ramadān, Eds.). 3rd ed. Beirut: ar-Risālah Foundation.

Al-Qurtubi, S. (1964 D). *Al-Jam'e li Ahkam Al-Quran* (A. Al-Barduni, Ed.)., 2nd ed., Cairo: Dar Alam Al-Kutub.

Al-Rāzi, M. A. (1981 D). *Mukhtar Al-Sihah*. Lebanon, Beirut: Dar Al-Kitab Al-Arabi.

Al-Saadi, A. N. (1423 H/ 2002 D). *Taisir Al-Karim Al-Rahman fi Tafsir Al-Quran.* (A. Al-Luaihiq, Ed.). Al-Risalah Foundation.

Al-Shatbi, I. M. (1425 H/ 2004 D). *Al-Muwafaqat fi Usul Al-Shari'ah.* (A. Darraz & M. Darraz, Ed.), Dar Al-Kutub Al-Elmiyah.

Al-Shawkani, M. A. (1414 H). *Fath Al-Qadir*. 1st ed, Damascus, Beirut: Dar Bin Kathir & Dar Al-Kalim Al-Taib.

Al-Siwasi, A. M. (1427 H/ 2006 D). *Uion Al-Tafasir li Al-Fudhala Al-Samasir.* (Baha' Al-Din, Ed.), 1st ed, Beirut: Dar Tama & Dar Sader.

Al-Sultani, S. (1416 H/ 1996 D). *Irshad Al-Sari li Sharh Sahih Al-Bukhari.* (M. al-Khaldi, Ed.), 1st ed, Dar Al-Kutub Al-Elmiyah.

Al-Suyuti, G. A. A. (1418 H/ 1998 D). *Ham'a Al-Hawame'a fi Sharh Jam'a Al-Jawame'a.* (A. Shams Al-Din, Ed.), 1st ed, Beirut: Dar Al-Kutub Al-Elmiyah.

Al-Tabari, M. J. (2001 D). *Jame'a Al-Baiān/ Tafsir Al-Tabari.* (A. Al-Turki, Ed.), 1st ed, Dar Hajr for Printing, Publishing, Distribution and Advertising.

Al-Tusi, A.S. (1407 H/ 1987 D). *Mukhtasr Sharh Al-Rawdhah*. Al-Risalah Foundation.

Al-Zajaj, A. I. I.S. (1986 D). *I'rab Al-Quran.* (I. Al-Abiārīi, Ed.), 3rd ed, Beirut: Dar Al-Kitab Al-Lebnani.

Al-Zamakhshari, A. M. O. (1418 H/ 1998 D). *Al-Kashaf an Haqaiq Ghawamidh Al-Tanzil and Uion Al-Aqawil fi Wojuh At-Ta'wil.* (A. Abdulmawjud & A. Muawad, Ed.), 1st ed, Al-Obaikan Library.

Al-Zarkashi (1410 H). *Al-Burhan fi Ulum Al-Quran li Al-Zarkashi.* (Y. Al-Mirashli, J. Al-Zahahabi, & I. Al-Kurdi, Ed.), Dar Al-Marifah.

Al-Zubaidi, M. M. (1306 H). *Taj Al-Arus Men Jawahir Al-Qamos*. 1st ed, Beirut: Al-Haiat Library.

Bin Ashur, M. T. (1984 D). *Al-Tahrir and Al-Tanwir*. Tunisia: Al-Dar Al-Tunisiyah for Publishing.

Bin Atiyah, A. G. (1433 H). *Al-Muharir Al-wajiz fi Tafsir Al-Kitab Al-Aziz* (A. Abdulshafi, Ed.), 1st ed, Beirut: Dar Al-Kutub Al-Elmiyah.

Bin Malik, M. A. (1410 H/ 1990 D). *Sharh Al-Tas'hil* (A. Al-Saiyyd & M. Al-Makhtun, Ed.), 1st ed, Hajr for Printing and Publishing.

Bin Mujahid. (n.d.). *Kitab Al-Sab'ah fi Al-Qera'at.* (S. Dhaif, Ed.), 3rd ed, Dar Al- Ma'arif.

Bin Qaim, M. A. (1411 H). *A'lam Al-Muqin an Rab Al-Alamin.* (M. Ibrahim, Ed.), 1st ed, Beirut: Dar Al-Kutub Al-Elmiyah.

Binn Manzhur, M. M. (1414 D). *Lisan Al-Arab*. 3rd ed., Beirut: Dar Sader.

Fadil, M. (1426 H). *Al-Tadhmin Al-Nahawi fi Al-Quran Al-Karim.* Dar Al-Zaman.

Hamudah, T. S. (n.d.). *Dirasat Al-Ma'na end Al-Usulien*. 1st ed, Dar Al-Jamil for Publishing and Distribution.

Hassan, T. (1413 H/ 1993 D*). Qarinat Al-Syaq*. A paper presented at the Memorial Book for the Centennial of the Faculty of Dar Al-Ulum. Cairo: Abir Al-Kitab Printing Press.

Ibn Hazm, A. A. (n.d.). *The perfect collection of the principles of rulings.* In A. M. Shaker (Ed.), Beirut: Dar Al-Afaaq Press.

Ibn Hijr, A. A. (1379 D). *Fat-h al-Bari: Commentary on and explanation of Sahih Al-Bukhari.* In A. Bin Baz (Ed.), Beirut: Dar Al-Marifah Press.

Ibn Jenni. (n.d.). *Al-Khasa'es* (A. an-Najār, Eds.). Dār al-Kutub al-Miṣrīyah.

Ibn Taimiyah, A. A. (1416H/ 1995D). *Fatwas collection.* In A. Qasim (Ed.), Al- Madinah Al-Munawwarah: King Fahd Press for the Printing of the Holy Quran.

Muhammad, S. A. (n.d.). *Aqsam Al-Syaq fi Al-dalalah.* Shabakat Al-Alukah.

Shikh Zadah, M. (1999 D). *Hashiat Muhiī Al-Din Shikh Zādah ala Tafsir Al-Qadhi Al-Baidhawi*. 1st ed, Beirut: Dar Al-Kutub Al-Elmiyah.

Sibawih, O. U. (1983 D). *Al-Kitab*. (A. Haroon, Ed.), 3rd ed, Beirut: Dar Alam Al-Kutub.

سيميائية الشخصيات في رواية «ساق البامبو» لسعود السنعوسي

ليلى عبد الرحمن الجريبة (*)

جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

(قدم للنشر في 1436/4/28هـ؛ وقبل للنشر في 1438/8/24هـ)

ملخص البحث: يتناول البحث الشخصيات في رواية ساق البامبو لسعود السنعوسي، ويعتمد على المنهج السيميائي، فيبدأ بمقدمة تنظيرية، ثم يتناول العناصر الآتية: توصيف الرواية، ثم ينتقل إلى دراسة الشخصيات، والنموذج العاملي، والمربع السيميائي، وقد حفلت الرواية بشخصيات كثيرة متباينة شدة وضعفا، ثراء وفقرا، إسلاما وكفرا، عربا وعجما، نساء ورجالا، ظالمين ومظلومين، ثائرين ومستعبدين، إلا أن العامل الذات أو البطل هو عيسى أو هوزيه ، ابن راشد الكويتي وابن جوزافين الفلبينية، الذي يحاول الوصول إلى المجتمع الكويتي، تنفيذا لوصية والده، ولاستمرارية عائلة الطاروف، وليخرج من حياة الفقر والجوع في الفلبين ولينال حقوقه المالية والاجتماعية في الكويت لكنه يخفق في مهمته؛ فهو غير مؤهل لإنجاز الرغبة؛ لأنه أضعف من أن يقف في وجه المجتمع.

كلمات مفتاحية: سيميائية، شخصيات، رواية، ساق البامبو.

*****

The Characters in the Novel of "The Bamboo Stalk"

Laila Abdulrahman Al Juraybah (*)

Princess Nourah Bint Abdulrahman University

(Received 17/02/2015; accepted 12/03/2017)

Abstract: The research studies the characters in Saud ALsanosi`s novel, The Bamboo Stalk, from a semiotic perspective. It starts with a conceptual introduction, and then gives a descriptive account of the novel, a character analysis, form factor, and the semiotic square. The novel has several characters varying in intensity and weakness, richness and poverty, Islam and disbelief. It includes Arabs and non-Arabs, women and men, unjust and oppressed people, revolutionaries and enslaved, yet the hero is Jesus or Jose, son of the Kuwaiti Ibn Rashed and the son of Philippine Jozafin. He is trying to get to the Kuwaiti society to fulfill his father's will, and for the continuity of the Tarov family. He attempts to get away from life of poverty and hunger in the Philippines and to get his financial and social rights in Kwait, but he failed. He is not able to achieve what he desires; he is too weak to face the society.

Keywords: Novel, semiotics, and characters

(*) للمراسلة:
كلية الآداب، قسم اللغة العربية، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، الرياض، ص.ب: 84428، الرياض 11671، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:
Faculty of Arts, Department of Arabic Language, Princess Nourah Bint Abdulrahman University, Riyadh, P.O.Box: 84424, Riyadah 11671, Kingdom of Saudi Arabia.

laaljuraiba@pnu.edu.sa

ejournal.nbu.edu.sa
DOI:10.12816/0037196

مقدمة:

رواية «ساق البامبو» لسعود السنعوسي من الروايات المميزة؛ إذ فازت بجائزة البوكر العربية لعام2013م، وقد أثارت ضجة إعلامية، فمن مادح لها وقادح وناقد، وأثارت عددا من الأسئلة لدى المتلقين، منها هل هي سيرة ذاتية للمؤلف؟ مما يعني أن تصوير الشخصيات كان مقنعا للجمهور.

أهداف البحث:

1. الكشف عن طريقة الكاتب في بناء شخصيات الرواية بالتحليل السيميائي.
2. الكشف عن علاقات الشخصيات بعضها ببعض.

الدراسات السابقة:

1. سيميائية الشخصية في قصص السعيد بو طاجين لنظيرة الكنز.
2. سيميائية الشخصيات في رواية اللص والكلاب لعبد المجيد العابد.
3. .

أسئلة البحث:

1. هل أجاد الكاتب في بناء الشخصيات؟
2. هل استطاع الكاتب أن يظهر علاقات الشخصيات وتفاعلها معا؟

أهمية البحث العلمية:

تسهم الدراسة في زيادة تطبيقات السيميائية في دراسة الشخصيات، وهو مجال لا يزال بحاجة لمزيد من الدراسات التي تمكن الناقد من تحليل الروايات بشكل منظم.

إشكالية البحث: تنطلق الدراسة من ملاحظة كثرة شخصيات الرواية، ووجود علاقات بين هذه الشخصيات، أدت إلى إدارة الأحداث وإثارة عاطفة المتلقي، حتى ظن بعض القراء أنها قصة واقعية لصاحبها، وهذا التلقي يدل على نجاح الكاتب في بناء روايته وتحريك شخوصه عبر علاقات ومجالات متداخلة.

الفرضيات البحثية:

1. الشخصيات مع كثرتها وتنوعها كانت متسقة وكأنها بناء هندسي محكم.
2. أن التنوع والتشابه بين الشخصيات قد أدى إلى إدارة الأحداث في الرواية.

أولا: الإطار النظري:

تسعى السيميائية إلى تفتيق الأنظمة العلامية التي يبنى عليها النص، وتحاول في الوقت ذاته أن تعيد صياغة دواله ومدلولاته من خلال الاهتمام بمستويات الدلالة وطريقة توليد المعاني، وإضاءة مستويات النص المختلفة(الكنز، 2002م، ص: 141)، وتهتم السيميائية كذلك بالتحليل البنيوي، الذي يركز على العلاقات البنيوية العاملة في المنظومة الدلالية في لحظة تاريخية معينة(تشاندلر، 2008م).

والشخصيات الروائية ليست شخصيات تعيش في الواقع، بل هي علامات لغوية سيميائية، ترتبط أساسا بالوظيفة النحوية التي تقوم بها داخل النص(الجبوري، 2013م)، ويرى هامون أن الشخصية علامة فارغة، أي: بياض دلالي لا قيمة لها إلا من خلال انتظامها داخل نسق محدد (الأحمر،2010م، ص:217)، والشخصية ليست معطى جاهزا محددا سلفا، بل هي بناء لا تكشف عن مجموع دلالاتها إلا مع نهاية الزمن الإبداعي والزمن التأويلي، وهذا البناء محكوم باستراتيجية التحولات التي تقود إلى نقطة دلالية محددة (بنكراد،2014).

و يبدأ التحليل عادة بالبحث في دال الشخصيات، وهي مجموعة متناثرة من الإشارات التي يمكن تسميتها بـ(سمته)، وقد كثر الاهتمام باختيار أسماء الشخصيات؛ ليتاح للقارئ استجلاء مدلول هذه الشخصية، فالاسم غالبا يعلن عن الخواص والصفات (الجبوري، 2013م، ص: 98).

وأما مدلول الشخصيات فهو عبارة عن جمل تتلفظ بها الشخصيات عن نفسها أو يتلفظ بها عنها، والمكون الأساس لها يشمل أوصاف الشخصيات ووظائفها ومختلف علاقاتها(المرجع السابق).

وخلاصة القول أن سيميائية الشخصية تتناول اسم الشخصية (الدال) وصفات الشخصية (المدلول)، ومدى ارتباط بعضهما ببعض، كما تتناول علاقات الشخصيات بالسرد من خلال وظائف الشخصيات وأدوارها العاملية.

وسيتناول البحث العناوين الآتية: توصيف الرواية، وسيميائية الشخصيات، والنموذج العاملي، والمربع السيميائي، والخاتمة، والمراجع.

ثانيا: التطبيق:

توصيف الرواية: صدرت رواية «ساق البامبو» عن الدار العربية للعلوم ببيروت في ٣٩٨ صفحة، وكانت البداية بكلمة للروائي إسماعيل فهد إسماعيل، يقول فيها:» علاقتك بالأشياء مرهونة بمدى فهمك لها»، وهنا ترفع الرواية لوحة إرشادية للقارئ، وهذا التصدير يناسب حقيقة ما تضمنته الرواية من معارف وثقافات وشخصيات مرجعية متنوعة، وتتكون الرواية من ستة أجزاء، لكل جزء عنوان يبدأ بكلمة عيسى، ثم يضاف له علامة زمانية أو مكانية: (عيسى قبل الميلاد، وعيسى بعد الميلاد، وعيسى.. التيه الأول، وعيسى.. التيه الثاني، وعيسى على هامش الوطن، وعيسى إلى الوراء يلتفت)، وهذه العناوين تدل على أن عيسى هو الشخصية المحورية في الرواية.

وكل جزء من هذه الأجزاء يبدأ بنص من أقوال البطل القومي الفلبيني (خوسيه ريزال) عدا الجزء الأخير فيصدر بكلمة لـ(هوزيه ميندوزا)، ومن خلال النص الذي يتصدر كل جزء تنطلق الحكاية والأحداث، وداخل كل جزء مقاطع سردية تتنوع طولا وقصرا، وكأنها سلسلة من الحلقات السردية التامة.

سيميائية الشخصيات: تتعامل السيميائية مع الشخصيات بكونها علامة لغوية، وهذه العلامة لها دال ومدلول، ووفق التناسب بينهما وبين وظيفتها السردية يكمن الإبداع اللغوي، ولذا تعرض الدراسة لكل شخصية من حيث الدال والمدلول على النحو الآتي:

عيسى بن راشد: القوة الفاعلة في النص، وله عدة أسماء تعكس حالة التشظي في الهوية، فقد سماه والده (عيسى) باسم جده، وهو أيضا اسم نبي الله (عيسى) -عليه السلام-، والاسم يحمل دلالات، فعيسى نبي يؤمن به النصارى وفقا لدين والدته، ويؤمن به المسلمون وفقا لدين والده، وهناك أمر آخر، وهو أن عيسى -عليه السلام- لم يكن له أب، وعيسى البطل له أب لم يره، وكلاهما عاشا منبوذين، ولكنهما متسامحان، ولأن ترجمة اسم عيسى في اللغة الفلبينية تعني الرقم (واحد)؛ فقد حرم من اسمه ليسمى باسم آخر يحبه؛ وهو (خوزيه)، وينطق في الفلبين (جوزيه) وفي الإنجليزية (هوزيه)؛ وإن كان عيسى يفضل (خوسيه)؛ تيمنا بالبطل القومي الفلبيني (خوسيه ريزال)، الذي قاد الثورة ضد الاحتلال الإسباني، وأعدم قبل أن يرى حلمه يتحقق .

وهنالك أسماء يكرهها عيسى؛ لأنها تعبر عن رفض المجتمع، مثل لقب (الفلبيبي) في الكويت، ولقب (عربو) في الفلبين؛ لأن كلا الاسمين يبعدانه عن المجتمع، ويقصيانه لا لسبب إلا أن أباه عربي وأمه فلبينية، والأشد من ذلك أن جده كان يسميه (ابن العاهرة).

وبهذا تكون أسماء البطل مؤشرا موضوعيا وإجرائيا بالغ الأهمية، وهو فاعل سردي ومفتاح عملي للولوج إلى فضاء الرواية(حمداوي، 2014م).

وشخصية عيسى تفرض وجودها في الغلاف الداخلي؛ حيث تنسب الرواية لـ(هوزيه ميندوزا)، باسمه الفلبيني الذي فتح عينيه عليه، واختاره في نهاية المطاف، وأما اسمه العربي فعيسى بن راشد الطاروف.

وعيسى في الرواية يقوم بدور الراوي، وكثيرا ما يتولى عملية الوصف والتحليل والتشخيص؛ فهو يصف نفسه بأسلوب صريح، ويقدم وصفا مباشرا لنفسه في بدء الجزء الأول، فيذكر أسماءه المتعددة، وحيرته، ورغبته في الانتساب إلى اسم واحد، ودين واحد، وهوية واحدة، وكثيرا ما عبر عن شخصيته بالمناجاة أو الحوار مع النفس، ولكن اللافت للنظر والمدهش استيعابه لنظرة الآخرين له، فجده يناديه بـ(ابن العاهرة)، وفي الليل وبتأثير الخمر يسميه (مجهول الأب)، وأما جدته (غنيمة) فتقول إنه لعنة مثل أمه.

وقد كشفت الحالات والتحولات عن شخصية تتنامى وتتفاعل مع الشخصيات والأحداث؛ ففي بداية حياته كان يحس بالتميز يقول:» لم أكن الوحيد في الفلبين الذي ولد لأب كويتي، ....ولكنني الوحيد الذي يملك ما يميزه عن أولئك مجهولي

الآباء، وعدا قطعه والدي لوالدتي بأن يعيدني إلى حيث يجب»(السعنوسي، ٢٠١٢م، ص:١٨)، ولكن الاحترام والمعاملة المقبولة من جده تحولت بانقطاع الراتب الشهري الذي يصل من والده، وتأزم الوضع كثيرا مع الجد، فكان يكثر من طلباته لعيسى ويمقته كثيرا، وينابيه بـ(ابن العاهرة)، وهكذا كان التحول الأول من معاملة مقبولة من الجد إلى استعباد مقيت، ولكن وجود أمه بجانبه وخالته وابنتها (ميرلا) كان جديرا بأن يخفف عنه، فلما انتقلت أمه للعمل في البحرين وهربت (ميرلا) من المنزل، وانتكست خالته (آيدا) أصبح مدفوعا أكثر من ذي قبل للثورة ضد جده، والهرب من المنزل؛ بحثا عن عمل، فتحول من حالة الصبي المجهول الأب المستعبد إلى صورة الفتى الناضج المستقل، ولم يساعده سوى خاله فقد أعطاه هاتفا نقالا، ونصحه وعرفه على تاجر موز ليعمل معه(السنعوسي، 2012م، ص:131).

لم يستمر عيسى كثيرا في بيع الموز، فقد دله صديقه الصيني على مراكز العلاج الطبيعي، لمهارته في ذلك، فانتقل بعد أشهر للعمل في منتجع سياحي، تلك التحولات جعلت عيسى يدرك أنه بدأ يودع الوجه الطفولي البريء، وأنه سيتحول قريبا إلى وجه من الوجوه الباهتة في الزحام، الباحثة عمّا يسد فقرها وعوزها.

ومن التحولات المهمة في حياة عيسى حزنه الشديد خلال عمله في منتجع في (بوراكاي)، حيث تغيرت بشرته وتقشر جلده من أثر العمل طيلة النهار على المركب، ناقلا السواح بأجر زهيد، واشتياقه إلى الخضرة التي تعود عليها في أرض (مينـدوزا)، ولضيق فرص الكسب وجد نفسه ضعيفا؛ فاتجه نحو الصخرة التي تضم تمثالا للعذراء، وبكى بكاء مرا، وفي تلك اللحظات الرهيبة تسلل لأذنيه عزف الكويتيين المجانين وتصفيقهم فذهب إليهم، ورقص معهم وشرب وأخبرهم بأنه كويتي، فشاركوه السمر وودعوه في الغد، فأحدهم يعطيه مظروفا من المال، والثاني ينصحه بالرحيل للكويت لينال حقوقا كثيرة، والثالث ينصحه بأن يبقي في الفلبين حيث الحرية والمتعة، فشكل ذلك كله حافزا للعودة للكويت وممهدا لاستقباله اتصال (غسان) وموافقته السريعة على السفر للكويت.

الفقر الذي حفز والدة عيسى من قبل، حفزه للسفر إلى الجنة الموعودة أو بلاد العجائب كما سماها، ولكنه شعر بالحزن، فالمطار ووجه غسان، وحداد البلاد، تكالبت عليه مع الإحساس بالغربة وافتقاد الحب الأسري، إضافة إلى بيت (الطاروف) الذي يطابق مسماه، فهو شبكة صغيرة تحيط بأفرادها، فلا يملكون الفكاك من أسرها، والطبقية التي تهيمن على المجتمع الكويتي، والخوف من كلام الناس، ومن الزيجات غير المناسبة للفتيات، تلك التي جعلت (عيسى) يخرج من بيت (الطاروف) صغيرا ويخرج مرة أخرى كبيرا، يقول: « هي الكلمة ذاتها التي قالتها جدتي (غنيمة) لأبي قبل سنوات عندما اكتشف حمل أمي: وأخواتك يا أناني يا حقير من

سيتزوجهن؟»،(السنعوسي، ٢٠١٢م، ص:٤٤) فهذا السبب الذي أجبر (غنيمة) على التخلي عن عيسى صغيرا، هو ذاته السبب الذي جعل عمته (نورية) تصرخ، وتطالبه بالرحيل، وتقف في وجهه.

التحول الذي يصيب عيسى يتنامى مع استمرار اكتشافه لعالمه الجديد، فقد صرخ في وجه (خولة) حين أحس بأن وجوده غير مرغوب فيه، وأن أهله متورطون به، فاختار أن يخرج من شبكة (الطاروف)، وظن أن الكويت ستتسع له، وبخاصة أن خروجه سيكون تضحية من أجل أخته (خولة)، ومقابل أن تظل عند جدتها غنيمة.

ومن التحولات التي مرت بعيسى استقلاله عن عائلة (الطاروف) وعمله في المطعم، واندماجه مع بعض زملائه، ثم لقاؤه بالمجانين وتوثق علاقته بهم، ومشاركتهم في الديوانية تماما كما كانت أمه تحلم أن يكون.

صاحب ذلك البحث بحث من نوع آخر، إنه البحث عن الدين، وبدأ يقترب من البوذية عن طريق الفتى الصيني، ولكنه لم يستطع تفضيل دين على دين، فقد عاش التيه الثاني في الكويت، إذ تعرف على إبراهيم سلام مع معايشته للمسلمين، وصيامه وصلاته وغيرها.

وكان لنشأة عيسى بين أحضان الطبيعة، وعدم تشجيع والدته له ليكون مسيحيا خالصا، وإصرارها الدائم بأنه سيكون مسلما في النهاية، ومعايشته للأديان المختلفة في الفلبين، كل ذلك كان له أثر في بحثه الدائم عن الحق، فكثرت تأملاته وحواراته وقراءاته، باحثا عن الهوية الدينية.

ومما يميز عيسى تلك الرؤية العميقة للأمور، الناتجة عن تأمل عقلي فهو -مثلا- يعلل ميل الناس إلى التعلق بالخوارق والمعجزات الجديدة؛ لكونهم يشعرون بنقص في إيمانهم، فالمؤمن تكفيه المعجزات النبوية، يقول: «لم يكتف الناس بمعجزات وقعت في أزمنة بعيدة، كانت حكرا على الأنبياء مع نشأة الأديان، ليبحث كل مفترض عن معجزة لا وجود لها، يخلقها، يؤمن بها، ولا يكشف إيمانه عن شيء سوى مقدار الشك في نفسه»(السنعوسي، 2012م، ص: 300).

(جوزافين) والدة عيسى ذات أصل فلبيني نشأت فقيرة؛ ولكنها نالت قدرا من العلم وإن كان قليلا، وهي مسيحية الديانة، ولكنها غير ملتزمة، ومما يدل على فكرها وفلسفتها في الحياة قولها الذي تردده كثيرا:» كل شيء يحدث بسبب ولسبب»، وهذه العبارة التي تكررها دائما لعيسى ظهر أثرها في شخصيته، وسماها الإيمان الذي يأخذ بيد الإنسان ليبعث في روحه السكينة مع الأخذ بالأسباب، وهذا الإيمان هو الذي دفع (جوزافين) للعمل خادمة فأخذت درسا من أختها لتتحاشى المصير المحزن.

والغريب في الرواية أن شخصية (جوزافين) غير منطقية، وكأنها شخصية تعيش في الروايات لا في الواقع، فعيسى يرسم لوالدته صورة مثالية، يقول عنها: «كانت فتاة حالمة تطمح لأن تنهي دراستها

لتعمل في وظيفة محترمة، لم تكن تشبه أفراد عائلتها في شيء»(السنعوسي، 2012م، ص: 19).

وللمتلقي أن يتساءل: هل يمكن لفتاة في العشرين من عمرها أن تعيش قصة تبادل ثقافي ونقدي مع راشد المثقف الجامعي مع كونها صغيرة السن وجاهلة بكثير من الجوانب الثقافية؟ وهل تكفي قراءتها للروايات وبعض المعلومات السياسية؟ ترى هل هذا منطقي لاجتذاب رجل مثقف واع؟ أم هي النزوة الجنسية المغلفة بأدب ولباقة، كعادة المؤلف، وهي مزية تحسب له، فكل المواقف التي تصف العلاقة الجنسية نجده يعبر عنها تعبيرا راقيا مهذبا.

ومن صفات (جوزافين) في الرواية مثالية الحب الوفي لراشد مع خذلانه لها؛ إلا أنها كثيرا ما مثلت دور المتفهمة للوضع والمحبة الوفية، ترى هل لأن السارد هو ابنها ومن الطبعي أن يرى في والدته الصورة اللامعة التي لا يمكن أن تصاب بخدش؟ وهناك احتمال آخر، وهو أن (جوزافين) كانت تعتقد أن مجرد حملها من راشد هو الباب الذي تدلف منه لحياة سعيدة، وأنها -متأثرة بروح الروايات- اعتقدت أن راشدا لن يخذلها، وأن زواجهما كان قصة سعيدة ستستمر، وقد اكتشفت بمرور الأيام والأحداث، وبعد عقد من الزمن أنها أصبحت مثل (سندريلا) الخادمة، ولكن نهايتها لم تكن سعيدة كما تخيلت، غير أنها كانت واثقة من التزام راشد بمسؤوليته كأب، فهو يرسل لها نفقة كل شهر رسخت لديها اعتقادا بأنه مازال يحب ولده، ولن يتنازل عنه، ولهذا أعدت عيسى إعدادا نفسيا واجتماعيا ولغويا وفكريا؛ ليعود لوطنه ويعيش في كنف والده ويحيا حياة كريمة، وهذه الرغبة الغالية تستحق عناء كبيرا؛ إذ تضمن لولدها عيشة كريمة في بلد يفيض بالخيرات.

ميندوزا فلبيني مسيحي؛ ولكنه رجل محير بالنسبة لعيسى؛ ولذا وصفه بشكل دقيق، وبخاصة مقامراته وديوكه، والعجوز التي كانت تسكن في طرف الأرض؛ التي اكتشف عيسى بعد موتها أنها والدة ميندوزا، وأنه مجهول الأب مثل ميرلا وغيرها، فهذا الجد الذي عاش ويلات الحرب في فيتنام مع حياة الفقر والجوع مارس القمار، وبخاصة مصارعة الديكة تنفيسا عن عقده النفسية وحرمانه من الأبوة، وكذلك شربه للخمر في الليل وصياحه الذي يصل إلى غرفة عيسى، يشكو فيه وحدته ويتمه، وأنه مجهول الأب.

آيدا: خالة عيسى دفع الفقر والجوع والديها لاستخدامها وسيلة للعيش، ولو على حساب صحتها الجسدية والنفسية والاجتماعية:» أصبحت آيدا مثل أي شيء يباع ويشترى بثمن.. ثمن بخس في الغالب .... ليس المؤلم أن يكون للإنسان ثمن بخس، بل الألم كل الألم أن يكون للإنسان ثمن»(السنعوسي، 2012م، ص: 20) وكانت تتأفف من حديث والدة عيسى عن والده راشد، ولا تكف عن السخرية من الرجال جميعا.

ـ ميرلا ابنة آيدا ذات أصل مزدوج؛ فأمها فلبينية،

وأما والدها فيعتقد أنه أوربي بسبب الملامح التي وثتها عنه، ولم ترث فقط هذه الملامح بل ورثت كره الرجال من أمها؛ بسبب حياتها يتيمة، مجهولة الأب، وفيها من الملامح ما يعوق نسيان الأمر، وما يجعل المجتمع كذلك يعاملها معاملة تختلف عن مثيلاتها، فمرت في حياتها بظروف محزنة ومؤلمة بسبب فقدان الاستقرار النفسي وكراهية الرجال، وكادت تهوي للجنون؛ لولا عناية الله، ثم اهتمام عيسي بها، ثم زواجه منها.

وقد كان حضور ميرلا في الرواية قويا ومتواترا، ففي كل جزء نجد لميرلا حكاية مع عيسى (قوتها وجمالها واستقلالها/ ميل عيسى إليها، ولهوهما البريء معا/ خروجها من المنزل، وتأزم حالة آيدا/ رسائلها/ هلوستها/ حديثها عن الانتحار/ ترقب عيسى وهلعه واتصالاته/ الأمل إذ يرى رسائله مقروءة/ عودته وزواجه).

إينانغ تشولينغ والاسم الأول يعني السيدة بالفلبينية والثاني اسمها، التي اكتشف عيسى بعد موتها أنها أم مينـدوزا، وهي عجوز طاعنة في السن ترعب الأطفال بحدبتها وشاربيها الأشيبين، والصلع الذي يحتل بقعا من رأسها، وهي مشعوذة الحي، وآكلة الأطفال إن مروا بعد المغرب من أمام بيتها .

راشد الطاروف رجل كويتي ثري يعمل في السلك العسكري، وقد نال تعليما جامعيا في الخارج؛ وكان إلى جانب ذلك أديبا وكاتبا جريئا، وراشد اسم نكرة يعطي معنى التفرد والندرة، وصيغته على وزن فاعل من الفعل رشد أي: عقل وفهم، وهو دال على شخصيته الواعية المثقفة، أما الطاروف فاسم لعائلة عريقة كما صورتها الرواية، وتعني نوعا من الشباك الصغيرة المخصصة للصيد على الشواطئ، حيث لا يتجاوز العمق ثلاثة أمتار(الأطلسي، 2014م)، ولعل اختيار كلمة (الطاروف) من عمق اللهجة الكويتية يضفي سمة الواقعية، وأنه اسم لأسرة كويتية، وكونها شبكة صيد تعطي دلالة على القيود الاجتماعية التي تمارسها مكانة عائلة الطاروف، التي لم يستطع راشد الإفلات منها ولا ابنته خولة ولا الجدة ولا العمات كذلك.

وقد وصف عيسى والده من خلال الصور فوجده رجلا مضحكا، فهو نحيف جدا، وله شارب كث وعينان صغيرتان تطلان من تحت النظارة، ويلبس ثوبا أبيض فضفاضا وطاقية على الرأس، تشبه ما يلبسه مسلمو الحي الصيني، وهو رجل الأسرة الوحيد وقد حالت التقاليد الاجتماعية بينه وبين الزواج من الفتاة التي أحبها أثناء دراسته في الخارج، وبعد عودته عاش صدمة عاطفية، ربما كانت السبب في علاقته بجوزافين وزواجه منها، وكان حمل جوزافين مفاجئا ومربكا، كشف لراشد أن زواجه بجوزافين وطريقة ذلك الزواج مجازفة ليس من السهل تقبلها في أسرة الطاروف، ومع ذلك قرر تحمل نتائج تصرفاته؛ ولكن المجتمع متمثلا في أمه، ووضع أخواته، ومجد الطاروف، وشبه عيسى

الفلبيني الواضح، ثم نشوب الحرب، منعه كل ذلك من القيام بدور الأب، وتحقيق وعده لجوزافين بحياة مستقرة لولده عيسى.

غسان رجل كويتي من فئة البدون، وهم فئة لا تحمل الجنسية الكويتية؛ ولكنهم يعيشون في الكويت منذ عقود طويلة، ولا يزالون محرومين من أبسط الحقوق؛ فمع صداقة غسان لراشد وعلاقته الوثيقة بأسرة الطاروف لم يستطع الزواج من هند التي أحبها بسبب تصنيفات غير منطقية في نظر الراوي، وغسان اسم عربي من الأسماء الأصيلة، ويعني القوة والجمال والشباب، وهو اسم ماء نزل عليه العرب المهاجرون من اليمن من أزد بعد انهيار سد مأرب، وسموا باسمه وهم الغساسنة(منظور،13/ 213)، وكأن البدون في الكويت الذين يفيضون وطنية، وقد دافعوا عن وطنهم ضد المحتل يشبهون الغساسنة، فنزولهم واستيطانهم المكان جعلهم ينسبون له، وبهذا الاسم (غسان) يثير المؤلف في المجتمع قضية البدون، وقضيتهم لا تحتاج لشرح وتفصيل فهي أكبر من ذلك.

وشخصية غسان كتلة متحركة من الحزن، فهو يسكن الجابرية الاسم الذي يدل على المواساة وجبر الحال والوصل والإصلاح؛ ولكنه في الرواية له دلالة مفارقة، فالجابرية اسم للطائرة المختطفة التي خطفت معها روح وليد، وهي المنطقة التي شهدت ميلاد أحلام عيسى الطاروف وآماله التي اختطفت، والجابرية يسكنها الحزن والانكسار في روح غسان، وانتقال راشد من قبل للسكن فيها كان انتقالا من الفرح للحزن.

غنيمة أرملة في الخمسين، وتسمى (السيدة الكبيرة)، واسمها مفرد من غنائم، وهي ما يؤخذ من المغلوب في الحرب (منظور، ١٢/ ٤٤٥)، فهي وحيدة ومختطفة وفريسة وضحية لقيم مجتمعية بالية، لا تستند لعقل أو نقل، وهي بالمقابل فريسة سهلة منقادة فهي تتطير بمجرد موقف، و تؤمن بالسحر ولعنته، وتؤمن بالأحلام وتبذل ما في وسعها لتفسيرها، وتلافي الأخطار التي تحذر منها، ففي الرواية تكره الخادمة جوزافين وتتطير بها؛ بسبب تزامن وصولها مع التفجير الذي حدث لموكب أمير البلاد، والمؤلف يقلب هذا التطير في نهاية الرواية يقول: «ربطت بين وصول الكويتين إلى مانيلا ووقوع الزلزال في الوقت ذاته. من يشكل لعنة للآخر؟ طردت الفكرة من رأسي»(السعنوسي،2012م، ص: 394).

يصفها عيسى بقوله:» نظرتها حادة، تكشف ما خلف الأشياء، أنفها المعقوف ولمعان عينيها جعلا لها شكل نسر منغولي»(السعنوسي،2012م، ص:219)، تلك المرأة الغنية الكبيرة الكويتية، ضعيفة في مواجهة المجتمع وكلام الناس وحتى أمام الأحلام والوساوس؛ ففي الوقت الذي بدأت تحب عيسى وتألفه أو تعطيه فرصة التواصل معها، تنتكس بسبب كلام الجيران وبخاصة أم جابر، التي أرسلت تطلب عيسى الخادم الجديد لمساعدتهم في

تقديم القهوة في مناسبة لديها، وتضعف أمام قسوة نورية ورغبتها في إبقاء عيسى سرا.

ـ خولة أخت عيسى، فتاة كويتية ثرية مثقفة، ويدل اسمها على كونها هدية وعطية من الله لعيسى ولجدتها وللمجتمع، هذا الاسم الذي يرتبط بمفهوم العطاء والكرم والسماحة، كانت تقرأ كثيرا في مكتبة والدها راشد؛ فتشربت كثيرا من قناعاته وطموحاته، حيث حاولت إكمال الرواية التي بدأها، ووقفت مع أخيها عيسى محاولة مساعدته للاندماج في الأسرة؛ ولكنها تقع تحت سيطرة المجتمع ونظرته غير الإنسانية لعيسى ولغسان وغيرهما.

هند عمة عيسى الصغرى، ويعني اسمها المائة من الإبل أو المائتين، فهو اسم عربي يوحي بالغنى والمجد والعز والجمال والعشق، وهو اسم أصيل قديم يذكر بجميلات العرب، ودلالته في الرواية دلالة مطابقة فهند امرأة كويتية ثرية، تقع ضحية للتصنيفات الاجتماعية والعادات، وللقوانين التي لا تعطي البدون حق المواطنة العادلة فتحرم من الزواج بغسان، ولكنها تجعل من انكسارها قوة فتصبح ناشطة سياسية تطالب بحقوق البدون.

نورية عمة عيسى الوسطى، واسمها يوحي بالنور، وعلاقة الاسم بالشخصية علاقة متضادة فمواقف نورية لا تحمل النور، فهي امرأة كويتية متزوجة ولديها ولدان في سن الزواج، وملامحها حادة وتهتم كثيرا بأناقتها، وتبدو متعالية، كل ما يهمها هو سمعتها وسمعة أسرتها ومستقبل أولادها ولو على حساب الآخرين، فحاربت عيسى، وتسببت في فصله من عمله وإيقاف راتبه وتركه الكويت.

عواطف عمة عيسى الكبرى، ودلالة الاسم تدل على المشاعر التي تحكم الشخص فيكون تابعا لغيره، ودلالتها دلالة مطابقة فهي امرأة كويتية متزوجة تتأثر كثيرا بعاطفتها، ولذا فهي: «باسمة طيلة الوقت، تبدو ودودة، لها عينان كبيرتان متباعدتان وجبهة عريضة بارزة»(السعنوسي، 2012م، ص:220) وهي إلى ذلك تخاف الله، وتذكره دائما، وقد حاولت أن تكون مع عيسى إلا أن خوفها من زوجها ونورية جعلها تضعف عن مساعدته.

ـ المجانين (مشعل وتركي وجابر ومهدي وعبد الله) وهم مجموعة من الأصدقاء يجمعهم صفات؛ فهم جميعا كويتيون ومسلمون و بينهم روابط، فهم يعيشون في وطنهم ويتفاعلون مع قضاياه ويعبرون عن وطنيتهم، وفي الوقت ذاته هم عشاق للمتعة فهم يسافرون كل صيف للسياحة والاستمتاع، وكلمة المجانين لفظة شائعة في الخليج، فهي تطلق على الشخص المندفع ولو كان محقا، ودلالة الاسم دلالة مطابقة، وهم إلى ذلك أي: مجانين بوراكاي مختلفون، فعبد الله كما يوحي اسمه محافظ على الصلاة، وهو سني المذهب وكثيرا ما ينسجم مع صديقه مهدي، وهو من اسمه شيعي، وأما جابر فعلى طيبته إلا أنه أفشى سر عيسى الذي لم يطلب كتمان السر، فألقى القنبلة في بيت الطاروف بإخباره أمه أم جابر جارة الجدة غنيمة، وأما مشعل فلا

يعترف بالطبقية فالعائلات الكبيرة تقاس بالثراء فقط، وهو ثري جدا، أما اجتماعيا فجابر وتركي من طبقة تشابه أسرة الطاروف مجدا ونسبا.

إبراهيم سلام شاب فلبيني في الثلاثين من عمره، واسمه يدل على شخصه ، فإبراهيم النبي -عليه السلام- كان داعية للتوحيد، ونال السلام في حياته وكذلك إبراهيم مسالم، يدعو إلى التوحيد بما يستطيع، وقد عاش طويلا في الكويت، ودرس في المعهد الديني، وله نشاطات دعوية ويعمل مترجما لدى السفارة الفلبينية، ومراسلا لبعض الصحف في الفلبين، وقد كان له دور في تعريف عيسى بالإسلام وبسيرة الرسول محمد -صلى الله عليه وسلم-، ولكنه من خلال حواره مع عيسى يكشف عن ضعف قوته على الدعوة بصورة منطقية عقلية خلافا لما فعله إبراهيم -عليه السلام- حيث استخدم العقل لإثبات التوحيد.

ومن اللافت للنظر التصوير البصري للشخصيات، فغالبا ما يكون المظهر الذي يبصره عيسى مدخلا لفهم الشخصية، يقول في الرواية:» غسان ذو الوجه الحزين لعبا دورا حقيرا لا يناسب وجهه»(السعنوسي،2012، ص: 288).

وقد استطاع الراوي بخياله الخصب أن يربط بين بعض الشخصيات والحيوانات، يقول واصفا الحوار بين الجدة غنيمة وبناتها وخولة وغسان في أول لقاء:» عمتي هند متوترة، تحرك إحدى ساقيها فوق الأخرى بهدوء، ..الدلفين يبتسم بسذاجة.. سمكة القرش تتحدث بعصبية.. والنسر المنغولي يخرس الجميع بإشارة من رأسه»(السعنوسي، 2012م، ص:221).

النموذج العاملي:

تنتظم الشخصيات في ثلاثة أزواج، على النحو الآتي:

أولا: علاقة الرغبة، وهي تمثل بؤرة النموذج العاملي؛ لكونها تضم العاملين الرئيسين في النص؛ إذ تجمع بين من يرغب (الذات) وبين ما هو مرغوب فيه (الموضوع)، وهما مادة النص وخامته، والعلاقة بينهما علاقة وجودية، فلا وجود للموضوع بلا فاعل ولا وجود للفاعل بلا موضوع، والنتيجة إما اتصال بين الذات والموضوع أو انفصال بينهما(الجبوري، 2013م، ص: 73-74).

وفي رواية ساق البامبو تمثل الحياة الإنسانية مرغوبا، تلك الحياة التي تكفل لعيسى الانتماء على مستوى الاسم والوطن والدين.

ولكن الحرمان من ذلك يؤدي إلى التخبط والتشتت والضياع، ويبلغ التخبط مداه حين يقول: « لو فقست من بيضة ذباب منزلية أعيث في البيت فسادا .. لو كنت شيئا،، أي شيء واضح المعالم»(السعنوسي،2012م، ص: 94).

وهذه الرغبة تنتهي بالانفصال، فعيسى يحمل هويتين لا يستطيع التخلص من إحداهما يقول:

« اقشعر بدني، رعشة تسللت من أعماقي إلى أطرافي، ما إن شرع لاعبو المنتخب الكويتي بترديد النشيد الوطني: « وطني الكويت سلمت للمجد وعلى جبينك طالع السعد»(السعنوسي، 2012م، ص:395-396)، بل إنه يهرب بعد التعادل بين منتخبي الكويت والفلبين ويكتفي بالنتيجة التي ترضيه.

ثانيا: علاقة التواصل وتجمع بين العامل المرسل والعامل المرسل إليه؛ فالحرمان هو المرسل، والمجتمع الكويتي وعائلة الطاروف بشكل خاص هي المرسل إليه، وعلاقة التواصل التي كان يسعى إليها المرسل لم تنجح فتحولت علاقة الاتصال إلى انفصال أو شبه انفصال، حيث انتهت الرواية بإقامة عيسى في الفلبين واستمرار علاقته بالأصدقاء (المجانين)، وبتسميته ولده براشد، وبتنازعه بين حب الوطن الكويت وحب الوطن الفلبين.

ثالثا: علاقة الصراع وهذه العلاقة أكثر وضوحا وتماسا مع الرواية؛ لأن المعارض استطاع التغلب على الفاعل، وصار دوره دورا رئيسا فاعلا في البناء السردي(الجبوري، 2013م، ص:75-76).

وفي رواية ساق البامبو يتبوأ العامل المعيق مكانة مهمة لقيامه بدور فاعل؛ حيث حال بين الذات (عيسى) والموضوع (الهوية) وانتصر في نهاية الرواية، والعوامل المعيقة لم تكن فقط في المجتمع الذي رفض عيسى، ولكن العامل المعيق هو اختلاف الثقافة والعادات والقيم، فقد سبق أن تسبب جهل جوزافين بهذا المجتمع للاختلاف معه، ناهيك عن الشكل الذي حال بينه وبين الاندماج في المجتمع.

لقد وقفت الجدة في حياة راشد موقف المعيق ومنعته من دخول البيت وتسببت في سفر جوزافين وعيسى من أجل ضمان زواجات جيدة لبناتها، ولكن بعد حضور عيسى وسماعها صوت راشد من حنجرته ومعاملته الجيدة، تحولت الجدة غنيمة من عامل معيق لعامل مساعد ولكنه ضعيف، فالنسر المنغولي الهرم وقف عاجزا أمام العمة نورية التي تحولت إلى سمكة قرش داخل شبكة الطاروف، ولم تستطع غنيمة أن تقدم شيئا لعيسى سوى المال والدموع.

ولم يقتصر دور العمة نورية على الرفض والتهميش، بل تعداه لمحاولة إقصاء عيسى من الميراث والنسب، فزارته العمتان في شقته وحاولتا إفهامه بأنه ابن زنا وأن ابن الزنا لا ينسب لأبيه ولا يرث منه، إلا أنه اطلعها على الوثيقة وتاريخها، مما يؤكد أنه ابن شرعي لراشد وأن جوزافين لم تحمل إلا بعد الزواج المثبت، فاعتذرت العمة عواطف وصمتت نورية وانصرفتا، فأي رفض أكبر من أن يقال لعيسى بأنك ابن زنا لقد قال له ميندوزا من قبل ابن العاهرة؟ وخالة عيسى آيدا أو ماما آيدا كما يسميها بنظرتها المتشائمة، والإيحاءات المحبطة لجوزافين شكلت عاملا معيقا، كما أن ميرلا وجاذبيتها وعلاقتها الطيبة بعيسى مهدت له طريق التراجع، والحنين للطبيعة الخلابة التي تربى فيها.

وهكذا استطاع المعارضون التغلب على عيسى في عدة مواقف، وهؤلاء المعارضون لم يكونوا فقط أشخاصا كالعمة نورية، بل كان هناك عائلة الطاروف بعلاقاتها التي تحكمها النظرة التقليدية للإنسان واحتقار الجنسيات الأخرى.

ويتجلى العامل المساعد في الرواية في عدة شخصيات، وقد مثل غسان عاملا مساعدا لعيسى فساعده للوصول لعائلة الطاروف، وحاول دمجه تحقيقا لوصية راشد.

وتجدر الإشارة إلى أن جوزافين عامل مساعد بتعليمها عيسى الكلمات العربية، وإعداد عيسى للعودة إلى الكويت إعدادا نفسيا ووجدانيا، فالأحاديث الطويلة عن الذكريات والشخصيات والبحث عن راشد من خلال عدة وسائل، كل ذلك كان عاملا مساعدا للتغلب على المصاعب، وكان خاله عاملا مساعدا دعم جوزافين في بحثها عن راشد، وساعد عيسى في الانطلاق نحو العمل وترك القرية.

ومما شكل عاملا مساعدا لقاؤه بالفتى البوذي تشانغ، الذي دله على مركز العلاج الطبيعي، ومن ثم انتقل للمجال السياحي الذي من خلاله تعرف على المجانين الخمسة.

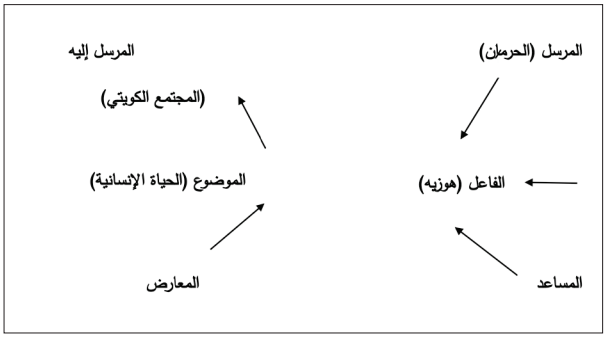
وقامت خولة بدور المساعد في كثير من المواقف يقول:» خولة شفيعتي لدى بيت الطاروف لولاها لما سمحت لي الفرصة للاقتراب من ذلك البيت قط.... حمدا لله على خولة» (السعنوسي، 2012م، ص: 215).

وكان لصوت عيسى الشبيه جدا بصوت والده دور عاملي مساعد، فتح قلب جدته غنيمة وأعاد الشفقة إلى قلبها والدموع إلى مآقيها.

وبالرغم من جهود العمة هند إلا أنها لم تفلح في تقبل الطاروف لعيسى، وإن كانت قد ساعدته في الحصول على الجنسية وتدبر بعض أموره.

ومن العوامل المساعدة شخصية المجانين، وعلاقتهم براشد علاقة إيجابية منذ اللقاء الأول وحتى نهاية الرواية.

ويمكن رسم خطاطة مبسطة للنموذج العاملي على النحو الآتي:



تصنيف الشخصيات:

وفقا للمقياس الكمي نجد أن المعلومات المتواترة المعطاة صراحة عن شخصية عيسى هي الأكثر، مما يؤهله ليكون الشخصية المحورية.

وقد ظهرت في الرواية بعض الشخصيات المرجعية وهي:

محمد -صلى الله عليه وسلم-: وقد كان عيسى

يتبادل المعلومات بينه وبين إبراهيم سلام عن الرسولين عيسى ومحمد -عليهم الصلاة والسلام- في محاولة للوصول إلى الدين الحق، وشاهد فيلم الرسالة، وقرأ كتاب الرحيق المختوم، بل جعل من الفيلم والكتاب أهم ثلاثة أسباب حببته في الإسلام.

عيسى -عليه السلام-: إن من يقرأ العناوين الفرعية للرواية يظن أنه أمام كتاب يتحدث عن عيسى -عليه السلام- بسبب المصطلحات المنتقاة، مثل قبل الميلاد وبعد الميلاد.

بوذا: وهو مؤسس الديانة البوذية، وعلاقته بعيسى الطاروف علاقة مشابهة، وتكمن أوجه التشابه في: التأمل في الطبيعة/ التسامح مع الناس/ التضحية من أجل السعادة، فعيسى ترك الكويت لأجل خولة وميرلا.

خوسيه ريزال: وهو طبيب فلبيني وروائي وقائد وطني تم إعدامه؛ لكن الثورة لم تنجح إلا بعد موته، والبطل في الرواية يقتبس من مقولاته، ويجعلها موضوعا تدور حوله حكاية؛ وقد شكلت مبادئ خوزيه فيما بعد دينا جديدا هو أقرب للفلبين من ا لمسيحية .

لابو: وهو السلطان المسلم الذي وقف في وجه الحملة التنصيرية التي قادها ماجلان وانتصر عليه، وفي المقابل جماعة أبو سياف المسلحة، يقول المؤلف:» أيهما الإسلام؟ أهو الذي شاهدته في الرسالة أم الذي قضى على حياة مخرج فيلم الرسالة؟ أهو إسلام لابو سلطان جزيرة ماكتان أم إسلام جماعة أبو سياف في مينداناو؟»(السعنوسي، 2012م، ص:273).

وقد كان لاستخدام هذه الشخصية المرجعية دور في بيان الفهم الحقيقي للدين الإسلامي بالمقارنة بين السلطان لابو وجماعة أبي سياف.

إسماعيل فهد إسماعيل: كاتب روائي كويتي، استقر في الفلبين مدة من الزمن بعد احتلال الكويت، ولعل توظيف الكاتب الروائي إيماءة إلى دور الرواية في نشر الوعي الاجتماعي في الحياة، ولذا صدر الرواية بكلمة للشخصية المرجعية، وقدمها لتكون أول صفحات الرواية سابقة للغلاف الداخلي ولكلمة المترجم والإهداء، وكأن الرواية تعطي المؤلف فضاء رحبا لنقد المجتمع؛ لأنه يعيش فيه ويعطيه فضاء أرحب؛ لأنه يختفي وراء عيسى الذي كان يجهل المجتمع الكويتي ووالدته، وهنا تكمن الأرضية الخصبة لتقبل القارئ لخلخلة المفاهيم المستقرة في الأذهان، وتجعل من التساؤلات استفهامات بريئة، توقظ روح النقد الذاتي بكل صراحة وموضوعية وحيادية، وتدفع عن المؤلف الاتهامات التي تطال الكتاب الروائيين الذين يتبنون آراء خارجة عن العادات والقيم المجتمعية.

وأما الشخصية الواصلة في الرواية أو الإشارية فهي شخصية عيسى، السارد بتعال، وصاحب حقيقة الرواية، يجمع بين وظيفتي السرد والتأويل وإن كان أحيانا يتيح الفرصة للآخرين ليقوموا بدور الشخصية الواصلة؛ ولكنهم جميعا لا يخرجون عن الرؤية التي يؤمن بها.

وللشخصيات الاستذكارية دورها، فهي تقوم بتنشيط ذاكرة المتلقي وتربط النص وتنظمه، ومن خلالها يمتلك الخطاب مرجعية خاصة به لا توجد في غيره(بنكراد، والأحمر،ص: ٢١٨)، ونظرا لاعتماد الرواية على التقابل والتباين والمفارقات العميقة واسترجاع المواقف، تستوقف المتلقي بعض الشخصيات الاستذكارية مثل:

ساق البامبو: وهو نبات ينمو في مناطق متعددة من العالم، وله أسماء متعددة، ويمكنه أن يعيش بلا تربة ولا شمس، بل يكفيه إناء شفاف ليأخذ الضوء من خلاله، وفي الثقافة الصينية يعد نباتا يجلب البركة والغنى، وله استخدامات كثيرة متعددة، وقد ظهر في الرواية مكونا ماديا فهو سياج حول بيت ميندوزا في الفلبين، كما أن ظلاله الراقصة تؤنس وحشة هوزيه في غرفة نومه، وهو أمنية فقد تمنى هوزيه أن يكون ساق بامبو يغرس في أي مكان فينمو، ثم شارك ساق البامبو في إحساسه بالاغتراب في بيت الطاروف، ثم تبين له أن لا وجه للشبه بينهما، بل إن ساق البامبو يجلب السعد، وهو لعنة مثل أمه كما تقول الجدة غنيمة، وبهذه الشخصية الاستذكارية عنون الكاتب روايته، موحيا بإخفاق هوزيه في تحقيق رغبته في الحياة الإنسانية، وقد اختار الاسم البامبو دون التسمية الكويتية الخيزران ودون التسمية الفلبينية كاوايين، لإظهار نوع من الحياد.

أرنب آليس: الذي كان يحلم عيسى بظهوره؛ ليتبعه فيسقط في حفرة تقوده لبلاد العجائب (الكويت)، وهذه الشخصية سبق أن تمنى ظهورها في المواقف الحالكة، ثم يترك المتلقي الذي يعود بذاكرته لخيالات عيسى وتصوره للكويت، وتأثره بقصة (آليس في بلاد العجائب)، وبعد عدة صفحات يظهر الأرنب متحدثا بالهاتف ومرتبا عودته للكويت، إنه غسان العامل المساعد الذي سماه عيسى الأرنب في السياق الذي يجعله يقوم بدور الأرنب.

ثمرة الأناناس: التي كانت تعني لعيسى المواجهة والقوة، فقد كانت أسطورة (بينا) التي تحكيها خالته آيدا مفزعة؛ ولكن جده ميندوزا يعيد تلك الأسطورة، ودائما يدعو عليه أن تنبت له ألف عين، ليرى جيدا، فالأناناس هنا شخصية استذكارية تحيل إلى الخوف.

النحلة: التي ظلت تلاحق عيسى بعد محاولته سرقة طعام الجدة، فقد سمع طنينها ثم أصبح هذا الصوت في رأسه، وعندما اعترف للقس أرشده للصلاة والتوبة ليذهب الطنين؛ ولكنه ظل يعاوده كلما اقترب من بيت الجدة إلى أن ماتت.

السلحفاة إينانغ تشولينغ: التي سماها باسم الجدة، ربما ليعوض علاقته التي لم ينعم بها، فما أقسى أن يكتشف أن الساحرة العجوز المشعوذة هي جدته؟ فشكلت السلحفاة شخصية استذكارية تذكر بالجدة تشولينغ، ففي أحلك المواقف يقول عيسى:» في غرفتي، احتضنت إينانغ تشولينغ، بكيت كما يبكي الأطفال، أمام زجاجة صغيرة ملأت نصفها بتراب أبي...»(السعنوسي، 2012م، ص: 267).

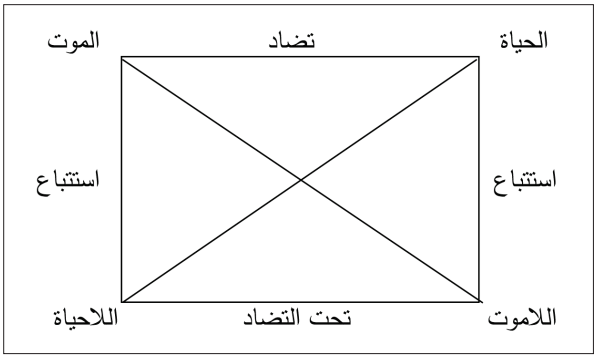
الجابرية: وهو اسم الحي الذي يسكنه غسان في « منطقة الجابرية ذات الاسم تحمله الطائرة التي اختطفت قبل سنوات، والتي كان غسان على متنها ووليد، وكلا الاسمين يعودان إلى جابر»(السعنوسي، 2012م، ص: 189)، والجابرية اسم يبعث الحزن في نفس عيسى ففيها تعرف على الكويت وعلى والده، وعقد الآمال الكبيرة على المستقبل، وأحس فيها بحنان الأب حين دافع عنه غسان وساعده، وكان يحلق في عالم الأحلام الجميلة، هذه الشخصية المحبطة كرهها عيسى، وكأنها قتلته كما قتل وليد في الطائرة المختطفة المسماة بالجابرية.

برج الاتصالات: كائن غريب غرس في المكان الأثير لدى عيسى في أرض منيدوزا، فحرمه من الجلوس تحت شجرته الكبيرة للتأمل، ولذا فهو يثير مشاعر البغض والكراهية، ثم ها هو ذا البرج ثانية بالشكل نفسه في الكويت، فهو يذكره ببرج الاتصالات الذي احتل مكانه الأثير في أرض ميندوزا.

وبهذه الشخصيات الاستذكارية صنعت الرواية عالمها الخاص، ونبهت القراء، كما أضفت تماسكا وترابطا للأحداث.

المربع السيميائي:

يعد المربع السيميائي من التقنيات التحليلية التي تظهر التقاطعات في الرواية، وهو يساعد في إنتاج المعنى وتوليد الدلالات، ويسعى للكشف عن منظومة المعنى(إينو، 2008م)، ويعتمد على أربع علاقات، ويمكن تمثيلها في الرواية على النحو الآتي:



أولا: علاقة التضاد بين الحياة والموت:

فالحياة الإنسانية التي يتطلع إليها هوزيه هي الحقيقة التي تقابل الموت، والأشخاص الأحياء في الرواية -كما يراهم هوزيه- هم المجانين، فكل منهم يحمل اسما واحدا، ودينا واحدا، وهوية واحدة، وجوههم تعبر عن جنسهم، ولغتهم تدل على بلدهم، ومع اختلافاتهم المذهبية والاجتماعية إلا أنهم يشكلون نسيجا جميلا، أما الأموات في الرواية فأولهم هوزيه الذي حرم من كثير من جوانب الحياة الإنسانية حتى شارف على الموت الحقيقي، وشاركته بعض الشخوص في الموت مثل الجد ميندوزا وميرلا وغسان وإسماعيل وأيدا.

ثانيا: علاقة التناقض بين الحياة واللاحياة، وبين الموت اللاموت:

تمثلت تلك العلاقة في تناقض الحياة الإنسانية مع حياة لا كرامة معها أو لا حرية فيها، وأما الموت فهو

مناقض لحالة ليست هي الموت وليست هي الحياة الإنسانية.

ثالثا: علاقة الاستتباع بين الحياة واللاموت، والموت واللاحياة:

الحياة الإنسانية في الرواية تستتبع التقبل الأسري والاجتماعي، بدأ بشرعية الوجود، ومرورا بالاحترام والحب، إضافة إلى الاستقرار النفسي والروحي، بينما يستتبع الموت التشظي في الهوية بتعدد الأسماء، وتعدد الأمهات، وتعدد الأديان والأوطان والجنسيات وهذا ما عانى منه هوزيه وأشرك معه بعض الشخوص بدرجات متفاوتة.

وقد صورت الرواية الشخصيات في صور متعددة تتفاوت من حيث الحياة الإنسانية، فخولة مثلا قد تكون ممثلة لشخصية حية ولكنها تفقد من مقومات الحياة في رأي الكاتب، فهي أسيرة لأسرة الطاروف وتقاليد المجتمع وجميع الأسر في الكويت بشكل عام.

وبذا تكون الحياة الإنسانية بمعناها الشامل ليست رغبة فقط لهوزيه، بل هي رغبة كثير من شخوص الرواية، ولكن كل بحسب وضعه ووفق الدرجة التي يعيشها.

نتائج البحث: كشفت الدراسة عن بعض النتائج ومنها:

1. هروب المؤلف من خلال نسبة الرواية لهوزيه ميندوزا، ووضع مقدمة للمترجم، وحواش دقيقة، وهو أسلوب جيد لتقريب الرواية من المجتمع، وإحداث التعاطف مع الشخصية المحورية.
2. شكلت أسماء الشخصية المحورية بتعددها وتنوعها مؤشرا إجرائيا فاعلا تقوم عليه تفاصيل الرواية.
3. طريقة الكاتب في وصف الشخصية تعتمد على التنبؤ، فيبدأ من مظهرها الخارجي، الذي يربطه غالبا بالحيوانات، ثم يصف جوهرها.
4. استخدم الكاتب أسماء الشخصية المحورية بطريقة فنية، فقد استخدم الاسم العربي في البداية عندما كان هناك تقبل للشخصية في المجتمع الكويتي، ثم عدل عنه للاسم الفلبيني عندما رفضته الكويت.
5. سارت الرواية في مسارين، الأول: التحول نحو التقبل الاجتماعي والوجود الإنساني في المجتمع الكويتي، والثاني: التحول نحو الدين.
6. اختار المؤلف أسماء الشخصيات المساعدة لهوزيه متوافقة في الغالب مع مدلولاتها، بينما اختار أسماء الشخصيات المعارضة لهوزيه بالاعتماد على المفارقة.
7. أبانت الشخصيات المرجعية عن تنوع ثقافي للكاتب ودعوة مبطنة للتسامح مع الآخر،

من خلال الجمع بين شخصيات متعددة الأصول والمشارب.

8. وظفت الرواية شخصية كل من السلطان لابو وجماعة أبي سياف لإبراز المعنى الحقيقي للدين الإسلامي.

9. شكل ساق البامبو عنوانا للرواية، وكانت التسمية محايدة فليست اسما كويتيا ولا فلبينيا، مما يدل على الحياد عند الكاتب.

10. مثل ساق البامبو عنصرا مشابها لهوزيه في بداية الرواية، ثم تحولت العلاقة بينهما إلى علاقة تضاد كامل.

11. أبرزت الشخصيات الاستذكارية قدرة الكاتب على صنع عالم خاص للرواية، يعمل على تماسك النص وتنشيط المتلقي، وإبراز المفارقات العميقة.

12. كشف النموذج العاملي عن بناء الرواية على عالم كبير من المفارقة المثيرة للعاطفة.

13. 1وضح المربع السيميائي التقابل في الرواية بين الحياة والموت، وهو تقابل يوجز الدلالات العميقة للرواية.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع بالعربية:

ابن منظور، محمد. (2003م). لسان العرب. ط1، بيروت: دار صادر.

الأحمر، فيصل. (2010م). معجم السيميائيات. ط1، بيروت: الدار العربية للعلوم.

الأطلسي، حسين. (2014م). سلسلة أدوات الصيد. **(تاريخ المشاهدة20 : أكتوبر 2014م) متوافر على الرابط**http//:www.startimes.com?/t31864549=

إينو، آن وآخرون. (2008م). السيميائية: الأصول والقواعد والتاريخ. **ترجمة رشيد مالك. عمان (الأردن) : دار مجدلاوي للنشر.**

بنكراد، سعيد. (2003م). سيميولوجية الشخصيات الروائية. **(تاريخ المشاهدة22 : أكتوبر 2014م) متوافر على الرابط /www.saidbengrad.net/ouv spn/1.htm**

تشاندلر، دانيال. (2008م). أسس السيميائية. **ترجمة: طلال وهبه. ط1، بيروت: المنظمة العربية للترجمة.**

الجبوري، محمد. (2013م). الاتجاه السيميائي في نقد السرد العربي الحديث. **ط1، الرباط: دار الأمان.**

حمداوي، جميل. (2011م). مستجدات النقد الروائي. **ط1، (تاريخ المشاهدة: 20 أكتوبر 2014م)، متوافر على الرابط**

www.alukah.net/library/o/60777

حمداوي، جميل. (2014م). الدلالات السيميائية في الرواية العربية السعودية. **مجلة الرافد. (تاريخ المشاهدة20 : أكتوبر 2014م) متوافر على الرابط: http://www. arrafid.ae/arrafid/p20_3-2012htm**

السنعوسي، سعود. (2012م). ساق البامبو (رواية). **ط1، بيروت: الدار العربية للعلوم.**

الكنز، نظيرة. (2002م). سيميائية الشخصية في قصص السعيد بو طاجين. **ملتقى السيمياء الثاني. (تاريخ المشاهدة20 : أكتوبر 2014م) متوافر على الرابط www.univ-biskra.dz/lab/lla/images/pdf/sem2**

ثانياً: المراجع بالإنجليزية:

Al Ahmar, F. (2010). *Semiotics dictionary (in Arabic)*. 1st ed. Arabic house for sciences.

Al Atlasi, H. (2014). *Hunting tools series (in Ar-*

abic). (20 October 2014). Available at: http://www.startimes.com/?t=31864549.

Al Jabboury, M. (2013). *Semiotic Trend in Modern Criticism of the Arab Narrative (in Arabic)*. 1st ed. . Rabat (Morocco): Dar Al Aman.

Al Kenz, N. (2002). *Personal semiotic of Al Saeed Bou Tajin stories (in Arabic)*. The second Semiotic meeting. Available at: http://www.univ-biskra.dz/lab/lla/images/pdf/sem2.

Al Sanaosy, S. (2012). *Bamboo stalk (Novel) (in Arabic)*. 1st ed. Beirut: Arabic house for sciences.

Binkrad, S. (2003). *Simeologip Fictional Characters (in Arabic)*. (22 October 2014). Available at: rad.net/ouv/spn/1.htm.

Chandler, D. (2008). *Principles of Semiotics (in Arabic)*. 1st ed. Beirut: Arabic foundation for translation.

Eino, A., and Others. (2008). *Semiotics: assets, rules and history (in Arabic)*. Translated by Rashid Malek. (Amman) Jordan. Dar Maghdalawi for publication.

Hamdawy, J. (2011). *Novelist Criticism updates (in Arabic)*. 1st ed. (20 October 2014) . Available at: http://www.alukah.net/library/o/.

Hamdawy, J. (2014). *Connotations of semiotics in the Saudi Arabian novels (in Arabic)*. Al Rafed magazine. (20 October 2014). Available at: http://www.arrafid.ae/arrafid/p20_3-2012htm.

Ibn Manzour, M. (2013). *Arab Tongue (in Arabic)*. 1st ed. Beirut: Dar Sader.

برنامج تدريبي قائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية في التحول نحو التعليم الإلكتروني

أحمد بن معجون العنزي (*)

جامعة الحدود الشمالية

(قدم للنشر في 1436/6/28 هـ؛ وقبل للنشر في 1438/6/13 هـ)

ملخص البحث: هدف هذا البحث إلى تقديم تصور مقترح لبرنامج تدريبي قائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية، وطُبق هذا البحث على عينة عشوائية مكونة من (34) عضواً من الهيئة التدريسية بجامعة الحدود الشمالية. واعتمد هذا البحث على المنهج شبه التجريبي والتصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة. حيث تم تقديم البرنامج التدريبي للمجموعة التجريبية متضمناً (8) جلسات بإجمالي (16) ساعة تدريبية اشتملت على عناصر إنشاء المحتوى، والتركيز على العناصر والمهارات المطلوبة لإنتاج مقرر إلكتروني على نظام التعليم الإلكتروني بلاك بورد (Blackboard)؛ استخدم البحث الحالي أداتين من إعداد الباحث، وهما: مقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس، ومقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني، وكشفت نتائج البحث عن وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لقدرات أعضاء هيئة التدريس لصالح القياس البعدي، كما كشفت نتائج البحث عن وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتحول نحو التعليم الإلكتروني لصالح القياس البعدي. وأوصى هذا البحث بضرورة العناية ببرامج تدريب أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم الجامعي وتطويرها بحيث تتلاءم مع احتياجاتهم والمشكلات التي تواجههم أثناء عمليات التعليم والتعلم، والتوسع في برامج التدريب الإلكتروني بمؤسسات التعليم الجامعي.

الكلمات المفتاحية: التدريب الإلكتروني- بيئة التعلم الشخصية- قدرات أعضاء هيئة التدريس- التحول نحو التعليم الإلكتروني.

*****

A Training Program Based on Personal Learning Environments (PLE) for Developing the Abilities of Faculty Members at Northern Border University to Shift Towards E-learning

Ahmed Maajoon Alenezi (*)

Northern Border University

(Received 27/05/2015; accepted 12/3/2017)

Abstract: This Study aimed investigating the effectiveness of a suggested training program based on personal learning environments (PLE) on developing the abilities of faculty members at Northern Border University (NBU). The study used a random sample consisting of (34) faculty member in (NBU). Quasi-experimental design with one group was used in this study. Instruments used in this study included Faculty Members' Ability Scale and a Shift towards e-learning Scale. Teaching and training of the suggested program to the experimental group took 16 training hours in 8 training sessions. Results indicated a statistically significant difference at a level (0.05) between mean scores of the experimental group in the pre/post-measurement of the abilities of faculty members in favor of post-measurement. Results also revealed a statistically significant difference at a level (0.05) between mean scores of the experimental group in the pre/post-measurement of the shift towards e-learning in favor of post-measurement. Based on these findings, expansion of e-learning training programs in higher education institutions was recommended.

Keywords: e-learning training, Personal learning environments, Abilities of faculty members, The shift towards e-learning.

(*) للمراسلة:
أستاذ مساعد في تقنيات التعليم، كلية التربية والآداب، جامعة الحدود الشمالية، ص ب: 1321 عرعر 91413، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:
Assistant Professor in Instructional Technology, Faculty of Education, Northern Border University (NBU), P.O.BOX: 1321 Arar 91413. Kingdom of Saudi Arabia.

AMAlenezi@nbu.edu.sa

ejournal.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0037197

مقدمة:

تميز العصر الحالي بتقدم ملحوظ في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، الأمر الذي حول عالم اليوم إلى قرية إلكترونية تتلاشى فيها الحواجز الزمانية والمكانية، مما فرض على المؤسسات التربوية الإفادة من تلك الثورة، وتوظيفها في النسيج التربوي بما يتماشى مع أهدافها ومسلماتها، ويرفع من جودة المخرجات التعليمية، وقد تأثرت العملية التعليمية عموماً والتعليم العالي خصوصاً بهذه الطفرة المتمثلة في توفير مصادر قابلة للتطوير بشكل حيوي ومتجدد عبر الويب، وأصبح التعليم الإلكتروني لدى عضو هيئة التدريس من الأهمية بمكان؛ لرفع مستوى وجودة العملية التعليمية بمرحلة التعليم الجامعي.

ويعد التدريب الإلكتروني أحد أشكال التعليم بالألفية الثالثة، ويمكن اعتباره أحد وسائل التعلم للمستقبل؛ فالتدريب الإلكتروني أحد تطبيقات التعليم الإلكتروني وأحد التطبيقات التكنولوجية في عمليتي التعليم والتعلم، ويقوم التدريب الإلكتروني على استخدام آليات الاتصال الحديثة: كالحاسب، والشبكات، والوسائط المتعددة، وبوابات الإنترنت، والفصول، والقاعات الافتراضية (المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، 2014م)، ويرى كل من التيمري وآخرون (Altimari, Plastina, Cronin, Servidio, Caria & Pedrazzoli, 2012) أن الهدف الرئيس من التدريب الإلكتروني هو تدريب المعنيين أو المستهدفين بأسرع وقت، وأقل تكلفة، بحيث يصل المدرب إلى مرحلة التمكن من إدارة العملية التعليمية داخل التدريب وضبطها وقياس أداء المتدربين وتقييمه بالإضافة إلى رفع قدرات المتدرب.

ويعرف التدريب الإلكتروني بأنه كسر لحاجز المسافة والوقت بين المدرب والمتدربين من خلال تفعيل التقنيات، مثل المحادثة الكتابية والصوتية أو الكتابة والصوت والصورة معاً وعرض للمعلومات وتبادل ومشاركة للملفات، واستخدام وسائل اتصال وتواصل عبر الإنترنت، وهناك مجموعة من التقنيات التي تستخدم في التدريب عن بعد والتي يمكن تفعيلها بشكل منفصل أو مكملة لبعضها؛ لتحقيق التدريب عن بعد، ويعتمد اختيار التقنية حسب شكل التدريب عن بعد (الحازمي،2014م).

وتؤكد توصيات حلقة النقاش الثانية عشرة بالمركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد (2014م)، وعنوانها: ممارسات التعلم الإلكتروني، عوامل النجاح على أن أهمية التدريب الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي لتدريب أعضاء هيئة التدريس والطلاب، بالإضافة إلى تنمية مهاراتهم واتجاهاتهم، وأنه لابد لمؤسسات التعليم العالي من تبني التدريب الإلكتروني لرفع قدرات أعضاء هيئة التدريس ورفع مستوى الأداء التعليمي داخلها، وتؤكد نتائج دراسة كل من (Asabere & Enguah, 2012) أهمية التدريب الإلكتروني في تنمية القدرات

الخاصة بأعضاء هيئة التدريس في العملية التعليمة داخل وخارج قاعة الدراسة، كما أكدت على أهمية التدريب الإلكتروني في التحول نحو المجتمع الإلكتروني بمؤسسات التعليم العالي.

ويشير (مصطفى، 2014م) إلى أهمية استخدام بيئات التعلم الشخصية في عمليات التدريب الإلكتروني، حيث يتفق مع نتائج دراسة كل من (Fournier & Sitlia, 2011)التي أكدت أهمية بيئات التعلم الفردية في تدريب أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي، ويضيفون أن من أهم خصائص بيئات التعلم الشخصية في عملية التدريب ما يلي:

- مساعدة المدرب على مراقبة وتنظيم عملية التدريب، وتقديم الدعم للمتدربين.
- ارتباط أهداف التدريب بأهداف التعلم الإلكتروني؛ مما يحقق أهداف التدريب.
- يتم الجمع بين إدارة عملية التدريب وإدارة المحتوى التدريبي.
- تتيح عمليات التواصل المتزامن وغير المتزامن بين المدرب والمتدرب والمتدربين معاً.
- توفير مصادر التعلم داخل البيئة من خلال مراكز مصادر التعلم المتعددة المتاحة عبر الويب.
- تبادل ومشاركة المحتوى بدلاً من الاحتفاظ به، عكس ما يفعله المتدرب في أنظمة إدارة التدريب التقليدي.

وتتمركز بيئات التعلم الشخصية على محتوى التدريب والخدمات المقدمة للمتدربين، بحيث تشمل كل المتدربين المسجلين فردياً وجماعياً، بحيث يتمركز التدريب حول المتدرب عكس الأنظمة الإلكترونية الأخرى، كما أن بيئات التعلم الشخصي تدعم مفهوم التعلم المستمر، أو ما يطلق عليه أحياناً التعلم طوال الحياة؛ حيث يمكن شخصنة(Personalization) بيئة التدريب لتلبية الاحتياجات الشخصية للمتدرب ،(Schaffert, 2008) ويضيف (مصطفى، 2014م): إنه يمكن من خلال بيئات التدريب الإلكتروني القائمة على بيئات التعلم الشخصية رصد ومتابعة المتدربين والإجراءات التي قاموا بها؛ لتنمية الجانب المعرفي، والجانب المهاري، والتحقق من أثر التدريب، وكفاءته، وكفاءة المتدربين، كما أن بيئات التعلم الشخصية تعد من أفضل الطرق لإيصال المعرفة والتواصل بين عناصر بيئة التدريب.

ويشير (العنزي، 2014م) إلى أن التحول نحو التعلم الإلكتروني أصبح خياراً استراتيجياً في مختلف المؤسسات التعليمية، حيث حظي باهتمام كبير في الآونة الأخيرة، وشهد الميدان التربوي العديد من مبادرات التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، ونشر الكثير من البحوث والدراسات العلمية في هذا الشأن، الأمر الذي أدى إلى تطبيقه، ونشر ثقافته في مختلف المستويات، مما دعا القائمين على هذه المؤسسات للعمل على التعرف إلى ما تم تحقيقه في هذا المجال والسعي إلى قياس درجة فاعليته في دعم

الأداء التعليمي بما يحقق التحول المنشود.

فالتعلم المبتكر هو أحد نتاجات التعليم الإلكتروني؛ لتخريج جيل قادر على مواجهة التحديات والمتغيرات التكنولوجية التي تتطور مع تغير عقارب الساعة، والتحول من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني يتطلب مجموعة من التطبيقات والممارسات المتنوعة، وتوفير مناخ محفز على الإبداع، ومهيئ للأفكار والتجارب الجديدة المشجعة على التطور والتقدم والارتقاء بالتعليم، حيث تؤكد نتائج حلقة النقاش الثالثة عشر، بيئات التعلم الإلكتروني المستقبلية (2014م) على أن استخدام بيئات التعليم الإلكتروني الشخصية تفيد في عمليات التحول نحو التعليم الإلكتروني، والانسحاب الجزئي من عمليات التحول التقليدي، فالمعرفة تتطلب السعي الدائم إلى تطوير المحتوى التعليم، والبحث في تفعيل الوسائل المتنوعة، وتبني استراتيجيات إبداعية في التعليم والتعلم، والعمل على الاستثمار الأمثل لعناصر بيئة التعلم داخل وخارجه الصف الدراسي، وهذا ما يمكن توفيره داخل بيئات التعلم الشخصية، كما يتمثل التحول نحو التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد في تحقيق الجودة الشاملة في العملية التعليمية، ومعاييرها القائمة على الأداء المتميز، وتطوير عمليات القياس والتقويم، وخصوصاً في ظل التوجه نحو التوسع في زيادة فرص التعلم.

وتشتمل مراحل التحول نحو التعليم الإلكتروني بمؤسسات التعليم العالي على مجموعة من الممارسات، تبدأ بتحويل المقررات، وإنتاج محتوى تعليمي رقمي متاح للمتعلمين في أي وقت وفي أي مكان، بالإضافة إلى إدارة العملية التعليمية داخل قاعة الدراسة وخارجها معتمداً على استخدام التقنيات الحديثة، مثل: السبورة الذكية، ومراكز مصادر التعلم الإلكتروني، المنتشرة على شبكة الانترنت، كذلك تقويم الطلاب، وإعداد التقارير، والإحصائيات (العنزي، 2014م).

مشكلة الدراسة:

تتطلب برامج التدريب التقليدي أنها تتطلب من المعلمين التفرغ كلياً أو جزئياً على حساب انتظام العمل، بالإضافة إلى ما تواجهه من مشكلات عديدة متعلقة بالنواحي الإدارية والتنظيمية، وعدم المرونة في تخطيطها وعدم مراعاة ظروف المدربين، والتكلفة العالية لتلك البرامج وتنفيذها في أوقات غير مناسبة للظروف، وبعد أماكن التدريب عن محل الإقامة، كل هذه المشكلات وغيرها قللت من فاعلية تلك البرامج والتي تمثلت في عزوف المتدربين عن الالتحاق بتلك البرامج، وعدم الرضا عنها، بل ومقاومتهم للعمليات التدريبية والحضور الشكلي بعيداً عن الإيجابية والتفاعل بالبرامج (الشتيحي، 2010م، ص: 3).

كما أن التدريب التقليدي يعاني من مشكلات عدة، كما يتضح أن التدريب الإلكتروني له فاعلية

في تنمية العديد من المتغيرات لدى فئات عمرية مختلفة. ومن هنا تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي مقترح قائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) في تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية في التحول نحو التعليم الإلكتروني.

أسئلة الدراسة:

يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة التالية: -

1. ما التصور المقترح لبرنامج تدريبي قائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) في تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية؟
2. ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) في تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية في التحول نحو التعليم الإلكتروني؟
3. ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) في تنمية التحول نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية؟

أهداف البحث: -

1. تقديم تصور مقترح لبرنامج تدريبي قائم على بيئات التعلم الشخصية(PLE) في تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية.
2. الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) في تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية.
3. الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) في تنمية التحول نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية.

أهمية البحث:-

تظهر أهمية البحث الحالي من خلال النقاط التالية: -

1. يُعد هذا البحث بمثابة استجابة للعديد من توصيات البحوث والدراسات السابقة، التي بحثت في التدريب الإلكتروني وبيئات التعليم الشخصية، وأوصت بضرورة إجراء المزيد من الدراسات للوقوف على فاعلية التدريب الإلكتروني وبيئات التعلم الشخصية، مثل دراسة (الحميري، 2008م) ودراسة (العنزي، 2014م) ودراسة (مصطفى، 2014م).
2. حداثة متغيرات البحث الحالي والتي تتمثل في التدريب الإلكتروني وبيئات التعليم الشخصية.
3. قد يخدم مقياس قدرات أعضاء هيئة

التدريس الإلكتروني، ومقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني المتخصصين في مراكز التقويم التربوي.

4. إرشاد الباحثين إلى إعداد دراسات وبحوث في مجال تصميم استراتيجيات التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس والتحول نحو التعليم الإلكتروني بمؤسسات التعليم العالي.
5. المساعدة في تطوير الوضع الحالي لتدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، وحثهم على متابعة المستجدات التقنية في مجال التعليم الإلكتروني وبيئات التعلم الشخصية.
6. مساعدة الجامعات في عمليات التحول الإجرائي نحو التعليم الإلكتروني بالمملكة العربية السعودية.

مصطلحات البحث:

1. التدريب الإلكتروني:

أحد أساليب التدريب التي تعتمد على استخدام مختلف وسائل تقنية المعلومات وتوظيفها في تقديم البرامج التدريبية؛ لاكتساب وتنمية المعارف والمهارات بطريقة مرنة وميسرة في كل زمان ومكان.

ويعرفه الباحث بأنه: منظومة تدريبية تعتمد على توظيف التقنيات التعليمية الحديثة، مثل: القاعات الافتراضية، ومصادر التعلم الإلكترونية، والمكتبات الرقمية والتقييم الإلكتروني، في ضوء معايير الجودة العالمية؛ لتقديم برامج تدريبية بأسلوب متزامن (وهذا يتطلب وجود المدرب والمتدرب بوقت محدد يتفق عليه الطرفين)، أو غير متزامن (وهذا لا يتطلب وجود المدرب والمتدرب بوقت محدد)، قائم على تفاعل المتدرب لتنمية معارفه، ومهاراته.

2. بيئات التعليم الشخصية:

عرف (داونز، 2005م) بيئات التعلم الشخصية بأنها: أداة تمكن المتعلم من الانخراط في بيئة موزعة، تتكون من شبكة من الأشخاص والخدمات والموارد.

ويمكن تعريفها بأنها: بيئات للتدريب تمكن المتدرب من الدخول داخل بيئة موزعة على شبكة مكونة من مجموعة من المتدربين، بحيث يحصل من خلالها على المواد التدريبية، والإثرائية.

3. قدرات أعضاء هيئة التدريس:

وتعرف في البحث بأنها: إمكانات المتدرب في استخدام تقنيات التعليم الإلكتروني وأدواته داخل قاعة الدراسة وخارجها، بحيث يدعم عملية التحول إلى التعليم الإلكتروني داخل الجامعة.

4. التحول نحو التعليم الإلكتروني:

يقصد به في البحث: التحول من استخدام التعليم التقليدي إلى استخدام تقنيات أنظمة التعليم الإلكتروني وأدواته داخل قاعة الدراسة وخارجها،

بحيث يدعم عملية التحول إلى التعليم الإلكتروني بالجامعة.

الإطار النظري والدراسات السابقة: -

يتضمن الإطار النظري والدراسات السابقة لهذا البحث محورين، وهما: -

أولاً: بيئات التعلم الشخصية: -

تعد بيئات التعلم الشخصية(Personal Learning Environments) أحد أهم تطبيقات التعليم الإلكتروني، حيث تؤكد نتائج دراسة (مصطفى، 2014م) على أهميتها في عملية التدريب الإلكتروني من خلال توفير بيئة تعليم وتعلم تهدف إلى تحسين مهارات المتدرب ورفع مستوى القدرات الخاصة بإدارة التدريب لديه، ويشير (داونز، 2014م) إلى أن بيئات التعلم الشخصية تمكن المتدرب من الانخراط ببيئة تدريب إلكترونية تتكون من شبكة من الأشخاص والخدمات، ومصادر تعليم وتعلم.

ويضيف كل من(Fournier & Sitlia, 2011) أن بيئات التعلم الشخصية هي بيئات تعليم وتعلم تتمركز حول المتعلم من خلال استخدام مستودعات لجمع المحتوى التعليمي والأنشطة التعليمية، بالإضافة إلى بعض خدمات الويب 2.0 مثل خدمة (RSS) التي تتيح لجميع المتعلمين الاطلاع على جديد التعلم في الوقت نفسه رغم اختلاف البيئات الشخصية، فبيئات التعلم الشخصية تساعد المتعلمين على إدارة التعلم الذاتي، والسيطرة عليه في الوقت الذي يريده المتعلم.

ويشير كل من (Schaffert & Hilzensauer, 2008) إلى أن الهدف من بيئات التعلم الشخصية في الأساس مساعدة المتعلم/ المتدرب على مراقبة وتنظيم عملية التعليم والتعلم الخاصة به، وتقديم الدعم عن طريق تحديد أهداف التعلم العامة والخاصة، بالإضافة إلى إدارة عملية التعلم؛ وإدارة المحتوى، وتواصل المتدربين في بيئاتهم العملية مما يحقق أهداف التعلم.

وتساعد بيئات التعلم الشخصية المتدرب على استخدام مصادر التعلم حسب حاجته وفي الوقت الذي يناسبه، بحيث تتمحور عملية التدريب الإلكتروني نحو المتدرب بالإضافة إلى اختيار المتدرب للمحتوى الذي يرغب في دراسته والتدرب عليه، وليس كل المحتوى التدريبي، حيث يستطيع إثراء بيئة تعلمه الشخصية، مما يُثري التدريب الإلكتروني من خلال التأكيد على مشاركة المتدربين، والمدرب، للمحتوى التدريبي، عكس ما يفعله المتدربون في التدريب التقليدي .(White & Davis, 2011)

ويشير (مصطفى، 2014م) إلى أن بيئات التعلم الشخصية تقوم على المتعلم وتفاعله داخل هذه البيئة، بحيث تتكون من العناصر التالية:

- عناصر داخل البيئة: وتشمل مصادر المعرفة اللا إلكترونية المتاحة للمتعلم، وأدوات نقل المعرفة للمتعلم من البيئة وإليها،

وأدوات مشاركة المعرفة بين بيئات التعليم الإلكتروني، والتعلم عن بعد المختلفة، بالإضافة إلى أدوات تواصل المتعلم مع الأقران ببيئات التعليم الشخصية المختلفة.

- عناصر خارج البيئة: وتشمل مصادر المعرفة اللا إلكترونية المتاحة للمتعلم، وأدوات نقل المعرفة الخارجية للمتعلم من البيئة وإليها، وأدوات مشاركة المعرفة بين بيئات التعليم الإلكتروني، والتعلم عن بعد المختلفة خارجها، بالإضافة إلى تواصل المتعلم مع الأقران خارج بيئات التعليم الشخصية المختلفة، كما بالشكل رقم (1):

شكل رقم (1): عناصر بيئة التعليم الإلكتروني الشخصية.

ويشير كل من (Fournier & Sitlia, 2011) إلى أن أي متدرب يستطيع إنشاء بيئة تعلم شخصية بعدة طرق، إما باستخدام برامج متخصصة، أو من خلال مواقع الويب المتخصصة، مثل موقع (I Google)، وذلك من خلال تحديد المدرب الاحتياجات التدريبية، التي تمكن المتدرب من إنشاء بيئة التعلم الشخصية التي تمكنه من الإفادة من عملية التدريب على أكمل وجه، بحيث يستطيع أن يستخلص مصادر التعلم التي تثري التدريب، وطريقة عرضها داخل تلك البيئة. ويقسم كل من (Schaffert & Hilzensauer, 2008) أدوات بناء بيئات التعلم الشخصية إلى ما يلي:

- أدوات تساعد في إنشاء المحتوى التعليمي: وتشتمل الأدوات التي تساعد في بناء محتوى بيئات التعلم الشخصية ومواقع الروابط الاجتماعية، ومواقع الصور، ومواقع الفيديو والمدونات، الويكي وغيرها.
- أدوات تساعد في التواصل: وتأتي مكملة لوظيفة البريد الإلكتروني مثل خدمة تويتر (Twitter).
- أدوات تساعد في التشبيك الاجتماعي: وهي خدمات تساعد في ربط الأشخاص بعضهم ببعض لتبادل الخبرات والمعلومات، مثل موقع فيس بوك (Facebook)، وموقع ماي سبيس (Myspace).
- أدوات تساعد في فاعلية الأدوات السابقة: مثل استخدام خلاصات المواقع واستخدام الوسوم (Tags) لتوصيف المصادر المختلفة.

وتؤكد نتائج حلقة النقاش الثالثة عشرة المنعقدة في المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد (2014م) على أهمية استخدام بيئات التعلم الشخصية في التدريب الإلكتروني،

والتي تتمثل فيما يلي:

- ازدياد الحاجة إلى التعلم طوال الحياة، والذي نشأ من المعدل المتزايد للتطور التكنولوجي والاجتماعي والتغيرات في السوق، مما دفعت بالأشخاص إلى المزيد من التعلم؛ لرفع مستوى المهارات والمعرفة، وحتى يبقوا على اطلاع بجديد تخصصاتهم.
- زيادة الوصول إلى المعلومات والأشخاص، فتزايد حجم المعلومات التي نستطيع الوصول إليها يثير تساؤلاً حول المعلومات التي يجب أن نوليها اهتماماً، حتى لانقع في فخ المعلومات الزائدة.
- خلق المزيد من الفرص للعمل، والرغبة في التواصل مع الأشخاص الآخرين؛ من أجل العمل والتعلم.
- التغيرات التي طرأت في الطرق التربوية للتعلم، والتي ركزت على أن تكون أنظمة التعلم الإلكتروني تحت سيطرة المتعلم.
- خدمة الأشخاص الذين يستخدمون وسائل أخرى للتعلم، مثل الهواتف الجوالة والمساندات الشخصية (PDA) وغيرها من الأجهزة المتنقلة.
- التحول نحو التعليم الإلكتروني في المؤسسات التعليمية والتدريبية، وانخفاض معدل استخدام التعليم التقليدي بها.

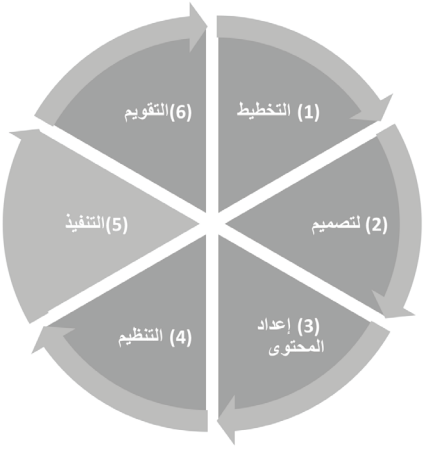
ثانياً: التدريب الإلكتروني:-

يعتمد التدريب الإلكتروني على الإفادة من العملية التدريبية بكافة جوانبها دون الانتقال إلى موقع التدريب التقليدي، ودون وجود المدرب والمتدربين في الحيز المكاني نفسه، وإدارة العملية التدريبية بأسرع وقت وأقل تكلفة، وتؤكد نتائج دراسة كل من(Khademi & Haghshenas, 2011) أن التدريب الإلكتروني يرفع من معدل المعرفة التي يحصل عليها المتدرب بشكل أكبر مما يتحصل عليه من معرفة عند التدريب بالطريقة التقليدية، كما أن كم المحتوى التدريبي وشكله يفوق المحتوى المستخدم في التدريب التقليدي، بالإضافة إلى انخفاض الوقت التدريبي الذي يرجع إلى تحسن المحتوى التدريبي الإلكتروني وقدرة المتدربين على اختيار معارفهم وتخطى بعض أجزاء التدريب.

فالتدريب الإلكتروني يؤدي إلى تغيير اتجاه المتدربين نحو التعليم الإلكتروني من خلال فاعلية تصميم الجلسات التدريبية عبر الويب، وإتاحة المحتوى التدريبي، وانخفاض تكاليف التدريب، وسهولة تنظيم التدريب، بالإضافة إلى البطاقات الإلكترونية، التي تحدد الاحتياجات التدريبية للمتدربين، والتي تقيم أداء كل من المدرب والمتدرب، كل على حدة وبطريقة إلكترونية؛ مما يرفع من مستوى جودة

التدريب الإلكتروني، ويكون أثر البرنامج التدريبي الإلكتروني وفاعليته كبيراً في عمليات التحول نحو التعليم الإلكتروني بمؤسسات التعليم،(Altimari, et al., 2012).

وتمر عملية التدريب الإلكتروني بمجموعة من المراحل، كما يشير كل من (الحميري، 2008)، و(Pearson, Green & Gkatzidou, 2008)، حيث يمكن إيجاز هذه المراحل كما في الشكل رقم (2):



شكل رقم (2): مراحل التدريب الإلكتروني.

المرحلة الأولى: تخطيط التدريب الإلكتروني: تتطلب تلك المرحلة تقدير الاحتياجات المستقبلية للمتدربين؛ للعمل على إشباعها وتحديد الأهداف العامة، والخاصة للتدريب، ووضوحها، ووضع السياسات، والاستراتيجيات، والإجراءات اللازمة لتطوير أداء المتدربين، والمسؤول في المقام الأول عن تلك المرحلة، هي الجهة المستفيدة من التدريب، ومن سيقوم بأداء التدريب (المدرب).

المرحلة الثانية: تصميم التدريب الإلكتروني: وتعني الكيفية التي يتم من خلالها تحويل المرحلة الأولى-مرحلة التخطيط للتدريب- إلى إجراءات؛ لتحقيق أهداف التدريب، وتصميم الأنشطة التدريبية، وتصميم المنهج التدريبي المراد تقديمه عبر الويب.

المرحلة الثالثة: إعداد المحتوى التدريبي الإلكتروني: وتشتمل الإجراءات التدريبية التالية:

- تجهيز محتوى الدورات التدريبية: وذلك في ضوء تحليل الاحتياجات التدريبية للمتدربين باستخدام الطرق المنهجية، وتحليل النظم، وذلك لربط المحتوى بالأهداف التعليمية المراد تحقيقها، وأن يكون صحيحاً من الناحية العلمية، وقابلاً للتطبيق، ثم وضع سلسلة من الدروس وفقاً للتسلسل المنطقي لأداء المهام، ويجب أن يشتمل كل درس من دروس التدريب على العناصر التالية: رقم الدرس، وعنوانه، والهدف العام للدرس، والأهداف التعليمية له، ومحتوى الدرس، وأنشطته، وملخص له.
- تصميم أنشطة الدورات التدريبية: ويكون الهدف منه إثراء المحتوى التدريبي في إطار معايير الجودة العالمية؛ لتصميم المحتوى الإلكتروني، ولتحقيق تدريب ذاتي تفاعلي قائم على تفاعل المتدرب مع المحتوى، وتفاعل المتدربين معاً، وتفاعل المدرب مع المتدربين، وتفاعل المتدرب مع واجهة

التفاعل الخاصة بالموقع التدريبي عبر الويب.

- تصميم الموقع وتهيئة بيئة التدريب: حيث يتبنى الموقع عملية التدريب الإلكتروني؛ لإجراء المحاضرات الإلكترونية، ونشر المحتوى التدريبي المدعوم بالأنشطة التفاعلية، وربطه أيضاً - بالروابط الإثرائية التي تثري عملية التدريب، بالإضافة إلى الاختبارات والمقاييس الإلكترونية المتاحة على الموقع التدريبي ودعم اللغة العربية وسهولة الاستخدام وتوفير الدعم الفني ووجود أدوات التدريب المناسبة.

المرحلة الرابعة: تنظيم التدريب: وذلك من خلال تحديد المدة الزمنية للتدريب، بحيث يتضمن بناء القاعات الافتراضية، المواد، والأنشطة التدريبية الخاصة به؛ كالمحتوى التدريبي، وموضوعات المحادثة الإلكترونية، والمصادر الإثرائية، والاختبارات التدريبية، ومقاييس التدريب، ووسائل الدعم الفني وأدواته.

المرحلة الخامسة: تنفيذ التدريب الإلكتروني: من خلال الدخول إلى نظام التدريب الإلكتروني، وتشغيل القاعات الافتراضية، وعرض جدول التدريب، وعرض المحتوى، وتضمين الأنشطة الإثرائية وعرضها، وظهور الاختبارات والتقييمات، وكافة الأنشطة التدريبية.

المرحلة السادسة: تقويم التدريب الإلكتروني: وتعد المعايير ضرورية جداً؛ لاستخدامها في عملية التدريب، حيث إن التقويم من خلال المعايير يساعد على إجراء التعديلات اللازمة لتطوير نظام التدريب.

وذكر (قنديل، 2010م) أن التدريب عن بعد يعمل على تحقيق العديد من المميزات ومنها:-

1. المساعدة في اكتساب مهارات وخبرات متنوعة.
2. الاطلاع على أحدث القرارات واللوائح فور صدورها.
3. التشجيع على التعليم الإيجابي وربط المعلومة، كما تؤدى إلى التجريب والمشاهدة والاستنتاج.
4. المساعدة على تدريب أكبر عدد ممكن من المتدربين في وقت واحد.
5. تقليل التكلفة واختصار الوقت والجهد عن التدريب التقليدي، حيث تتميز بشيوع ظاهرة الحجم الكبير مع التكلفة المنخفضة.
6. الجمع بين أطراف متعددة تفصل بينهم المسافات الشاسعة، وكأنهم في حجرة واحدة.
7. الاطلاع على أحدث الأبحاث العلمية سواء محلية أو عالمية.
8. المتدرب يكون تحت المتابعة والتوجيه في وقت واحد.
9. الحاجه إلى أقل عدد ممكن من المدربين.
10. استقطاب مدربين على أعلى مستوى عالمي ومحلي.
11. استخدام الوسائل السمعية والبصرية.
12. إمكانية إقامته في أي وقت.

ويعد التعليم الإلكتروني من أهم وسائل رفع

مستوى الأداء التعليمي بمؤسسات التعليم العالي، ويقوم التعليم الإلكتروني على تفعيل الوسائل الإلكترونية (برامج وأدوات) في علميات إنشاء المقررات، ونشرها، وعرضها، وتخزينها، وحفظها، واسترجاعها، في أي وقت، وفي أي مكان، بحيث يفيد من هذا النظام كل من: عضو هيئة التدريس، والطالب، وقد اتجهت الدول المتقدمة إلى دمج التعليم الإلكتروني، وتقنياته في العملية التعليمية، وربط جمع المناهج الدراسية به، ويشير (العنزي، 2014م) إلى أن دمج التعليم الإلكتروني مع التعليم التقليدي يعد أول مراحل التحول نحو الجامعة الذكية والمؤسسات الذكية، فالتحول نحو التعليم الإلكتروني يجعل عمليات التعليم والتدريب داخل مؤسسات التعليم العالي متاحاً لمن يرغب أينما كان، وفي أي جزء من العالم، وفي الوقت الذي يناسبه، ويضيف: أن سعي مؤسسات التعليم العالي الممثلة في الجامعات بالمملكة العربية السعودية في العموم، وبجامعة الحدود الشمالية على وجه الخصوص إلى تقديم خدمات تعليمية عالية الجودة إلى الطلاب في أماكنهم المختلفة، حيث تسعى إلى التحول الجامعي نحو التعليم الإلكتروني، وإنجاح تطبيق التقنيات الحديثة في مجتمع الجامعة.

ويشير كل من التيمري وآخرون (Altimari, et al., 2012) إلى أن قيام مؤسسات التعليم العالي بقبول التعليم الإلكتروني وتبني تقنياته، واستعداد أعضاء هيئة التدريس إلى التفاعل معها، والتدرب عليها من أهم وسائل التحول نحو التعليم الإلكتروني، بمؤسسات التعليم العالي. وتتفق توصيات حلقة النقاش الثانية عشرة بالمركز الوطني للتعلم الإلكتروني، والتعليم عن بعد (2014م)، مع نتائج دراسة (العنزي، 2014م) والتي تشير إلى أن هناك مجموعة من التحديات التي تواجه الجامعات الناشئة عند التحول إلى التعليم الإلكتروني تبدأ بالبنية التحتية، ونظم إدارة التعلم الإلكتروني والأجهزة الداعمة للتعليم الإلكتروني، أما التحدي الثاني فيتمثل في أعضاء هيئة التدريس، وتبني نسبة كبيرة منهم لطرائق التدريس القديمة، والابتعاد عن طرق التدريس المعتمدة على التقنيات الحديثة، واستخدام التعليم الإلكتروني في تدريسهم للمواد الدراسية، حيث تستطيع جامعات المملكة العربية السعودية المنافسة مع الجامعات العالمية بالاعتماد على استخدام التقنيات الحديثة، والتحول نحو التعليم الإلكتروني لتصبح جامعات ذكية (Smart Universities).

ويرى كل من (العنزي، 2014م) و(Pearson, et al.,2008) أنه من أهم مراحل التحول نحو التعليم الإلكتروني بمؤسسات التعليم العالي استخدام التقنيات الحديثة؛ لتحقيق أهدافها الأكاديمية والبحثية والإبداعية والإدارية، ومن ثَمَّ التحول من بيئة تعليمية تقليدية إلى بيئة تعليمية ذكية رائدة، وذلك من خلال عدة محاور رئيسة أبرزها ما يلي:

- تأمين البنية الأساسية للتعليم الإلكتروني من أجهزة وبرامج خاصة مثلاً (LMS) مثل نظام البلاك بورد (Black board) أو الموديل (Moodle) وبذلك البنية التحتية قادرة على الوصول للمقررات الدراسية والاختبارات والمحاضرات في أي وقت ومن أي مكان.
- أتمتة جميع الوسائل المصاحبة للعملية التعليمية داخل قاعة الدراسة وخارجها.

- تدريب منسوبي الجامعة من أعضاء هيئة التدريس؛ لرفع كفاءتهم في الإفادة من التعليم الإلكتروني.
- تقديم التعليم الإلكتروني والدعم الفني اللازم لمنسوبي الجامعة وفق معايير الجودة العالمية.
- تعزيز ثقة منسوبي الجامعة بأهمية استخدام التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية والبحثية.

ويضيف كل من التيمري وآخرون (Altimari, et al.,2012) أنه لتحقيق التحول نحو التعليم الإلكتروني بمؤسسات التعليم العالي فإنه يلزم التخطيط الجيد لهذه العملية وذلك من خلال:

- ربط المقررات الدراسية بأنظمة التعلم الإلكتروني.
- تجهيز القاعات الدراسية بالتقنيات الحديثة من أجهزة العرض المسموع والمرئي واللوحات الإلكترونية التفاعلية.
- توفير البرامج التدريبية التخصصية التي تساعد عضو هيئة التدريس في تفعيل التعليم الإلكتروني داخل قاعة الدراسة وخارجها.
- نشر المقررات والمحتوى الإلكتروني بأنظمة نشر المحتوى؛ لتسهيل الوصول إليها من أي مكان وفي أي وقت.
- تفعيل أدوات التعليم الإلكتروني: كالمنتديات، والمدونات، والبريد الإلكتروني.
- دعم المكتبات الإلكترونية؛ لتسهيل عملية الوصول إلى أوعية رقمية.

ويرى الباحث أن التدريب الإلكتروني من أفضل الأساليب التي تناسب ظروف وإمكانات عصر التكنولوجيا، والذي فرض على جميع الميادين؛ حيث يتميز هذا التدريب بانخفاض تكاليفه مع زيادة العدد، كما يمكن للمتدربين الرجوع للتدريب والاطلاع عليه عند الاحتياج إليه في أي وقت، كما أن المتدرب هو المتحكم في العملية التعليمية، أما المدرب فيكتفي بتوجيه المتدرب، كذلك فالمتدرب الأقل مستوى لديه وقت لرفع مستواه والمتميز يستطيع التقدم دون انتظار الأقل مستوى.

فروض البحث:-

بعد الدراسة النقدية للإطار النظري والدراسات السابقة يُمكن للباحث صياغة الفروض الآتية: -

1. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لقدرات أعضاء هيئة التدريس لصالح القياس البعدي.
2. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتحول نحو التعليم الإلكتروني لصالح القياس البعدي.

إجراءات البحث:-

1 - **منهج البحث:-** نظراً لطبيعة البحث الحالي وأهدافه اعتمد الباحث على المنهج شبه التجريبي والتصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة.

2 - **حدود البحث:-**

- الحدود الموضوعية:- تتمثل في بيئات التعلم الشخصية (PLE) وقدرات أعضاء هيئة التدريس.
- الحدود الزمنية:- تم تطبيق الشق الميداني لهذا البحث خلال الفترة الزمنية من 16/ 4/ 2016 إلى 29/ 4/ 2016.
- الحدود المكانية:- تم تطبيق الشق الميداني لهذا البحث في جامعة الحدود الشمالية، بالمملكة العربية السعودية.

3 - **عينة البحث**:-

تكون مجتمع البحث من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية، وتم اشتقاق عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس (رجالاً/ نساءًا)، بعدد من كليات الجامعة (التربية والآداب، وإدارة الأعمال، والاقتصاد المنزلي، والمجتمع، والعلوم والآداب) حيث تكونت العينة الاستطلاعية من (26) عضو هيئة تدريس، في حين تكونت العينة الأساسية من (34) عضو هيئة تدريس.

4 - **أدوات البحث**:-

أ- مقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس:- (إعداد/ الباحث).

1 - **الهدف من المقياس**:-

يهدف هذا المقياس إلى قياس قدرات أعضاء هيئة التدريس بكليات (التربية والآداب، وإدارة الأعمال، والاقتصاد المنزلي، والمجتمع، والعلوم والآداب) بجامعة الحدود الشمالية.

ويتكون هذا المقياس من عدد (40) مفردة لقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس، قام الباحث بصياغتها بعد الاطلاع على بعض المقاييس السابقة التي عُنيت بقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس.

2 - **صدق المقياس**:-

قام الباحث بحساب صدق مقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس باستخدام صدق المحكمين وصدق المحتوى اللاوشي Lawshe Content Validity Ratio (CVR) حيث تم عرض الاختبار في صورته الأولية على عدد (8) من أساتذة تكنولوجيا التعليم والمناهج وطرق التدريس بالجامعات السعودية مصحوباً بمقدمة تمهيدية تضمنت توضيحاً لمجال البحث، والهدف منه، والتعريف الإجرائي لمصطلحاته، بهدف التأكد من صلاحيته وصدقه لقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس، وإبداء ملاحظاتهم حول: -

- مدى وضوح وملائمة صياغة مفردات المقياس.
- مدى وضوح تعليمات المقياس.
- مدى كفاية عدد مفردات المقياس.
- تعديل أو حذف أو إضافة ما يرونه يحتاج إلى ذلك.

وقد قام الباحث بحساب نسب اتفاق المحكمين السادة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على كل مفردة من مفردات المقياس من حيث: مدى تمثيل مفردات المقياس لقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس. كما قام الباحث بحساب صدق المحتوى باستخدام معادلة لاوشي Lawshe لحساب نسبة صدق المحتوى Content Validity Ratio (CVR) لكل سؤال من أسئلة مقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس (Johnston & Wilkinson, 2009).

ويوضح الجدول الآتي نسب اتفاق المحكمين ومعامل صدق لاوشي لمقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس.

جدول رقم (1)

نسب اتفاق المحكمين ومعامل صدق لاوشي لمقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس (ن=8)

م	العدد الكلي للمحكمين	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق ٪	معامل صدق لاوشي CVR	القرار المُتعلق بالمفردة
1	8	8	0	100	1	تُقبل
2	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
3	8	8	0	100	1	تُقبل
4	8	6	2	75	0.500	تُعدل وتُقبل
5	8	8	0	100	1	تُقبل
6	8	8	0	100	1	تُقبل
7	8	6	2	75	0.500	تُعدل وتُقبل
8	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
9	8	8	0	100	1	تُقبل
10	8	8	0	100	1	تُقبل
11	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
12	8	8	0	100	1	تُقبل
13	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
14	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
15	8	8	0	100	1	تُقبل
16	8	6	2	75	0.500	تُعدل وتُقبل
17	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
18	8	8	0	100	1	تُقبل
19	8	8	0	100	1	تُقبل
20	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
21	8	8	0	100	1	تُقبل
22	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
23	8	6	2	75	0.500	تُعدل وتُقبل
24	8	8	0	100	1	تُقبل
25	8	6	2	75	0.500	تُعدل وتُقبل
26	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
27	8	8	0	100	1	تُقبل
28	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
29	8	8	0	100	1	تُقبل
30	8	8	0	100	1	تُقبل
31	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
32	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
33	8	8	0	100	1	تُقبل
34	8	8	0	100	1	تُقبل
35	8	6	2	75	0.500	تُعدل وتُقبل
36	8	8	0	100	1	تُقبل
37	8	6	2	75	0.500	تُعدل وتُقبل
38	8	6	2	75	0.500	تُعدل وتُقبل
39	8	8	0	100	1	تُقبل
40	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
متوسط النسبة الكلية للاتفاق على المقياس					٪ 90.94	

يتضح من الجدول السابق أن نسب اتفاق السادة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على أسئلة مقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس تتراوح ما بين (75-100٪).

كما يتضح من الجدول السابق اتفاق السادة المحكمين على مفردات مقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس بنسبة اتفاق كلية بلغت (90.94٪).

وعن نسبة صدق المحتوى (CVR) للاوشي يتضح من الجدول السابق أن جميع مفردات مقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس تتمتع بقيم صدق محتوى مقبولة، كما بلغ متوسط نسبة صدق المحتوى للمقياس ككل (0.819) وهي نسبة صدق مقبولة.

وقد أفاد الباحث من أراء وتوجيهات السادة المحكمين من خلال مجموعة من الملاحظات مثل: -

- تعديل صياغة بعض مفردات المقياس؛ لتصبح أكثر وضوحاً.
- إعادة ترتيب بعض المفردات بتقديم بعضها على بعض.

ومن خلال حساب صدق مقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس بطريقتي صدق المحكمين وصدق لاوشي يتضح أن المقياس يتمتع بمعامل صدق مقبول؛ مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها البحث.

3 - **ثبات المقياس**: -

□ **معامل ثبات ألفا كرونباخ**: -

Cronbach's alpha

قام الباحث بحساب ثبات مقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وقد بلغت قيمة معامل ثبات مقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ ككل، وهي (0.809) وهي قيمة معامل ثبات مرتفع.

□ **معامل ثبات إعادة التطبيق**: -

Test- Retest

قام الباحث بحساب ثبات مقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس باستخدام طريقة إعادة التطبيق، وذلك بإعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية البالغ عددها (26) عضو هيئة تدريس بفاصل زمني قدره (3) أسابيع، وقد بلغت قيمة معامل ثبات إعادة التطبيق للمقياس ككل (0.843**) وهو معامل ثبات دال إحصائياً عند مستوي دلالة (0.01).

ومما تقدم ومن خلال حساب ثبات مقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس بطريقتي ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق يتضح أن المقياس

يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها البحث.

ب- مقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني: - (إعداد/ الباحث).

1 - وصف المقياس: -

يهدف هذا المقياس إلى التحول نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات (التربية والآداب، وإدارة الأعمال، والاقتصاد المنزلي، والمجتمع، والعلوم والآداب) بجامعة الحدود الشمالية.

ويتكون هذا المقياس من عدد (30) مفردة لقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس، قام الباحث بصياغتها بعد الاطلاع على بعض المقاييس السابقة التي عُنيت بقياس قدرات أعضاء هيئة التدريس.

2 - صدق المقياس: -

قام الباحث بحساب صدق مقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني باستخدام صدق المحكمين وصدق المحتوى للاوشي Lawshe Content Validity Ratio (CVR) حيث تم عرض الاختبار في صورته الأولية على عدد (8) من أساتذة تكنولوجيا التعليم والمناهج وطرق التدريس بالجامعات السعودية مصحوباً بمقدمة تمهيدية تضمنت توضيحاً لمجال البحث، والهدف منه، والتعريف الإجرائي لمصطلحاته، بهدف التأكد من صلاحيته وصدقه لقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني، وإبداء ملاحظاتهم حول: -

- مدى وضوح وملائمة صياغة مفردات المقياس.
- مدى وضوح تعليمات المقياس.
- مدى كفاية عدد مفردات المقياس.
- تعديل أو حذف أو إضافة ما يرونه يحتاج إلى ذلك.

وقد قام الباحث بحساب نسب اتفاق المحكمين السادة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على كل مفردة من مفردات المقياس من حيث: مدى تمثيل مفردات المقياس لقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني. كما قام الباحث بحساب صدق المحتوى باستخدام معادلة لاوشي Lawshe لحساب نسبة صدق المحتوى Content Validity Ratio (CVR) لكل سؤال من أسئلة مقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني.

ويوضح الجدول الآتي نسب اتفاق المحكمين ومعامل صدق لاوشي لمقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني.

جدول رقم (2)

نسب اتفاق المحكمين ومعامل صدق لاوشي لمقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني (ن=8)

م	العدد الكلي للمحكمين	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق ٪	معامل صدق لاوشي CVR	القرار المُتعلق بالمفردة
1	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
2	8	8	0	100	1	تُقبل
3	8	8	0	100	1	تُقبل
4	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
5	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
6	8	8	0	100	1	تُقبل
7	8	8	0	100	1	تُقبل
8	8	8	0	100	1	تُقبل
9	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
10	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
11	8	6	2	75	0.500	تُعدل وتُقبل
12	8	8	0	100	1	تُقبل
13	8	6	2	75	0.500	تُعدل وتُقبل
14	8	8	0	100	1	تُقبل
15	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
16	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
17	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
18	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
19	8	8	0	100	1	تُقبل
20	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
21	8	8	0	100	1	تُقبل
22	8	8	0	100	1	تُقبل
23	8	7	1	87.50	0.750	تُعدل وتُقبل
24	8	6	2	75	0.500	تُعدل وتُقبل
25	8	8	0	100	1	تُقبل
26	8	8	0	100	1	تُقبل
27	8	8	0	100	1	تُقبل
28	8	8	0	100	1	تُقبل
29	8	6	2	75	0.500	تُعدل وتُقبل
30	8	8	0	100	1	تُقبل
متوسط النسبة الكلية للاتفاق على المقياس					٪ 92.08	

يتضح من الجدول السابق أن نسب اتفاق السادة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على أسئلة مقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني تتراوح ما بين (75-100٪).

كما يتضح من الجدول السابق اتفاق السادة المحكمين على مفردات مقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني بنسبة اتفاق كلية بلغت (92.08٪).

وعن نسبة صدق المحتوى (CVR) للاوشي يتضح من الجدول السابق أن جميع مفردات مقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني تتمتع بقيم صدق محتوى مقبولة، كما بلغ متوسط نسبة صدق المحتوى للمقياس ككل (0.842) وهي نسبة صدق مقبولة.

وقد أفاد الباحث من أراء وتوجيهات السادة المحكمين من خلال مجموعة من الملاحظات مثل:-

- تعديل صياغة بعض مفردات المقياس؛ لتصبح أكثر وضوحاً.
- إعادة ترتيب بعض المفردات بتقديم بعضها على بعض.

ومن خلال حساب صدق مقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني بطريقتي صدق المحكمين وصدق لاوشي يتضح أن المقياس يتمتع بمعامل صدق مقبول؛ مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها البحث.

3 - ثبات المقياس:-

- **معامل ثبات ألفا كرونباخ:- Cronbach's alpha**

قام الباحث بحساب ثبات مقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وقد بلغت قيمة معامل ثبات مقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني باستخدام طريقة ألفا كرونباخ ككل، وهي (0.782) وهي قيمة معامل ثبات مرتفع.

- **معامل ثبات إعادة التطبيق: - Test- Retest**

قام الباحث بحساب ثبات مقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني باستخدام طريقة إعادة التطبيق، وذلك بإعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية البالغ عددها (26) عضو هيئة تدريس، بفاصل زمني قدره (3) أسابيع، وقد بلغت قيمة معامل ثبات إعادة التطبيق للمقياس ككل (0.826**) وهو معامل ثبات دال إحصائياً عند مستوي دلالة (0.01).

ومما تقدم ومن خلال حساب ثبات مقياس التحول نحو التعليم الإلكتروني بطريقتي ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق يتضح أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها البحث.

برنامج التدريب الإلكتروني المقترح: -

يستند هذا البرنامج التدريبي إلى بيئات التعلم الشخصية (PLE)؛ بهدف تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية في التحول نحو التعليم الإلكتروني، وتطلب تنفيذ البرنامج التدريبي القائم على بيئات التعلم الشخصية (16) ساعة تدريبية.

□ **الأهداف العامة للبرنامج التدريبي: -**

1. تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية
2. تنمية قدرات التحول نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية.

□ **الأهداف السلوكية للبرنامج التدريبي:-**

بعد الانتهاء من هذا البرنامج التدريبي يجب أن يكون المتدرب قادراً على أن:-

1. يُجيد استخدام الأدوات المتاحة في النظام.
2. يدير صفحته الشخصية.
3. يُضيف إعلانات إلى صفحته الشخصية.
4. يرفع الواجبات ويصححها.
5. يُعد اختباراً إكترونياً في مجال تخصصه.
6. يُدير المحتوى التعليمي ويُصنفه.
7. يُصمم المنتديات ويديرها.
8. يستخدم الرسائل والبريد الإلكتروني.

□ **طرائق التدريس المستخدمة في البرنامج التدريبي: -**

1. طريقة المحاضرة.
2. طريقة المناقشة.
3. طريقة العصف الذهني.
4. طريقة التعلم التعاوني.
5. طريقة الرحلات المعرفية Web Quest.

□ **محتوى البرنامج التدريبي: -**

1. مقدمة عن التعليم الإلكتروني ونظام بلاك بورد.
2. كيفية تسجيل الدخول لموقع النظام.
3. تحرير المعلومات الشخصية.
4. التعرف على الوحدات النمطية (Modules).
5. قائمة المقرر الرئيسة.
6. تسجيل الدخول كطالب إلى مقرر خاص، وحل الواجبات والاختبارات والمشاركة في المنتديات.
7. عناصر إنشاء المحتوى والتركيز على كل عنصر لإنتاج مقرر إلكتروني.
8. الإعلانات، إضافة رابط وكيفية إنشائها.
9. البريد الإلكتروني ورسائل الدورة التدريبية والتقويم.
10. 1الواجبات إنشاؤها ورفعها للطلاب، وبعد ذلك تقييمها بعد رد الطلاب عليها.
11. تصميم شكل المقرر التدريبي وبنيته.
12. الاختبارات إنشاؤها وتصميمها، ومن ثم التحكم بنشرها.
13. مركز التقديرات وتقييم الواجبات والاختبارات.
14. 1 إنشاء المنتديات وسلاسل الرسائل وإعدادات المنتدى.

□ **التخطيط الزمنى لجلسات البرنامج التدريبي: -**

تطلب تنفيذ البرنامج التدريبي القائم على بيئات التعلم الشخصية عدد (8) جلسات تدريبية

بواقع عدد (16) ساعة تدريبية، ويوضح الجدول الآتي المخطط الزمني والمحتوى التعليمي لجلسات البرنامج التدريبي: -

□ **صدق البرنامج التدريبي: -**

تم عرض البرنامج التدريبي القائم على بيئات التعلم الشخصية في صورته الأولية على عدد (8)

جدول رقم (3)

المخطط الزمنى والمحتوى التعليمي لجلسات البرنامج التدريبي

م	اليوم	التوقيت	المحتوى التعليمي والتدريبي	عدد الساعات
1	الاثنين	10-12	▪ التطبيق القبلي لأدوات البحث والترحيب بالمشاركين وتوعيتهم بطبيعة البرنامج وعدد الجلسات ومواعيد اللقاءات.	2
2	الأربعاء	12-2	▪ مقدمة عن التعليم الإلكتروني ونظام بلاك بورد. ▪ كيفية تسجيل الدخول لموقع النظام. ▪ تحرير المعلومات الشخصية.	2
3	الاثنين	10-12	▪ التعرف على الوحدات النمطية (seludoM). ▪ قائمة المقرر الرئيسة. ▪ تسجيل الدخول كطالب إلى مقرر خاص وحل الواجبات والاختبارات والمشاركة في المنتديات.	2
4	الأربعاء	12-2	▪ عناصر إنشاء المحتوى والتركيز على كل عنصر لإنتاج مقرر إلكتروني. ▪ الإعلانات، إضافة رابط وكيفية إنشائها. ▪ البريد الإلكتروني ورسائل الدورة التدريبية والتقويم.	2
5	الاثنين	10-12	▪ الواجبات إنشاؤها ورفعها للطلاب وبعد ذلك تقييمها بعد رد الطلاب عليها. ▪ تصميم شكل المقرر التدريبي وبنيته.	2
6	الأربعاء	12-2	▪ الاختبارات إنشاؤها وتصميمها، ومن ثم التحكم بنشرها. ▪ مركز التقديرات وتقييم الواجبات والاختبارات.	2
7	الاثنين	10-12	▪ إنشاء المنتديات وسلاسل الرسائل وإعدادات المنتدى.	2
8	الأربعاء	12-2	التطبيق البعدي لأدوات البحث وتقويم البرنامج وغلقه وشكر السادة المشاركين.	2
المجموع الكلي				16

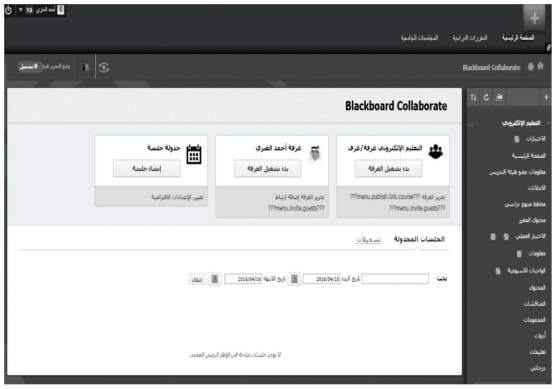
جدول رقم (4)

نسب اتفاق السادة المحكمين حول البرنامج التدريبي القائم على بيئات التعلم الشخصية (ن=8)

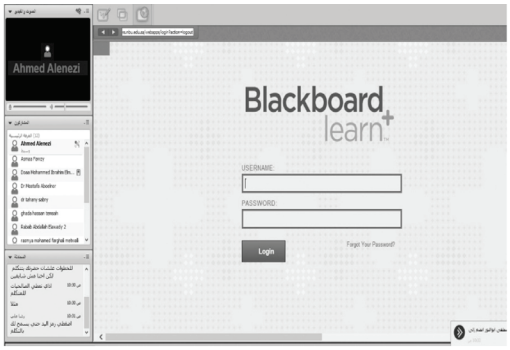
م	البند	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق ٪
1	وضوح أهداف البرنامج التدريبي.	8	0	100
2	مدى الترابط بين جلسات البرنامج التدريبي.	8	0	100
3	مدى الترابط بين أهداف البرنامج التدريبي ومحتواه.	7	1	87.5
4	مدى كفاية المدة الزمنية المُخططة للبرنامج التدريبي.	6	2	75
5	مدى فعالية الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج التدريبي.	7	1	87.5
6	مدى فعالية الأنشطة المختلفة ومدى ارتباطها بأهداف البرنامج التدريبي.	8	0	100
7	مدى كفاية أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج التدريبي وملائمتها.	7	1	87.5
النسبة الكلية للاتفاق على البرنامج		٪ 91.07		

من أساتذة تكنولوجيا التعليم والمناهج وطرق التدريس بالجامعات السعودية مصحوباً بمقدمة تمهيدية تضمنت توضيحاً لمجال البحث، والهدف منه، والتعريف الإجرائي لمصطلحاته؛ بهدف التأكد من صلاحيته وصدق بنائه وقدرته على تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية في التحول نحو التعليم الإلكتروني، وإبداء ملاحظاتهم حول مدى: -

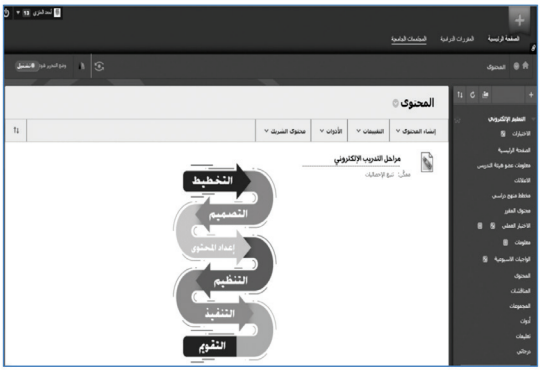
- وضوح أهداف البرنامج التدريبي.
- الترابط بين جلسات البرنامج التدريبي.
- الترابط بين أهداف البرنامج التدريبي ومحتواه.
- كفاية المدة الزمنية المُخططة للبرنامج التدريبي.
- فعالية الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج التدريبي.
- فعالية الأنشطة المختلفة ومدى ارتباطها بأهداف البرنامج التدريبي.
- كفاية أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج التدريبي وملائمتها.



شكل (3) البرنامج التدريبي



شكل (4) البرنامج التدريبي



شكل (5) البرنامج التدريبي

ويوضح الجدول رقم (4) نسب اتفاق السادة المحكمين حول البرنامج التدريبي القائم على بيئات التعلم الشخصية.

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الاتفاق الكلية من قبل السادة المحكمين على صلاحية البرنامج التدريبي القائم على بيئات التعلم الشخصية بلغت (91.07٪)، وهي نسبة اتفاق مرتفعة؛ مما يُشير إلى صلاحية البرنامج للتطبيق والوثوق بالنتائج التي سيُسفر عنها البحث. وتوضح الأشكال (5-3) بعض شاشات البرنامج التدريبي.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها: -

يتناول هذا الجزء اختبار صحة فروض البحث وتفسير النتائج ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، ويختتم الباحث هذا الجزء بتوصيات البحث والبحوث المقترحة.

اعتمد الباحث في التحليل الإحصائي للبيانات للتأكد من صحة فروض البحث من عدمها على الأساليب الإحصائية الآتية: -

- اختبار «ت» t-Test للمقارنة بين المتوسطات المرتبطة وغير المرتبطة.

جدول (5)
دلالة الفروق وحجم التأثير بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لقدرات أعضاء هيئة التدريس (ن=34)

المتغيرات	القياس القبلي		القياس البعدي		دلالة الفروق		حجم التأثير (η2)	
	م	ع	م	ع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القيمة	الدلالة
قدرات أعضاء هيئة التدريس	17	11.135	39	11.196	8.124	0.01	0.667	مرتفع

جدول (6)

دلالة الفروق وحجم التأثير بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتحول نحو التعليم الإلكتروني (ن=34)

المتغيرات	القياس القبلي		القياس البعدي		دلالة الفروق		حجم التأثير (η2)	
	م	ع	م	ع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القيمة	الدلالة
التحول نحو التعليم الإلكتروني	61.16	7.57	83.28	4.32	14.798	0.01	0.869	مرتفع

- حجم التأثير Effect Size.
- نسبة الكسب المعدل لبلاك Blacke Modified Gain Ratio.

واستخدم الباحث في التحليل الإحصائي للبيانات حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS 20)، وفيما يلي اختبار فروض البحث وتفسير النتائج ومناقشتها: -

1 - اختبار الفرض الأول: -

ينص على أنه يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لقدرات أعضاء هيئة التدريس لصالح القياس البعدي.

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار «ت» t-test للمجموعات المرتبطة لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لقدرات أعضاء هيئة التدريس.

كما قام الباحث بحساب حجم التأثير مربع إيتا (η2) للتعرف على حجم تأثير البرنامج التدريبي القائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) في تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية.

ويوضح الجدول السابق رقم (5) دلالة الفروق وحجم التأثير بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لقدرات أعضاء هيئة التدريس.

يتضح من الجدول السابق أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لقدرات أعضاء هيئة التدريس لصالح القياس البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (8.124) وهي

قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

وعن حجم تأثير (η2) البرنامج التدريبي القائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) في تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية، يتضح من الجدول السابق أن حجم تأثير البرنامج التدريبي القائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) في تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية بلغ (0.667)، وهو حجم تأثير مرتفع، أي: أن نسبة التباين في قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية، والتي ترجع للبرنامج التدريبي القائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) هي (66.7٪).

2 – اختبار الفرض الثاني: –

ينص على أنه «يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتحول نحو التعليم الإلكتروني لصالح القياس البعدي».

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار «ت» t-test للمجموعات المرتبطة لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتحول نحو التعليم الإلكتروني.

كما قام الباحث بحساب حجم التأثير مربع إيتا (η2) للتعرف على حجم تأثير البرنامج التدريبي القائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) في تنمية التحول نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية.

ويوضح الجدول رقم (6) دلالة الفروق، وحجم التأثير بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتحول نحو التعليم الإلكتروني.

يتضح من الجدول السابق أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتحول نحو التعليم الإلكتروني لصالح القياس البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (14.798)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

وعن حجم تأثير (2) البرنامج التدريبي القائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) في تنمية التحول نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية، يتضح من الجدول السابق أن حجم تأثير البرنامج التدريبي

القائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) في تنمية التحول نحو التعليم الإلكتروني بلغ (0.869)، وهو حجم تأثير مرتفع، أي: أن نسبة التباين في التحول نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية، والتي ترجع للبرنامج التدريبي القائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE) هي (86.9٪).

مناقشة وتفسير نتائج البحث: -

فيما يختص بالدراسات التي بحثت في فعالية برامج التدريب الإلكتروني تتفق هذه النتيجة مع نتائج الكثير من الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة (أبو خطوة، 2013م) والتي كشفت نتائجها عن فاعلية برنامج مقترح قائم على التدريب الإلكتروني عن بعد في تنمية بعض مهارات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس، كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (بدر، 2011م) والتي كشفت نتائجها عن فعالية برنامج تدريبي عبر الإنترنت في تنمية معارف ومهارات بناء الاختبارات التحصيلية لدى معلمات الرياضيات، كذلك تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الحميري، 2008م) والتي كشفت نتائجها عن وجود أثر دال إحصائياً لبرنامج تدريب إلكتروني مقترح لتدريب معلمي العلوم على بعض استراتيجيات التدريس الحديثة، وأخيراً تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الخيال، 2007) والتي كشفت نتائجها عن فاعلية برنامج مقترح للتدريب عن بعد لتنمية مفاهيم علم الفضاء ومهارات تدريسها لدى معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية.

ويُرجع الباحث هذه النتيجة إلى الأسباب الآتية: -

- تعد بيئة التدريب الإلكتروني إحدى المداخل الحديثة القائمة على استخدام تكنولوجيا المعلومات في تصميم المواقف التعليمية، والتي تزيد من استخدام استراتيجيات التعلم النشط واستراتيجيات التعلم المتمركز حول المتدرب، كما أنها تشجع على التعليم الإيجابي وربط المعلومة، كما تؤدى إلى التجريب والمشاهدة والاستنتاج.
- مكّن برنامج التدريب القائم على بيئات التعلم الشخصية السادة أعضاء هيئة التدريس - عينة البحث - من التعبير

بحرية عن أفكارهم مع إتاحة الوقت لهم للتعلم والمشاركة.

- تنوع مصادر المعلومات في برنامج التدريب القائم على بيئات التعلم الشخصية حيث تم استخدام طرق متنوعة؛ لتوصيل المحتوى التعليمي.
- المرونة الكافية لبرنامج التدريب القائم على بيئات التعلم الشخصية في تلبية الاحتياجات الفردية وأنماط التعلم لدى السادة أعضاء هيئة التدريس – عينة البحث – باختلاف مستوياتهم وأعمارهم وأوقاتهم.
- احتواء برنامج التدريب القائم على بيئات التعلم الشخصية على العديد من الأنشطة التعاونية والفردية المتدرجة والمتكاملة، والتي قد يكون من شأنها المساهمة في تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والتحول نحو التعلم الإلكتروني.
- غلب على برنامج التدريب القائم على بيئات التعلم الشخصية طابع التفاعلية، والتعلم عن طريق الأنشطة فأصبح المتدرب إيجابياً باستمرار في موقف التعلم؛ وهذا من شأنه أن يعظم من مكاسب المتدرب التعليمية.

ومن خلال الأسباب العلمية المنطقية السابقة يتضح للباحث منطقية نتائج هذه الدراسة، والتي كشفت عن برنامج تدريبي قائم على بيئات التعلم الشخصية (PLE)؛ لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية في التحول نحو التعليم الإلكتروني.

توصيات ومقترحات البحث: –

من خلال نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بما يلي: –

1. ضرورة العناية ببرامج تدريب أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم الجامعي، وتطويرها بحيث تتلاءم مع احتياجاتهم والمشكلات التي تواجههم أثناء عمليات التعليم والتعلم والتدريب.
2. التوسع في برامج التدريب الإلكتروني بمؤسسات التعليم الجامعي؛ لتصبح نظاماً فردياً وجزءًا من منظومة التدريب، وليس نظاماً ثانوياً يدعم النظام التقليدي فحسب.
3. توفير نظام داخل مؤسسات التعليم

الجامعي لجمع احتياجات التدريب الإلكتروني لأعضاء هيئة التدريس باعتبارها الأساس الذي ترتكز عليه برامج التدريب الإلكتروني وإعداد البرامج التي تحقق ذلك.

4. إعداد قائمة تدريبية مصنفة إلى تخصصات علمية وأدبية؛ لتحقق رغبات واتجاهات أعضاء هيئة التدريس بما يدعم التعليم الإلكتروني داخل مؤسسات التعليم الجامعي ويحقق أكبر فائدة منه.
5. ضرورة العناية بإدخال بيئات التعلم الشخصية (PLE) والفصول الافتراضية ببرامج التدريب الإلكتروني داخل مؤسسات التعليم الجامعي.

المراجع:

أولاً / المراجع العربية:

بدر، بثينة. (2011م). فعالية برنامج تدريبي عبر الإنترنت في تنمية معارف ومهارات بناء الاختبارات التحصيلية لدى معلمات الرياضيات. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 19(2) 2.

الحازمي، بندر عبد الله. (2014). لقاء مع الأستاذ / بندر عبد الله الحازمي المشرف على شبكة التدريب عن بعد. أجرى اللقاء: إدارة منهل الثقافة التربوية. متاح على: http://www.manhal.net/articles.php?action=show&id=2692

الحميري، عبد القادر. (2008م). أثر برنامج تدريب إلكتروني مقترح لتدريب معلمي العلوم على بعض استراتيجيات التدريس الحديثة. (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

أبو خطوة، السيد عبد المولى. (2013م). فاعلية برنامج مقترح قائم على التدريب الإلكتروني عن بعد في تنمية بعض مهارات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس. المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، الرياض.

الخيال، نيفين. (2007م). برنامج مقترح للتدريب عن بعد لتنمية مفاهيم علم الفضاء ومهارات تدريسها لدى معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية. (رسالة ماجستير). كلية التربية، الإسكندرية: جامعة الإسكندرية.

الشتيحي، إيناس. (2010م). التنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال عبر الإنترنت. الندوة الأولى في تطبيقات تقنية المعلومات والاتصال في التعليم والتدريب. كلية التربية، الرياض: جامعة الملك سعود.

العنزي، أحمد بن معجون. (2014م). عوامل نجاح مشروعات التعليم الإلكتروني بالجامعات الناشئة. مؤتمر الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية- آفاق في تكنولوجيا التربية، جمهورية مصر العربية: جامعة القاهرة.

قنديل، علاء. (2010م). التعليم عن بعد ودوره في تدريب القيادات التعليمية. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد. (2014م). حلقة النقاش الثانية عشرة- ممارسات التعلم الإلكتروني، عوامل النجاح، الجوف: جامعة الجوف.

المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد. (2014م). حلقة النقاش الثالثة عشرة- بيئات التعلم الإلكتروني المستقبلية، الرياض: جامعة الملك سعود.

مصطفى، مصطفى أبو النور. (2014م). المستويات المعيارية لبيئات التعليم الشخصية للموهوبين علميا. مؤتمر الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية-آفاق في تكنولوجيا التربية، جمهورية مصر العربية: جامعة القاهرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abu Khutwa, S. (2013). *Effectiveness of a proposed program based on the distance e-training in the development of some of the e-learning skills for the faculty members (In Arabic)*. Riyadh: 3rd International conference on e-learning and distance education.

Alenezi, A. (2014). *Projects on e-Learning for universities as their emerging success factors* (In Arabic). Submitted to Arab Society for Technology Education Conference, Horizons in Education Technology, Egypt: Cairo University.

Altimari, F., Plastina, A. F., Cronin M. D., Servidio R. C., Caria M., and Pedrazzoli A. (2012). *Authoring tutored, adaptive e-courses in a personal learning environment:* A *dynamic syllabus and dynamic assembly approach*. Proceedings of WCECS, USA: San Francisco, *1*, 236-242.

Asabere, N.Y. & Enguah, S.E. (2012). Use of information & communication technology (ICT) in tertiary education in Ghana: A case study of electronic learning (e-learning). *International Journal of Information and Communication Technology*, *2* (1), (ISSN: 2223-4985).

Bader, B. (2011). Effectiveness of online training program in development the knowledge and skills of building the achievement tests for math teachers (In Arabic). *Journal of Arab Studies in Education and Psychology*, *19*, (2/2).

Dawoodi, A. M. (2010). Explore e-learning in the distance education programs for universities in Saudi Arabia. *Journal of educational and psychological studies: Journal of the College of Education in Zagazig*.

Dhaoa, M. B. (2008). *The system of higher education after (conceived proposal*). Paper presented to the 16th Congress, distance education in the Arab world, Egypt.

Downes, S. (2005). *E-Learning 2.0: In e-Learn Magazine, New York: Association for Computing Machinery*. Retrieved October, 2014 from http://www.elearnmag.org/subpage.cfm?section=articles&article=29-1

Fournier, S. H., Kop, R. & Sitlia, H. (2011). *The value of learning analytics to networked learning on a personal learning environment*, LAK'11. Proceedings of the 1st International Conference on Learning Analytics and Knowledge, in Banff, Alberta, ACM, ISBN: 978-1-4503-0944-8, pp. 104-109.

Johnston, P. & Wilkinson, K. (2009). Enhancing validity of critical tasks selected for college and university program portfolios. *National forum of teacher education journal*, *19*, (3), 1-6.

Khademi, M., Kabir H.,& Haghshenas M. (2011). *E-learning as a powerful tool for knowledge management. In International Proceedings of Computer Science and Information Technology*, *12*, 35-39.

Khademi, M., Kabir H. & Haghshenas M. (2011). *E-learning as a powerful tool for knowledge management*. In International Conference on Distance Learning and Education (ICDLE 2011). P.16-18.

Pearson, E., Green, St. & Gkatzidou, V. (2008). *Enabling learning for all through adaptable personal learning*

environments. Proceedings Ascility Melbourne, p. 742-749.

Schaffert, S. & Hilzensauer, W. (2008). On the way towards personal learning environments: seven crucial aspects. *eLearning Papers*, 9, 1-10.

White, S. & Davis, H. C. (2011). *Rich and personal revisited translating ambitions for an institution personal learning environment into a reality.* The PLE Conference 2011. Southampton, UK.

فلسفة التعليم عن بعد وأهدافه في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

هند محمد عبد الله الأحمد و وفاء إبراهيم فهد الفريح

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(قدم للنشر في 1436/06/10 هـ؛ وقبل للنشر في 1438/02/06 هـ)

ملخص البحث: هدفت هذه الدراسة إلى تحديد متطلبات تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وذلك بعد تكوين إطار مرجعي لفلسفة التعليم عن بعد في الجامعات السعودية، وتحديد أهداف عامة للتعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والكشف عن واقع تنفيذ برامج التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبيه الوثائقي والمسحي. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على الأهداف العامة للتعليم عن بعد التي يمكن تحقيقها في الجامعات السعودية، كما توصلت إلى أن وجهة نظر أفراد عينة الدراسة على واقع تنفيذ برامج التعليم عن بعد كانت مرضية بدرجة عالية على عدد من ملامح واقع تنفيذ البرامج، وأن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة جداً على وجود متطلبات لتحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد في الجامعات السعودية. وخلصت المقابلة إلى أنه يمكن تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد عندما تتبنى الجامعات السعودية فلسفة واضحة للتعليم عن بعد، تنفذ فيه مقررات إلكترونية تفاعلية، ومواءمة مخرجات التعليم عن بعد لسوق العمل وإيجاد المرجعية الأساسية والوحيدة لهذا النوع من التعليم. وتوصلت الدراسة إلى العديد من التوصيات في ضوء نتائج الدراسة.

كلمات مفتاحية: فلسفة–التعليم عن بعد–الجامعات السعودية–أعضاء هيئة التدريس

*****

Philosophy of Distance Education and its Objectives in Saudi Universities from the Perspectives of Faculty Members

Hind Mohammed Abdullah Al-Ahmad (*) & Wafa Ibrahim Fahd Freeh (**)[1]

Imam Muhammad bin Saud Islamic University

(Receivied 30/3/2015 ; accepted for publication 6/11/2016)

Abstract: The aim of this study is to determine the requirements for achieving the general objectives of distance education in Saudi universities from the perspectives of faculty members after a reference framework has been established for the philosophy of distance education in Saudi universities. It also aimed to set general objectives of distance education, and to expose the status quo of distance education implementation in Saudi universities. The study adopted the documentary and descriptive survey approach. The following are some of the most important results of the study: The sample population of the study considerably agreed on the general objectives of distance learning that can be achieved in Saudi universities. It also found that the study sample has highly concentrated on a number of features of the actual distance education programs. Moreover, the study revealed the agreement of the study population largely on the existence of requirements to achieve the overall objectives of distance education in Saudi universities. The study concluded that the objectives of distance learning could be achieved once Saudi universities adopt a clear philosophy therefore, where interactive electronic courses can be designed and implemented. The outputs of distance learning is expected to meet the labor market needs, and the only basic reference of this type of education should be established. The research is concluded with several recommendations in the light of the study results.

Key words: philosophy, distance education, Saudi universities, faculty members

(*) للمراسلة:
(*)أستاذ مشارك ، قسم أصول التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية،ص.ب:7349 -13216-الرياض.
(**) أستاذ مشارك، قسم أصول التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية،ص.ب9555 -11433-الرياض، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:
(1) Associate Professor, Foundations of Education Dept., Imam Muhammad bin Saud Islamic University.P.O.Box7349-13216-Riyadh. .
(2) Associate Professor, Foundations of Education Dept., Imam Muhammad bin Saud Islamic University. P.O. Box 955511423-Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.

E-mail:hend_alahmad@hotmail.com E-mail:Walifariah@yahoo.com

ejournal.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0037198

المقدمة

أصبح التعليم عن بعد منتشراً بسرعة في الجامعات، ليس في الدول المتقدمة فحسب بل حتى في جامعات الدول النامية تحاول جادة الإفادة من إيجابيات هذا النظام.

وعلى مستوى الجامعات الخليجية فقد أثبتت دراسة استطلاعية عن واقع التعليم عن بعد بجامعات دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي أن معظم الجامعات الخليجية تخطط للأخذ بنظام التعليم عن بعد؛ لما له من إيجابيات، (عفيفي،2007).

فالاندماج الذي حصل بين التقنية والاتصالات فتح آفاقاً رحبة للجامعات؛ لحل المشاكل التي تعاني منها الجامعات مثل مشكلة القبول والاستيعاب ومشكلة النقص في أعضاء هيئة التدريس في بعض التخصصات، ومشكلة تعلم الفتاة.

وهناك مبررات عديدة تدفعنا للأخذ بنظام التعليم عن بعد في الجامعات، كما أكدتها العديد من الدراسات والبحوث في هذا المجال منها:

- فقد أشارت دراسة بكر إلى أنه يرتبط بفلسفة التعليم المستمر، ليس من أجل التعليم وحده، ولكن من أجل التعليم والتنمية ومواجهة المتطلبات والحاجات والمهارات التي تستحدث يوماً بعد يوم، وفي شتى المجالات (بكر، 2000م).
- وقد أكد الزكري أن البحث العلمي أثبت أن الحاجز المكاني ليس له تأثير سلبي على مخرجات التعليم أو التحصيل العلمي، فكثير من الدراسات تشير إلى أنه ليس هناك فرق في التحصيل الأكاديمي بين الطلاب الذين تلقوا تعليمهم عن بعد وبين أقرانهم الذين تلقوا تعليمهم في حجرات الدراسة (الزكري، 1423هـ)
- إضافة إلى أنه يتناسب مع التقدم العلمي السريع والتراكم المعرفي الكبير الذي نعيشه هذه الأيام فمتابعة الجديد في مجال ما، كالطب وهندسة الحاسب الآلي مثلاً يمكن أن يتم عن بعد يومياً عبر الشبكة العالمية للمعلومات (الإنترنت)؛ لهذا يعد الأخذ بهذا النوع من التعليم مواكبة للعصر ومسايرة لظروف الحياة التي نعيشها اليوم.

مشكلة الدراسة:

وتأسيساً على ما تقدم، وانطلاقاً من أهمية توظيف التقنيات في الجامعات السعودية، تم التوجه نحو تأسيس عمادات للتعليم عن بعد، تكون مسؤولة عن تطوير فعاليات التعليم عن بعد، إذ عملت الجامعات من خلالها على تطوير برامجها، وتحسين مشاريعها التنموية بغية استيعاب الأعداد الكبيرة من الملتحقين بالتعليم الجامعي، لاسيما وأن مؤشرات خطة التنمية التاسعة للدولة(1431-1435هـ) تؤكد على وجود تزايد مستمر في معدلات الالتحاق بالتعليم العالي، فقد ارتفع عدد الطلاب

المقيدين في التعليم العالي من 571.8 ألف طالب وطالبة في عام 1425-1424هـ إلى 759.9 ألف طالب وطالبة في العام 1430-1439هـ. وهذا التزايد الكبير من الملتحقين بالتعليم العالي، يستلزم إحداث تغييرات في نظام الالتحاق والقبول، وبطريقة تتناسب مع مطالب الاعتماد الأكاديمي والجودة التعليمية، ومطالب نشر التعليم وتوسيع نطاقه وتحقيق ديمقراطية التعليم. وفي هذا السياق بين الغامدي(2012) أهمية استخدام نظام التعليم عن بعد؛ لتطوير التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، وتخطي العقبات التي تواجهه؛ لما لهذا النظام من فوائد إيجابية؛ إذ يوسع قاعدة التعليم العالي ويتيحه لجميع الراغبين في الالتحاق به من مختلف مناطق المملكة، بتكاليف قليلة مقارنة بتكاليف الجامعات التقليدية. ويؤيد الغديان(2007م) ذلك، حيث يرى أن خبراء التعليم، والباحثين أكدوا أن التعليم عن بعد بمثابة ضرورة قصوى للجامعات، لحل الكثير من المشكلات التي تواجهها، وكذلك لمواكبة النقلة التعليمية الكبيرة في العصر الحاضر الذي اتسم بالتقنية العالية؛ إذ يتيح هذا النوع من التعليم الانفتاح على العالم عن طريق التعامل المباشر مع مصادر المعلومات.

وانطلاقا من حداثة برامج التعليم عن بعد في الجامعات السعودية؛ فالأمر يستلزم دراسات متعمقة، لبحث فلسفتها وسبل تطويرها، والوصول إلى نتائج تسهم في تطوير الوضع الحالي وتحسينه، وهو أمر مؤكد عليه في النظم الجامعية في الدول المتقدمة. وفي هذا الخصوص، يؤكد العلي(1425هـ) ذلك بقوله «تسعى بعض الجامعات الأمريكية والأوروبية والعربية التي قامت بتقديم برامج التعليم عن بعد، من التحقق من فعالية كفاءة تلك البرامج، سواء من وجهة نظر الطلاب، أو من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس عن بعد».

ومن ثم فإن مشكلة الدراسة تتمثل قي الأسئلة التالية:

س1: ما الإطار المرجعي لفلسفة التعليم عن بعد في الجامعات؟

س2: ما الأهداف العامة للتعليم عن بعد التي يمكن تحقيقها في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

س3: ما واقع تنفيذ برامج التعليم عن بعد في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

س4: ما متطلبات تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يأتي:

1. تكوين الإطار المرجعي لفلسفة التعليم عن بعد في الجامعات.
2. تحديد أهداف عامة للتعليم عن بعد في

الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

3. الكشف عن واقع تنفيذ برامج التعليم عن بعد في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
4. تحديد متطلبات تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

أهمية الدراسة:

1. تتمثل الأهمية النظرية في تكوين إطار مرجعي لفلسفة التعليم عن بعد في عصر لا يستطيع التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية أن يلبي الطلب المتزايد عليه دون الإفادة من الصيغ المتعددة للتعليم الجامعي، وبخاصة التعليم عن بعد.
2. تتمثل الأهمية التطبيقية في تطبيق أهداف عامة بناء على فلسفة واضحة للتعليم عن بعد وعلى متطلبات تحقيق هذه الأهداف في الجامعات السعودية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على فلسفة التعليم عن بعد وأهدافه ومتطلبات تحقيقها في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

الحدود الزمنية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1435/ 1434هـ.

الحدود المكانية: تقتصر هذه الدراسة على أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والجامعة السعودية الإلكترونية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة:

1. التعليم عن بعد: ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: أحد أنماط التعليم المستخدمة في الجامعات والذي يقوم على توظيف تكنولوجيا الاتصال بأشكالها المتعددة، بهدف توفير التعليم لكل من يطلبه دون أن تحول العقبات الخاصة بالبعد المكاني أو الزماني، أو عدم تواجد الجامعات التقليدية بين التعليم ومن يرغب فيه، وهو لذلك يختلف من حيث الشكل والمضمون عن التعليم التقليدي.
2. فلسفة التعليم عن بعد: وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: الرؤية الفكرية المنظمة والمحددة للتعليم عن بعد في كليته وشموليته، بداية من أهدافه وانتهاء بعمليات تقويمه؛ لتكون موجهة ومرشدة لمسيرته في الجامعات في المملكة العربية السعودية وفق عقيدتها ومبادئها الإسلامية، وتوجه حركته؛ لبناء الأجيال التي تساهم في صنع والتنمية المنشودة للمجتمع السعودي وتحقيقها.

الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة:

أولا:الإطار النظري:

التعليم عن بعد: مفهومه، مبادئه، أهدافه، أهميته، مبرراته، خصائصه:

مفهوم التعليم عن بعد:

يعد التعليم عن بعد من أحدث الاتجاهات العالمية في مجال التعليم الجامعي، حيث إنه يتيح للأفراد أن يتعلموا حسب اختيارهم لمكان الدراسة ووقتها، ووفقاً لسرعة كل منهم في التعليم بأقل تكلفة ممكنة، في إطار أكثر حرية ومرونة، ومن خلال وسائل متعددة تتناسب وظروف وخصائص كل متعلم.

وقد تعددت المفاهيم للتعليم عن بعد؛ فقد عرفه دوهمن Dohmen بأنه «شكل من أشكال الدراسة الذاتية المنظمة يقوم فيها فريق من المربين بعمليات إرشاد الطلبة، وتقديم المواد التعليمية لهم، وتأمين ومراقبة نجاحهم، ويتم ذلك من بعد عن طريق وسائط يمكنها تغطية مسافات طويلة». (كمال،1995م). ويعرفه جوناسان Jonassan بأنه «تعليم اختياري يكون فيه تحكم الطالب في التعليم أكثر من المعلم». (الرواف، 2009م). ويعرفه ضحاوي بأنه «نظام تعليمي يقوم على إيصال المادة التعليمية إلى الجهات المستفيدة والمستخدمين عبر وسائل اتصالات مختلفة ويكون المتعلم فيها بعيداً عن المعلم، ومن ثم فهو شكل من أشكال التعليم الذي يتمتع بوجود مؤسسة تعليمية فاعلة من حيث التخطيط والتحضير للمواد التعليمية والاهتمام بشؤون الطلبة، ويركز على استخدام كافة الوسائل التعليمية؛ وذلك لإيجاد حلقة وصل بين المعلمين والمتعلمين»(ضحاوي،2008م). ويشير بيتر Peters إلى أن التعليم عن بعد «صيغة صناعية لإنتاج المواد التعليمية عالية الجودة، التي تعتمد على التنظيم الجيد وتقسيم العمل والإنتاج المتسلسل، وذلك بهدف تعليم أكبر عدد ممكن من الطلاب بأماكن إقامتهم»(الراشد،1429هـ). ويتضح مما سبق:

أ-أنه نظام تعليمي يختلف عن نظم التعليم التقليدية التي تربط التعليم بتواجد المتعلم في المؤسسة التعليمية التقليدية، طيلة فترة الدراسة.

ب-أن التعليم عن بعد نظام مفتوح للجميع فهو تعليم جماهيري، لا يتقيد بوقت ولا بفئة من المتعلمين، ولا يقتصر على مستوى أو نوع من التعليم.

ج-أنه يضع حد للتواجد الفيزيقي الدائم بين المعلم والمتعلم تحت سقف واحد، ويستعيض عن ذلك باستخدام مجموعة من الوسائط التي تسمح بحدوث التعلم.

د-أنه تعليم اختياري يتحكم به المتعلم أكثر من المعلم.

هـ-أنه لحدوث التعليم عن بعد لابد من وجود مؤسسة تنظم الخدمات التعليمية والفصل بين المعلم والمتعلم والتخطيط التربوي الذي تقوم به المؤسسة التعليمية.

التعليم عن بعد والتعليم المفتوح:

نجد أن هناك خلطاً كبيراً وتداخلاً بين مصطلح التعليم عن بعد، والتعليم المفتوح، فكثير من الباحثين يؤكدون في كتاباتهم أن التعليم عن بعد مرادف للتعليم المفتوح. ولكن هذا غير صحيح، وقد تنبه بعض الكتاب إلى ذلك ووضحوا في كتاباتهم الفرق بين المصطلحين، ومن أمثلة هؤلاء الكتاب رونتري (في مالك،2000م، ص:26) حيث تحدث عن علاقة التعليم عن بعد بالتعليم المفتوح قائلاً: «في حين أننا نجد التعليم عن بعد داخلاً في منظومات التعليم المفتوح، فإننا لا نجد العكس، وهو دخول التعليم المفتوح في منظومات التعليم عن بعد؛ لأن التعليم المفتوح يعمل على تمكين المتعلم كيفما كان من الوصول إلى العلم والتحكم فيه، وذلك باستخدام مواد التعلم الذاتي، أما التعلم عن بعد فلا داعي أن يكون مفتوحاً».

وكذلك طرح كل من ماري و دليد (في مالك،2000 م) التساؤل هل التعليم عن بعد هو التعليم المفتوح؟ وأجابا على هذا التساؤل بقولهما: «إن التعليم عن بعد هو جزء أو فرع من التعليم المفتوح، ولكنه ليس مرادفاً له»، واتفق معهما في ذلك فل رس (في مالك، 2000م) وأكد أن التعليم عن بعد مجموعة فرعية من التعليم المفتوح. وتؤيد نجوى جمال الدين (في مالك،2000 م) هذا الفرق بين التعليم المفتوح والتعليم عن بعد عند حديثها عن المصطلحات التي تتداخل في مضمونها مع مصطلح التعليم المفتوح. فترى أن التعليم عن بعد يركز على كيفية الاتصال بالمتعلم أو الوصول إليه. بينما يركز التعليم المفتوح على كيفية التعليم وأهدافه في ضوء خصائص المتعلم وظروفه الخاصة، ورأت أن التعليم عن بعد نظام فرعي من التعليم المفتوح.

وفي السياق نفسه أوضح الربيعي (1425هـ) أن ثمة فروقا بين التعليم المفتوح والتعليم عن بعد حيث أشاروا إلى التعليم المفتوح بأنه اصطلاح يستخدم ليعبر عن الجامعات والكليات ذات الإدارة أو السياسة التعليمية المنفتحة أو الميسرة.

ومن ثم فإن التعليم المفتوح يمكن أن يتم في إطار نظام التعليم وجهاً لوجه أو نظام التعليم عن بعد، في حين يستطيع المتعلم في إطار التعليم عن بعد الحصول على المعارف والخبرات دون الحاجة إلى التواصل المباشر مع الجامعة.

مبادئ التعليم عن بعد:

تتمثل مبادئ التعليم عن بعد فيما يلي:

1. مبدأ تفريد التعليم: أي أن العملية التعليمية يجب أن تصمم بطريقة توافق استعدادات الفرد وقدراته وميوله واتجاهاته وسرعته في ا لتعلم .
2. مبدأ ضبط المتعلم لعملية تعلمه: أي أن المتعلم يقبل على عملية التعلم بدافع ذاتي وبرغبة حقيقية في التعلم.

3. مبدأ التعليم المستمر: أي أن التعليم عملية مستمرة مدى الحياة، فقد يرغب الإنسان في تنمية نفسه مهنياً أو علمياً أو ثقافياً ...إلخ، ولابد من إعطائه الفرصة لكي يفعل هذا في أي وقت.
4. مبدأ التعلم الذاتي: أي أن يتعلم المتعلم بمفرده من بعد معتمداً على ذاته في أغلب الأوقات.
5. مبدأ ديمقراطية التعليم: بمعنى أن التعليم حق لكل فرد من أفراد المجتمع بغض النظر عن لونه وجنسه وعرقه وظروفه وعمره (المهدى، 2008م، ص: 708 – 707).
6. مبدأ الإتاحة: وهي تعني أن الفرص التعليمية في الجامعات متاحة للجميع بغض النظر عن كافة أشكال المعوقات الزمانية والمكانية.
7. مبدأ المرونة: وهي تخطي جميع الحواجز التي تنشأ بفعل النظام أو بفعل القائمين عليه. ولكن هذه الزاوية قد أخذت بكثير من الحذر في أكثر برامج التعليم عن بعد المعاصرة.
8. تحكيم المتعلم: وتعني أن الطلبة يمكنهم ترتيب موضوعات المنهج المتعددة بحسب ظروفهم وقدراتهم، واختيار أساليب تقويمه كذلك، إلا أن هذه الخاصية تؤخذ بتحفظ شديد في معظم برامج التعليم عن بعد المعاصرة.
9. اختيار أنظمة التوصيل: وذلك أنه نظراً لأن المتعلمين لا يتعلمون بالطريقة نفسها فإن اختيارهم الفردي لأنظمة التوصيل العلمي (بالمراسلة، بالبرمجيات والحاسوب، بالهوائيات، باللقاءات) يعد سمة أساسية لهذا النمط من التعليم.
10. الاعتمادية: وتعني مدى مناسبة البرامج الدراسية ودرجاتها العلمية للأغراض المتوخاة منها مقارنة بغيرها، ومن زاوية أخرى فهي تعني الاعتراف بهذه البرامج وآلياتها وقابلية محتواها للاحتساب في مؤسسات متعددة (صيام،2005م؛ الياور، 2007م)
11. التأثير والفاعلية: أثبتت الكثير من البحوث التي أجريت على نظام التعليم عن بعد، أثبتت أنه يوازي أو يفوق في التأثير والفاعلية نظام التعليم التقليدي، وذلك عندما تستخدم التقنيات التكنولوجية.
12. المقدرة أو الاستطاعة: كثير من أشكال التعليم عن بعد لا تكلف كثيراً من المال، مثال على ذلك التعليم عبر جهاز التلفاز، فمعظم المنازل اليوم يوجد بها جهاز تلفاز وكذلك هناك العديد من المكاتب والشركات لديها خطوط هواتف، مما يمكن من استعمال البريد الصوتي والاجتماعات

الهاتفية الجماعية.

13. الإحساس المتعدد: فهنالك العديد من الخيارات لتوصيل المواد الدراسية التي تلبي جميع الاحتياجات ولأي فرد، فهنالك من يتعلم بصورة أفضل من المادة الدراسية المتلفزة، وهنالك من يفضل التفاعل مع برامج الكمبيوتر، وهنالك من يتعلم أفضل من المادة الدراسية المسجلة في أشرطة الكاسيت وغيرها من الوسائل.

14. التفاعل: يتيح نظام التعليم عن بعد زيادة التفاعل بين المعلم والطالب، وخصوصاً أولئك الطلاب الذين يخجلون من طرح الأسئلة والاستفسارات أمام زملائهم، كما يتيح إمكانية تلبية المعلم لاحتياجات طالب معين دون علم بقية الزملاء.

15. الاستمرارية: إن عملية الاستمرار في الدراسة تعني تخطي بعض الظروف والعقبات الوقتية.

أهداف التعليم عن بعد:

إن أهداف التعليم عن بعد على المستوى العام ترتكز على: (العباسي، 2010م)

أ- إعطاء فرصة إضافية للراغبين في متابعة دراستهم الجامعية في اختصاصات التعليم عن بعد وتوفير فرص للتعليم المستمر لمن يرغب بالحصول على مؤهل علمي عال، ورفع المستوى الثقافي للمقبولين في نظام التعليم عن بعد ليتمكنوا من تولي الوظائف وفق خطة التنمية وحاجة سوق العمل.

ب- توسيع فرص القبول الجامعي على المستوى الوطني إضافة، إلى تبني فلسفة جديدة للتعليم، تجمع بين الفكرة القائمة على ذاتية التعليم والتطبيق العملي لها.

ج- تبني برامج ومناهج جديدة تساعد على الانخراط في سوق العمل.

د- تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وديمقراطية التعليم، من خلال إتاحة الفرص التعليمية لمن حرموا منها بسبب أو آخر، دون ترك أعمالهم أو منازلهم نظراً لمسئولياتهم الاجتماعية والاقتصادية.

وعلى ضوء العرض السابق، يمكن إجمال أهم الأهداف على النحو التالي:

1. توفير فرص التعليم لكل مواطن مع الإيمان بقيمة استمرارية التعلم.
2. توفير حرية الدراسة للمتعلم بتحريره من القيود.
3. توفير نمو مهني للعاملين في مواقع العمل.
4. توفير أساليب ووسائط تعليمية جديدة.
5. توفير فرص التعاون البحثي والتعليمي بين الجامعات.
6. إعداد وتنمية الكوادر المتنوعة في مجالات الحياة المتعددة حسب احتياجات المجتمع.

7. الإسهام في حل المشكلات الناجمة عن عجز التعليم التقليدي عن استيعاب الأعداد المتزايدة الراغبة بالدراسة الجامعية.
8. توفير الفرص لمن فاتتهم فرصة إكمال تعليمهم مما يحقق مبدأ ديمقراطية التعليم.
9. توفير فرص التعليم والتدريب المستمرين في أثناء الخدمة والعمل.
10. الإسهام في تعليم المرأة وتشجيعها على ذلك.
11. الإسهام في تعليم الكبار ومحو الأمية.

أهمية التعليم عن بعد ومبرراته:

شهدت السنوات القليلة الماضية تحولاً تربوياً سريعاً، وزيادة مستمرة في عدد الدول التي اتجهت إلى الاستعانة بالتعليم عن بعد بديلاً، وأحياناً مكملاً للتعليم التقليدي، على اعتبار أنه وسيلة اقتصادية لنشر التعليم بين قطاعات حرمت منه.

ومن خلال ما تقدم يمكن إجمال أهم المبررات التي دعت لضرورة الأخذ بنظام التعليم عن بعد فيما يلي: (دويدي،2010م ؛ العباسي،2010م)

أ- **المبررات الجغرافية**: بعد المسافة بين المتعلمين والمؤسسة التعليمية ووجود مناطق معزولة جغرافياً كالصحاري والجزر والجبال الشاهقة.

ب- **المبررات السياسية**: حيث تشهد بعض الدول اضطرابات سياسية وعدم استقرار، وهذا يؤدي إلى إغلاق المؤسسات التربوية والجامعات لذا يفيد التعليم عن بعد في مثل هذه الحالات، كما يمكن استخدام التعليم عن بعد من أجل بث البرامج الثقافية والسياسية.

ج- **المبررات الاجتماعية الثقافية**: يساعد انتشار التعليم على استيعاب التغيرات الاجتماعية والثقافية والتقنية والإسهام في تنميتها، والإسهام أيضاً في برامج محو الأمية وتعليم الكبار.

د- **المبررات الاقتصادية**: تقديم الخدمات التعليمية لشرائح المحرومين من الفقراء، وإمكانية تعليم عدد كبير من الطلبة بتكلفة أقل، وتوفير الوقت والجهد الذي يساعد في تقليل التكلفة المادية.

هـ- **المبررات العلمية والتكنولوجية**: التطور السريع في مجالات المعرفة المختلفة والتكنولوجيا وضرورة مواكبتها.

و- **المبررات النفسية**: مراعاة الفروق الفردية وإعادة الثقة للمتعلمين الكبار وتلبية طموحات المجتمع ومراعاة مشاعرهم .

وبالإضافة للمبررات السابقة يلخص الراشد والغديان (الراشد، 1429هـ) ؛ (الغديان،2007م) مبررات التعليم عن بعد كذلك فيما يلي:

1. إن التعليم عن بعد يساهم في استيعاب

أعداد كبيرة جداً من الدارسين تفوق القدرة الاستيعابية للتعليم التقليدي، وذلك نظراً للاعتماد على الوسائط التعليمية وإعداد المواد التعليمية القائمة على الدراسة الذاتية.

2. إن التعليم عن بعد يعتمد على التعلم الذاتي، ويحث الدارسين على مواكبة التطورات المعرفية المتسارعة، وهذا يوفر مساحة واسعة للدارسين لكي يكتسبوا مهارات التعلم والدراسة الذاتية اللازمين لمتابعة كل جديد في المعرفة.
3. الأخذ بمبدأ التعليم المستمر الذي أصبح مطلباً أساسياً للمجتمعات المعاصرة.
4. -4توفير فرص التعليم الجامعي لأولئك الأفراد الذين أعاقتهم ظروفهم الاقتصادية والاجتماعية عن الالتحاق بالجامعات بعد المرحلة الثانوية.
5. يمكن التعليم عن بعد الأفراد في المناطق النائية من مواصلة تعليمهم على الرغم من بعد المسافات، وذلك من خلال تأمين المقررات والمواد التعليمية لهم واستغلال النظام التكاملي متعدد الوسائط؛ لتسهيل التفاعل بين الدارسين والمشرفين.
6. يسمح التعليم عن بعد للدارسين بالجمع بين الدراسة والعمل، والاستمرار في الدور المنتج إلى جانب التحصيل الدراسي.
7. يتيح نظام التعليم عن بعد للمرأة والأم إكمال تعليمها الجامعي بكل سهولة ويسر عبر التقنيات التربوية وفي الأوقات التي تناسبها.
8. دعم الثقافة القومية من خلال التصدي لمحاولات الغزو الثقافي في ظل الانفتاح غير المسبوق على الثقافات الأخرى، ويمكن لمؤسسات التعليم الجامعي عن بعد أن تقوم بدور مهم في مواجهة التيارات الثقافية التي يرفضها المجتمع، وإحداث التوازن المطلوب بين الثقافة العربية الإسلامية والثقافات العالمية الأخرى.
9. يصلح التعليم عن بعد أن يُتبنى في المملكة العربية السعودية؛ لأسباب عدة من أهمها: اتساع المساحة الجغرافية للمملكة، ومحدودية القبول في الجامعات السعودية كل عام من خريجي الثانوية العامة، وكذلك قلة أعضاء هيئة التدريس في التعليم الجامعي، وخاصة من العنصر النسائي؛ ولذلك فالأساليب المتبعة في هذا النوع من التعليم تساعد على الإفادة من أعضاء هيئة التدريس القادرين على العمل في هذا المجال، وأخيراً بروز بعض المحاولات داخل المجتمع السعودي لتبنى هذا النوع من التعليم. فجميع هذه الأسباب تشجع صناع القرار في المملكة على تبني التعليم عن بعد.

خصائص التعليم عن بعد:

هناك عدة خصائص يتصف بها التعليم عن بعد من أهمها:

أ- التعليم عن بعد يقوم على أساس انفصال المعلم عن المتعلم، حيث تكون أنشطة التعليم والتعلم -في الغالب الأعم- منفصلة في الزمان والمكان، بحيث يرتكز نظام التعليم والتعلم على أسلوب الدراسة المستقلة للمواد التعليمية، ولكن ذلك لا يعني بطبيعة الحال استبعاد التعليم المباشر تماماً. (ضحاوي، 2008)

ب- التعليم عن بعد يقوم على الاتصال الثنائي الاتجاه بين المتعلم والمرشد، ولا يقتصر على تقديم مواد تعليمية للتعلم الذاتي فقط. (صيام،2005م)

ج- التعليم عن بعد يتطلب دوراً متميزاً لمؤسساته، حيث يقوم ذلك الدور على أساس التعاون والتفاعل بين المعلمين والمرشدين والفنيين والمنتجين والمحررين والإداريين في عمليات إعداد المواد التعليمية وتوزيعها وتقويم أداء الطلاب.

د- التعليم عن بعد يحتاج إلى فريق عمل متكامل سواء في عمليات تصميم المواد التعليمية أو إنتاجها، الأمر الذي يتطلب اتباع نظام الإنتاج المتسلسل، وإدارة تقوم على مبدأ تقسيم العمل طبقاً للتخصص، ومباني جامعية ذات طابع خاص ومعامل متخصصة، ونظم اتصال على وجه الخصوص على درجة عالية من التميز (الراشد،1429هـ).

هـ- التعليم عن بعد يهيئ من خلال التقنيات الحديثة نمو التعليم الذاتي المستقل لتلائم حاجات الفرد ومتطلباته بحيث يسير المتعلم في نشاطه التعليمي وفقاً لإمكاناته وقدراته وحسب ظروفه العائلية أو الوظيفية وغيرها (صيام،2005م)

و- التعليم عن بعد يتطلب تحقيق نوع من الحوار التفاعلي بين طرفي العملية التعليمية -المعلم/ المتعلم- وفي هذا الشأن فقد أتاحت الوسائل الإلكترونية الحديثة تحقيق ذلك مع عدم إغفال دور المعلم أو المرشد (الراشد،1429هـ، ص:198؛ ضحاوي، 2008م)

ز- التعليم عن بعد يستخدم الوسائط التكنولوجية، الأمر الذي يتطلب كوادر فنية متخصصة لإعداد وإنتاج المواد التعليمية اللازمة (العربي،2007م)

ح- التعليم عن بعد يعطي الجميع الفرصة للتعلم بحيث لا يلزم بأن يكون ذا عمر زمني معين، وهو بهذا الأسلوب يشجع جميع الراغبين في التعليم على التعلم المستمر مدى الحياة (الغديان،2007م)

ط- التعليم عن بعد يتيح لمعظم أفراد المجتمع

الإفادة من البرامج التي يبثها من خلال الوسائط التكنولوجية، ومن ثم يتيح لمعظم أفراد المجتمع مشاهدة البرامج التعليمية وسماعها (عفيفي،2007م)

فلسفة التعليم عن بعد:

لما كان التعليم عن بعد أحد الصيغ التي يتم الأخذ بها في الجامعات، كان لابد له من فلسفة واضحة تخدم هدف التنمية داخل المجتمع، وتقف على حاجة أفراده ومتطلبات العصر الذي تعيشه واتجاهاته، وما يتسم به من تحولات اجتماعية وثقافية وغيرها، على أساس أن فلسفة أي تعليم تشتق من الفلسفة التربوية السائدة والتي تشتق بدورها من الفلسفة العامة للمجتمع، باعتبار التعليم نظاماً ضمن نظام أكبر له جوانبه المتعددة، ولابد له من أطر فكرية تقوم على قاعدة السلوك فرع من التصور، حيث لكل أساسه الفكري، وما من تعليم إلا وله الأساس الفكري الذي يحركه ويحكم توجهاته.

والتوجهات الفكرية الحاكمة للتعليم عن بعد تنطلق من فلسفة التعلم الذاتي وتعليم المتعلم كيف يعلم نفسه بنفسه من خلال الحاسب الشخصي وشبكة الإنترنت وغيرها، هذا التعلم الذي يعد أحد أهم استراتيجيات تعليم المجتمع في القرن الجديد، ذلك أنه في الوقت الذي تتراكم فيه المعرفة وتتضاعف بالصورة التي يستحيل على الجامعات تعليم الأفراد كل شيء، فإنه ليس أمامهم إلا أن يعلموا أنفسهم بأنفسهم، تحقيقاً لمستويات أفضل من النماء والارتقاء، وذلك باستخدام وسائط معينة وأساليب تكنولوجية متقدمة، يعتمد عليها التعليم عن بعد وفق استراتيجية تتضمن عدة نشاطات تعليمية، تعين الإنسان على تعليم نفسه بنفسه، وعلى اكتساب القدرة التي تسمح له بتحقيق ذاته، وتضمن له استمراريته في التعليم مدى الحياة.

فالتعليم عن بعد قد تتجسد فيه فكرة التعليم المستمر مدى الحياة، الذي يمثل ضرورة ملحة لا يمكن الاستغناء عنها في ظل ما يفرضه العصر من متطلبات ومتغيرات جديدة؛ حيث يتيح لأي فرد أن يلتحق به في الوقت الذي يراه مناسباً لظروفه؛ لتطوير معارفه باستمرار، وإعادة ضبط تقنياته ووسائله من أجل مردود تربوي أفضل، ونتائج معرفية أحسن تؤدي إلى تكوين فرد قابل لتحمل المسؤولية والمساهمة في بناء نفسه وسط متغيرات متسارعة، تحتم زيادة التأهيل وإعادة التعلم والتطوير المستمر، بإيجاد بيئات تعليمية متجددة، تتحكم فيها نظريات تتناغم ومبدأ التعلم من المهد إلى اللحد، الذي لا يعني مزيداً من المؤسسات والمناهج والشهادات، بقدر ما يعني شخصاً يستطيع أن يتعلم في الوقت الذي يحتاجه وفقاً لمبدأ التعلم حسب الطلب (السعادات،2010م)

ومعنى هذا أن التعليم عن بعد يعكس فلسفة تربوية يسعى من خلالها المتعلم إلى استمرار تطوره

التعليمي متى دعته الحاجة إلى ذلك، تواكباً مع المستجدات، والتي قد تتطلب أن يعود المتعلمون إلى الجامعات لاكتساب معارف جديدة.

وفي هذا التوجه قد ينظر إلى الفلسفة الحاكمة للتعليم عن بعد على أنه يمثل مرحلة من مراحل التطوير في الجامعات، تتيح الفرص أمام المعلم والمتعلم بإزالة الحواجز التي تتمثل في القبول والمكان والأسلوب والأفكار، وتحدث تغييرات أساسية في العلاقة التقليدية بين المعلم والمتعلم، ليستجيب الأول من خلال نظم التدريس والتربية لحاجات ومتطلبات الثاني في إطار المجتمع المحلي وغير المحلي الذي يعيش فيه، وذلك بهدف إيجاد بيئة تهيئ تحقيق فلسفة تعليمية تساعد على التفاعل الجيد بين أطرافه ومقوماته التي يستطيع من خلالها المتعلم أن ينفتح على أكثر من تخصص، ومن ثم مشاركة أكثر من معلم في إفادته. بالشكل الذي يريد من دافعية المتعلم للتعلم، وتنمية الاتجاهات الإيجابية، وزيادة الميول نحو التعلم، واكتساب القدرة على التفكير التعاوني وحل المشكلات (العباسي،2010م)

وأيا كانت التوجهات الحاكمة لفلسفة التعليم عن بعد فإنها لا تخرج في مجملها عن كونها ترجمة لفلسفة التعليم التي تعتمد على شبكات الحاسبات الإلكترونية في توسيع قاعدة الفرص التعليمية أمام الأفراد، وتخفيض كلفتها بالمقارنة مع نظم التعليم التقليدية، باعتبارها فلسفة تؤكد حق الأفراد في اغتنام الفرص التعليمية المتاحة وغير المقيدة بوقت ولا بفئة من المتعلمين وغير المقتصرة على مستوى أو نوع معين من التعليم، كما أنه لا يعتمد على المواجهة بين المعلم والمتعلم، بل على نقل المعرفة إلى المتعلم بوسائط تعليمية متقدمة، قد تكون بطريقة متزامنة (المعلم والمتعلم في وقت واحد)، أو بطريقة غير متزامنة عبر الإنترنت باستخدام الويب أو البريد الإلكتروني.

والتعليم عن بعد الذي يتخذ الشكل غير المتزامن يعبر في فلسفته عن شكل تعلمي لا يخضع لإشراف مباشر ومستمر من قبل المعلم، من خلال تواجده الفيزيقي مع المتعلمين في حجرة دراسية واحدة، وإن خضع لتنظيم معهدي يحدد مكانة الوسائل التقنية في العملية التعليمية، وتحقيق الاتصال بين المعلم والمتعلم دون الالتقاء وجها لوجه، بالصورة التي تساعد في الوصول إلى شرائح مختلفة تتفاوت أعمارها وتتباين خصائصها، مما يترجم مفهوم ديمقراطية التعليم إلى واقع مشاهد، وتلبية حاجة المجتمع من المؤهلين في مختلف التخصصات، مما يساعد في سد حاجاته، وتوفير الكوادر المطلوبة، وتوفير فرص الدراسة والتعليم المستمر لمن تعوذهم قدراتهم أو إمكاناتهم عن ذلك في إطار أشكال التعليم التقليدي، نتيجة قلة التكلفة وضآلة النفقات ، وتمكين العاملين من ملاحقة أشكال التقدم والإلمام بأحدث الاتجاهات في تخصصاتهم بما يوفر من فرص الالتحاق ببرامج التدريب، ودعم الاستقرار في المجتمع بما يوفر من فرص التعليم أمام القطاعات

البعيدة عن مناطق الدراسة، والمساهمة في تطوير المجتمع تقنياً.

وبقراءة ما جاء في هذه الفلسفة وتأمل اتجاهاتها المختلفة يتضح أنه مهما كان توجهها الحاكم لها (ذاتيا-مستمراً-غير متزامن-عن بعد)، فإنها تأتي انعكاساً للتغيرات الواسعة في المفاهيم التعليمية التي أحدثتها ثورات ثلاث العولمة، الثورة المعرفية، الثورة التكنولوجية-أدت إلى ظهور فلسفات تعليمية جديدة تهدف إلى التحرر من القيود والإفادة مما أحدثته هذه الثورات، وترتكز على فلسفة تعليمية غير محدودة الزمان والمكان، المحرك الرئيسي وراءها هو شبكة الإنترنت.

وإن المتفحص لانعكاسات هذه الثورات الثلاث على الفلسفة الحاكمة للتعليم عن بعد بتوجهاتها وأبعادها المتعددة يتضح له أن رسالة هذا التعليم قد ارتبطت ارتباطاً واضحاً بها، حيث استهدفت:

أ- تكوين المواطن العصري علمياً واجتماعياً وثقافياً ومهنياً حتى يصبح على درجة عالية من التعليم الجيد الذي يساعده في إتقان مهنته.

ب- تنمية الاتجاهات الإيجابية عند المتعلم نحو استقراء المعرفة من مختلف مصادرها بجودة عالية.

ج- إكساب المتعلم مهارات التعلم الذاتي التي تمكنه من البحث والحصول على المعرفة من منابعها المتعددة والتعامل معها واستخدامها بالصورة التي تمكنه من تحقيق ذاته وتزيد في رغبته نحو التعلم.

د- تمكين المتعلم من التفاعل والتكيف الإيجابي والفعال مع بيئته المحلية والعالمية.

هـ- كسر حاجز الرهبة من استخدام التكنولوجيا بين المتعلمين والمعلمين، بإكسابه مهارات ومقومات التعامل مع الأجهزة العلمية والتكنولوجية.

و- المساهمة في توفير مادة تعليمية متميزة على الشبكة العالمية.

ز- إكساب المتعلم القدرة على طرح الأسئلة ومناقشة القضايا المختلفة بالصورة التي تتحقق معها أقصى درجات المرونة وسرعة التفكير وقابلية النقل.

ح- تمكين المتعلم من التعامل مع تغير المعلومات والمعارف.

ط- تأكيد التوجه نحو الاستقلالية في التعلم والنظرة الموضوعية والناقدة.

ي- تنمية قدرة المتعلم على استشراف المستقبل واقتراح بدائل غير متوقعة.

ك- تزويد المتعلم بالخبرات والاتجاهات التي تساعد على النجاح في حياته العملية، وفي مواجهة مشكلات وتحديات المستقبل بطريقة منهجية تستند إلى التفكير العلمي.

ل- توفير الفرص للترقي المهني والتعليمي.

م- تهيئة الفرد لعالم سيصبح فيه العمل سلعة

نادرة، ليصبح قادراً على أن يوجد عمله بنفسه.

ن- المساهمة في جعل التعليم للتعلم، والتعلم لتحويل المعلومات إلى معرفة جديدة، والتعلم لترجمة المعرفة الجديدة إلى تطبيقات أكثر أهمية من مجرد حفظ معلومات نوعية واستظهارها.

وهذه الأهداف تؤكد على أنها فلسفة تركز على تنمية عدة مهارات لدى المتعلم في التعليم عن بعد، وهي مهارات يمكن تقسيمها إلى تسعة أنواع من المهارات: مهارة التعامل مع التكنولوجيا المتقدمة، مهارة البحث في مصادر المعلومات، مهارة تنظيم الموارد وتصنيفها، مهارات التواصل الأربعة (القراءة، الكتابة، التحدث، الاستماع). ومهارات التخصص وهي المهارات التي يتطلبها التخصص الذي التحق به المتعلم أو البرنامج الذي سجل به. ومهارات الميتامعرفية، مثل مهارات التنظيم الذهني وترشيد موارد الذاكرة، وسرعة المقارنة بين بدائل القرارات والحلول، ومهارات الاستدلال معلوماتياً وإحصائياً. ومهارات اجتماعية، ومهارات ما بعد المعلومات، وتعني القدرة على تجميع المعرفة من شظايا المعلومات المتناثرة عبر الشبكة والانفتاح العلمي لاقتفاء التوجهات العلمية.

دور التقنية في تطور التعليم عن بعد:

يشهد المجتمع ثورة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ألقت بظلالها على بنية النظام المجتمعي الفكرية والتربوية، وجعلت المجتمع مواجهاً بتحديين. الأول يكمن في التطور التقني والاتصالي، والثاني يكمن في كيفية الإفادة من هذا التطور وتكييفه لصالح الأجيال القادمة بالصورة التي تستطيع معها التكيف والإفادة من التدفق المعلوماتي المتنوع. وهو لا يتم إلا إذا أصبحت الجامعات مركزاً مهماً في تبني هذه التكنولوجيات، من حيث صناعتها وتسويقها، بالشكل الذي يقلل من الفجوة بين المجتمع الذي توجد فيه والمجتمعات الأخرى من ناحية، ويجيد استخدامها بما يعود بالنفع على أهم مقوماتها من ناحية ثانية.

وإن العمل على رأب هذه الفجوة والتقليل منها يتم من خلال استراتيجية تنهض بالمجتمع كوحدة واحدة، وفقاً لدراسات وخطط تبنى على الواقع الفعلي، ووفقاً للدعم الذي تتلقاه، وتعكس رغبة حقيقية في استخدام التكنولوجيا وتوظيفها في المؤسسات التعليمية عبر مواقع إلكترونية يتم من خلالها جسر الهوة الرقمية القائمة بين المجتمعات، وذلك بدعم الاستثمارات في البنى التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الجامعات، خاصة أن للانقسام الرقمي أبعاداً متعددة، إذ يقسم المجتمعات حسب قدرتها على استعمال المعرفة وتكييفها وإنتاجها إلى بلدان متقدمة وأخرى نامية. ويشير تقرير التنمية البشرية لعام 2004م إلى أن دول منظمة التعاون الاقتصادي قد حققت أكثر

من (90٪) من إنتاج تكنولوجيا المعلومات، وأنه في الوقت الذي تكون فيه أجهزة الحاسب وشبكة المعلومات فيها متاحة للجميع تقتصر فيه تكنولوجيا الاتصال على القلة الموسرة في الدول النامية (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بالاشتراك مع البنك الدولي، 2004م).

والتعليم عن بعد يعد أحد آليات التقليل من هذه الفجوة الرقمية التي رغم اتفاق المنظرين على كونها تعبر عن هوة فاصلة بين الدول المتقدمة والدول النامية في النفاذ إلى مصادر المعلومات والمعرفة والقدرة على استغلالها، إلا أن التربويين قد عدوها قضية تعليمية في المقام الأول، ومظهراً لفقدان المساواة في النفاذ إلى فرص التعليم، وأن التعامل معها يكمن في إكساب المتعلم القدرة على التعلم الذاتي مدى الحياة، والقدرة على الإفادة من اتساعها بحسن استغلال الإمكانات التي تتيحها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وفي مقدمتها الإنترنت، وهو ما تقوم فلسفة التعليم عن بعد على تحقيقه لا على أنها مجرد أداة يستخدمها الإنسان في حل مشكلاته، بل على أنها العملية التي يجب أن تتسع لتشمل الظروف الاجتماعية التي أفرزتها، والجوانب المختلفة للسلوك الاجتماعي فيما يخص تطبيقها. بعد أن أصبح ينظر إليها على أنها معيار الرقي الاجتماعي. وهي حتمية تصورها رباعية حددها Anonymous في «على العلم أن يكتشف، وعلى التكنولوجيا أن تطبق، وعلى الإنسان أن يتكيف، وعلى البيئة أن ترضخ» (Tapscott،2002).

وهذا الرضوخ يكون باستغلال ما وفرته التكنولوجيا الرقمية من إمكانات ضخمة للنظم التعليمية، وكان من ثمارها التعليم عن بعد. وقد حصر بعضا منها صاحب كتاب «الثورة الرقمية» في إتاحة فرص التوجيه الذاتي في العملية التعليمية، بزيادة وعي الأفراد بالأساليب المتعددة للتعلم، إقامة عملية تقويم مستمر طوال التقدم في التعليم. وفي إتاحتها خيارات فردية هائلة في تطبيقاتها بالصورة التي تسمح بمراعاة الفروق الفردية في التعليم، والأخذ بمبدأ التعلم في أي وقت وفي أي مكان. وفي تخفيفها من قيود الوقت في ممارسة الأنشطة والإبقاء على حالة التواصل بين أطراف العملية التعليمية والتأكيد على أهميته. ثم باعتبارها استثماراً مميزاً؛ لأن تكلفة المتعلم ستكون منخفضة، كما أن الحصول على كمية هائلة من المعلومات سيكون متاحاً أيضاً بتكلفة منخفضة. (Tapscott،2002)

ثانياً: الدراسات والبحوث السابقة:

فيما يلي عرض لبعض الدراسات والبحوث المتعلقة بموضوع الدراسة:

أجرت هيلاري بيراتون (Hilary Perraton,1981) دراسة حول نظرية التعليم عن بعد، وقد أوضحت الدراسة أن التعليم عن بعد تم تنظيمه والتخطيط له وتنفيذه وإدارته جيداً دون أية نظرية. ولقد تم استخدامه وتطبيقه من خلال المادة المطبوعة والراديو أو التلفون

للآلاف الذين لم يكونوا قد التحقوا بالمدرسة أو الكلية أو التعليم النظامي، وكان يمارس هذا النوع من التعليم البريطانيون في ربوع وامتداد انجلترا، وعلى امتداد العالم، ومن خلال هذه الممارسة بدأنا نرصد النتائج؛ حيث حقق هذا النوع من التعليم مبدأ العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص التعليمية بين الأفراد وانتهت الدراسة إلى القول أن هذا النوع من التعليم أفاد من تطور الوسائل التكنولوجية التي أدت إلى استخدام وسائل الاتصال السلكية واللاسلكية والأقمار الصناعية وأخيراً الكمبيوتر التي أثرت جوهرياً على الحياة المعاصرة.

وفي دراسة سامبسون (Sampson,2003)بعنوان «إيجاد متطلبات التعليم عن بعد»، والتي هدفت إلى تحديد الغرض والفلسفة من خلال تجربة المتعلمين عن بعد ومعرفة احتياجاتهم، ونتج عن هذه الدراسة أن الطلاب لديهم قناعة بمحتوى المواد والنماذج المستخدمة والإفادة من الواجبات المعطاة والوقت المعطى لإكمال الواجبات، ولكن واجهوا مشكلة وهي الحصول على المعلومة، وهذه الأمور تعد جوهرية لنجاح التعليم عن بعد، ونتج عن هذه عدة تساؤلات بخصوص التعليم عن بعد وقدرته على توفير احتياجات المتعلم.

وأجرى (الصالح،2007م) دراسة هدفت إلى تحديد متطلبات دمج التعليم الإلكتروني عن بعد في الجامعات السعودية، والخيارات الأكثر ملائمة لبرامج هذا التعليم ودرجاته العلمية، والجمهور المستهدف، ونظم التوصيل، وأسلوب تطوير المقررات، وبرامج إدارة التعلم، والتطوير المهني، ومعايير الجودة، إضافة إلى اقتراح نموذج أو إطار لعملية الدمج. وتكونت عينة الدراسة من 65 خبيراً، وقد بينت نتائج الدراسة أن جميع المستجيبين تقريباً وافقوا بشدة أو وافقوا على جميع المتطلبات الرئيسة التالية: الخطط والإدارة والسياسات، والبنية التحتية والمصادر البشرية، ومتطلبات محتوى التعلم، وخدمات الدعم، والمصادر التعليمية، والبنية الثقافية. وتضمنت الدراسة عدداً من التوصيات منها: دراسة احتياجات هيئة التدريس للمهارات المطلوبة للتدريس على الشبكة العنكبوتية مع التركيز على برامج تطوير مهني، تقديم برامج دراسية في الجامعات السعودية لإعداد المصادر البشرية المؤهلة في مجال تصميم برامج التعلم الإلكتروني عن بعد، وتطويرها وإدارتها وصيانتها، توفير فرص مرنة لتطوير المقررات الإلكترونية يجمع بين الأسلوبين المركزي وغير المركزي، التعاون مع جامعات عالمية معروفة في المجال، دراسة مدى رضا الطلاب وهيئات التدريس والإداريين حول بعض المقررات الإلكترونية التي تقدم حالياً في الجامعات على نطاق تجريبي محدد، وتوظيفها في عملية دمج نظم التعليم الإلكتروني عن بعد في هذه الجامعات.

وأجرى (الدمنهوري،2008م) دراسة بعنوان «تصور مقترح للتعليم الجامعي عن بعد في مصر

في ضوء تحديات العولمة: دراسة تحليلية» وهدفت الدراسة إلى التعرف على أهمية التعليم عن بعد، وواقع تطبيقه في التعليم الجامعي في مصر، وأهم التحديات التي تواجهه، والتعرف على الاتجاهات العالمية المعاصرة في التعليم الجامعي عن بعد، وتقديم تصور مقترح للتعليم الجامعي عن بعد في ضوء تحديات العولمة وبعض الاتجاهات العالمية المعاصرة. وتوصلت الدراسة إلى نتائج، أهمها: أن التعليم عن بعد نمط تعليمي مكمل للنظام التعليمي التقليدي، وبتطبيقه يمكن التغلب على أهم مشكلات التعليم الجامعي التقليدي، من تكدس طلابي وارتفاع تكلفة المباني والمعامل والأجهزة التي تحتاجها الجامعة التقليدية، ويمكن تحقيق ديمقراطية التعليم وإتاحته لجميع الأفراد دون اعتبار لسن أو طبقة اجتماعية. وأوصت الدراسة بضرورة تبني فلسفة واضحة للتعليم الجامعي عن بعد، تؤكد على الهوية الثقافية المصرية والعربية والإسلامية، وتدبير مصادر غير تقليدية لتمويل التعليم الجامعي عن بعد، والعناية بالتقويم المستمر لهذا النمط من التعليم، وضرورة إعداد الكوادر البشرية والفنية مع التدريب المستمر لهم، وضرورة إعداد القيادات التربوية المتخصصة في مجال التعليم الجامعي عن بعد في ضوء إدارة الجودة الشاملة.

وفي دراسة (عفيفي،2008م) بعنوان «واقع ومستقبل التعليم عن بعد في المملكة العربية السعودية»، وهدفت التعرف على واقع ومستقبل التعليم عن بعد من خلال آراء المسؤولين، والمختصين، والمعنيين بالتعليم عن بعد في المملكة العربية السعودية. وتكونت عينة الدراسة من 40 عضواً، وكان من نتائج الدراسة فيم يتعلق بواقع التعليم عن بعد في المملكة العربية السعودية، أن هناك تخوفاً من عدم اعتماد شهادات التعليم عن بعد، كما أن السياسات والخطط التطويرية للتعليم عن بعد لا زالت تحت الإعداد، بالإضافة إلى أن الميزانيات اللازمة للتعليم عن بعد لم يتم توفيرها، كما أنه لا يتوفر الوعي الكامل بمزايا التعليم عن بعد، ولا بنية تحتية جيدة لتطبيق التعليم عن بعد، كما أن واقع التعليم عن بعد بحاجة إلى توافر شبكات سريعة لنقل الوسائط المتعددة، بالإضافة إلى أهمية الحوافز للمعنيين بالتعليم عن بعد.

وأجرى (الراشد،1429هـ) دراسة حول رؤية قيادات التعليم بالمملكة العربية السعودية لتطبيق التعليم الجامعي عن بعد، وهدفت الدراسة إلى تحديد مبررات التعليم الجامعي عن بعد، وتحديد الفئات والمجالات التي يمكن أن تستفيد من التعليم الجامعي عن بعد، وتحديد معوقات التعليم الجامعي عن بعد، والتوصل إلى رؤية واضحة المعالم عن التعليم الجامعي عن بعد من وجهة نظر قيادات التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية. وتكونت عينة الدراسة من 30 أكاديمياً ومسؤولاً عن التعليم الجامعي بالمملكة في تخصصات تربوية وغير تربوية بوزارة التعليم العالي، وجامعة الإمام محمد بن

سعود الإسلامية، وجامعة الملك سعود. وكان من نتائج الدراسة أن التعليم الجامعي عن بعد يتيح للمستفيدين منه خيارات كيف ومتى وأين لإتمام التعليم الجامعي، كما أنه يتيح الإفادة من الكفاءات العالية والبرامج المتميزة بشكل واسع الانتشار دون أن تحول بينها العقبات والظروف الخاصة بالتعليم الجامعي التقليدي، كما أنه يمكن أن يوفر خدمات واسعة الانتشار ويستقبل الأعداد المتزايدة دون أن يقابل ذلك زيادة مطردة في الإنفاق والتكلفة، حيث بلغ متوسط استجابة أفراد العينة لها من ٪80 إلى ٪93.كما أشارت استجابات ٪89 من أفراد العينة إلى أن أهم الفئات التي يمكن أن تستفيد من التعليم الجامعي عن بعد هم من لا يمكن استيعابهم أو التحاقهم بالجامعات التقليدية، والفئات التي ترغب في الدراسات العليا.

وأجرت (هيا الرواف،2009م) دراسة حول دور التعليم عن بعد في تحقيق ديمقراطية التعليم، وهدفت الدراسة إلى توضيح مفهوم التعليم عن بعد وأنماطه المختلفة، وتجارب الدول في هذا المجال، ومحاولة الوصول إلى توصيات ومقترحات قد تستفيد منها الدول في تحقيق ديمقراطية التعليم من خلال التعليم عن بعد، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: يواجه التعليم عن بعد صعوبات منها رفض المجتمعات في الدول النامية؛ لعدم معرفتهم بجودته، وعدم قدرتهم على التعلم الذاتي، دعت زيادة عدد السكان وتكاليف التعليم التقليدي ووعي المجتمعات بأهمية التعليم الحكومات إلى التوسع في تطبيق التعليم عن بعد؛ لضمان التعليم للجميع، فاق عدد طلبة التعليم عن بعد عدد طلبة التعليم التقليدي في بعض الجامعات التي تقدم تعليماً مزدوجاً، حقق التعليم عن بعد ديمقراطية التعليم لجميع طبقات المجتمع، بالإضافة إلى تحقيقه لحاجة سوق العمل، ساهم التعليم عن بعد في القضاء على الأمية، يعتمد نجاح التعليم عن بعد على التمويل، وقد أوصت الدراسة بعدة توصيات منها: الاعتراف بمؤسسات التعليم عن بعد من حيث الشهادات التي تصدرها، وإلزام المسئولين عن توظيف خريجيها، فتح مجال التعاون بين مؤسسات التعليم عن بعد ومؤسسات التعليم التقليدية، وذلك عن طريق الاستفادة المتبادلة من كليهما، الدعم المادي الكافي لمؤسسات التعليم عن بعد، إلزام وسائل الأعلام المحلية ببث برامج توضح مفهوم التعليم عن بعد وأهميته.

كما أجرت (Miller,2009) دراسة حول أسباب التحاق الأمهات بالتعليم الجامعي عن بعد. وكانت عينة الدراسة طالبات في كلية المجتمع في ولاية جورجيا الأمريكية، وكان من بين نتائج الدراسة أن أهم عامل دفع تلك الأمهات لاستخدام التعليم عن بعد هو رعاية الأطفال، وكان الحافز لهن رغم انشغالهن هو إكمال دراستهن الجامعية. ووجد أن معظم الطالبات الملتحقات بالتعليم عن بعد يفضلنه

على الدراسة التقليدية. وعلى الرغم من رضاهن عن أسلوب التعليم عن بعد، إلا أن عوامل متعددة مثل العوامل الشخصية وعوامل لها علاقة بالكلية تؤثر على درجة تفاعلهن مع هذا النوع من التعليم. وأشارت الدراسة إلى الصعوبات التي تواجه المتعلمين عن بعد خاصة في التقنيات المستخدمة وأساليب الاتصال مع الدارسين وطريقة تقديم المقررات الدراسية.

وأجرى (السعادات،2010م) دراسة حول أهمية التعليم المستمر عن بعد من وجهة نظر بعض المتدربين، هدفت الدراسة إلى التعرف على أهمية التعليم المستمر عن بعد من وجهة نظر المتدربين والإشراف التربوي بمدينة الدمام. وتكونت عينة الدراسة من 118 متدرباً، وأظهرت نتائج الدراسة أن التعليم عن بعد وسيلة مهمة للتعليم المستمر، وأنه يعد نمطاً من أنماط التعليم المستمر، وأن التعليم المستمر عن بعد يؤدي إلى توفير الوقت والجهد والمال.

وفي دراسة (الغامدي،2012م) بعنوان «فاعلية نظام التعليم عن بعد في الجامعات السعودية»، وهدفت إلى تقويم فاعلية نظام التعليم عن بعد في الجامعات السعودية. وتكونت عينة الدراسة من 531 طالبا وطالبة من طلاب وطالبات التعليم عن بعد بجامعة الملك عبدالعزيز. وكان من نتائج الدراسة أنه يوجد قصور في فاعلية نظام القبول والتسجيل ونظام المقررات الإلكترونية، حيث سجلت النتائج حصوله على تقدير أداء متوسط، كما أن فاعلية نظام الاختبارات الإلكترونية ونظام إدارة التعلم والاتصال كانت عالية. وبناءً على نتائج الدراسة، اقترحت الدراسة العديد من التوصيات، ومنها: العمل على تحسين أنظمة القبول والتسجيل، ونظام المقررات الإلكترونية، وتوفير حوافز للطلاب في نظام التعليم عن بعد.

كما أجرت (الحناوي،2012م) دراسة بعنوان دور نظامي التعليم المفتوح والتعليم عن بعد في بناء مجتمع المعرفة العربي، وهدفت إلى التعرف على ماهية مجتمع المعرفة والتعليم المفتوح والتعليم عن بعد، وتوضيح مدى تأثير نظامي التعليم المفتوح والتعليم عن بعد في استراتيجية بناء مجتمع المعرفة العربي ،والتطرق إلى عوائق تطبيق نظامي التعليم والتعليم عن بعد على المستوى العربي وكيفية التغلب عليها، وقد خلصت الدراسة إلى نتائج من أهمها: أنه يتفق نظاما التعليم المفتوح والتعليم عن بعد على ضرورة توفير فرص التعليم لمن يرغب، وأن هناك العديد من التحديات التي تواجه تطبيق نظامي التعليم عن بعد والتعليم المفتوح من أهمها: الوضع الاقتصادي المتدني الذي يحد من الاستفادة الفعالة من التكنولوجيا الحديثة وتردد أعضاء هيئة التدريس حول تطبيق فكرة التعليم المفتوح.

يتضح من خلال عرض الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بمجال الدراسة-

العربية منها والأجنبية - أن معظم هذه الدراسات قد أجمعت على ضرورة العناية بنظام التعليم عن بعد في التعليم عامة، والتعليم الجامعي خاصة؛ لما له من أهميه في تحقيق العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص التعليمية بين الأفراد وتوفير الوقت والجهد والمال. كما اتضحت قلة الدراسات التي تناولت فلسفة التعليم عن بعد وأهدافه في الجامعات. وقد أفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات على اختلافها في تدعيم الأطار النظري، كما أمكن الإفادة منها في إعداد أداة الدراسة.

ثالثاً:منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبية الوثائقي والمسحي للإجابة عن أسئلة الدراسة.

رابعاً:إجراءات الدراسة الميدانية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم إتباع الإجراءات التالية:

1. إعداد أداتي الدراسة:

استبانة الأهداف العامة للتعليم عن بعد، التي يمكن تحقيقها في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

تكونت من أربعة أجزاء. تناول الأول منها خصائص أفراد العينة؛ وتناول الثاني الأهداف العامة للتعليم عن بعد التي يمكن تحقيقها في الجامعات السعودية، وتناول الثالث واقع تنفيذ برامج التعليم عن بعد في الجامعات السعودية، وتناول الرابع متطلبات تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، واشتمل الجزء الثاني على (12) عبارة، بينما اشتمل الجزء الثالث على (14) عبارة، واشتمل الجزء الرابع على (12) عبارة.

2. صدق الاستبانة:

أ-الصدق الظاهري:

للتعرف على مدى صدق الاستبانة في قياس ما وضعت لقياسه، تم عرضها على مجموعة من المحكمين ،وفي ضوء آرائهم قامت الباحثتان بإعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية.

ب- صدق الاتساق الداخلي:

بعد التأكد من الصدق الظاهري للاستبانة تم تطبيقها ميدانياً، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما يوضح ذلك الجدول التالي :

جدول رقم (1)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور

المحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
الأول	1	**0.698	7	**0.564
	2	**0.698	8	**0.734
	3	**0.492	9	**0.887
	4	**0.721	10	**0.552
	5	**0.910	11	**0.631
	6	**0.778	12	**0.540
الثاني	1	**0.415	8	**0.678
	2	**0.628	9	**0.696
	3	**0.662	10	**0.831
	4	**0.699	11	**0.647
	5	**0.720	12	**0.778
	6	**0.567	13	**0.815
	7	**0.583	14	**0.655
الثالث	1	**0.536	8	**0.751
	2	**0.519	9	**0.866
	3	**0.693	10	**0.714
	4	**0.792	11	**0.526
	5	**0.822	12	**0.714
	6	**0.523	13	**0.875
	7	**0.875	-	-

يلاحظ ** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يتضح من الجدول رقم (1) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محاورها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل مما يدل على صدق اتساقها مع محاورها.

3. **ثبات الاستبانة:**

لقياس مدى ثبات الاستبانة تم استخدام (معادلة ألفا كرونباخ) ((Cronbach's Alpha (α)) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، والجدول رقم (2) يوضح معاملات ثبات الاستبانة.

جدول رقم (2)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

محاور الاستبانة	عدد العبارات	ثبات المحور
الأهداف العامة للتعليم عن بعد التي يمكن تحقيقها في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	12	0.8836
واقع تنفيذ برامج التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	14	0.8453
متطلبات تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	13	0.8103
الثبات العام	39	0.9233

يتضح من الجدول رقم (2) أن معامل الثبات العام عال، حيث بلغ 0.9233 وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

أ) مقابلة مع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة السعودية الإلكترونية وتم الاعتماد فيها على نتائج الاستبانة.

اختيار عينة الدراسة:

1. مجتمع الدراسة:

اشتمل مجتمع الدراسة على فئتين: الفئة الأولى، شمل مجتمعها أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية (أصول تربية ،مناهج وطرق تدريس، وإدارة تربوية) في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1435-1434هـ،والفئة الثانية: من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة السعودية الإلكترونية، وتم إجراء المقابلة معهم لأنهم أكثر من يفيد في هذا الجانب.

2. عينة الدراسة:

تم اختيار أفراد عينة الدارسة بطريقة قصدية، وفيما يلي وصف أفراد عينة الدراسة وحجمهم.

جدول رقم (3)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	7	63.6
أنثي	4	36.4
المجموع	11	100%

جدول رقم (4)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير التخصص

التخصص	التكرار	النسبة
أصول التربية	6	54.5
المناهج وطرق التدريس	3	27.3
الإدارة والتخطيط التربوي	2	18.2
المجموع	11	100%

جدول رقم (5)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الدرجة العلمية

الدرجة العلمية	التكرار	النسبة
أستاذ	1	9.1
أستاذ مشارك	3	27.3
أستاذ مساعد	7	63.6
المجموع	11	100%

3. وصف أفراد عينة الدراسة :

أ- أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية:

يتضح من الجدول رقم 3 السابق أن 7 من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته 63.6 ٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة ذكور، وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة، بينما 4 منهم يمثلون ما نسبته 36.4٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة إناث.

يتضح من الجدول رقم 4 أن 6 من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته 54.5 ٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة تخصصهم أصول تربية وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة، بينما 3 منهم يمثلون ما نسبته 27.3٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة تخصصهم مناهج وطرق تدريس، و 2 منهم يمثلان ما

جدول رقم (6)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
أقل من 6 سنوات	1	9.1
من 6 إلى 10 سنوات	4	36.4
من 11 إلى 15 سنة	5	45.5
أكثر من 15 سنة	1	9.1
المجموع	11	100%

جدول رقم (7)

نتائج اختبار (ت) لتحديد دلالة الفروق في تحديد العوامل ذات العلاقة بفلسفة التعليم عن بعد باختلاف التخصص لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة السعودية الإلكترونية

التخصص	عدد أعضاء هيئة التدريس	متوسط الرتب	القيمة	مستوى الدلالة
تربوي	10	6،45	9،5	غير دالة
غير تربوي	5	11،10		

نسبته 18.2٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة تخصصهم إدارة وتخطيط تربوي

يتضح من الجدول رقم 5 أن 7 من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته 63.6 ٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة درجتهم العلمية أستاذ مساعد، وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة، بينما 3 منهم يمثلون ما نسبته 27.3 ٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة درجتهم العلمية أستاذ مشارك، و (1) منهم يمثل ما نسبته 9.1٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة درجته العلمية أستاذ.

يتضح من الجدول رقم 6 أن 5 من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته 45.5 ٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة سنوات خبرتهم من 11 إلى 15 سنة وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة، بينما 4 منهم يمثلون ما نسبته 36.4 ٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة سنوات خبرتهم من 6 إلى 10 سنوات، مقابل 1 منهم يمثل ما نسبته 9.1 ٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة سنوات خبرته أقل من 6سنوات و 1 منهم يمثل ما نسبته 9.1 ٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة سنوات خبرته أكثر من 15 سنة .

ب-أعضاء هيئة التدريس في الجامعة السعودية الإلكترونية:

يتضح من الجدول رقم 7 أن قيمة ت غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف التخصص لأعضاء هيئة التدريس.

جدول رقم (8)

نتائج اختبار (كروسكالواليز) لتحديد دلالة الفروق في العوامل ذات العلاقة بفلسفة التعليم عن بعد باختلاف متغير سنوات الخدمة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة السعودية الإلكترونية

سنوات الخبرة	عدد أعضاء هيئة التدريس	متوسط الرتب	قيمة كروسكال-واليز	مستوى الدلالة
أقل من خمس سنوات	4	8،88	81،9	غير دالة
من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	7	7،21		
عشر سنوات فأكثر	4	8،5		

يتضح من الجدول رقم 8 أن قيمة (كروسكالواليز) غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف متغير سنوات الخدمة لأعضاء هيئة التدريس في تحديد العوامل ذات العلاقة بفلسفة التعليم عن بعد.

النتائج والمناقشة:

استخدام الدراسة العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS). وذلك بعد أن تم ترميز البيانات وإدخالها إلى الحاسب الآلي، ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى(1-5=4)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (5/ 4= 0.80)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح)؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

- من 1 إلى 1.80 يمثل (معدومة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 1.81 إلى 2.60 يمثل (ضعيفة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 2.61 إلى 3.40 يمثل (متوسطة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 3.41 إلى 4.20 يمثل (كبيرة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

- من 4.21 إلى 5.00 يمثل (كبيرة جداً) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

ولتحديد طول خلايا المقياس الثلاثي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى(1-3=2)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (3/ 2 = 0.67) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح)؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

- من 1 إلى 1.67 يمثل (منعدمة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 1.68 إلى 2.34 يمثل (متوسطة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 2.35 إلى 3.00 يمثل (عالية) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية :

1. التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.
2. المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) « Weighted Mean » وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة على كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الأساسية، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.
3. المتوسط الحسابي «Mean » وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسط متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.
4. تم استخدام الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور

الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس.

للتعرف على الأهداف العامة للتعليم عن بعد التي يمكن تحقيقها في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور الأهداف العامة للتعليم عن بعد التي يمكن تحقيقها في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (9)

استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور الأهداف العامة للتعليم عن بعد التي يمكن تحقيقها في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	معدومة			
2	تكون تلك الفلسفة المتبناة هي الموجه الأساسي لكل عمليات التطوير في شكله ومضمونه	ك	7	4	-	-	-	4.64	0.50	1
		%	63.6	36.4	-	-	-			
1	تبني فلسفة واضحة المعالم للتعليم عن بعد في الجامعات السعودية.	ك	7	4	-	-	-	4.64	0.50	1
		%	63.6	36.4	-	-	-			
10	تقديم الخدمات التعليمية لمن فاتهم فرص التعليم الرسمية	ك	7	3	-	1	-	4.45	0.93	2
		%	63.6	27.3	-	9.1	-			
4	تراعي فلسفة التعليم عن بعد في الجامعات التطورات في ضوء خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية	ك	7	2	2	-	-	4.45	0.82	3
		%	63.6	18.2	18.2	-	-			

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	معدومة			
11	إعادة التأهيل والتدريب قبل وأثناء الخدمة للمهن التي تتطلب إثراء وتطوير مستمر	ك	7	2	1	1	-	4.36	1.03	5
		%	63.6	18.2	9.1	9.1	-			
6	التركيز على المجالات الإنتاجية والتنموية في التعليم عن بعد لتحقيق أهداف منظومة العمل التعليمي والتنموي في المملكة العربية السعودية	ك	3	7	1	-	-	4.18	0.60	6
		%	27.3	63.6	9.1	-	-			
12	خدمة ذوي الاحتياجات الخاصة والتي تمنعهم ظروفهم من الالتحاق بالتعليم الجامعي التقليدي	ك	5	3	2	1	-	4.09	1.04	7
		%	45.5	27.3	18.2	9.1	-			
8	تنوع أساليب تقويم التعليم عن بعد في الجامعات بحيث يشمل كافة المجالات المعرفية والمهارية	ك	6	2	1	1	1	4.00	1.41	8
		%	54.5	18.2	9.1	9.1	9.1			
5	توسع مجال الأهداف التي يعمل في إطارها التعليم عن بعد في الجامعات	ك	5	1	3	2	-	3.82	1.25	9
		%	45.5	9.1	27.3	18.2	-			
9	توفر الكفاءات البشرية المؤهلة فقط لتقديم التعليم عن بعد في الجامعات	ك	5	2	1	2	1	3.73	1.49	10
		%	45.5	18.2	9.1	18.2	9.1			
7	تنوع مضامين ومحتوى برامج التعليم عن بعد في الجامعات بحيث تشمل مجالات وتخصصات مطلوبة في سوق العمل	ك	3	2	5	1	-	3.64	1.03	11
		%	27.3	18.2	45.5	9.1	-			
المتوسط العام								4.20	0.66	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على الأهداف العامة للتعليم عن بعد التي يمكن تحقيقها في الجامعات السعودية بمتوسط 4.20 من 5 وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي من 3.41 إلى 4.20 وهي الفئة التي تشير

إلى خيار «كبيرة « على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج أن هناك تفاوتاً في موافقة أفراد عينة الدراسة على الأهداف العامة للتعليم عن بعد التي يمكن تحقيقها في الجامعات السعودية؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على الأهداف العامة للتعليم عن بعد التي يمكن تحقيقها في الجامعات السعودية من 3.64 إلى 4.64 ، وهي متوسطات تتراوح ما بين الفئتين الرابعة والخامسة من فئات المقياس الخماسي واللتان تشيران إلى (كبيرة / كبيرة جداً) على أداة الدراسة مما يوضح التفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة على الأهداف العامة للتعليم عن بعد، التي يمكن تحقيقها في الجامعات السعودية؛ حيث يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة جداً على ستة من الأهداف العامة للتعليم عن بعد التي يمكن تحقيقها في الجامعات السعودية، أبرزها تتمثل في العبارات رقم 2 ، 1 ، 10 ، 4 ، 3 والتي تم ترتيبها تنازليا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً كالتالي:

- جاءت العبارة رقم 2 وهي» تكون تلك الفلسفة المتبناة هي الموجه الأساسي لكل عمليات التطوير في شكله ومضمونه « والعبارة رقم (1) وهي» تبني فلسفة واضحة المعالم للتعليم عن بعد في الجامعات السعودية « بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً بمتوسط 4.64 من5.
- جاءت العبارة رقم (10) وهي» تقديم الخدمات التعليمية لمن فاتهم فرص التعليم الرسمية « بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً بمتوسط 4.45 من 5.
- جاءت العبارة رقم 4 وهي» تراعي فلسفة التعليم عن بعد في الجامعات التطورات في ضوء خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية « بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً بمتوسط 4.45 من 5.
- جاءت العبارة رقم(3 وهي» تراعي فلسفة التعليم عن بعد في الجامعات طبيعة المجتمع السعودي وخصائصه الدينية والقيمة والثقافية « بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً بمتوسط 4.45 من 5.

يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على ستة من الأهداف العامة للتعليم عن بعد التي يمكن تحقيقها في الجامعات السعودية، أبرزها تتمثل في العبارات رقم 6، 12، 8، 5، 9 والتي تم ترتيبها تنازليا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة كالتالي:

- جاءت العبارة رقم 6 وهي» التركيز على المجالات الإنتاجية والتنموية في التعليم عن بعد؛ لتحقيق أهداف منظومة العمل التعليمي والتنموي في المملكة العربية السعودية « بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة

عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (4.18 من5).

- جاءت العبارة رقم 12 وهي» خدمة ذوي الاحتياجات الخاصة والتي تمنعهم ظروفهم من الالتحاق بالتعليم الجامعي التقليدي « بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط 4.09 من 5.
- جاءت العبارة رقم 8 وهي» تنوع أساليب تقويم التعليم عن بعد في الجامعات بحيث يشمل كافة المجالات المعرفية والمهارية « بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط 4.00 من 5.
- جاءت العبارة رقم (5) وهي» توسع مجال الأهداف التي يعمل في إطارها التعليم عن بعد في الجامعات « بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط 3.82 من 5.
- جاءت العبارة رقم (9) وهي» توفر الكفاءات البشرية المؤهلة فقط لتقديم التعليم عن بعد في الجامعات « بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط 3.73 من 5.

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أبرز الأهداف العامة للتعليم عن بعد التي يمكن تحقيقها في الجامعات السعودية تتمثل في مراعاة أن تكون تلك الفلسفة المتبناة هي الموجه الأساسي لكل عمليات التطوير في شكله ومضمونه، وتفسر هذه النتيجة بأن تحقيق فلسفة التعليم عن بعد يتطلب أن تتمثل فلسفته في جميع موجهات العمل من أجل تسهيل تحقيقها؛ ولذلك نجد أن أبرز الأهداف العامة للتعليم عن بعد التي يمكن تحقيقها في الجامعات السعودية تتمثل في مراعاة أن تكون تلك الفلسفة المتبناة هي الموجه الأساسي لكل عمليات التطوير في شكله ومضمونه، وهذه النتائج تتفق مع دراسة (الدمنهوري،2008م)، ودراسة (الراوف ،2008م)، ودراسة (الغامدي ،2012م).

وهذا ما تؤكده إجابة السؤال الذي ورد في المقابلة في هذا المحور (هل يمكن تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد في الجامعات السعودية؟ إذا كانت الإجابة نعم وضح كيف ذلك).

أكد 100٪ من عينة المقابلة أنه يمكن تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد في الجامعات السعودية عندما تتبنى الجامعات السعودية فلسفة واضحة للتعليم عن بعد-وتراعى فلسفة التعليم عن بعد خصائص المجتمع السعودي وطبيعته-وتتوفر برامج وتخصصات يحتاج اليها سوق العمل، وتتوفر كفاءات بشرية مؤهلة لتقديم التعليم عن بعد

-للتعرف على واقع تنفيذ برامج التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور واقع تنفيذ برامج التعليم عن بعد، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (10)

ستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور واقع تنفيذ برامج التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	عالية	متوسطة	منعدمة			
8	توفر توصيف شامل للمقررات قبل البدء في الدراسة	ك	8	3	-	2.73	0.47	1
		%	72.7	27.3	-			
7	تفعل فيه مهارات التعلم الذاتي	ك	8	3	-	2.73	0.47	2
		%	72.7	27.3	-			
5	تنفذ فيه مقررات إلكترونية تفاعلية تمكن الطالب من التفاعل مع المحتوى بالنص والصوت والصور	ك	7	4	-	2.64	0.50	3
		%	63.6	36.4	-			
2	يتم القبول والتسجيل في برنامج التعليم عن بعد إلكترونيا في الجامعات السعودية	ك	7	4	-	2.64	0.50	4
		%	63.6	36.4	-			
4	يقل فيه دور المعلم، حيث لا يتدخل إلا إذا وجد أن المتعلم قد سلك مسلكاً لن يصل به إلى الاكتشاف	ك	6	5	-	2.55	0.52	5
		%	54.5	45.5	-			
3	تتحقق فيه حرية المتعلم حين تمكنه من اختيار ما يراه مناسباً له ولظروفه من برامج تعليمية	ك	5	6	-	2.45	0.52	6
		%	45.5	54.5	-			
10	تفعيل مهارات التعلم التعاوني التشاركي	ك	5	6	-	2.45	0.52	7
		%	45.5	54.5	-			
6	توفر فيه تعليمات مفصلة عما هو مطلوب من الطالب تحقيقه	ك	6	4	1	2.45	0.69	8
		%	54.5	36.4	9.1			
12	تنفيذ المحتوى الإلكتروني للمقررات يراعي الفروق الفردية	ك	5	5	1	2.36	0.67	9
		%	45.5	45.5	9.1			
11	توفر مراجع علمية ومصادر للتحقق في محتوى المقررات الإلكترونية	ك	5	5	1	2.36	0.67	10
		%	45.5	45.5	9.1			
1	تتجسد فيه فكرة التعليم المستمر	ك	3	8	-	2.27	0.47	11
		%	27.3	72.7	-			
13	توفير نشاطات تعليمية لتعزيز نمو مهارات الطلاب	ك	4	6	1	2.27	0.65	12
		%	36.4	54.5	9.1			
14	تدعيم المحتوى التعليمي بروابط للمواقع العلمية	ك	2	8	1	2.09	0.54	13
		%	18.2	72.7	9.1			
9	تحقق الموضوعية في اختيار محتويات المقرر	ك	2	8	1	2.09	0.54	14
		%	18.2	72.7	9.1			
المتوسط العام						2.44	0.32	

من خلال النتائج الموضحة سابقاً يتضح أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة عالية على واقع تنفيذ برامج التعليم عن بعد بمتوسط 2.44 من 3، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي من 2.35 إلى 3.00، وهي الفئة التي تشير إلى خيار «عالية» على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج أن هناك تفاوتاً في موافقة أفراد عينة الدراسة على واقع تنفيذ برامج التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على واقع تنفيذ برامج التعليم عن بعد من 2.09 إلى 2.73 وهي متوسطات تتراوح ما بين الفئتين الثانية والثالثة من فئات المقياس الثلاثي واللتان تشيران إلى (متوسطة / عالية) على أداة الدراسة؛ مما يوضح التفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة على واقع تنفيذ برامج التعليم عن بعد؛ حيث يتضح من النتائج أن وجهة نظر أفراد عينة الدراسة على واقع تنفيذ برامج التعليم عن بعد بدرجة عالية على عشرة أبرزها تتمثل في العبارات رقم 8 ، 7 ، 5 ، 2 ، 4 والتي تم ترتيبها تنازليا حسب وجهة نظر أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة عالية كالتالي:

- جاءت العبارة رقم 8 وهي» توفر توصيف شامل للمقررات قبل البدء في الدراسة « بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط 2.73 من3.
- جاءت العبارة رقم 7 وهي» تفعل فيه مهارات التعلم الذاتي « بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط 2.73 من 3.
- جاءت العبارة رقم (5) وهي» تنفذ فيه مقررات الكترونية تفاعلية تمكن الطالب من التفاعل مع المحتوى بالنص والصوت والصور « بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط 2.64 من 3.
- جاءت العبارة رقم 2 وهي» يتم القبول والتسجيل في برنامج التعليم عن بعد الكترونيا في الجامعات السعودية « بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط 2.64 من 3.
- جاءت العبارة رقم 4 وهي» يقل فيه دور المعلم، حيث لا يتدخل إلا إذا وجد أن المتعلم قد سلك مسلكاً لن يصل به إلى الاكتشاف « بالمرتبة

الخامسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط 2.55 من 3.

يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على أربعة من ملامح واقع تنفيذ برامج التعليم عن بعد تتمثل في العبارات رقم 1، 13، 14، 9 والتي تم ترتيبها تنازليا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة عالية

- جاءت العبارة رقم 1 وهي» تتجسد فيه فكرة التعليم المستمر « بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط 2.27 من3.
- جاءت العبارة رقم 13 وهي» توفير نشاطات تعليمية لتعزيز نمو مهارات الطلاب « بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط 2.27 من 3.
- جاءت العبارة رقم 14 وهي» تدعيم المحتوى التعليمي بروابط للمواقع العلمية « بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط 2.09 من 3.
- جاءت العبارة رقم 9 وهي» تحقق الموضوعية في اختيار محتويات المقرر « بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط 2.09 من 3.

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أبرز ملامح واقع تنفيذ برامج التعليم عن بعد تتمثل في توفر توصيف شامل للمقررات قبل البدء في الدراسة، وتفسر هذه النتيجة بأن توفر توصيف شامل للمقررات قبل البدء في الدراسة يسهل استخدامها والإفادة منها لطلاب التعليم عن بعد، وهذه النتائج تتفق مع دراسة (عفيفي،2008م)، ودراسة (الراشد ،1429هـ)، ودراسة (السعادات،2010م) ودراسة (الحناوي،2012م).

وهذا ما تؤكده إجابة السؤال الذي ورد في المقابلة والمتعلق بهذا المحور (هل برامج التعليم عن بعد المنفذة في جامعة الإمام تقدم فلسفة واضحة للتعليم عن بعد؟ إذا كانت الإجابة نعم وضح كيف ذلك).

استجابت العينة لهذا السؤال بنسبة 100٪، حيث أكد جميع أفراد المقابلة أنه يمكن أن تكون برامج التعليم عن بعد تقدم فلسفة واضحة عندما تنفذ فيه مقررات إلكترونية تفاعلية تمكن الطالب من التفاعل مع المحتوى بالنص والصوت

والصور.

-للتعرف على متطلبات تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور متطلبات تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (11)

استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور متطلبات تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	معدومة			
12	مناسبة مخرجات التعليم عن بعد مع واقع سوق العمل في المملكة	ك	10	1	-	-	-	4.91	0.30	1
		%	90.9	9.1	-	-	-			
10	دراسة التجارب الناجحة وغير الناجحة محلياً وإقليمياً ودولياً لاستخلاص الدروس المستفادة منها في مبادرات ومشاريع التعليم عن بعد في الجامعات	ك	10	1	-	-	-	4.91	0.30	2
		%	90.9	9.1	-	-	-			
9	التعاون والشراكة مع جامعات عالمية معروفة في مجال التعليم عن بعد	ك	9	2	-	-	-	4.82	0.40	3
		%	81.8	18.2	-	-	-			
11	دراسة مدى رضا الطلاب وهيئات التدريس حول بعض برامج التعليم عن بعد التي تقدم حالياً في الجامعات السعودية على نطاق تجريبي محدود، وتوظيف نتائجها في عملية تطويره	ك	9	2	-	-	-	4.82	0.40	4
		%	81.8	18.2	-	-	-			

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	معدومة			
5	دراسة احتياجات هيئة التدريس للمهارات المطلوبة للتدريس على الشبكة العنكبوتية	ك	9	2	-	-	-	4.82	0.40	5
		%	81.8	18.2	-	-	-			
8	يُمكن القسم المعني من تطوير مقرراته بناءً على معايير محددة	ك	9	1	1	-	-	4.73	0.65	6
		%	81.8	9.1	9.1	-	-			
13	تبني المقررات ذات الطابع العالمي من مصادر خارجية في ضوء ملائمتها لأهداف منهج معين	ك	9	1	1	-	-	4.73	0.65	7
		%	81.8	9.1	9.1	-	-			
7	توفير فرص مرنة لتطوير مقررات برامج التعليم عن بعد يجمع بين الأسلوب المركزي، وغير المركزي	ك	9	1	1	-	-	4.73	0.65	8
		%	81.8	9.1	9.1	-	-			
4	تصميم نظام التعليم عن بعد في الجامعات على أساس معايير جودة عالمية يمكن تبنيها واستخدامها لتطوير معايير خاصة بالجامعة	ك	7	4	-	-	-	4.64	0.50	9
		%	63.6	36.4	-	-	-			
3	دراسة المشكلات الخاصة بجمود النظام التعليمي وتقيده باللوائح	ك	9	1	-	1	-	4.64	0.92	10
		%	81.8	9.1	-	9.1	-			
2	أن تراعى الأهداف العامة للتعليم عن بعد سياسة التعليم في المملكة	ك	9	-	2	-	-	4.64	0.81	11
		%	81.8	-	18.2	-	-			
6	تقديم برامج دراسية في الجامعات لإعداد المصادر البشرية المؤهلة في مجال تصميم برامج التعليم عن بعد	ك	7	2	2	-	-	4.45	0.82	12
		%	63.6	18.2	18.2	-	-			
1	توحيد الأهداف العامة للتعليم عن بعد في الجامعات السعودية	ك	6	1	1	3	-	3.91	1.38	13
		%	54.5	9.1	9.1	27.3	-			
المتوسط العام								4.67	0.38	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة جداً على متطلبات تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد بمتوسط 4.67 من 5 وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي من 4.21 إلى 5.00 وهي الفئة التي تشير إلى خيار «كبيرة جداً»

على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج أن هناك تفاوتاً في موافقة أفراد عينة الدراسة على متطلبات تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على متطلبات تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد من3.91 إلى4.91 وهي متوسطات تتراوح ما بين الفئتين الرابعة والخامسة من فئات المقياس الخماسي واللتان تشيران إلى (كبيرة / كبيرة جداً) على أداة الدراسة مما يوضح التفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة على متطلبات تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد؛ حيث يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة جداً على اثني عشر من متطلبات تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد، أبرزها تتمثل في العبارات رقم 12 ، 10 ، 9 ، 11 ، 5 والتي تم ترتيبها تنازليا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً كالتالي:

- جاءت العبارة رقم 12 وهي» مناسبة مخرجات التعليم عن بعد مع واقع سوق العمل في المملكة « بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً بمتوسط 4.91 من5.
- جاءت العبارة رقم 10 وهي» دراسة التجارب الناجحة وغير الناجحة محلياً وإقليمياً ودولياً؛ لاستخلاص الدروس المستفادة منها في مبادرات ومشاريع التعليم عن بعد في الجامعات « بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً بمتوسط 4.91 من 5.
- جاءت العبارة رقم 9 وهي» التعاون والشراكة مع جامعات عالمية معروفة في مجال التعليم عن بعد « بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً بمتوسط 4.82 من).
- جاءت العبارة رقم 11 وهي» دراسة مدى رضا الطلاب وهيئات التدريس حول بعض برامج التعليم عن بعد التي تقدم حالياً في الجامعات السعودية على نطاق تجريبي محدود، وتوظيف نتائجها في عملية تطويره « بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً بمتوسط 4.82 من 5.
- جاءت العبارة رقم 5 وهي» دراسة احتياجات هيئة التدريس للمهارات المطلوبة للتدريس على الشبكة العنكبوتية « بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً بمتوسط 4.82 من 5.

يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على واحد من متطلبات

تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد تتمثل في العبارة رقم 1 وهي» توحيد الأهداف العامة للتعليم عن بعد في الجامعات السعودية « بمتوسط 3.91 من 5.

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أبرز متطلبات تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد تتمثل في العمل على مناسبة مخرجات التعليم عن بعد مع واقع سوق العمل في المملكة، وتفسر هذه النتيجة بأن تحقيق مناسبة مخرجات التعليم عن بعد مع واقع سوق العمل في المملكة يعزز من فاعلية عملية التعليم عن بعد والرغبة في تنفيذه، الأمر الذي يسهم في تحقيق أهدافه، وهذه النتائج تتفق مع دراسة (الصالح ،2007م)، ودراسة(الراشد،1429هـ)، ودراسة (دويدي ،2010م)، ودراسة سامبسون Sampson(2003).

وهذا ما تؤكده أيضاً إجابة السؤال الوارد في المقابلة وهو (أرجو توضيح متطلبات تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد في الجامعات السعودية من وجهة نظرك)

استجاب أفراد عينة المقابلة لهذا السؤال بنسبة 50٪، كانت النتائج أن أكد جميع الذين أجابوا من أفراد العينة على أن متطلب تحقيق الأهداف يتمثل في موائمة سوق العمل مع مخرجات التعليم عن بعد، وتوحيد الأهداف العامة للتعليم عن بعد في الجامعات السعودية وهو ما سيتحقق عندما تصبح الجامعة السعودية الإلكترونية هي المرجعية الأساسية والوحيدة لهذا النوع من التعليم.

ومما سبق عرضه يمكن تلخيص النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية فيما يلي:

أولاً: أن التعليم عن بعد:

أ- نظام تعليمي يختلف عن نظم التعليم التقليدية التي تربط التعليم بتواجد المتعلم في المؤسسة التعليمية التقليدية، طيلة فترة الدراسة.

ب- نظام مفتوح للجميع فهو تعليم جماهيري، لا يتقيد بوقت ولا بفئة من المتعلمين، ولا يقتصر على مستوى أو نوع من التعليم.

ج- يضع حد للتواجد الفيزيقي الدائم بين المعلم والمتعلم تحت سقف واحد، ويستعيض عن ذلك باستخدام مجموعة من الوسائط التي تسمح بحدوث التعلم.

د- تعليم اختياري يتحكم به المتعلم أكثر من المعلم.

هـ- أنه لحدوثه لابد من وجود مؤسسة تنظم الخدمات التعليمية والفصل بين المعلم والمتعلم والتخطيط التربوي الذي تقوم به المؤسسة التعليمية.

ثانياً: تتمثل مبادئ التعليم عن بعد في: مبدأ تفريد التعليم، مبدأ ضبط المتعلم لعملية تعلمه، مبدأ

التعليم المستمر، مبدأ التعلم الذاتي، مبدأ ديمقراطية التعليم، مبدأ الإتاحة، مبدأ المرونة، تحكيم المتعلم، اختيار أنظمة التوصيل، الاعتمادية، التأثير والفاعلية، المقدرة أو الاستطاعة، الإحساس المتعدد، التفاعل، الاستمرارية.

ثالثاً: أن هناك مبررات دعت لضرورة الأخذ بنظام التعليم عن بعد، ومنها: مبررات جغرافية، مبررات سياسية، مبررات اجتماعية ثقافية، مبررات اقتصادية، مبررات علمية تكنولوجية.

رابعاً: يصلح التعليم عن بعد أن يتبنى في المملكة العربية السعودية؛ لأسباب عدة من أهمها: اتساع المساحة الجغرافية للمملكة، ومحدودية القبول في الجامعات السعودية كل عام من خريجي الثانوية العامة، وكذلك قلة أعضاء هيئة التدريس في التعليم الجامعي، وخاصة من العنصر النسائي؛ ولذلك فالأساليب المتبعة في هذا النوع من التعليم تساعد على الإفادة من أعضاء هيئة التدريس القادرين على العمل في هذا المجال، وأخيراً بروز بعض المحاولات داخل المجتمع السعودي لتبني هذا النوع من التعليم.

خامساً: أنه مهما كان التوجه الحاكم لفلسفة التعليم عن بعد (ذاتيا-مستمراً-غير متزامن-عن بعد)، فإنها تأتي انعكاساً للتغيرات الواسعة في المفاهيم التعليمية التي أحدثتها ثورات ثلاث العولمة، الثورة المعرفية، الثورة التكنولوجية-أدت إلى ظهور فلسفات تعليمية جديدة تهدف إلى التحرر من القيود والإفادة مما أحدثته هذه الثورات، وترتكز على فلسفة تعليمية غير محدودة الزمان والمكان، المحرك الرئيسي وراءها هو شبكة الإنترنت.

سادساً: فلسفة التعليم عن بعد فلسفة تركز على تنمية عدة مهارات لدى المتعلم، وهي مهارات يمكن تقسيمها إلى تسعة أنواع من المهارات: مهارة التعامل مع التكنولوجيا المتقدمة، ومهارة البحث في مصادر المعلومات، ومهارة تنظيم وتصنيف الموارد، ومهارات التواصل الأربعة (القراءة، الكتابة، التحدث، الاستماع)، ومهارات التخصص، ومهارات الميتا معرفية، ومهارات اجتماعية، ومهارات ما بعد المعلومات وتعني القدرة على تجميع المعرفة من شظايا المعلومات المتناثرة عبر الشبكة والانفتاح العلمي؛ لاقتفاء التوجهات العلمية.

سابعاً: حقق التعليم عن بعد ديمقراطية التعليم لجميع طبقات المجتمع وإعطاء فرصة لكل الراغبين فيه ممن ليس لهم القدرة في الحضور للجامعات التقليدية، بالإضافة إلى تحقيق حاجة سوق العمل ودعم الثقافة القومية وتنميتها.

وخلصت النتائج إلى:

1. أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على الأهداف العامة للتعليم عن بعد التي يمكن تحقيقها في الجامعات السعودية، كما أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة جداً على ستة من الأهداف العامة للتعليم عن بعد التي يمكن تحقيقها في الجامعات السعودية أبرزها تتمثل في:
   أ- تكون تلك الفلسفة المتبناة هي الموجه الأساسي لكل عمليات التطوير في شكله ومضمونه.
   ب- تبني فلسفة واضحة المعالم للتعليم عن بعد في الجامعات السعودية.
   ج-تقديم الخدمات التعليمية لمن فاتهم فرص التعليم الرسمية.
   د-تراعي فلسفة التعليم عن بعد في الجامعات التطورات في ضوء خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية.
   هـ-تراعي فلسفة التعليم عن بعد في الجامعات طبيعة وخصائص المجتمع السعودي الدينية والقيمة والثقافية.
2. أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على ستة من الأهداف العامة للتعليم عن بعد التي يمكن تحقيقها في الجامعات السعودية أبرزها تتمثل في:
   أ-التركيز على المجالات الإنتاجية والتنموية في التعليم عن بعد؛ لتحقيق أهداف منظومة العمل التعليمي والتنموي في المملكة العربية السعودية.
   ب-خدمة ذوي الاحتياجات الخاصة والتي تمنعهم ظروفهم من الالتحاق بالتعليم الجامعي التقليدي.
   ج-تنوع أساليب تقويم التعليم عن بعد في الجامعات بحيث يشمل كافة المجالات المعرفية والمهارية.
   د-توسع مجال الأهداف التي يعمل في إطارها التعليم عن بعد في الجامعات.
   هـ-توفر الكفاءات البشرية المؤهلة فقط لتقديم التعليم عن بعد في الجامعات.

   كما خلصت المقابلات إلى أنه يمكن تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد في الجامعات السعودية عندما تتبنى الجامعات السعودية فلسفة واضحة للتعليم عن بعد، وتراعى فلسفة التعليم عن بعد خصائص المجتمع السعودي وطبيعته، وتتوفر برامج وتخصصات يحتاج إليها سوق العمل، وتتوفر كفاءات بشرية مؤهلة لتقديم التعليم عن بعد .
3. أن وجهة نظر أفراد عينة الدراسة على واقع تنفيذ برامج التعليم عن بعد كانت بدرجة عالية على عشرة من ملامح واقع تنفيذ هذه

البرامج أبرزها تتمثل في:

أ-توفر توصيف شامل للمقررات قبل البدء في الدراسة.

ب-تفعل فيه مهارات التعلم الذاتي.

ج-تنفذ فيه مقررات إلكترونية تفاعلية تمكن الطالب من التفاعل مع المحتوى بالنص والصوت والصور.

د-يتم القبول والتسجيل في برنامج التعليم عن بعد إلكترونيا في الجامعات السعودية.

هـ-يقل فيه دور المعلم، حيث لا يتدخل إلا إذا وجد أن المتعلم قد سلك مسلكاً لن يصل به إلى الاكتشاف.

وجهة نظر أفراد عينة الدراسة على واقع تنفيذ برامج التعليم عن بعد كانت بدرجة متوسطة على أربعة من ملامح واقع تنفيذ هذه البرامج وتتمثل في:

أ-تتجسد فيه فكرة التعليم المستمر.

ب-توفير نشاطات تعليمية لتعزيز نمو مهارات الطلاب.

ج-تدعيم المحتوى التعليمي بروابط للمواقع العلمية.

د-تحقق الموضوعية في اختيار محتويات المقرر.

كما خلصت المقابلات إلى أن برامج التعليم عن بعد تقدم فلسفة واضحة عندما تنفذ فيه مقررات إلكترونية تفاعلية تمكن الطالب من التفاعل مع المحتوى بالنص والصوت والصور.

4. أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة جداً على متطلبات تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد، كما أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة جداً على اثني عشر من متطلبات تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد أبرزها تتمثل في:

أ- مناسبة مخرجات التعليم عن بعد مع واقع سوق العمل في المملكة.

ب- دراسة التجارب الناجحة وغير الناجحة محلياً وإقليمياً ودولياً؛ لاستخلاص الدروس المستفادة منها في مبادرات ومشاريع التعليم عن بعد في الجامعات.

ج- التعاون والشراكة مع جامعات عالمية معروفة في مجال التعليم عن بعد.

د- دراسة مدى رضا الطلاب وهيئات التدريس حول بعض برامج التعليم عن بعد التي تقدم حالياً في الجامعات السعودية على نطاق تجريبي محدود، وتوظيف نتائجها في عملية تطويره.

هـ- دراسة احتياجات هيئة التدريس للمهارات المطلوبة للتدريس على الشبكة العنكبوتية.

أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على واحد من متطلبات تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد تتمثل في (توحيد الأهداف العامة للتعليم عن بعد في الجامعات السعودية)

كما خلصت المقابلات إلى أن متطلب تحقيق الأهداف يتمثل في موائمة سوق العمل مع مخرجات التعليم عن بعد، وتوحيد الأهداف العامة للتعليم عن بعد في الجامعات السعودية، وهو ما سيتحقق عندما تصبح الجامعة السعودية الإلكترونية هي المرجعية الأساسية والوحيدة لهذا النوع من التعليم.

توصيات الدراسة:

بناءً على نتائج الدراسة، يمكن طرح التوصيات التالية:

1. العمل على كل ما يحقق الأهداف العامة للتعليم عن بعد في الجامعات السعودية ومن أهمها تبني فلسفة واضحة المعالم للتعليم عن بعد في الجامعات السعودية.
2. البحث في العوامل التي تحد من تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد في الجامعات السعودية.
3. إقامة ورش العمل والندوات العلمية للبحث في كيفية تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد في الجامعات السعودية.
4. إجراء تقويم دوري لواقع تحقيق الأهداف العامة للتعليم عن بعد في الجامعات السعودية.
5. ضرورة مراعاة مناسبة مخرجات التعليم عن بعد مع واقع سوق العمل في المملكة.
6. دراسة التجارب الناجحة وغير الناجحة محلياً وإقليمياً ودولياً؛ لاستخلاص الدروس المستفادة منها في مبادرات ومشاريع التعليم عن بعد في الجامعات.
7. التعاون والشراكة مع جامعات عالمية معروفة في مجال التعليم عن بعد.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع بالعربية:

الحناوي، منال صبحي. (2012م). دور نظامي التعليم المفتوح والتعليم عن بعد في بناء مجتمع المعرفة العربي: ورقة مقدمة إلى المؤتمر الثالث عشر للاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات، الحكومة والمجتمع والتكامل في بناء مجتمع المعرفة العربية، قطر.

الدمنهوري، محمد محمود. (2008م). تصور مقترح للتعليم الجامعي عن بعد في مصر في ضوء

تحديات العولمة: دراسة تحليلية، ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي السادس عشر، التعليم عن بعد في الوطن العربي، مصر.

الراشد، أحمد عبد العزيز. (1429هـ). رؤية قيادات التعليم بالمملكة العربية السعودية لتطبيق التعليم الجامعي عن بعد (دراسة ميدانية). مجلة حوليات كلية المعلمين في أبها.

الربيعي ، السيد. (1425هـ) . التعليم عن بعد وتقنياته في الألفية الثالثة . الرياض : مطابع الحميضي.

الرواف، هيا سعد. (2009م). دور التعليم من بعد في تحقيق ديمقراطية التعليم. مجلة كلية التربية بالزقازيق، مصر.

الزكري، محمد وآخرون. (1423هـ). تقرير عن التعليم عن بعد: الحاجة الماسة والنموذج المقترح للتعليم العالي في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم الاجتماعية، مجلة إلكترونية صادرة بتصريح من وزارة الثقافة والإعلام،المملكة العربية السعودية.

السعادات، خليل إبراهيم. (2010م). أهمية التعليم المستمر عن بعد من وجهة نظر بعض المتدربين. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، السعودية.

الصالح، بدر عبد الله. (2007م). متطلبات دمج التعليم الإلكتروني عن بعد في الجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء المجال. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، السعودية.

العباسي، عزة السيد والقصيبي، راشد صبري وعباس، عبد السلام الشبراوي، (2010م)، دور التعليم الإلكتروني في تحقيق أهداف التعليم المفتوح، ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي الثالث والدولي الأول، معايير الجودة والاعتماد في التعليم المفتوح في مصر والوطن العربي، مصر.

العربي، أحمد عبادة. (2007م). التعليم الإلكتروني: مفهومه وأنظمته والحاجة إلى معايير لضبط الجودة. لمخرجاته. مجلة المكتبات الآن، مصر.

العلي، أحمد.(1425هـ). التعليم عن بعد. القاهرة:دار الكتاب الحديث.

الغامدي، أحمد عبدا لله. (2012م). فاعلية نظام التعليم عن بعد في الجامعات السعودية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس.

الغديان، عبد المحسن عبد الرزاق. (2007م). حاجة الجامعات السعودية للأخذ بنظام التعليم الإلكتروني: مشروع مقترح. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، مصر.

المهدي، سوزان محمد. (2008م). التعليم من بعد ودوره المأمول في المؤسسات التعليمية، ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي السادس عشر، التعليم من بعد في الوطن العربي،الجمعية المصرية للتربية المقارنة،جامعة قناة السويس،كلية التربية ببور سعيد، مصر

المؤتمر العلمي السنوي السادس عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والمؤتمر السنوي الأول لكلية التربية ببورسعيد.التعليم من بعد في الوطن العربي (الواقع والمأمول) 27-26 يناير..

الياور، عفاف صلاح. (2007م). معوقات التعليم الجامعي المفتوح في فرع الجامعة العربية المفتوحة بجدة من منظور الطلاب والطالبات. مجلة رسالة الخليج العربي.

بكر، عبد الجواد. (2000م). قراءات في التعليم عن بعد. الإسكندرية: دار الوفاء.

دويدي، علي محمد. (2010م). استشراف التعليم الإلكتروني في برامج التعليم عن بعد بجامعات

المملكة العربية السعودية. مجلة دراسات تربوية ونفسية. مجلة كلية التربية بالزقازيق.

صيام، محمد وحيد. (2005م). التعليم عن بعد كأحد نماذج التعليم العالي وبعض مجالات ضبط الجودة في أنظمته، ورقة مقدمة إلى المؤتمر التربوي الخامس، جودة التعليم الجامعي، البحرين.

ضحاوي، بيومي محمد. (2008م)، نظام للتعليم العالي عن بعد (تصور مقترح)، ورقة مقدمة إلى المؤتمر السادس عشر للتعليم عن بعد في الوطن العربي، مصر.

عفيفي، محمد يوسف. (2007م). واقع ومستقبل التعليم عن بعد في المملكة العربية السعودية. مجلة مستقبل التربية العربية، مصر.

كمال، سفيان. (1995م). طبيعة التربية عن بعد ومبدؤها، ورقة مقدمة إلى ورشة عمل نظمتها جامعة القدس المفتوحة بالتعاون مع اليونديباس، عمان.

مالك، خالد. (2000م) . تكنولوجيا التعليم المفتوح . القاهرة : عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة .

محمد وجيه الصاوي.2008م.»التعليم من بعد وآليته وسبل استخدام الإنترنت في البحث العلمي». المؤتمر العلمي السنوي السادس عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والمؤتمر السنوي الأول لكلية التربية ببورسعيد.التعليم من بعد في الوطن العربي (الواقع والمأمول) 27-26 يناير.القاهرة: دار الفكر العربي ص ص 671-670.

منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. (2004م). تقرير التنمية البشرية لعام2003-2004م. باريس: منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بالاشتراك مع البنك الدولي.

ثانياً: المراجع بالإنجليزية:

Afifi, M. Y. (2007). The reality and the future of distance education in the Kingdom of Saudi Arabia (*in Arabic*). *Journal of the Future of Arab Education*, Egypt.

Al- Saleh, B. A. (2007). Integration of e-education in Saudi universities from the perspective of experts *(in Arabic)*. *Magazine message of Education and Psychology, KSA.*

Al-Abbasi, A., Gosaibi, R., & Abbas, A. S. (2010). *The role of e-Learning in achieving the goals of open learning* (*in Arabic*). Paper presented to the third Annual International Scientific Conference, quality and accreditation standards in open education in Egypt and the Arab world, Egypt.

Al-Arabi A. E. (2007). E-learning: concept and regulations and the need to set the standards for the quality of its output (*in Arabic*). *Journal of libraries now*, Egypt.

Aldmanhori, M. M. (2008), *depicting a proposed university for distance education in. Egypt in light of the challenges of globalization: an analytical study* (*in Arabic*). Paper presented to the sixteenth annual scientific conference, distance education in the Arab world, Egypt.

Al-Ghamdi, A. A. (2012). The effectiveness of distance education system in Saudi universities (in Arabic). *Journal of Arab Studies in Education and Psychology*.

Al-Hinawi, M.S. (2012). *The role of open learning and education systems for building up the Arab knowledge society (in Arabic)*. Paper presented at the Thirteenth Conference of the Arab Federation for Libraries and Information, the government, society and integration in the for building up the Arab knowledge society, Qatar.

Ali, A. (1425). *Distance Learning*. Cairo: Dar Al-Kootob, Egypt.

Al-Mahdi, S. M. (2008). *Distance education and hopefully turn in educational institutions (in Arabic)*. Paper presented to the 16th annual scientific conference, distance education in the Arab world, the Egyptian society for comparative education, Suez Canal University, College of education in port said, Egypt.

Al-Rashid, A. A. (1429). View of education leaders in the Kingdom of Saudi Arabia for the application of the university distance education: Case Study (*in Arabic*). *Annual Journal of Teachers College in Abh*, Abha: KSA.

Al-Rawaf, H. (2009*)*. The role of distance education in achieving a democratic education *(in Arabic)*. *Journal of the College of Education, Zagazig Univ., Zagazig:Egypt.*

Al-Rubaie, S. (1425). *Distance education and techniques in the third millennium (in Arabic)*. Riyadh: Al-Humaidhi Press.

Al-Saadat, K. I. (2010). The continued importance of distance, continues education from the perspective of some trainers *(in Arabic)*. *Magazine message of Education and Psychology, GS 34, KSA.*

Alsawe, M.W. (2008). Distance learning and its mechanism and means of using the Internet in scientific research. Cairo: Dar Elfekr Alaraby.

Bakar, A. (2000). Readings in distance education (*in Arabic*). Alexandria: Dar Al-Wafa Press.

Dawoodi, A.M. (2010). Explore e-learning in the distance education programs for universities in Saudi Arabia. Journal of educational and psychological studies (*in Arabic*), *Journal of the College of Education, Zagazig Univ., Zagazig*: Egypt.

Dhaoa, M.B. (2008), *A proposed system of distance education for higher education* (*in Arabic*). Paper presented to the sixteenth congress for distance learning in the Arab world, Cairo: Egypt.

Ghadian, A. A. (2007). The needs of Saudi universities for the e-learning system: A proposed project (*in Arabic*). *Journal of Educational and Social Studies, Egypt.*

Hilary Perraton. (1981). A theory for distance education. Prospects - Quarterly Review of Education, 11(1), Issue 37.

Kamal, S. (1995). *Nature of distance education and its principle*. Paper presented in a workshop organized by the open university of Al-Quds in cooperation with UNDBASE, Oman.

Malek, K. (2000). *Open Learning Technology (in Arabic). Cairo: the world of books for publication and distribution, and printing.*

Miller, C.(2009*). Enrollment and persistence factors among single mothers in online learning.* (Unpublished PhD Dissertation). Capella Univ., Minneapolis: MN, USA.

Organization for Economic Cooperation and Development, OECD. (2004*). Human Development for Aam2003-2004m.* (Report in conjunction with the World Bank). *Organization of Economical-Cooperation and Development, Paris*: France

Sampson, N. (2003). Meeting the needs of distance learners. Language Learning & Technology, 7(3), 103-118.

Siam, M. W. (2005). *Distance education as one of the higher education models and some fields of quality control systems (in Arabic)*. Paper presented to the 5th educational conference: quality of higher education, Bahrain.

Tapscott, D.(2002). *Growing up Digital: The Rise of The Net Generation*. New Yourk: Mc-Grow-Hill.

Yawar, A. S. (2007). Obstacles facing open education in the Arab open university, Jeddah branch from the students perspective. *Journal of the Arabian Gulf message*.

فاعلية التعلم التأملي في تنمية عادات العقل والذات الأكاديمي لدى طالبات الدراسات العليا

تهاني بنت عبد الرحمن بن علي المزيني[1*]

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(قدم للنشر في 1437/08/11 هـ؛ وقبل للنشر في 1438/05/18 هـ)

ملخص البحث: هدف البحث إلى التعرف على فاعلية التعلم التأملي في تنمية عادات العقل والذات الأكاديمية لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الإمام بالرياض. ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، باستخدام تصميم المجموعتين (التجريبية، والضابطة) باختبار قبلي واختبار بعديٍّ، وتألفت العينة من (48) طالبة في برنامج الماجستير للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1434/ 1435هـ. وتوصلً البحث إلى عدد من النتائج أهمها: وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية، والضابطة) في مقياس عادات العقل، ومقياس فعالية الذات الأكاديمية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، واتضح أنَّ التعلم التأملي له تأثير كبير في تنمية عادات العقل، وفعالية الذات الأكاديمية.

الكلمات المفتاحية: التعلم التأملي، عادات العقل، الذات الأكاديمية، الدراسات العليا.

*****

The Effectiveness of Contemplative Learning in Developing Intellectual Habits and Academic Self-efficacy among Female Graduates

Tahani Abdurhaman Ali Almuzaini[2*]

Al-Imam Mohammed Ibn Saud Islamic University

(Receivied 18/5/2016 ; accepted for publication 5/2/2017)

Abstract: The purpose of this study is to identify the effectiveness of contemplative learning in developing the intellectual habits and the academic self-efficacy among female graduates at Al-Imam University in Riyadh. The experimental method was used. A quasi-experimental design involving two groups, experimental and a control group The sample consisted of 48 MA students in the academic year 1434/1435 AH. Most importantly, the results of this study showed a statistically significant difference between the mean scores of the experimental and control groups on the intellectual habits' scale, and academic self-efficacy scale in the posttest in favor of the experimental group. The results also revealed that contemplative learning has a significant impact on the development of intellectual habits as well as the academic self-efficacy.

Keywords: Contemplative Learning, Habits of Mindset, Academic Self, Postgraduate.

(*) للمراسلة:
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ص.ب 84528 الرمز 11681، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:
Assistant professor of Curricula and Teaching Methods, Al-Imam Mohammed Ibn Saud Islamic University, Riyadh, P.O. Box: 84528 Postal code: 11681, Kingdom of Saudi Arabia.

E-mail: dr.tmuzaini@gmail.com

ejournal.nbu.edu.sa

DOI: 10.12816/0037199

مقدمة

يستخدم مصطلح التأمل كثيرا في الأدب التربوي، ويتفق التربويون على أن التأمل هو التفكير في الممارسات، واستخراج المعاني منها، وربطها بغيرها من التجارب. ويعدُّ التأمل من الأنشطة العقلية التي تسهم في نمو المتعلمين، والوصول بهم إلى تعلّم أكثر نضجاً، كما يعمل على توجيه التعلم ذاتياً، واتخاذ قرارات مبنية على ملاحظات واعية.

وتبدأ عملية التأمل بمراقبة واعية للأفكار، ثم عملية مقارنتها بأفكار أكثر تقدمًا ونضجًا، الأمر الذي يؤدي إلى نوع من التقييم (Sable, 2010). كما يعد التعلم التأملي تعلماً ذاتياً يعتمد على قدرة المتعلم على اختيار مادة غير واضحة يكتنفها الغموض، تستثيره، فيبدأ بالتأمل فيها بهدف الخروج بنتيجة معينة في تنظيمها وترتيبها في إطارها المعرفي وربطها بمعرفته السابقة (الشريف، 2013).

وتوضح Hedberg (2009) أن التأمل هو «التفكير بعناية ومثابرة»، وتؤكد أن عملية التأمل ليست فقط فيما تعتقد أنه حدث، ولكن «لماذا تعتقد أن ذلك حدث؟»، وأن الفصول الدراسية تعد مكانًا رائعًا للتعلم التأملي.

ويرتبط التأمل ارتباطا وثيقا بعادات المتعلم العقلية، حيث يعد الهدف النهائي من التعلم التأملي تعويد الطلاب على التأمل في أفعالهم، وتكوين معانٍ من تلك التجارب، فعندما يطور المتعلمون عادات العقل ذات الصلة بالتأمل فإنهم يدركون بماذا يفكرون وكيف؟ (كوستا وكاليك، 2003 م أ). إن هدف التعلم لم يعد مقصورا على المعارف والمهارات فحسب، وإنما توظيف هذا التعلم، وتنمية عادات العقل، بحيث يتمكن الفرد من أن يتعلم معتمدا على نفسه في مراحل الحياة المختلفة (محمد، 2005م). ويؤكد كوستا وكاليك (2003 م ب) أن مهارات التفكير العليا يمكن أن توجد في عدد من عادات العقل، ولكي ينجح المتعلم لابد أن يمتلك عادات عقلية جيّدة ترشده عبر حياته.

تقوم نظرية فعالية الذات على أساس الأحكام الصادرة من الفرد عن قدرته على تحقيق الأهداف والمهام الأدائية، وتركز على تقويم المتعلم لذاته فيما يستطيع القيام به، ومدى مثابرته والجهد المبذول، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة ومقاومته للفشل (Bandura,1989).

ويربط Daudelin (1996) التأمل بالذات الأكاديمية، حيث يرى أن التأمل عملية الوقوف بعيداً عن الخبرة الشخصية بهدف التفكر ملياً في معناها المرتبط بالذات، وهو بذلك يكمل عملية التعلم ويثريها على اعتبار

أن التعلم عبارة عن فهم الخبرات الماضية في سبيل توجيه الخبرات المستقبلية (الشويرخ، 1432هـ). كما ترتبط الذات الأكاديمية ارتباطًا كبيرًا بأنماط التفكير، وعادات العقل؛ حيث تعمل الذات الأكاديمية على تنمية الأحكام الشخصية للفرد حول قدراته، واستخدامه للمهارات المعرفية، والمثابرة في إيجاد حلولٍ للمشكلات المختلفة، وتسهم في رفع دافعية المتعلمين نحو وضع الأهداف المختلفة التي تحقق غاياتهم (Bandura,1998).

أولاً- الحاجة للبحث:

أظهرت الأبحاث بوضوح أن التأمل في الممارسة يحسّن التعليم، وأن القيام به بشكل جيّد هو مهارة مكتسبة، فإذا أصبح الفرد قادراً على تقييم نجاحاته وأخطائه معاً، ودقته في ذلك يسهم كثيراً في تحسين أدائه وهي الفائدة الحقيقية من التأمل (دانيلسون،2013م).

ويرى Didi (2013) أن وصول المتعلمين إلى مستوى الدراسات العليا يجعلهم بحاجة إلى أن تصبح عملية تعلمهم أكثر نشاطًا، وإلى تحمل مسؤولية تعلمهم، وأن يكونوا أكثر وعيًا بما يريدون تحقيقه مما تعلموه؛ لضمان التعلّم العميق. كما أكدت العديد من الدراسات على أن هناك تحديات تواجه التعليم الجامعي، أهمها: نمطية التعليم، وافتقار المناهج للجوانب التطبيقية، وتقليدية التدريس، وزيادة الإقبال على التعليم العالي، وزيادة نسبة الطلبة لعضو هيئة التدريس، وتدني جودة التعليم العالي، والاهتمام بالمعارف أكثر من المهارات (الخضير،2008م؛ الشرقاوي، 2011م).

ومما يدعم الحاجة لهذا البحث وجود المعيار الحادي عشر (التأمل في الممارسات المهنية) ضمن معايير التطوير المهني للمعلمين في مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم في المملكة. كما يشير دانيلسون (2013م) في المبدأ التاسع إلى أن أحد معايير تقويم المعلم (INTASC) هو أن يتأمل المعلم في التعليم. وأكد المجلس الوطني لمعايير التعليم المهنية في الولايات المتحدة الامريكية (NBPTS) على ضرورة تأمل المربين في ممارساتهم اليومية وتدريبهم على ذلك. كما يؤكد Cohen (2012) على أهمية الكتابة التأملية في التدريس والنمو المهني.

ثانياً- مشكلة البحث:

انطلاقاً من دور عضو هيئة التدريس في برامج الدراسات العليا والارتقاء بمستوى أداء المتعلمين، فقد أصبحت قضية تطوير التعليم الجامعي وتحسين مستواه ورفع كفايته من المهام التي تقع على عاتق أعضاء هيئة التدريس في الجامعات. لذا أصبح لزاماً على

عضو هيئة التدريس تهيئة جميع الظروف أمام المتعلمين لتحسين الأداء التدريسي، ورفع جودة أداء العملية التدريسية من خلال تدريب المتعلمين على الأساليب والاستراتيجيات الحديثة في التدريس. وقد أوصت عدد من الدراسات السابقة بضرورة استخدام أساتذة الجامعات طرق تدريس حديثة ومتنوعة لزيادة الحماس والدافعية لدى المتعلمين، وأن الجامعات العربية بحاجة إلى تحرير التعليم الجامعي من أساليب التدريس العقيمة التي تعتمد على الحفظ والتلقين إلى أساليب أكثر تحرراً، وتعد المتعلمين لتلبية حاجات التنمية الوطنية ومتطلباتها (جان، 2010م)، (الثبيتي، 2000م). كما أوصى مؤتمر الملتقى العالمي للمبدعين في التدريس الجامعي الذي عقد في جامعة الإمام عام 2013 بضرورة استخدام الأساليب والاستراتيجيات التي تشجع على مشاركة الطالب في عملية التعلم. وبالنظر إلى التطورات الكبيرة في علم المناهج وطرق التدريس ونظرياته، فقد لاحظت الباحثة – حيث أن تخصصها في المناهج وطرق التدريس، وتقوم بالتدريس لطالبات مرحلة الماجستير– وجود قصور لدى المتعلمات في تطبيق المهام الأدائية للمقرر، ومن هنا شعرت الباحثة بأن هناك حاجة ملحه لاستخدام أساليب تدريسيه حديثة، تستطيع المتعلمة من خلالها تطبيق المهام الأدائية من خلال استخدام نموذج للتعلم التأملي المقترح، حيث يعد التعلم التأملي أحد التوجهات الحديثة التي تسهم في تحسّين وإكساب التعلم معنى حقيقي. وقد أوصت كثير من الدراسات بأهمية استخدام التعلم التأملي في مراحل التعليم المختلفة، باعتباره اتجاهاً حديثاً للمعلمين والمتعلمين، منها دراسة (فضل الله وقناوي، 2010م؛ الحارون، 2012م؛ شاهين، 2012م؛ دانيلسون، 2013م؛ الشريف، 2013؛ Agouridas, 2007; Cohen, 2012; Didi, 2013; Hedberg, 2009). وتتحدد مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال التالي:

ما فاعلية التعلم التأملي في تنمية عادات العقل والذات الأكاديمية لدى طالبات الدراسات العليا؟

ثالثاً– هدف البحث:

يهدف البحث إلى:

1. التعرف على فاعلية التعلم التأملي في تنمية عادات العقل والذات الأكاديمية.
2. تقديم نموذج مقترح للتعلم التأملي لمرحلة الدراسات العليا.

رابعاً– فروض البحث:

1. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات البعدية لطالبات

المجموعتين التجريبية والضابطة في عادات العقل.

2. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات البعدية لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الذات الأكاديمية.
3. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات الكلية للقياسين القبلي والبعدي في كل من: عادات العقل وفعالية الذات الأكاديمية لدى طالبات المجموعة التجريبية.

خامساً- أهمية البحث:

1. يأتي هذا البحث استجابة للاتجاهات العالمية التي تنادي بتحويل دور المعلم والمتعلم إلى باحثين متأملين في العملية التعليمية.
2. تنبع أهمية هذا البحث من أهمية مرحلة الدراسات العليا في الحياة الأكاديمية الجامعية.
3. يقدم البحث نموذجاً للتعلم التأملي خاصًا بمرحلة الدراسات العليا.

سادساً- حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على:

1. طالبات الدراسات العليا في برنامج الماجستير، المستوى الأول بقسم المناهج وطرق التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1434/ 1435هـ.
2. تتحدد نتائج البحث بمتغيرين رئيسين، هما: عادات العقل المتمثلة بـ (المثابرة، التحكم بالتهور، الإصغاء بفهم، التفكير بمرونة، التفكير حول التفكير، الكفاح من أجل الدقة، تطبيق المعارف السابقة، الخلق والتصور والابتكار، التفكير التبادلي، الاستعداد للتعلم المستمر) باستخدام مقياس عادات العقل. والذات الأكاديمية باستخدام مقياس الذات الأكاديمية وهما من إعداد الباحثة.

سابعاً- مصطلحات البحث:

التعلم التأملي Contemplative Learning

يعرفه الشريف (2013م، ص:125) بأنه كل تعلم يتم عن طريق التأمل، وتظهر آثاره في اكتساب المتعلم لخبرات جديدة تؤثر في ممارساته المستقبلية.

ويعرفه Thorpe (2000) بأنه القدرة على التأمل في العمل والملاحظة والاستجابة، فهو مهارة مهمة تمكّن المتعلمين من تحسين نوعية

الخبرة في تعلمهم.

ويعرّف التعلم التأملي إجرائياً بأنه: قدرة المتعلمات على التأمل في العملية التعليمية، من خلال تطبيق النموذج المقترح، بهدف تحسين نوعية الخبرة في تعلم طالبات الدراسات العليا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

عادات العقل Habits of Minds

يعرفها كوستا وكاليك (2003م أ) بأنها أنماط الأداء العقلي الثابت والمستمر في العمل؛ لمواجهة مواقف الحياة المختلفة.

وتعرف عادات العقل إجرائياً بأنها: أنماط الأداء العقلي التي تدفع الطالبات لاستخدام المهارات العقلية المتمثلة بـ (المثابرة، التحكم بالتهور، الإصغاء بفهم، التفكير بمرونة، التفكير حول التفكير، الكفاح من أجل الدقة، تطبيق المعارف السابقة، الخلق والتصور والابتكار، التفكير التبادلي، الاستعداد للتعلم المستمر) وتقاس إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس عادات العقل.

الذات الأكاديمية Academic Self

يعرف أبو جادو(2011م) الذات الأكاديمية بأنها تقييم أو تقدير المتعلم لقدراته ومهاراته بما يشتمل عليه من قيم وقدرات وأهداف.

وتعرف الذات الأكاديمية إجرائياً بأنها: إدراك الطالبة لقدراتها، ومهاراتها، ومحاولة تطويرها وتحسينها، ويقاس إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس الذات الأكاديمية.

ثامناً- أدبيات البحث

8-1 التعلم التأملي:

يُجمع الباحثون والمربون على أن المتعلم قادر على تقويم فاعلية تعلمه، واتخاذه خطوات جيّدة في تحسين هذا التعلم من خلال التأمل في التعلم.

إن التأمل عملية عقلية موجهة بإطار عمل من أجل تحقيق أهداف معينة أو الحصول على منتج معين، وقد وصفه ديوي 1933 بأنه نوع من التفكير الذي يتضمن تقديم المادة المتعلمة للعقل وإكسابها معنى حقيقيًا، فهو سلسلة من الأفكار المترابطة التي ترمي إلى هدف معين، أكثر من مجرد لفت الانتباه (الشريف،2013م).

ويؤكد باميت 1992م على أهمية ممارسة التأمل في التعليم العالي لتطوير القدرة على إبقاء تركيز المتعلمين على ما يقومون به يومياً، والدخول في حوار نقدي مع أنفسهم في كلِّ ما يعتقدونه ويفعلونه؛ حيث يقوم المتعلم باستجواب أفكاره، والإجراءات التي قام بها، ونتائج التعلم التي حصل عليها(Barnett, 1992a:198, original italics).

ويشير الشريف (2013م) إلى أن التأمل

عملية ذاتية، وأن التعلم التأملي هو تعلم ذاتي، يعتمد على قدرة الفرد المتعلم على اختيار مادة مناسبة تثير المتعلم، فيبدأ بالتأمل فيها من خلال تنظيمها وترتيبها في إطارها المعرفي، وربطها مع خبراته المعرفية السابقة.

إن وجود نموذج منظم يساعد كلاً من المعلم والمتعلم على تحقيق أهداف التعلم التأملي، وقد ذكرت Moon (1999) أن دور التأمل في التعليم لا يمكن اكتشافه إلا من خلال تصميم خريطة للتعلم، وهذا ما يسعى إليه البحث الحالي من خلال تصميم نموذج للتعلم التأملي.

ومن النماذج في التعلم التأملي نموذجValli (1997) الذي يركز على أنماط التأمل، وهي: التأمل التقني، والتأمل في الحدث، والتأمل على الحدث، والتأمل الشخصي، والتأمل التفسيري، والتأمل النقدي. ونموذج Pollard (2002) الذي يهتم بالتخطيط لعملية التدريس من خلال: التأمل، التخطيط، اتخاذ القرار، التنفيذ، جمع البيانات، تحليل البيانات، تقييم البيانات.

نموذج أحمد (2008م) ويتكون من خمسة مجالات رئيسة: الوصف التأملي: يشمل وصف الذات ووصف الآخر، التحليل التأملي: يشمل تحليل الذات وتحليل الآخر، النقد التأملي: يشمل نقد الذات ونقد الآخر، البناء أو التركيب التأملي: يشمل بناء الذات وبناء الآخر، التخطيط التأملي: يشمل التخطيط للذات والتخطيط للآخر.

نموذج السليم (2009م) يتضمن تطبيقات التعلُّم التأملي: التعلم التأملي للمادة، التعلم التأملي الشخصي، التعلم التأملي الأخلاقي، التعلم التأملي النقدي. ويضم النموذج مستويات: التحليل (فردي، مجموعة، المدرسة، المجتمع)، وطريق الاستكشاف (فردي، جماعي)، والتوقيت (قبل الخبرة، أثناء الخبرة، بعد الخبرة).

نموذج العتيبي (2014م) يتكون من أربع مراحل: مرحلة ما قبل التأمل، مرحلة التأمل من أجل التعلم، مرحلة التأمل أثناء التعلم، مرحلة التأمل في التعلم، وتشمل هذه المرحلة النقد التأملي على المستويين الفردي والجماعي، والتركيب التأملي الختامي على المستويين الفردي والجماعي.

لقد أجريت الكثير من الدراسات في التعلم التأملي، منها الدراسة التي أجرتها Hedberg (2009) بهدف تطبيق التعلم التأملي على طلاب المرحلة الجامعية من خلال استخدام خريطة مفاهيمية؛ لتطبيق التعلم التأملي، وتوصلت إلى أن ممارسة التأمل يؤدي إلى إحداث تعلم أعمق لدى طلاب الجامعة، وأوصت بممارسة التأمل في الفصول الدراسية في مختلف المراحل التعليمية. كما أجرى Didi (2013) دراسة

بغرض تحسين وتطوير مهارات التعلم التأملي التفاعلي في برنامج التنمية المهنية، على عينة من المعلمين، وأظهرت النتائج أن التعلم التأملي ساعد المعلمين على فهم كيفية التعلم بشكل أكثر فعالية. وتؤكد دراسة Agouridas (2007) التي أجراها على عينة من طلاب الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس، أن تصميم التعليم من خلال ممارسة التأمل بانتظام له دور كبير في الحفاظ على جودة أنشطة التعلم والتدريس. وقام Cohen (2012) بمحاولة تحديد العلاقة بين استخدام معلمي ما قبل الخدمة للكتابة التأملية ونجاحهم في عملية التدريس، وأشارت النتائج إلى تحسن مستوى المعلمين الذين مارسوا الكتابات التأملية في مهارات التدريس. وهدفت دراسة الحارون (2012م) إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على مدخل كتابة السجلات التأملية في تنمية مهارات التفكير التأملي والكفايات المهنية لمعلمي العلوم. وتوصلت الدراسة إلى أن البرنامج التدريبي فعّال في إكساب معلمي العلوم لخطوات التأمل. وقام شاهين (2012م) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الممارسات التأملية لأعضاء هيئة تدريس في جامعة القدس المفتوحة، وتوصلت النتائج إلى أن درجة الممارسة التأملية لأعضاء هيئة التدريس عالية. كما أجرى فضل الله وقناوي (2010م) دراستهما بهدف استقصاء فاعلية برنامج قائم على المدخل التأملي لمعلم اللغة العربية، وتوصلت الدراسة إلى أن المدخل التأملي له تأثير في تعديل ممارسات المعلمين نحو التدريس الإبداعي.

2-8 عادات العقل:

تُعرّف عادات العقل بأنها «الاتجاهات العقلية وطرق التصرف لدى الفرد التي تعطي سمة واضحة لنمط سلوكياته، وتقوم على استخدام الفرد للخبرات السابقة والاستفادة منها؛ لتحقيق الهدف المطلوب» (فتح الله، 2011م، ص:153).

وظهرت العديد من التصنيفات المختلفة لعادات العقل، فقد صنّفها مارزانوا، بيكرنج، أريدوندو (1999م) إلى: التفكير والتعلم على تنظيم الذات، التفكير والناقد، والتفكير والتعلم الإبداعي. وقام كوستا وكاليك (2003م) بوضع قائمة لعادات العقل التي تظهر في سلوك المتعلم أثناء عملية التعلم، واختارت الباحثة تصنيف كوستا وكاليك (2002م أ) لشموليته ومناسبته لمرحلة الدراسات العليا، كما حددت الباحثة من هذا التصنيف عددًا من العادات العقلية لمناسبتها وارتباطها بالتعلم التأملي.

ويرى كوستا وكاليك (2003م أ) أن أفضل طريقة لتنمية عادات العقل لدى المتعلمين هي تقديمها للمتعلمين وممارستها في مهام بسيطة

وميسرة، ثم تطبيقها على مهام معقدة. بينما يرى مارزانوا وآخرون (1999م) تعزيز عادات العقل لدى المتعلمين بصورة مباشرة، وعرضها على المتعلمين باستخدام الأسلوب القصصي عن حياة بعض الشخصيات العلمية ومن ثم طرح الأسئلة ومناقشتها مع المتعلمين.

وعلى مستوى مراحل التعليم العام قام pruzek (2000) بإجراء دراسته على أولياء أمور طلاب الصف السابع، بهدف التعرف على العلاقة بين تقدير الأسر للفاعلية الذاتية وعادات العقل لديهم، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين تقدير الأسر للفاعلية الذاتية وعادات العقل لدى المتعلمين. كما أجرى Eva (2002) دراسته بهدف التعرف على أثر استخدام دليل الوعي ما وراء المعرفة على عادات العقل، لدى عينة مكونة من طلاب الصف الرابع، وتوصلت النتائج إلى أن استخدام دليل الوعي ما وراء المعرفة أدى إلى نمو عادات العقل لدى المتعلمين. وقام Adams (2006) بدراسة كان الهدف منها التعرف على أثر استخدام العروض التقديمية على تنمية عادات العقل لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتوصلت النتائج إلى أن استخدام العروض التقديمية له تأثير إيجابي على نمو عادات العقل لدى المتعلمين. كما توصلت لافي (2011م) في دراستها التي هدفت إلى استقصاء فعالية برنامج مقترح في تدريس التاريخ قائم على عادات العقل، على عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية إلى أن ارتكاز البرنامج التدريسي على نظرية عادات العقل أدّى إلى نجاح طالبات المرحلة الإعدادية في اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام. وتوصل فتح الله (2011م) في دراسته التي هدفت إلى استقصاء نموذج أبعاد التعلم لمارزانو وآخرون(1999م) في تنمية عادات العقل على عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، إلى فاعلية النموذج في تنمية عادات العقل لدى طلاب المرحلة الابتدائية. ويؤكد الصافوري وعمر (2011م) في دراستهما التي هدفت إلى بناء برنامج لتنمية عادات العقل لدى طالبات المرحلة الثانوية، على أن البرنامج المستخدم أحدث تحسناً ملحوظاً في عادات العقل لدى المتعلمات.

ومن البحوث التي تناولت عادات العقل في المرحلة الجامعية أجرى طراد (2012م) دراسته بهدف التعرف على أثر برنامج كوستا وكاليك في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام عادات العقل، وتوصل إلى أن هذا البرنامج منح المتعلمين الحرية في التعبير عن آرائهم، وخَلَّف اتجاهات إيجابية ورغبة شديدة نحو متابعة الدروس. وأجرى الشامي (2012م) دراسة على طلاب جامعة الملك فيصل المتسربين من التعليم الجامعي بهدف معرفة

علاقة بعض العوامل المؤثرة في التسرب الجامعي بعادات العقل، وتوصلت النتائج إلى أن الطلاب المتسربين لا يمتلكون الكثير من العادات العقلية.

3-8 الذات الأكاديمية:

مفهوم الذات الأكاديمية من المفاهيم المؤثرة بشكل كبير في سلوك المتعلمين، ويركز هذا المفهوم على الوصف وليس الحكم. ويعرفها Adler (1969) بأنها سعي الفرد الطبعي للتفوق من خلال تحقيق أهدافه.

إن نجاح المتعلمين في تحقيق الذات الأكاديمية يحتاج منهم التزود بكل ما يحتاجون إليه من تعليم ودعم لتحقيق أهدافهم بنجاح. وتتضمن هذه العملية توضيح الخيارات والبدائل التي يمكنهم استخدامها لتحقيق أهدافهم، وتزويدهم بالتشجيع والدعم اللازم، وتفقّد تقدّمهم، وتقديم التغذية الراجعة لهم؛ ليتمكنوا من تقييم أنفسهم، والاحتفال بإنجازاتهم ونجاحاتهم (ريزونو، 2000م، ص:84). ويذكر سعودي وعبد الوهاب (2013م) أن مفهوم الذات الأكاديمية مفهوم حيوي لأداء المتعلمين، ويؤثر بشكل كبير على التحصيل الدراسي؛ لأنه ينمو مع المواقف التعليمية المختلفة. كما يشير ريزونو ودوسا (2002م) إلى أن مفهوم الذات الأكاديمية يؤثر في الأداء من خلال التأثير على تصورات المتعلمين، فالذات الأكاديمية العالية لدى الفرد تخلق شعورًا بالهدوء والسكينة عند أداء المهام الأكاديمية، خاصة فيما يتعلق بالمهام المعقدة والصعبة.

وعلى مستوى مرحلة الدراسات العليا سعت دراسة شرف الدين (2010م) إلى التعرف على فاعلية نموذج تعليمي وتأثيره على فاعلية الذات لدى طلاب الدراسات العليا، وتوصلت النتائج إلى تأثير النموذج التعليمي في فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا. وأجرى شعلة (2010م) دراسة بهدف التعرف على أثر مفهوم الذات الأكاديمية في الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة أم القرى البالغ عددهم 100 طالب، وتوصل إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمية والإنجاز الأكاديمي. وقام white (2000) بدراسة هدفت إلى تدريب المعلمين على برنامج تدريب الأقران وأثره في فعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب الصف الثامن، وتوصلت الدراسة إلى أن البرنامج التدريبي ذو فعالية في تنمية الذات الأكاديمية. كما هدفت دراسة سعيدة وسالم (2012م) إلى استقصاء أثر التفاعل بين فعالية الذات الأكاديمية وكل من استراتيجيتي التساؤل الذاتي والتفكير بصوت مرتفع لدى طالبات جامعة الملك خالد، وأسفرت النتائج عن عدم وجود تفاعل بين

فعالية الذات الأكاديمية واستراتيجيتي التساؤل الذاتي والتفكير بصوت مرتفع. وأجرى الشويقي (2010م) دراسته بهدف الكشف عن العلاقة بين الذكاء العلمي وفاعلية الذات الأكاديمية والتحصيل على طالبات جامعة طنطا، وتوصلت النتائج إلى وجود ارتباط وتأثير موجب ودال للذكاء على فعالية الذات الأكاديمية والتحصيل. كما هدفت دراسة سالم (2002م) إلى التعرف على طبيعة فعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية بجامعة حلوان، وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط دال بين أبعاد فعالية الذات الأكاديمية جميعها والتحصيل الدراسي.

وأجرى Anderson (2004) دراسته بهدف معرفة تأثير استخدام التدريس بالكتابة التأملية على الذات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود تأثير للتدريس بالكتابة التأملية على الذات الأكاديمية. كما أجرى Eric et al (2009) دراسته بهدف التعرف على أثر برنامج في التعلم النشط لتنمية الدافعية والذات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تنمية الذات الأكاديمية.

تاسعاً- منهج البحث:

اعتمد هذا البحث على المنهج التجريبي، باستخدام أحد التصميمات شبه التجريبية، وهو تصميم المجموعتين التجريبية، والضابطة ذات الاختبار القبلي والبعدي Pre- Test, Post-Test Control Group Design (العساف،2000م، ص:316)، حيث تختبر المجموعتان اختباراً قبليّاً؛ ثم تطبق التجربة على المجموعة التجريبية، وبعد الانتهاء من التجربة تختبر المجموعتان اختباراً بعديّاً.

عاشراً- مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع طالبات المستوى الأول الملتحقات ببرنامج الماجستير في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، للعام الجامعي 1434/ 1435هـ. وتألفت عينته من 48 طالبة اخترن بطريقة قصدية من مجموع الدارسات في المستوى الأول في برنامج الماجستير للعام الجامعي نفسه، وقد تم تقسيم هذه العينة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية 23 طالبة، ومجموعة ضابطة 25 طالبة، واستخدمت بيانات هذه العينة في التحقق من فروض البحث.

حادي عشر- إجراءات البحث:

تم إعداد نموذج التعلم التأملي الشكل (1). وتدريب طالبات الدراسات العليا (المجموعة التجريبية) على التعلم التأملي من

خلال النموذج وشرح مفاهيمه وخطواته.

1-11 نموذج التعلم التأملي المقترح

ويتكون من ثلاث مراحل، تتضمن خمسة مجالات رئيسة للتعلم التأملي شكل (1).

1-1-11 المرحلة الأولى التخطيط للتعلم التأملي، وتشمل هذه المرحلة:

- أهداف التعلم: ويندرج تحتها التخطيط، وتطوير المتعلمات وتقييمهن للأهداف من خلال أوراق العمل والأنشطة، وتتم عملية التخطيط والتطوير والتقييم للأهداف على مستويين: المستوى الفردي، والمستوى الجماعي. وترتبط أهداف التعلم بشكل كبير بالتعلم التأملي للمادة.
- مدخل التعلم: الذي يحدد للمتعلمات نقطة البداية في عملية التعلم من خلال التعرف على خلفية المتعلمات ومعلوماتهن السابقة وربطها بالمعرفة الجديدة. ويشمل كذلك التقديم والتمهيد لعملية التعلم.
- محتوى التعلم وأنشطته: وتشمل التخطيط للمعارف والمهارات التي تتضمنها عملية التعلم، ومن ثم إعداد المحتوى والأنشطة المناسبة لتحقيق أهداف التعلم.
- تقويم وتحليل التعلم: تُعْنَى هذه النقطة بإعداد الأدوات المناسبة لعملية تقييم تعلم المتعلمات، ويشمل ذلك تقييم المتعلمات على المستوى الفردي من خلال التقييم الذاتي، وتقييم على المستوى الجماعي من خلال تقييم المتعلمات لزميلتهن المُحَاضِرة عند تقديمها موضوع التعلم، وتقييم المُحَاضِرَة لتعلم الزميلات.

2-1-1 المرحلة الثانية مجالات التعلم التأملي وتشمل هذه المرحلة:

التعلم التأملي في المادة من خلال:

- التأمل قبل التعلم: يشمل تأمل المُحَاضِرة في المادة العلمية التي ستقدمها لزميلاتها، ومدى مناسبتها لهن، ومدى حاجتهن لها، وآلية الاستعداد لتقديم المادة العلمية، وكيفية تعاملها مع المفاهيم غير الواضحة، وتشمل كذلك تأمل المتعلمات في موضوع المحاضرة: ماذا يردن تعلمه حول موضوع المحاضرة؟ وما المواضيع المهمة لهن؟ وقراءات المتعلمات واستعداداتهن لموضوع المحاضرة.
- التأمل أثناء التعلم: يركز على تأمل المتعلمات في المادة العلمية المطروحة ومناقشتها أثناء عملية التعلم، ويشمل

مناقشة المادة العلمية المطروحة بجميع جوانبها.

- التأمل بعد التعلم: يشمل تأمل المُحَاضِرة في المادة العلمية التي قدمتها لزميلاتها، ومدى نجاحها في تنفيذ ما خططت له على الوجه الأمثل، وجوانب القوة والضعف في تقديم المادة العلمية، كما يشمل سبب اختيارها للتمهيد أو المدخل الذي استغلته لتقديم الموضوع، ومدى مناسبة ذلك لزميلاتها، وكذلك تأمل المتعلمات في المادة العلمية التي قُدمت لهن، من حيث مدى كفايتها، ومدى حاجتهن للمزيد من المناقشات، ومدى حاجتهن لمعلومات ومهارات إضافية، وقدرتهن على ربط المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة.

التعلم التأملي الشخصي

- التأمل أثناء التعلم: يركز على طرح المتعلمات لآرائهن الشخصية ومناقشتها أثناء عملية التعلم، ومناقشة أفكار تطبيق المعرفة في حياتهن.
- التأمل بعد التعلم: يشمل التأمل من قِبل المُحَاضِرة ورأيها الشخصي فيما قدمته لزميلاتها، ومدى استجابة الزميلات لما طرحته أثناء المحاضرة. ويندرج في هذا النوع من التأمل تأمل المتعلمات في قراراتهن الشخصية ومدى إفادتهن، وقدرتهن على تطبيق ما تعلمنه في واقعهن.

التعلم التأملي النقدي

التأمل بعد التعلم: يشمل التأمل من قِبل المُحَاضِرة، ويندرج فيه رأيها في التعلم، والأحداث غير المتوقعة، وردود أفعال زميلاتها وتفاعلهن، والمعوقات التي واجهتها، ومدى التغيير الذي سوف تحدثه فيما لو أتيحت لها الفرصة مرة أخرى، بالإضافة إلى التحديات التي واجهتها في التخطيط لموضوع المحاضرة وتنفيذه، والنقاط التي لا تمثل لها جوانب رضا في أدائها. ويندرج في هذا النوع من التأمل تأمل المتعلمات في المعرفة التي حصلن عليها، وأهميتها بالنسبة لهن ومدى حاجتهن إليها، وقدرتهن على الحوار والمناقشة وإبداء وجهة نظرهن.

التعلم التأملي المهني (التطبيقي)

يعدُّ هذا النوع من التأمل مما أضافته الباحثة، ويركز على البعد التطبيقي للمادة العلمية، بهدف ربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي. (كيف يمكنني الإفادة مما أتعلمه في مجال عملي؟) ويرتبط هذا الجانب بالتعلم التأملي في المادة بشكل واضح، ويتضمن:

التأمل بعد التعلم: يشمل هذا النوع التأمل من قِبل المُحَاضِرة في مدى ارتباط ما

قدمته بواقعها المهني كمعلمة، ومدى حاجة الميدان وتطبيقاته التربوية. بالإضافة إلى اشتماله على تأمل المتعلمات، ومدى ارتباط ما تعلمنه بمهنة التدريس، وقدرتهن على الإفادة منه، واقتراح أفكار لتطبيقه في مجال التخصص. ومدى قدرتها على تعديل الأفكار؛ لتتوافق مع واقعها المهني، ومدى قدرتها على تقييم حاجة الميدان لهذا الموضوع.

التعلم التأملي في البدائل

المقصود بهذا النوع هو وضع خطة عمل للبدائل، يجري استعمالها في حال مواجهة موقف أو حدث معين، بهدف التحسين في جوانب التعلم المختلفة من خلال طرح البدائل المناسبة والتي تحسّن جودة التعلم؛ وهو مما أضافته الباحثة إلى النموذج المقترح ويتضمن:

التأمل بعد التعلم: يشمل التأمل من قِبل المُحَاضِرة، ويندرج فيه طرح أفكارها التي ترى فاعليتها في تحسين جودة التعلم، وما الذي تحتاجه لمواجهة المواقف مستقبلاً؟ وما الذي تفعله لضمان النجاح مستقبلاً؟ بالإضافة إلى اشتماله على تأمل المتعلمات في العملية التعليمية، ومحاولة طرح الأفكار الإثرائية لتحسين جودة التعلم، وكيف يمكن تحسين المواقف والأحداث لصالح المتعلمات؟ وما الذي تستطيع تغييره مستقبلاً؟ وما الإجراءات والبدائل الجديدة التي يمكن استخدامها؟.

التعلم التأملي البحثي

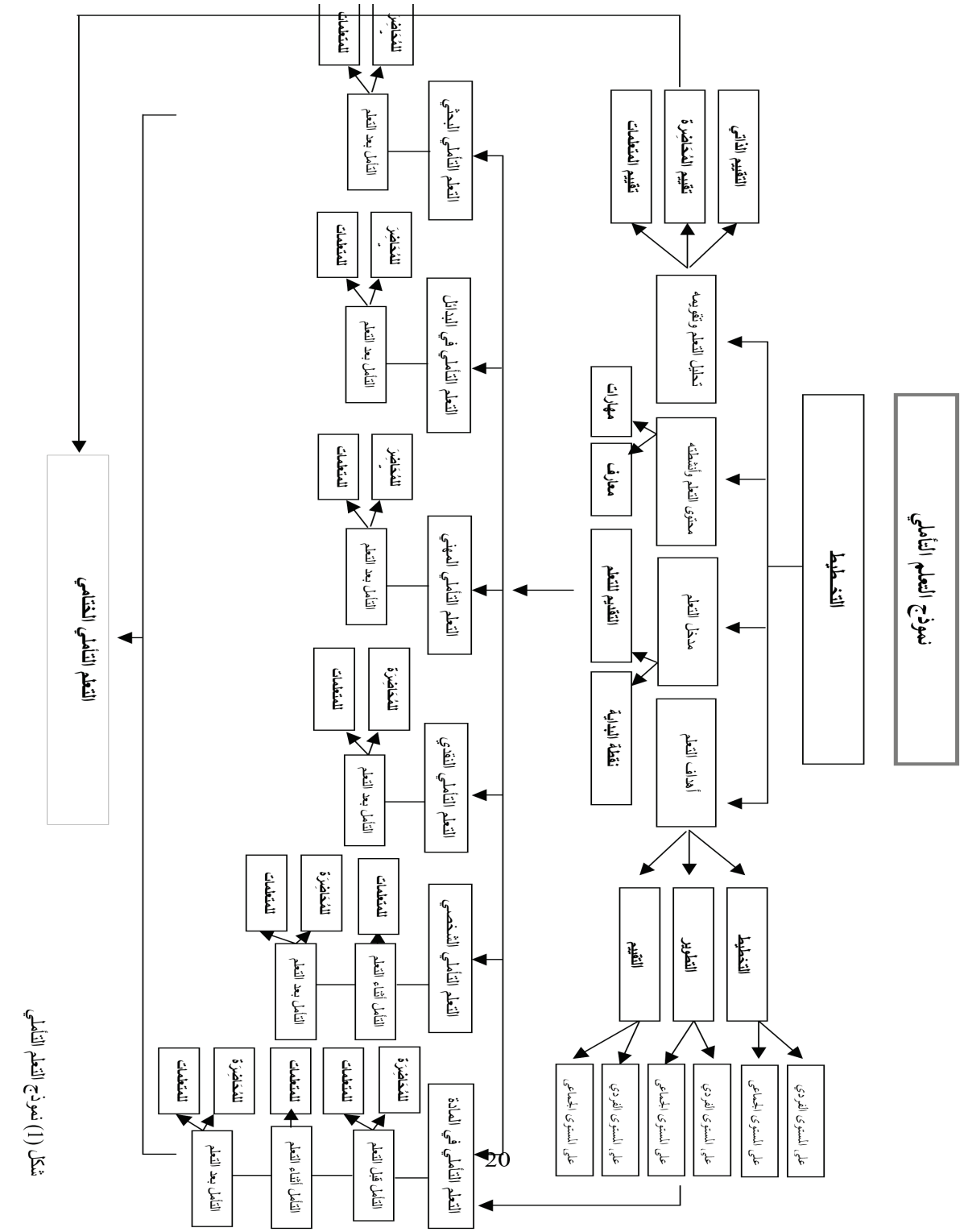
أضافت الباحثة هذا المجال بهدف التأمل في العمل البحثي الذي تقدمه الطالبة، ومدى حاجتنا للبحث في هذا الموضوع، وهل نعاني من مشكلات في الميدان تحتاج إلى حلول؟ وما مدى معالجة موضوع المحاضرة للمشكلات التي نعاني منها؟ وما مدى قدرتنا على تطوير الموضوع وطرحه للمواضيع البحثية لطالبات الدراسات العليا؟ وما مدى مساهمة الموضوع في حل المشاكل التربوية؟.

3-1-11 المرحلة الثالثة التعلم التأملي الختامي:

من خلال تقييم وإصدار الأحكام حول عملية التعلم والممارسات التعليمية التي تمت، وتشمل تقديم وجهات النظر حول المادة العلمية التي قدمت، ومناسبة التمهيد للاستراتيجيات والمحتوى والأنشطة والتقويم. وتشمل كذلك تقييم المتعلمة أدائها للأنشطة والمهام التعليمية، والإضافة العلمية التي أضافتها لموضوع المحاضرة، ومدى قدرتها على تقديم التغذية الراجعة لزميلاتها، وأهم جوانب القوة والضعف في عملية التعلم.

1-1 إعداد دليل التعلم التأملي:

من خلال التخطيط لمحاضرات المقرر في ضوء نموذج التعلم التأملي.



شكل (1) نموذج التعلم التأملي

20

3-11 إعداد أدوات البحث:

1-3-11 مقياس عادات العقل

يهدف المقياس إلى تقييم عادات العقل لدى طالبات الدراسات العليا قبل تطبيق التجربة وبعدها. ويتكون المقياس في صورته الأولية من (63) عبارة موزعة على عشرة أبعاد.

حساب صدق المحكمين قامت الباحثة بعرض المقياس على عدد من المحكمين في تخصصي المناهج وطرق التدريس وعلم النفس، للحكم على مدى مناسبة صياغة العبارة ومدى ملاءمتها للبُعد الذي تنتمي إليه، وتم حذف ثلاث عبارات من المقياس وفقًا لآراء المحكمين. ومن ثم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية المكونة من (40) طالبة، لحساب ثبات وصدق هذا المقياس على النحو التالي:

1-1-3-11 ثبات مقياس عادات العقل

تم حساب ثبات عبارات المقياس بطريقتين هما:

- حساب معامل ألفا لـ كرونباخ Alpha-Cronbach لكل بُعد على حده،

جدول رقم (1)

معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس عادات العقل (ن = 40)

م	الأبعاد الفرعية	عدد العبارات	معامل الثبات	
			معامل ألفا	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية
1	المثابرة	10	0.840	0.866
2	التحكم بالتهور	5	0.736	0.737
3	الإصغاء بفهم	5	0.681	0.817
4	التفكير بمرونة	5	0.691	0.822
5	التفكير حول التفكير	5	0.812	0.875
6	الكفاح من أجل الدقة	4	0.697	0.813
7	تطبيق المعارف السابقة	3	0.696	0.765
8	الخلق والتصور والابتكار	8	0.749	0.768
9	التفكير التبادلي	5	0.725	0.816
10	الاستعداد للتعلم المستمر	5	0.906	0.896
	المقياس ككل	55	0.933	0.968

جدول رقم (2)

معاملات ثبات وصدق عبارات مقياس عادات العقل (ن = 40)

البُعد	العبارات	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبُعد (1)	معامل الارتباط بالبُعد في حالة حذف درجة العبارة من البُعد	العبارات	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبُعد (1)	معامل الارتباط بالبُعد في حالة حذف درجة العبارة من البُعد
المثابرة معامل ألفا العام للبُعد = 0.840	1	0.833	**0.56	**0.49	6	0.833	**0.56	**0.45
	2	0.820	**0.69	**0.62	7	0.826	**0.65	**0.53
	3	0.816	**0.73	**0.63	8	0.808	**0.79	**0.71
	4	0.809	**0.77	**0.69	9	0.840	**0.56	**0.40
	5	0.828	**0.61	**0.53	10	0.833	**0.60	**0.47
التحكم بالتهور معامل ألفا العام للبُعد = 0.682	11	0.736	-	-	14	0.564	**0.80	**0.61
	12	0.615	**0.67	**0.52	15	0.612	**0.63	**0.49
	13	0.585	**0.78	**0.58	16	0.682	**0.63	*0.32
الإصغاء بفهم معامل ألفا العام للبُعد = 0.681	17	0.671	**0.60	*0.34	20	0.630	**0.63	**0.45
	18	0.636	**0.71	**0.44	21	0.582	**0.70	**0.54
	19	0.616	**0.70	**0.47				
التفكير بمرونة معامل ألفا العام للبُعد = 0.691	22	0.645	**0.63	**0.47	25	0.657	**0.63	**0.41
	23	0.627	**0.68	**0.48	26	0.681	**0.67	*0.38
	24	0.595	**0.75	**0.54				
التفكير حول التفكير معامل ألفا العام للبُعد = 0.770	27	0.738	**0.70	**0.51	30	0.709	**0.74	**0.69
	28	0.694	**0.81	**0.66	31	0.748	**0.71	**0.47
	29	0.812	-	-	32	0.709	**0.84	**0.62
الكفاح من أجل الدقة معامل ألفا العام للبُعد = 0.697	33	0.593	**0.75	**0.55	35	0.556	**0.81	**0.69
	34	0.625	**0.70	**0.52	36	0.697	**0.75	*0.37
تطبيق المعارف السابقة معامل ألفا العام للبُعد = 0.696	37	0.539	**0.82	**0.56	39	0.696	**0.70	*0.39
	38	0.493	**0.83	**0.60				
الخلق والتصور والابتكار معامل ألفا العام للبُعد = 0.740	40	0.721	**0.57	**0.42	45	0.735	**0.52	*0.34
	41	0.706	**0.66	**0.50	46	0.709	**0.65	**0.48
	42	0.708	**0.61	**0.49	47	0.713	**0.63	**0.46
	43	0.708	**0.61	**0.49	48	0.716	**0.60	**0.46
	44	0.748	-	-	49	0.748	-	-
التفكير التبادلي معامل ألفا العام للبُعد = 0.671	50	0.637	**0.51	*0.38	53	0.539	**0.87	**0.64
	51	0.725	-	-	54	0.622	**0.55	**0.50
	52	0.586	**0.80	**0.52	55	0.648	**0.71	*0.36
الاستعداد للتعلم المستمر معامل ألفا العام للبُعد = 0.906	56	0.881	**0.86	**0.79	59	0.876	**0.88	**0.81
	57	0.882	**0.88	**0.79	60	0.906	**0.76	**0.65
	58	0.876	**0.88	**0.81				

(1) معامل الارتباط بالبُعد في حالة وجود درجة العبارة ضمن الدرجة الكلية للبُعد

*** دال إحصائيًا عند مستوى (0.05)** **** دال إحصائيًا عند مستوى (0.01)**

وأسفرت النتائج أن جميع العبارات ثابتة، باستثناء العبارات (11، 29، 44، 49، 51)، لذا تم حذفها.

- حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجات الكلية للبُعد الفرعي الجدول رقم (2).

كما تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس عادات العقل بطريقتين: الأولى عن طريق معامل ألفا لـ كرونباخ، والثانية عن طريق معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ سبيرمان- براون Spearman-Brown، فوُجد أن معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي للمقياس بالطريقتين مرتفعة، الجدول رقم (1).

2-1-3-11 صدق مقياس عادات العقل

تم حساب صدق عبارات مقياس عادات العقل عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبُعد الفرعي الجدول رقم (2).

يتضح من الجدول السابق أن معامل ألفا لـ كرونباخ لكل بُعد فرعي أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة، وذلك باستثناء العبارات (11، 29، 44، 49، 51)، لذا تم حذفها. وأن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) مما يدل على الاتساق الداخلي، وثبات جميع عبارات المقياس.

وأن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من العبارات التي تم الإبقاء عليها، والدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) أو مستوى (0.05) مما يدل على صدق جميع عبارات مقياس عادات العقل. من الإجراءات السابقة تأكد للباحثة ثبات وصدق مقياس عادات العقل.

2-3-11 مقياس فعالية الذات الأكاديمية

يهدف المقياس إلى تقدير الذات الأكاديمية لدى طالبات الدراسات العليا قبل تطبيق التجربة وبعدها. ويتكون المقياس في صورته الأولية من (50) عبارة، منها (30) عبارة موجبة الاتجاه، (20) عبارة سالبة الاتجاه. وقد تمت الاستعانة بالدراسات السابقة لتحديد أبعاد المقياس ومحتواه (ريزونو، 2000م؛ سالم، 2002م؛ سعيدة وسالم، 2012م؛ شرف الدين، 2010م؛ شعله، 2010؛ White, 1969 ؛ Adler, 2000؛ Anderson, 2004).

حساب صدق المحكمين: قامت الباحثة بعرض المقياس على عدد من المحكمين في تخصصي المناهج وطرق التدريس وعلم النفس،

للحكم على مدى مناسبة صياغة العبارات. ثم طُبّق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالبة، وتم حساب ثبات المقياس وصدقه كما يلي:

1-2-3-11 ثبات مقياس فعالية الذات الأكاديمية

حساب ثبات عبارات المقياس:

- حساب معامل ألفا لـ كرونباخ وأسفرت تلك الخطوة عن أن جميع العبارات ثابتة، باستثناء العبارات (17،19،39،44،49،50)، لذا تم حذفها.
- حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجات الكلية للمقياس. ووُجِد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا، مما يدل على

جدول رقم (3)

معاملات ثبات عبارات مقياس فعالية الذات الأكاديمية (ن = 40)

العبارات	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبُعد	العبارات	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبُعد	العبارات	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبُعد	العبارات	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبُعد
1	0.963	**0.46	14	0.962	**0.81	27	0.963	**0.52	40	0.962	**0.83
2	0.962	**0.78	15	0.962	**0.77	28	0.962	**0.73	41	0.963	**0.45
3	0.962	**0.73	16	0.962	**0.79	29	0.962	**0.82	42	0.962	**0.86
4	0.962	**0.85	17	0.964	-	30	0.963	**0.50	43	0.962	**0.78
5	0.963	**0.48	18	0.963	**0.67	31	0.962	**0.76	44	0.964	-
6	0.962	**0.75	19	0.964	-	32	0.962	**0.80	45	0.962	**0.78
7	0.963	**0.53	20	0.963	**0.61	33	0.962	**0.83	46	0.963	**0.48
8	0.963	**0.66	21	0.962	**0.79	34	0.963	**0.54	47	0.962	**0.70
9	0.963	**0.44	22	0.963	**0.57	35	0.963	*0.38	48	0.963	**0.70
10	0.962	**0.80	23	0.963	**0.48	36	0.963	**0.52	49	0.965	-
11	0.962	**0.76	24	0.962	**0.79	37	0.963	**0.52	50	0.964	-
12	0.962	**0.68	25	0.962	**0.83	38	0.964	**0.40			
13	0.962	**0.89	26	0.962	**0.79	39	0.966	-			
معامل ألفا العام للمقياس = 0.963						معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان/براون = 0.966					

* دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) ** دال إحصائيًا عند مستوى (0.01)

الاتساق الداخلي وثبات جميع عبارات مقياس فعالية الذات الأكاديمية.

- تم حساب الثبات الكلي للمقياس بطريقتين: الأولى عن طريق معامل ألفا لـ كرونباخ، والثانية عن طريق معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ سبيرمان- براون، ووُجد أن معاملات الثبات الكلي للمقياس بالطريقتين مرتفعة، الجدول رقم (3).

يتضح من الجدول السابق أن معامل ألفا لـ كرونباخ للمقياس في حالة حذف كل عبارة من عباراته أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للمقياس في حالة وجود جميع العبارات، باستثناء العبارات (17،19،39،44،49،50)، لذا تم حذفها. أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة (التي تم الإبقاء عليها) والدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) أو مستوى (0.05) مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات عبارات المقياس. من الإجراءات السابقة تأكد للباحثة ثبات وصدق مقياس فعالية الذات الأكاديمية.

4-11 تجربة البحث:

قامت الباحثة بتطبيق نموذج التعلم التأملي بهدف مساعدة طالبات الدراسات العليا على تطبيق التعلم التأملي بمراحله الثلاث، والتي تتضمن خمسة مجالات رئيسة للتعلم التأملي. ويمكن تلخيص كيفية تطبيق التعلم التأملي بالخطوات الآتية:

1-1-1 **التخطيط للتعلم التأملي**: وتبدأ عملية التخطيط بشرح نموذج التعلم التأملي للمتعلمات وتدريب المجموعة التجريبية على تطبيقه.

2-1-1 **تطبيق التعلم التأملي**: تتم عملية تطبيق التأمل من خلال تطبيق مجالات التأمل المختلفة والموضحة بالنموذج وهي: التعلم التأملي في المادة، التعلم التأملي الشخصي، التعلم التأملي النقدي، التعلم التأملي المهني (التطبيقي)، التعلم التأملي في البدائل، التعلم التأملي البحثي من خلال أوراق العمل التي أعدتها الباحثة، وتعتمد هذه الخطوة على ممارسة الكتابة التأملية قبل عملية التعلم وأثناؤها وبعدها، حيث عملت الباحثة على تزويد الطالبات بالنماذج التي يتم العمل عليها قبل عملية التعلم (الإرسال بالبريد الإلكتروني)، ونماذج أخرى يتم العمل عليها وكتابتها أثناء عملية التعلم، ونماذج أخرى يحدد لها وقت معين نهاية المحاضرة؛ لممارسة التأمل بعد عملية التعلم.

3-1-1 **تقويم التعلم التأملي**: من خلال تطبيق التأمل الختامي الذي يهدف إلى تقييم وإصدار الأحكام حول عملية التعلم والممارسات التعليمية التي تمت، وتقديم التغذية الراجعة من خلال النماذج المعدة لذلك.

جدول رقم(4)

اختبار(ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في (عادات العقل، فعالية الذات الأكاديمية)

المتغير	المجموعة التجريبية (ن = 23)		المجموعة الضابطة (ن = 25)		قيمة(ت) ودلالتها
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
المثابرة	28.30	16.58	33.04	15.15	1.03 غير دالة
التحكم بالتهور	14.83	8.90	16.44	7.67	0.67 غير دالة
الإصغاء بفهم	13.74	7.93	16.44	7.48	1.22 غير دالة
التفكير بمرونة	13.87	8.10	15.64	7.11	0.80 غير دالة
التفكير حول التفكير	14.35	8.48	16.36	7.65	0.86 غير دالة
الكفاح من أجل الدقة	11.39	6.75	12.60	6.09	0.65 غير دالة
تطبيق المعارف السابقة	8.48	5.12	10.40	4.86	1.33 غير دالة
الخلق والتصور والابتكار	22.35	13.12	25.08	11.28	0.77 غير دالة
التفكير التبادلي	13.30	7.70	14.60	6.69	0.62 غير دالة
الاستعداد للتعلم المستمر	15.52	9.50	17.52	8.39	0.77 غير دالة
الدرجة الكلية لعادات العقل	156.13	39.34	178.12	40.17	1.87 غير دالة
فعالية الذات الأكاديمية	95.43	26.31	109.20	32.43	1.62 غير دالة

4-1 **تطبيق تجربة البحث:**

1-5-11 **التطبيق القبلي لأدوات البحث:** تم التطبيق القبلي لأدوات البحث على عينة البحث في يوم1435/ 4/ 10هـ، وتم جمع نتائج التطبيق القبلي للمجموعتين: التجريبية والضابطة، تمهيداً لمعالجتها إحصائياً، وكانت النتائج كما يلي:

2-5-11 نتائج تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي، تم التحقق من تجانس المجموعتين في القياس القبلي في كل من: (عادات العقل، فعالية الذات الأكاديمية)، وذلك باستخدام اختبار (ت) T-test للعينتين المستقلتين.

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس عادات العقل، ومقياس فعالية الذات

جدول رقم (5)

مربع إيتا ونتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في (عادات العقل) في القياس البعدي

المتغير	المجموعة التجريبية (ن = 23)		المجموعة الضابطة (ن = 25)		قيمة(ت) ودلالتها	مربع إيتا (h2)
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
المثابرة	46.43	3.84	33.08	15.41	**4.19	0.2765
التحكم بالتهور	23.65	1.80	17.24	8.14	**3.84	0.2427
الإصغاء بفهم	22.91	2.43	17.20	8.05	**3.39	0.1995
التفكير بمرونة	22.70	2.32	16.28	7.65	**4.00	0.2578
التفكير حول التفكير	23.78	1.83	16.76	7.85	**4.34	0.2909
الكفاح من أجل الدقة	18.39	2.27	12.68	6.12	**4.35	0.2915
تطبيق المعارف السابقة	14.04	1.49	10.44	4.98	**3.45	0.2057
الخلق والتصور والابتكار	37.17	3.31	25.96	11.84	**4.54	0.3099
التفكير التبادلي	20.96	3.96	15.08	7.09	**3.58	0.2179
الاستعداد للتعلم المستمر	24.26	1.45	18.52	8.75	**3.23	0.1850
الدرجة الكلية لعادات العقل	254.30	18.86	183.24	84.05	**4.12	0.2692

**** دال إحصائيًا عند مستوى (0.01)**

الأكاديمية في القياس القبلي؛ وهذا يعني أن المجموعتين متكافئتان.

3-1-1 التدريس للمجموعتين: قامت الباحثة بتدريس المجموعة الضابطة وفق الطريقة المعتادة. كما تم تدريس المجموعة التجريبية وفق نموذج التعلم التأملي بعد تدريبهن عليه، وشرح مفاهيم النموذج، وخطواته، وشرح أوراق العمل الخاصة بالنموذج، والمطلوب منهن عمله وفق النموذج. واستمرت التجربة اثني عشر أسبوعاً.

4-1-1 التطبيق البعدي لأدوات البحث: بعد الانتهاء من مفردات المقرر أعيد تطبيق أدوات البحث على عينة البحث في يوم 1435/ 7/ 13هـ، وتم جمع نتائج التطبيق القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة تمهيداً لمعالجتها إحصائياً.

ثاني عشر- نتائج البحث

1-12 الفرض الأول:

للتحقق من صحة الفرض الأول الذي ينص على أنه: «يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات البعدية لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في عادات العقل» تم استخدام اختبار (ت) T-test للعينتين المستقلتين، ومربع إيتا Eta-Square (h2)لحساب حجم تأثير التعلم التأملي على تنمية عادات العقل لدى طالبات الدراسات العليا، وكانت النتائج كما بالجدول رقم (5).

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوي 0.01 بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لمقياس عادات العقل في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية في جميع الحالات، أي: إن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس عادات العقل أعلى بدلالة إحصائية من نظائرها لدى المجموعة الضابطة.

تشير قيم مربع إيتا التي امتدت من 0.1995 إلى 0.3099 إلى أن التعلم التأملي له تأثير كبير في تنمية الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس عادات العقل لدى طالبات المجموعة التجريبية.

لقد أيدت هذه النتيجة العديد من الدراسات السابقة التي أكدت على فاعلية التعلم التأملي وأثره في التعلم، حيث تتفق هذه النتيجة مع نتيجة(Hedberg, 2009) التي توصلت إلى أن ممارسة التأمل أدى إلى إحداث تعلم أعمق لدى طلاب المرحلة الجامعية، كما تتفق مع دراسة كلٍّ من لافي (2011م)، والصافوري وعمر (2013م) Didiو ،(2011)، و Agouridas (2007)، وفتح الله (2011م) التي توصلت إلى أن نشاط المتعلم في المواقف التعليمية المختلفة يؤدي إلى تحسين مستوى العادات العقلية لدى المتعلمين.

ويمكن تفسير فاعلية التعلم التأملي في تنمية عادات العقل في ضوء ما تضمنه استخدام النموذج المقترح للتعلم التأملي والذي تضمّن التعلم التأملي في المادة، والتعلم التأملي الشخصي، والتعلم التأملي النقدي، والتعلم التأملي المهني، والتعلم التأملي في البدائل، والتعلم التأملي البحثي، والتعلم التأملي الختامي حيث أتيح للطالبات الوقت الكافي للتأمل والكتابة، والمناقشة، والحوار، الأمر الذي أدّى إلى نمو عادات العقل لدى المجموعة التجريبية متفوقاً بدلالة إحصائية على المجموعة الضابطة. يضاف إلى ذلك أن تضمين المحاضرات للتدريبات والأنشطة وأوراق العمل كان له الأثر الكبير على نمو عادات العقل، كما أن إجراءات التعلم التأملي كانت مثيرة،

جدول (6)

مربع إيتا واختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في (فعالية الذات الأكاديمية) في القياس البعدي

المتغير	المجموعة التجريبية (ن = 23)		المجموعة الضابطة (ن = 25)		قيمة (ت) ودلالتها	مربع إيتا (h2)
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
الدرجة الكلية لفعالية الذات الأكاديمية	199.65	12.22	143.40	43.67	**6.18	0.4536

** دال إحصائيًا عند مستوى (0.01)

كما وصفتها المتعلمات. ومما يلفت الانتباه هنا وجود فروق دالة إحصائياً في جميع أبعاد مقياس عادات العقل، وهذا يفسر طبيعة التعلم التأملي الذي يُعنى بمساعدة المتعلمة على التفكير بعمق لحل المشكلات، كما يعنى بإكسابهنّ مهارة التقويم والوعي بالذات. كذلك ساعدهن على ربط الأفكار بالخبرات السابقة. وفي هذا الصدد يشير كوستا وكاليك (2003م أ) إلى أنه عندما يطور المتعلمون عادات العقل ذات الصلة بالتأمل فإنهم يدركون بماذا وكيف يفكرون، ومن خلال عملية مشاركة الآخرين في التأملات يُكْسِب الطلاب والطالبات تعلمهم معنى جديدًا.

من النتائج يتضح أن الفرض الأول قد تحقق؛ حيث أشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس عادات العقل في القياس البعدي لصالح متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية. وأن التعلم التأملي له تأثير كبير في تنمية عادات العقل.

12-2 الفرض الثاني:

للتحقق من صحة الفرض الثاني الذي ينص على أنه «يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات البعدية لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في فعالية الذات الأكاديمية» تم استخدام اختبار (ت) للعينتين المستقلتين، ومربع إيتا لحساب حجم تأثير التعلم التأملي على فعالية الذات الأكاديمية، الجدول رقم (6).

يتضح من الجدول (6) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى 0.01 بين متوسطي

درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية لفعالية الذات الأكاديمية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، أي: إن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي أعلى بدلالة إحصائية من نظيره في المجموعة الضابطة.

تشير قيمة مربع إيتا التي بلغت 0.4536 إلى أن التعلم التأملي له تأثير كبير في تنمية فعالية الذات الأكاديمية لدى طالبات المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلٍّ من شرف الدين (2010م) التي أشارت إلى فاعلية نموذج تعليمي وتأثيره على فاعلية الذات لدى طلاب الدراسات العليا. ودراسة شعلة (2010م) التي توصلت إلى أثر مفهوم الذات الأكاديمية في الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين. كما تتفق أيضا مع دراسة white (2000) التي توصلت إلى أن تدريب المعلمين على برنامج تدريب الأقران ذو فعالية في تنمية الذات الأكاديمية. لكنها تختلف مع دراسة سعيدة وسالم (2012م) و Anderson (2004) التي توصلت إلى عدم وجود أثر للاستراتيجية المستخدمة على الذات الأكاديمية. ويمكن تفسير فاعلية التعلم التأملي على تنمية الذات الأكاديمية، بأنه ناتج عن اعتماد البحث على تطبيق نموذج التعلم التأملي والذي ركّز على تأمل المتعلمات في المادة العلمية بداية من قراءاتهن المادة العلمية التي قُدمت لهن، كذلك مناقشة الأفكار أثناء عملية التعلم، وتقييمهن لأدائهن ومدى نجاحهن في تنفيذ ما خططن له، كل ذلك أدّى إلى نمو الذات الأكاديمية لديهن. كما أن ممارسة التأمل الشخصي الذي يهدف إلى فهم معنى التعلم لدى المتعلمين، ويركز على وجهات نظرهم ورؤاهم، من خلال اعتماد التعلم على تركيز طالبات الدراسات العليا على إبداء وجهات نظرهن ورؤيتهن لعملية التعلم أكثر من التركيز على المادة العلمية. بالإضافة إلى اعتماد النموذج على التأمل البحثي الذي يركز على المشكلات الميدانية التي يمكن بحثها، وقدرتهن على تطوير المواضيع البحثية، وتكوين مشكلة حقيقية - وهو مركز عناية الطالبات في مرحلة الدراسات العليا- له أثر كبير في نمو الذات الأكاديمية. كما أن ارتكاز النموذج - أيضاً- على التأمل النقدي الذي ركّز على التحديات التي واجهتها المتعلمات في التخطيط، وتأملهن في الأخطاء الصادرة والأحداث غير المتوقعة له أثر في نمو الذات الأكاديمية. كذلك ممارسة المتعلمات للتأمل الختامي والتي شملت تقديم وجهات نظرهن حول المادة العلمية والاستراتيجيات والأنشطة والتقويم أدّى إلى نمو الذات الأكاديمية.

وترى الباحثة أن هذا النوع من التأمل يناسب أهداف مرحلة الدراسات العليا، التي تركز على بروز شخصية المتعلمات في إبداء وجهات نظرهن من خلال كتاباتهن العلمية وآرائهن الشخصية. كما أن رغبة طالبات الدراسات العليا، ودافعيتهن في تعلم نماذج واستراتيجيات حديثة كان له الأثر الفعّال في تنمية الذات الأكاديمية لدى المتعلمات. كما ترى الباحثة -أيضًا- كون التعلم التأملي أسلوباً جديداً ونوعًا مختلفًا من التعلم، أدّى إلى نمو الذات الأكاديمية لديهن، وشعورهن بجدواه وحداثته، ومواكبتهن للتطورات الحديثة، وارتباطه بما يدور في الميدان، ويذكر Bandura (1998)أن الذات الأكاديمية تعمل على تنمية الأحكام الشخصية للفرد حول قدراته، واستخدامه للمهارات المعرفية، والمثابرة في إيجاد حلولٍ للمشكلات المختلفة، وتساعد على رفع دافعية المتعلمين نحو وضع الأهداف المختلفة التي تحقق غاياتهم. قد يكون لبيئة التعلم أثناء تطبيق التجربة الأثر الكبير على نمو الذات الأكاديمية؛ لأن تنفيذ طالبات الدراسات العليا للأنشطة المختلفة وأوراق العمل الفردية والجماعية قد أسهم في تبادلهن لأفكار إيجابية وخبرات مختلفة، فالاستماع والنقاش مع الأخريات في تجاربهن وخبراتهن يعد نشاطاً فكرياً له تأثير إيجابي على الفرد.

من إجمالي النتائج يتضح أن الفرض الثاني تحقق، لوجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية لمقياس فعالية الذات الأكاديمية في القياس البعدي لصالح متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، وأن التعلم التأملي

جدول (7)

اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للدرجات الكلية لكل من: عادات العقل وفعالية الذات الأكاديمية بالمجموعة التجريبية

المتغير	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		قيمة (ت) ودلالتها
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
عادات العقل	156.13	39.34	254.30	18.86	**19.23
فعالية الذات الأكاديمية	95.43	26.31	199.65	12.22	**4.63

** دال إحصائيًا عند مستوى (0.01)

جدول رقم(8)

نسبة الكسب المعدلة لـ Blake ، في الدرجات الكلية لطالبات المجموعة التجريبية في:

عادات العقل وفعالية الذات الأكاديمية

المتغير	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	النهاية العظمى للاختبار	درجة الكسب*	نسبة الكسب المعدلة لـ Blake
عادات العقل	156.13	254.30	275	98.17	1.18
فعالية الذات الأكاديمية	95.43	199.65	220	104.22	1.31

* درجة الكسب = (متوسط القياس البعدي - متوسط القياس القبلي)

لـه تأثـير كبـير في تنميـة فعاليـة الـذات الأكاديميـة.

3-12 الفرض الثالث:

للتحقـق مـن صحـة الفـرض الثالـث الـذي ينـص عـلى أنـه «يوجـد فـرق دال إحصائيـا بـين متوسـطي الدرجـات الكليـة للقياسـين القبـلي والبعـدي في كل مـن: عـادات العقـل، وفعاليـة الـذات الأكاديميـة، لـدى طالبـات الدراسـات العليـا بالمجموعـة التجريبيـة» تـم اسـتخدام اختبـار (ت) T-test للعينتـين المرتبطتـين، وحسـاب نسـبة الكسـب المعدلـة لـ بـلاك Modified Blake's Gain Ratio فكانـت النتائـج كـما بالجدولـين رقـم (7) و(8).

يتضـح مـن الجـدول السـابق وجـود فـرق دال إحصائيًـا عنـد مسـتوي (0.01) بـين متوسـطي درجـات القياسـين القبـلي والبعـدي في كل مـن عـادات العقـل، وفعاليـة الـذات الأكاديميـة بالمجموعـة التجريبيـة؛ وذلـك لصالـح متوسـط درجـات القيـاس البعـدي، أي: إن متوسـطات الدرجـات الكليـة لطالبـات المجموعـة التجريبيـة في: عـادات العقـل، وفعاليـة الـذات الأكاديميـة بالمجموعـة التجريبيـة في القيـاس البعـدي أعـلى بدلالـة إحصائيـة مـن نظائرهـا في القيـاس القبـلي.

يتضـح مـن الجـدول (8) أن قيمـة نسـبة الكسـب المعدلـة لـ بـلاك في حالـة متغـير عـادات العقـل تسـاوي (1.18)، وهـي القيمـة التـي تشـير إلى أن التجربـة مقبولـة الفعاليـة. وهـذا يشـير إلى أن التعلـم التأمـلي متوسـط الفعاليـة في تنميـة عـادات العقـل لـدى طالبـات الدراسـات العليـا بجامعـة الإمـام محمـد بـن سـعود الإسـلامية. وأن قيمـة نسـبة الكسـب المعدلـة لـ بـلاك في حالـة متغـير فعاليـة الـذات الأكاديميـة تسـاوي (1.31)، وهـي القيمـة التـي تشـير إلى أن التجربـة فعَّالـة؛ وهـذا يشـير إلى أن التعلـم التأمـلي فعَّـال في تنميـة فعاليـة الـذات الأكاديميـة لـدى طالبـات الدراسـات

العليا.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة كلٍّ من Hedberg (2009)، و Agouridasو ،Didi (2013)، (2007 كما تتفق مع ما ذكره كوستا وكاليك (2003م ب) وهو أن الغاية من التأمل هي مساعدة المتعلمين على تحمل مسؤولية أكبر تجاه ما يكتبون، كي يعرفوا أنه يجب أن يفهم الآخرون ما هو مكتوب، ويتعلموا كيف يتوقعون إجابة الآخرين من خلال التقييم الذاتي. وتتفق كذلك مع ما أشار إليه الشريف (2013م) في أن التعلم التأملي أداة تعلم قوية تساعد في النمو المهني.

ويمكن تفسير ذلك بأن طالبات الدراسات العليا حصلن على المعلومات الكافية عن نموذج التعلم التأملي، من خلال الشرح والتفسير للنموذج قبل تطبيقه، وتدريب المتعلمات على استخدامه وتوظيفه، حيث تضمنت التجربة مادة تعليمية نظرية تم إعدادها بالرجوع إلى المصادر التربوية الحديثة، كما أن تدريب طالبات الدراسات العليا على كيفية الكتابة التأملية وتطبيقهن لهذا النموذج أثناء التجربة أدّى إلى وجود فروقات دالة بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياسي عادات العقل والذات الأكاديمية. وقد لاحظت الباحثة أثناء تطبيق التجربة تفضيل طالبات الدراسات العليا هذا النوع من التعلم نظرًا لما يحققه من شعور المتعلمات بالثقة بالنفس في مواجهة مَهام التعلم، بالإضافة إلى وعيهن بعملية التعلم، وتقييمهن لها. حيث يذكر المخلافي (2002م) أنه لم تعد أدوار الطالب الجامعي مقتصرة على تلقي المعلومات وحفظها واسترجاعها، بل هو عضو مشارك في الموقف التعليمي، كما أنه مقوِّمٌ للممارسات التدريسية.

ومن إجمالي نتائج الفرض الثالث يتضح أنه قد تحقق، لوجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في عادات العقل، وفعالية الذات الأكاديمية لصالح متوسط درجات القياس البعدي في الحالتين. وأن التعلم التأملي فعَّال في تنمية فعالية الذات الأكاديمية، ومتوسط الفعالية في تنمية عادات العقل لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

ثالث عشر – التوصيات:

1. تدريب أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية على تطبيق التعلم التأملي.
2. إدراج التعلم التأملي عند إعداد الخطط الدراسية ضمن مفردات مقرري طرق التدريس والاتجاهات الحديثة في طرق التدريس.

3. تصميم محتوى المناهج الدراسية في مرحلة الدراسات العليا بحيث تتضمن الأسئلة التأملية التي تساعد المتعلمين على الممارسة التأملية.
4. إجراء مزيد من الدراسات باستخدام نماذج مختلفة للتعلم التأملي.
5. رابع عشر- المقترحات:
6. استخدام نموذج التعلم التأملي في تدريس مقررات مختلفة في مرحلة الدراسات العليا.
7. إجراء دراسة أثر التعلم التأملي في تنمية متغيرات أخرى: مهارات التفكير الإبداعي، الذكاءات المتعددة، التحصيل الدراسي.
8. فاعلية التعلم التأملي في تنمية الكفايات المهنية لدى طالبات المرحلة الجامعية.

المصادر والمراجع

أولاً- المصادر والمراجع العربية:

أبو جادو، انتصار. (2011م). أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تحسين التحصيل ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طالبات الصف الثالث الأساسي. دراسات العلوم التربوية: الاردن، 38، 456-466.

أحمد، صفاء. (2008م). فاعلية أنموذج تأملي مقترح في تدريس التاريخ لتنمية الفهم القرائي ومهارات التفكير والوعي بما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس: القاهرة، 141، 164-204.

الثبيتي، مليحان. (2000م). الجامعات: نشأتها، مفهومها، وظائفها. دراسة وصفية تحليلية. المجلة التربوية: الكويت، 14 (54)، 211-260.

جان، خديجة. (2010م). دور الأعمال البحثية في مقررات الدراسات العليا بكليات التربية في دعم التقارب العربي. المؤتمر القومي السنوي السابع عشر، مصر «التقارب العربي في برامج التعليم الجامعي وقبل الجامعي» 10-11 نوفمبر.

الحارون، شيماء. (2012م). برنامج تدريبي مقترح قائم على مدخل كتابة السجلات التأملية في تنمية مهارات التفكير التأملي والكفايات المهنية لدى معلمي العلوم. مجلة التربية العلمي: مصر، 3(15)، 77-122.

الخضير، خضير. (2008م). الانضمام لمنظمة التجارة العالمية والتحديات للجامعات المحلية في الدول العربية. ورقة مقدمة إلى المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم العالي في الدول العربية. جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، 24-27، الظهران.

دانيلسون، تشارلوت. (2013). تحسين الممارسة المهنيّة إطار للتعليم، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الدمام: دار الكتاب التربوي.

ريزونو، روبرت. (2000م). بناء تقدير الذات في المدارس الابتدائية دليل المعلم. ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الدمام: دار الكتاب التربوي.

ريزونو، روبرت؛ دوسا، جيل. (2002م). بناء تقدير الذات في المدارس الثانوية. ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الدمام: دار الكتاب التربوي.

سالم، محمد. (2002م). طبيعة فعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. المؤتمر العلمي السنوي العاشر، التربية وقضايا التحديث والتنمية في الوطن العربي، مصر، 2، 385-421.

سعودي، محمد؛ وعبد الوهاب، داليا. (2013م). أثر برنامج تدريبي لاستثارة الدافعية الأكاديمية الداخلية في تقدير الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة

ذوي العجز المتعلم بمدينة الطائف. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مصر، 1(37)، 117-170.

سعيدة، أماني؛ وسالم، سيد. (2012م). أثر التفاعل بين فعالية الذات الأكاديمية وكل من استراتيجيتي التساؤل الذاتي والتفكير بصوت مرتفع على كل من مراقبة الفهم والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات الجامعة. دراسات عربية في علم النفس، البحرين، 11(4)، 687-755.

السليم، ملاك. (2009م). فاعلية التعلم التأملي في تنمية المفاهيم الكيميائية والتفكير التأملي وتنظيم الذات للتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، *147*، 90 - 128.

الشامي، حمدان. (2012م). علاقة بعض العوامل المؤثرة في التسرب الجامعي بعادات العقل لدى عينة من الطلاب المتسربين من جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مصر، 1(26)، 203-233.

شاهين، محمد. (2012م). واقع الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي في ضوء بعض المتغيرات. مجلة جامعة الأزهر، غزة، 14(2)، 181-208.

شرف الدين، نبيل. (2010م). تطوير نموذج تعليمي توافقي وتأثيره في فاعلية الذات الأكاديمية المدركة لدى طلاب الدراسات العليا التربوية. المؤتمر السنوي العربي الخامس، الاتجاهات الحديثة في تطوير الأداء المؤسسي والأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي في مصر 14-15 أبريل.

الشرقاوي، منى. (2011م). المشكلات المؤثرة على جودة إعداد طلاب الدراسات العليا في خدمة الفرد طبقا لنظام الساعات المعتمدة. المؤتمر العلمي الدولي الرابع والعشرين للخدمة الاجتماعية «الخدمة الاجتماعية والعدالة الاجتماعية» مصر، 2957-6029.

الشريف، خالد. (2013م). التعلم التأملي مفهومه تطبيقاته. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

شعلة، الجميل. (2010م). أثر تفاعل مفهوم الذات الأكاديمي مع وجهة الضبط على كل من قلق الاختبار والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب التدريب الميداني بكلية المعلمين جامعة أم القرى. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 3 (34)، 393-437.

الشويرخ، صالح. (1432). الصحيفة التدريسية: أهميتها ووظيفتها في التنمية المهنية لمعلمي اللغة. مجلة العلوم العربية، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، 8، 231-277.

الشويقي، أبو زيد. (2010م). النموذج البنائي للعلاقة بين الذكاء العلمي والذكاء العام وفعالية الذات والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، مصر، 42، 58-108.

الصافوري، إيمان؛ وعمر، زيزي. (2011م). تنمية عادات العقل والتحصيل لدى طالبات المرحلة الثانوية من خلال تدريس مادة التربية الأسرية. المؤتمر السنوي العربي السادس لتطوير برامج التعليم العالي النوعي في مصر والوطن العربي في ضوء متطلبات عصر المعرفة، مصر، 13-14 ابريل، 1647-1669.

طراد، حيدر. (2012). أثر برنامج كوستا وكاليك في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام عادات العقل لدى طلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية الرياضية. مجلة علوم التربية الرياضية، كلية التربية، جامعة بابل، 5(1)، ، 225-264.

العتيبي، وضحى. (2014م). فاعلية تدريس العلوم وفق نموذج مقترح قائم على التعلم التأملي في تنمية مهارات التفكير التأملي والفهم القرائي للنصوص العلمية لدى طالبات المرحلة المتوسطة. مجلة القراءة والمعرفة، جمهورية مصر العربية: القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التربية، 149، ج2، 175-213.

العساف، صالح. (2000م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الطبعة الثانية، الرياض: مكتبة العبيكان.

فتح الله، مندور. (2011م). فعالية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في العلوم وعادات العقل لدى تلاميذ الصف السادس

الابتدائي بمدينة عنيزة بالمملكة العربية السعودية. المجلة التربوية، الكويت، (98)، 145-199.

فضل الله، محمد؛ وقناوي، شاكر. (2010م). فاعلية برنامج قائم على المدخل التأملي في تعديل المعتقدات المعرفية للطالب معلم اللغة العربية وتوجيه ممارساته التدريسية نحو التدريس الإبداعي. المؤتمر العلمي السادس عشر مستقبل إعداد المعلم في كليات التربية وجهود الجمعيات العلمية في عمليات التطوير بالعالم العربي 28-29 مارس، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، الامارات، 29، 143-206.

كوستا، آرثر؛ وكاليك، بينا. (2003م أ). استكشاف وتقصي عادات العقل. ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الدمام: دار الكتاب التربوي.

كوستا، آرثر؛ كاليك، بينا. (2003م ب). تفعيل وإشغال عادات العقل. ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الدمام: دار الكتاب التربوي.

كوستا، آرثر؛ كاليك، بينا. (2003 م ج). تقويم عادات العقل. ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الدمام: دار الكتاب التربوي.

كوستا، آرثر؛ كاليك، بينا. (2003 د). تكامل عادات العقل والمحافظة عليها. ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الدمام: دار الكتاب التربوي.

لافي، فتحية. (2011م). فعالية برنامج مقترح في تدريس مادة التاريخ قائم على عادات العقل لتنمية مهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. (رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة قناة السويس، العريش).

مارزانو، روبرت؛ بيكرنج، د. ج؛ أريدوندو، د. (1999م). أبعاد التعلم بناء مختلف للفصل المدرسي. ترجمة: جابر عبد الحميد جابر وآخرون، القاهرة: دار قباء.

محمد، زبيدة قرني. (2005م). التفاعل بين خرائط التفكير وبعض أساليب التعلم وأثره في تنمية كل من التحصيل والتفكير التأملي واتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي في مادة العلوم، دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، 149، 182-236.

المخلافي، محمد. (2002م). بناء أداة لتقييم كفاءة الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس الجامعي في جامعة صنعاء. مجلة البحوث والدراسات التربوية، مركز البحوث والتطوير التربوي، اليمن، (16)، 113-169.

ثانياً- المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة :

References

Abu Jado, I. (2011). The Impact of Using Strategies in Active Learning in the Development of Performance and the Concept of Academic Self of the Basic Third Class Students (*in Arabic*). *Studies of Educational Sciences*, (38), 456-466.

Adams, C. (2006). Power Point habits of mind and class room culture. *Journal of curriculum studies*, *38*(4), 389-411.

Adler, A. (1969). *The science of living*. New York: Doubleday (Anchor Books).

Agouridas, V., & Race, P. (2007). Enhancing knowledge management in design education through systematic reflection practice. *Concurrent Engineering-Research and Applications, 15*(1), 63-76.

Ahmed, S. (2008). The Effectiveness of Reflective Model Proposed in the Teaching of History for the Development of Reading Comprehension and Thinking Skills and Awareness of what's Behind the Knowledge of the First Secondary Class Students (*in Arabic*). Studies in the Curriculum and Teaching Methodologies. Egyptian Society of Curricula and Teaching Methodologies. College of Education. Ain-Shams University. *141*, 164-204.

Al-Assaf, S. (2000). *Introduction to the Entrance to Behavioral sciences* (*in Arabic*). Second edition, Riyadh: Obeikan Bookshop.

Alchuirkh S. (1432 AH). The Teaching Journal: Its Iimportance and Function in Professional Development for Language Teachers (*in Arabic*). *Arabic Magazine Science*, *8*, 231-277.

Al-Otaibi, W. (2014). Effectiveness of The Teaching of Science in Accordance with the Proposed Model is Based on Reflective Learning in the Development of Reflective Thinking and Reading Comprehension Scientific Texts of the Intermdiate Stage Students (*in Arabic*). *Reading and Knowledge Magazine, the Arab Republic of Egyp*t: Cairo, Ain Shams University,

Faculty of Education, *149*(2), 175-213.

Alsafory, I., & Omar, Z. (2011). *The Habits of Minds and Academic Performance among High School Students through the Teaching of Family Education* (*in Arabic*). The Sixth Annual Conference of Arab Higher Education to Develop Specific Programs in Egypt and the Arab World in the Light of the Knowledge Age Requirements April 13 to 14, 1647-1669.

Al-Saleem, M. (2009). The Effectiveness of Reflective Learning Concepts in Chemical Development and Reflective Thinking and Organizing Self -Learning among High School Students (*in Arabic*). *Studies in Curriculum and Teaching Methodologies*, Egypt, *147*, 90-128.

Althbyta, M. (2000). Universities: Evolutions, Concept, and Functions. Analytical and Descriptive Study (*in Arabic*). *Educational Journal*, *14*(54), 211-260.

Anderson, K. (2004). *Effects of Participation in Reflective Writing Program on Middle School Student Academic Self-Effecacy and Self-Regulated Learning Strategy Use*. Doctoral Dissertation, University of Golorado: Denver.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory**,** *American psychologist*, *14*, 1175-1184.

Bandura, A. (1998). *Selfefficacy*: *the exercise of control*. New York: Freeman.

Barnett, R. (1992). *Improving higher education*. Buckingham: SRHE/open university press.

Cohen, E; Fischl, D. (2012). Reflective Writing in Pre-Service Teachers' Teaching: What does it Promoted? *Australian Journal of Teacher Education, 37*(10), 20-36.

Costa, A., & Kallick, B. (2003A). *Activation and Engagement of Habits of Mind* (*in Arabic*). Translated by National Schools Dhahran, Dammam: Al-ketab Al-Tarbawi House.

Costa, A., & Kallick, B. (2003B). *Assessment of Habits of Minds* (*in Arabic*). Translated by National Schools Dhahran, Dammam: Al-ketab Al-Tarbawi House.

Costa, A., & Kallick, B. (2003C). *Exploration and Investigation of the Habits of the Mind* (*in Arabic*). Translated by National Schools Dhahran, Dammam: Al-ketab Al-Tarbawi House.

Costa, A., & Kallick, B. (2003D). *Integration and Maintenance of Habits of Minds* (*in Arabic*). Translated by National Schools Dhahran, Dammam: Al-ketab Al-Tarbawi House.

Danielson, C. (2013). *Improving the Professional Practice Framework for Education* (*in Arabic*). Translation National Schools Dhahran, Dammam: Al-ketab Al-Tarbawi House.

Daudelin, M. (1996). Learning from experience through reflection. *Organizational Dynamics, 24*(3), 36-48.

Didi, Asiyath; Sullivan, Terence; Ueyama, Takeyuki. (2013). *Interactive reflective teaching that enhances teaching, learning and research in graduate education.* 2nd International Higher Education Teaching and Learning Conference 2013, University of New England.

El-Sharif, K. (2013). *Learning Concept Reflective Applications* (*in Arabic*). Alexandria: Al-Jamaeah AlJadeeedah.

Erik, H. Rebecca, H.Erin, M. (2009). *Improving Secondary School Students Achievement Using Intrinsic Motivation* (ED504829).

Eva, G. (2002). Toward Dynamic Assessment of Reading: Applying Metacognitive Awareness Guide to Reading Assessment Tests**.** *Journal of Reading, 22*, 283-298.

Fathallah, M. (2011). The Effectiveness of the Model Dimensions of Learning Marzano in Conceptual Understanding in Science and Habits of Mind Development at the sixth grade in Onaizah Saudi Arabia students (*in Arabic*). *Educational Journal*, (98), 145-199.

Hedberg, P. (2009). Learning Through Reflective Classroom Practice: Applications to Educate the Reflective Manager. *Journal of Management Education, 33*(1), 10-36.

Jean, K. (2010). *The Role of Research Studies in Postgraduate Courses in Faculties of Education in Support of Arab Rapprochement* (*in Arabic*). The 17th Seventh Annual National Conference. Egypt "Arab Rapprochement in University Education programs and Pre-University" 10-11 November.

Khudair, K. (2008). *Joining the World Trade Organization and the Challenges of Local Universities in the Arab countries* (*in Arabic*). Paper presented to the Second Conference of the Planning and Development of Higher Education in the Arab countries, King Fahd University of Petroleum and Minerals, 24-27, Dhahran.

Lafy, F. (2011). *The Effectiveness of a Proposed Program in the Teaching of History Based on the Habits of the Mind for the Development of Decision-making Skills of Junior High School Students* (*in Arabic*). Unpublished PhD thesis, Faculty of Education, Al-Arish.

Marzano, R; Pickering, D. G. & Arredondo, D. (1999). *Learning Dimensions Are a Different Building of the School Classroom (in Arabic*). Translated by: Jaber Abdul Hamid Jaber et al., Cairo: Dar Quba.

Mikhlafi, M. (2002). Building Tool for Assessment of Teaching Performance Efficiency to a Member of the Teaching Staff at the University of Sanaa (*in Arabic*). *Research and Educational Studies Journal, the Center for Educational Research and Development*, (16), 113-169.

Moon, J. (1999). *Reflection in Learning and Professional Development*. Kogan Page,London. On the link http://books.google.co.in/books/about/Reflection_in_Learning_and_Professional.html?id=BElv74ouVP8C 10/11/2014.

Pollard, A. (2002). Reflective *Teaching Effective and evidence informed professional practice*, London and New York: Continuum.

Pruzek, R. (2000). *Relationships among parent self-efficacy. Childrens foundations for achievement. Childrens habits of mind and academic achievement*. Master Dissertation in Educational Psychology. Administration and counselling. California State University. Long Beach.

Razuno, R. & Dosa, J. (2002). *Building Self- assessment in Secondary Schools* (*in Arabic*). Translated by National Schools, Dhahran, Dammam: Al-ketab Al-Tarbawi House.

Razuno, R. (2000). *Building Self-esteem in Elementary School Teacher's Guide*. Translated by National Schools (*in Arabic*). Dhahran, Dammam: Al-ketab Al-Tarbawi House.

Sable, D. (2010). *Reflective Learning: Educating Managers for a Sustainable World. Proceedings of the 40th Atlantic Schools*. Paper presented at the of Business conference, Saint Mary's University, 2010, p. 499-516.

Saudi, M. & Abdul Wahab, D. (2013). The Impact of a Training Program to Raise the Internal Academic Motivation in Academic Self-esteem and Academic Achievement among a Sample of Middle School Students with Learner Deficit in Taif (*in Arabic*). *Arab Studies in Education and Psychology*, *37*(1), 117-170.

Shami, H. (2012). Some Factors Affecting the University Drop-out Habits of Mind among a Sample of Students who Drop out of King Faisal University Saudi Arabia (*in Arabic*). Arab Studies in Education and Psychology, *26*(1), 203-233.

Sharaf al-Din, N. (2010). *Development of an Educational Consensual Model and its Impact on the Effectiveness of Academic Self of Postgraduate Students* (*in Arabic)*. The fifth Annual Arab Conference, Recent Trends in Institutional Performance and Academic Quality in Higher Education Institutions in Egypt. 14-15 April.

Sharkawy, M. (2011). *Problems Affecting the Quality of the Preparation of Graduate Students in the Service of the Individual in Accordance with the System of Credit Hours* (*in Arabic*). The twenty-fourth International Scientific Conference of Social Service "Social Work and Social Justice" Egypt 2957-6029.

Shuala, J. (2010). The Impact of the Interaction of Academic Self-concept with Target Control of the Test of Academic Achievement and Concern for Field Training of Students at Teachers College - Umm Al Qura University (*in Arabic*). *Journal of the Faculty of Education* - Ain Shams University, *34*(3), 393-437**.**

Thorpe, M. (2000). Reflective learning and distance learning – made to mix by design and by assessment. *Information Services and Use, 20*, 145-158.

Valli, L. (1997). Listening to other voices: A description of teacher reflection in the unitedstates. *Pedagogy journal of Education*, *72*(1), 67-88.

White, P. (2000). *Promoting Mathematics Achievement, Academic Efficacy and Cognitive Development of art-risk Adolescents Through Deliberate Psychological Education, Adolescence*. Doctoral Dissertation, University of Houston.

الشعور بالوحدة النفسية و علاقته بإدمان استخدام الإنترنت لدى طلاب جامعة شقراء

تركي محمد العطيان (*)

أستاذ علم النفس المشارك

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(قدم للنشر في 1438/04/30 هـ؛ وقبل للنشر في 1438/8/11 هـ)

ملخص الدراسة : هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على نوع العلاقة الارتباطية بين الشعور بالوحدة النفسية وإدمان استخدام الإنترنت لدى طلاب جامعة شقراء ، كما سعت الدراسة إلى فحص الفروق بين أفراد عينة الدراسة في كل من الشعور بالوحدة النفسية وإدمان الإنترنت، والتي تعزى لمتغير المستويات الدراسية (الأعلى والأدنى)، استخدم في الدراسة الحالية المنهج الوصفي بإسلوبيه (الارتباطي/ المقارن)، وقد تكونت عينة الدراسة من (600) طالب جامعي، منهم (300) طالب من المستويين (الأول والثاني) الجامعي، و(300) طالب من المستويين (السابع والثامن) الجامعي، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (19 ـ 26) عاما، بمتوسط عمري قدره (10ر22) وانحراف معياري (2ر3)، وبعد تحليل بيانات الدراسة إحصائياً توصل الباحث إلى نتائج تشير إلى انتشار الشعور بالوحدة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب الجامعة، كما تبين أن طلاب الجامعة من المستويات الدنيا (الأول والثاني) أكثر شعورا بالوحدة النفسية من قرنائهم من طلاب الجامعة من المستويات العليا (السابع والثامن الجامعي)، بينما لم يتبين وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة من طلاب الجامعة من المستويات العليا والمستويات الدنيا في إدمان استخدام الإنترنت. كذلك أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الشعور بالوحدة النفسية وإدمان استخدام الإنترنت لدى جميع أفراد العينة من طلاب الجامعة.

كلمات مفتاحية: الشعور بالوحدة النفسية، إدمان استخدام الإنترنت، الوحدة الاجتماعية، المنحى السلوكي، المنحى المعرفي.

*****

The feeling of loneliness and its relationship with internet addiction among male students in Shaqra University

Alotayan, Turki. M (*)

Associate professor, Head of Psychology Department

Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University Riyadh

(Receivied 28/1/2017 ; accepted for publication 7/5/2017)

Abstract:The current study aimed to investigate the relationship between the feeling of loneliness and internet addiction among a sample of male students in Shaqra University. It also aimed to make a comparison between the subgroups according to academic achievement levels.As the current study seeks to know the relationship between the variables, the researcher adopted the analytical descriptive comparative methodology.After statistically analyzing the data, the results indicate that there is a positive significant correlation relationship between the feeling of loneliness and internet addiction among the study sample.

Key Words: feeling of loneliness, Internet addiction, social loneliness, behavior approach, cognitive approach.

(*) للمراسلة:
أستاذعلم النفس المشارك، كلية العلوم الإجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص ب 101872/ الرمز البريدي 11665/ الرياض/ بريد الروضة، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:
Associate Professor of Psychology, College of Social Sciences, Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, P.O. Box 101872, Riyadh, 11665, Kingdom of Saudi Arabia.

Email: alotayan@hotmail.com

ejournal.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0037201

1 – 1 مقدمة:

يعد الشعور بالوحدة النفسية loneliness أحد المشكلات النفسية المهمة التي تأخذ اهتماماً كبيراً في مجال علم النفس، وذلك نظرا لكونها خبرة مؤلمة وبغيضة وغير سارة يعيشها الفرد، وتعيق تواصله الإيجابي مع الآخرين، ويفقد فيها الفرد الشعور بالسعادة، ويفقد فيها القدرة على عقد صداقات وعلاقات اجتماعية جيدة مع آخرين ذوي أهمية لديه (أحمد، 2010، ص: 698؛ قشقوش، 1983م، ص: 187).

ويشار للشعور بالوحدة النفسية على أنه إحساس الفرد بوجود فجوة نفسيةpsychological gap تباعدية بين الشخص وموضوعات مجاله النفسي إلى درجة يشعر فيها بافتقاد التقبل والحب من جانب الآخرين، بحيث يترتب على ذلك حرمان الفرد من أهلية الانخراط في علاقات مثمرة ومشبعة مع أي من الأشخاص، وموضوعات الوسط الذي يعيش فيه، ويمارس دوره من خلاله (قشقوش، 1988م، ص:9؛ حسين، 1994م، ص: 195).

كما يعرف الشعور بالوحدة النفسية «بأنه فقد الإحساس بكون الفرد مرتبطا بالآخرين، ويصاحبه شعور بالاكتئاب والعزلة والشعور بالنبذ من الآخرين، كذلك يكون الشخص عالي الحساسية وقابلاً للانجراح النفسي» (Willock, 2012, p. 34).

بينما ينظر إليه آخرون على أنه حالة نفسية ناتجة عن العلاقة الواقعية بين الفرد وبين ما يؤمله ويتمناه في علاقته (الحسين، 2003م، ص: 369).

ويعد الشعور بالوحدة النفسية شعورا مؤلما، ويمثل خبرة غير سارة تترك الشخص المستهدف الذي يخبرها مهزوزاً ومجروحاً دائماً، غير شاعر بالحب والتقبل من الآخرين (Rokach, 1990, p. 41)، حيث يمثل الشعور بالوحدة النفسية خبرة سلبية يفتقد فيها الفرد وجود شخص آخر في حياته يصادقه، ويكون فيها شاعرا بالفقد عندما يغيب الشخص الذي يمثل أهمية لديه، ويصاحب هذا الشعور حزن وفقدان الأمن (Buckloz, & Cotton, 1999, p. 211).

ومن جهة أخرى يعد الإنترنت من التطورات التكنولوجية الحديثة التي أفادت الإنسان في مجالات حياته المختلفة، حيث إن للإنترنت واستخداماته فوائد عديدة للإنسان، إن أحسن استخدامه، كما تمثل استخداماته في الوقت نفسه خطراً إن أساء الإنسان استخدامه، فهو مثل أي تقدم تكنولوجي لها فوائده وأضراره. ويعد الإنترنت أفضل وسيلة للحصول على المعلومات، كما أنه وسيلة للمعاملات التجارية، والصداقة والمراسلة، وكذلك العبث والأذى، وبما أنه قد سمي بالشبكة العنكبوتية فأن البعض قد يقع في خيوط وشباك لا نهاية لها، وبذلك يسيء استخدامه ويفرط فيه ويعتمد عليه بشكل شبه تام، ويصبح شغله الشاغل، وبهذا يفقد استقلاليته ويصبح أسيراً للإنترنت التي أصبح يتحكم في كل أنشطة حياته، وهو ما يطلق عليه إدمان الإنترنت

(أحمد، 2013م، ص: 3).

لذا، فإن الدراسة الحالية سعت إلى إلقاء الضوء بشكل علمي على نوع العلاقة الارتباطية بين الشعور بالوحدة النفسية وإدمان استخدام الإنترنت لدى طلاب جامعة شقراء، وذلك لتكون نتائج هذه الدراسة بمثابة نقطة الانطلاق لإعداد مزيد من البحوث المستقبلية، التي تسعى لإعداد برامج إرشادية لخفض الشعور بالوحدة النفسية، ولتوجيه الشباب بما فيهم طلبة الجامعة لاستخدام الإنترنت بطريقة مثالية.

1 – 2 مشكلة الدراسة:

ينظر للشعور بالوحدة النفسية على أنه يمثل خبرة غير سارة، ويشير إلى عدم التوافق النفسي والاجتماعي، وتؤكد وجود صعوبة في الاندماج الاجتماعي للأشخاص الذين يعانون منه، لذا فهو يعد خبرة مهمة تتطلب مزيدا من الفحص والتشخيص (عبدالرحيم، 2001م، ص: 18).

ويؤكد البعض على أن خبرة الشعور بالوحدة النفسية يعد إحدى المشكلات النفسية والمنتشرة لدى الراشدين، ولدى الشباب الجامعي بصفة خاصة، فهي مرحلة يتعرض فيها الأفراد لخوض هذه الخبرة البغيضة(Bragg, 1979, p. 6109; Wood, 1984, p. 1938)

لذا، يمكن أن نقول إن الشعور بالوحدة النفسية أصبح مشكلة منتشرة وذات تأثير سلبي، يعاني منها الأفراد الذين يخبرونها في مرحلة ما من مراحلهم العمرية، ومن أكثر الفئات التي تتعرض لهذه الخبرة فئة الشباب الجامعي، ولكن بدرجات متفاوتة (النبهان، حسن، والجمالي، 2005م). خصوصا إذا تم ادراك أن خبرة الشعور بالوحدة النفسية لدى الأفراد تعكس أوجه عجز في مستويات كل من التوافق الانفعالي والمهارات الاجتماعية، وهذه من متطلبات البعد عن الشعور بالوحدة (Margalit, 2012, p. 20).

وحيث إن الفرد في هذه الأيام يقضي ساعات طويلة مستخدماً الإنترنت ، والذي يعد من الوسائل التكنولوجية الحديثة المهمة للتواصل الاجتماعي وتبادل المعلومات بين الأفراد، كما أنه يجعل الحياة أسهل، ولكنه قد يصبح مشكلة إذا أسيء استخدامه، حيث اتضح أن إدمان الأفراد على استخدام الإنترنت يعقبه شعور بالقلق إذا توقفوا عن استخدامه ، وهذه مشكلة تواجه فئات عمرية مختلفة، ومن تلك الفئة طلبة الجامعة، وبالتالي فكثرة استخدامهم للإنترنت قد يدفعهم للوحدة والإنعزال(Odac & Kalkan, 2010). إذ تبين وجود علاقة موجبة بين إدمان استخدام الإنترنت وتكرار استخدامه بكل من القلق والعزلة النفسية الاجتماعية(Mazalin & Moor, 2004, p. 100).

ويؤكد ذلك ما اعتبره ياو و زهونج (2014م) بأن إدمان الإنترنت اضطراباً سريرياً جديداً، ويمكن أن يؤثر على قدرة الفرد في التحكم في مسار

حياتـه اليومـي، وذلـك مـن خـلال وجـود مشـكلات اجتماعيـة ومهنيـة ونقـص في العلاقـات لديه. لـذا يعد إدمـان الإنترنـت حالـة نفسـية تـؤذي الفـرد، وتعيـق تحقيقـه للتوافـق الاجتماعـي والمهنـي .كـما تؤكـد شـند أن الأفـراد المدمنـين عـلى الإنترنـت يعانون مـن بعض الاضطرابـات النفسـية عنـد التوقـف عـن اسـتخدام الإنترنـت ومنهـا التوتـر النفـسي، والقلـق، وتركيـز التفكـير بشـكل قهـري حـول الإنترنـت ومـا يجـري فيـه، وأحـلام وتخيـلات ، وحـركات إراديـة ولاإرادية مرتبطـة بالإنترنـت لتخفيـف أو تجنـب أعـراض الانسـحاب (شـاهين، 2013،ص:143-142).

وقـد وجـد أن هنـاك ارتباطـاً إيجابيـاً بـين الشـعور بالوحـدة النفسـية والتواصـل الاجتماعـي مـن خـلال الإنترنت كوسـيلة للتواصل البينشـخصية بين الأفراد، وأيضـاً ارتبطـت بشـكل ملحـوظ بالقلـق الاجتماعـي (Caplan, 2007).

ولتوضيح أن هناك مشـكلة تسـتحق البحث ، فقد أشـارت نتائـج دراسـات عديـدة أجريـت في كل مـن البيئـة الأجنبيـة والعربيـة إلى ارتباط الشـعور بالوحدة النفسـية إيجابيـاً بإدمـان الإنترنـت لـدى الأفـراد مـن شرائـح عمريـة ومجتمعية متنوعـة ،وخاصة لـدى طلبة الجامعـة ،كما تـم الإشـارة إليها سـابقا.

(شـاهين، 2013م؛ أبوشـندي، 2015م؛ الكحكـي، 2009م؛Matanda, Jenvey & Phillips, 2004; Caplan, 2007; Bonetti, Campbell & Gilmore, 2010; Huang et al., 2014; Odac & Kalkan, 2010; Pontes, Griffiths & Patrao, 2013; Saleem, Tufail, Khan, & Ismail, 2015; Martina & Schumacharb, 2003; Ayas & Horzum, 2014; Oguz & Cakir, 2014; Karapetsas et al., 2013; Ezoe & Toda, 2013; Yao & Zhong, 2014; Btachnio et al., 2016; Song, et al., 1014; Ozdemir et al., 2014; Whitty & Mclauglin, 2007; Prizza, Pacilli & Dinelli, 2004)

بينـما لم تشـير دراسـات أخـرى لوجـود علاقـة ارتبـاط دالـة إحصائيـاً بـين الاسـتخدام السـيئ للإنترنـت والشعـور بالوحـدة النفسيـة لـدى طـلبـة الجامعـة (Odaci & Çelik, 2013).

وفي ضـوء هذه الدراسـات النفسـية المعنية بدراسـة الشـعور بالوحـدة النفسـية وعلاقتـه بإدمان اسـتخدام الإنترنـت، ومـا توصلـت إليـه مـن نتائـج ، تتضـح أهميـة طـرح هـذه المشـكلة لدراسـة خـبرة الشـعور بالوحـدة النفسـية كإحـدى المشـكلات النفسـية المهمة وعلاقـة ذلـك بإدمـان اسـتخدام الإنترنـت، والتـي قـد يترتـب عليهـا عـدد مـن التصرفـات السـلبية لدى الأفـراد، خاصـة شريحـة طلبـة الجامعـة مما قـد يدفعهم للانعـزال والشـعور بالوحـدة و يعيق توافقهـم النفسي و الاجتماعـي وهذا ما سـتحاول كشـفه هذه الدراسـة. إضافـةً لعقـد مقارنـة بـين أفـراد عينـة الدراسـة مـن طـلاب جامعـة شـقراء في ضـوء المسـتوى الـدراسي (الأدنى/ الأعـلى)، وإخضاعهـا للبحـث العلمـي

للسعي لإيجاد إجابات لتلك التساؤلات المطروحة، وخصوصا أنها تتصدى لمتغيرات نفسية مهمة، قد يترتب عليها سلوك سلبي أخراً وسوء توافق إجتماعي ونفسي لشريحة عمرية وتربوية مهمة وهي طلاب الجامعة.

ومما سبق تحددت مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:-

ما نوع العلاقة الارتباطية بين الشعور بالوحدة النفسية وإدمان استخدام الإنترنت لدى طلاب جامعة شقراء ؟ وستجيب الدراسة على التساؤلات الآتية :

الأول: ما مدى انتشار الشعور بالوحدة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة شقراء ؟

الثاني: ما الفروق بين مجموعتي الدراسة الفرعية في درجة الشعور بالوحدة النفسية تعزى للمستويات

الدراسية (الأول والثاني) و(السابع والثامن) الجامعي بشقراء ؟

الثالث: ما الفروق بين مجموعتي الدراسة الفرعية في درجة إدمان الإنترنت تعزى للمستويات الدراسية

(الأول والثاني) و(السابع والثامن) الجامعي بشقراء ؟

1 – 3 أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية لتحقيق الهدف الرئيس الآتي:-

التعرف على نوع العلاقة الارتباطية بين الشعور بالوحدة النفسية وإدمان استخدام الإنترنت لدى طلاب جامعة شقراء ؟

ويتفرع منه الأهداف التالية:

- الأول: التعرف على مدى انتشار الشعور بالوحدة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة شقراء.
- الثاني: التعرف على الفروق بين مجموعتي الدراسة الفرعية في درجة الشعور بالوحدة النفسية تعزى للمستويات الدراسية (الأول والثاني)و(السابع والثامن)الجامعي بشقراء.
- الثالث: التعرف على الفروق بين مجموعتي الدراسة الفرعية في درجة إدمان الإنترنت تعزى للمستويات الدراسية (الأول والثاني) و(السابع والثامن) الجامعي بشقراء .

1 – 4 أهمية الدراسة:

نكمن أهمية الدراسة الحالية في كل من الجانب النظري و الجانب التطبيقي، حيث إنها تُعْنَى بدراسة الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بإدمان الإنترنت لدى طلاب جامعة شقراء الذين يمثلون شريحة عمرية وتربوية مهمة.

فمن حيث الأهمية النظرية، سعت الدراسة

الحاليـة إلى عرض لبعض الأطر النظرية والدراسـات العربيـة والأجنبيـة لتوضيح الجانـب المعرفي لمتغيرات الدراسـة وهـي الشـعور بالوحـدة النفسـية وإدمـان الإنترنـت، وهـي متغيرات نفسـية مهمة لهـا مبرراتها وأسـبابها وتتطلب إجـراء المزيد من البحـوث العربية لمعرفـة نـوع العلاقـة الارتباطيـة بـين هـذه المتغيرات لـدى طـلاب الجامعـة، لكـي تزيد مـن المعرفـة لدى المعنيـين بهـذا الجانـب من الدراسـات.

أما بالنسـبة للأهمية العملية، فنتائج هذه الدراسـة وما سـتتوصل له من توصيات فستسـهم في مساعدة صانـع القـرار للتدخل لرسـم خطـط فعلية إرشـادية وقائيـة وعلاجيـة للحد مـن تفاقم بعض المشـكلات النفسـية المهمـة، حيـث إنهـا سـتوفر بعـض البيانات والنتائـج المبنيـة عـلى البحـث تمهيـداً لإعـداد برامج إرشـادية للطـلاب مناسـبة للتصـدي للمتغيـرات السـلبية، وللحد مـن تفاقمها ولتجنيب الأفراد سـوء التوافـق النفـسي، ومسـاعدتهم على تحقيق مسـتويات مناسـبة مـن الصحة النفسـية، وذلك لحسـن اسـتثمار الطاقـات إلى أقـصى درجـة ممكنة.

ومـن جهـة أخـرى، فـإن الدراسـة الحاليـة في سـعيها لتحقيـق أهدافهـا، سـتقوم بإعـادة تقنـين مقيـاس الشـعور بالوحـدة النفسـية عـلى طـلاب الجامعـة بالبيئة السـعودية، ممـا يمثل إضافـة للمكتبة العربيـة من حيـث إعـادة تقنينها على أفـراد بالمجتمع السـعودي.

1 – 5 حدود الدراسة:

أولاً: الحدود الموضوعية

الحدود الموضوعية تتلخص في متغيرات الدراسـة، وهـي الشـعور بالوحـدة النفسـية وإدمـان اسـتخدام الإنترنـت واكتشـاف العلاقـة الارتباطيـة بينهـما لـدى عينـة مـن طـلاب جامعة شـقراء.

ثانياً: الحدود المكانية

أجريـت هذه الدراسـة بجامعة شـقراء وتحديداً على طلبة مرحلـة البكالوريوس بكلية العلوم والدراسـات الإنسـانية إحـدى كليـات جامعـة شـقراء بمحافظـة القويعيـة، وهـي إحـدى محافظـات منطقـة الرياض.

ثالثاً: الحدود الزمانية:

تـم تطبيـق إجراءات الدراسـة في الفصـل الدراسي الأول مـن العام الـدراسي 1438/ 1437هـ.

1 – 6 مصطلحات الدراسة:

1) الشـعور بالوحـدة النفسـية Feeling of loneliness

يعـرف الدسـوقي (1998، ص: 16 – 17) الشـعور بالوحدة النفسـية بأنه «إحسـاس الفرد بوجود فجـوة نفسـية تباعـد بينـه وبـين المحيطـين بـه نتيجـة افتقـاده لإمكانيـة الانخـراط في علاقـات مشـبعة ذات معنـى معهـم مما يـؤدي إلى شـعوره بعدم التقبـل والنبذ وإهمـال الآخريـن عـلى الرغـم مـن أنـه محـاط بهم»

ويتبنـى الباحـث تعريـف الدسـوقي(1998م)

كتعريف إجرائي، وهو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

2) إدمان استخدام الإنترنت Internet addiction

تعرف بشرى أحمد، (2013، ص: 4 – 5) إدمان الإنترنت بأنه» إساءة استخدام الإنترنت، والإفراط في استخدامه، والاعتماد عليه اعتمادا شبه تام، ويشعر الفرد بالاشتياق الدائم له إذا حدث ما يمنع اتصاله بهذه الشبكة، إذ يصبح الإنترنت ومواصلة استخدامه شغله الشاغل، وبهذا يفقد الفرد استقلاليته ويصبح أسيرا للإنترنت الذي أصبح يتحكم في كل أنشطة حياته». و تشير بشرى أحمد الى أن هناك خمسة أشكال لإدمان الإنترنت وهي:

(1) إدمان الجنس (3) sexual addiction قهر الإنترنت Net compulsion

(2) إدمان العلاقات relation addiction

4)) عبء المعلومات Information overload

(5) إدمان الكمبيوتر Computer addiction

ويتبنى الباحث تعريف بشرى أحمد (2013 م) كتعريف إجرائي وهو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

2 – 1 الإطار النظري:

1-1-2مفهوم الشعور بالوحدة النفسية:- feeling of loneliness

يعتبر الشعور بالوحدة النفسية شعور الفرد بافتقاد التقبل والتواد والحب والإهتمام من قبل الآخرين المحيطين به، بالإضافة إلى افتقاده للعديد من المهارات الاجتماعية التي تمكنه من إشباع حاجته لخوض علاقات مشبعة مع الآخرين (عبدالوهاب، 2005م).

كما يعرف الشعور بالوحدة النفسية بأنه «شعور بكون الإنسان وحيدا فاقدا للتواصل الاجتماعي مع الآخرين أو مغتربا عن الناس الإيجابيين والأماكن والأشياء» (Margalit, 2012, p. 5).

وبما أن الشعور بالوحدة النفسية يبدو كخبرة مؤلمة، يكافح الناس لتجنبها، وعدم الخوض فيها، فإن الشعور الداخلي بالوحدة النفسية يجعل الفرد يشعر بكونه وحيدا على الرغم من الظروف الخارجية المحيطة به؛ فمن الممكن أن يكون محاطاً بأصدقاء وأشخاص يمثلون مصدر الحب له، ولكنه لا يستطيع تلقي هذا الحب والشعور ممن يحبونه (Willock, Bhom, and Curtis,., 2012, p. 2).

كما يعرف الشعور بالوحدة النفسية بأنه «اضطراب في علاقات الفرد مع الذات ومع المحيطين به، ويجعله في حالة عزلة اجتماعية، مما يؤدي إلى أعراض سيكوسوماتية تبدو في شكوى من الصداع والتعب وفقدان الشهية واضطراب النوم، مما يكون له بالغ الأثر على الأداء النفسي والأكاديمي بشكل عام» (مهيوب، 2007، ص:195).ويعيق الشعور بالوحدة النفسية الأفراد عن التفاعل الإيجابي مع الآخرين، فيرغب الأفراد الذي يشعرون بالوحدة

النفسية في الابتعاد عن الآخرين، ويستمتعون بالبقاء منعزلين عن الآخرين غير قادرين على التودد إليهم ويواجهون صعوبة في استمرارية العلاقة معهم أو التمسك بصداقتهم (شقير،1993م، ص: 126م).

حيث يمثل الشعور بالوحدة النفسية إحساس الشخص بعدم الرضا في التواصل الاجتماعي وفي العلاقات البينشخصية من حيث كم الأصدقاء ونوعيتهم، وكل الناس بغض النظر عن العمر الزمني والجنس (ذكور/ إناث) يخبرون الشعور بالوحدة النفسية في وقت ما (Margalit, 2012, p. 1).

ويوصف الشعور بالوحدة النفسية أيضاً بأنه إحساس مؤلم ومحزن، إلا أن هذه الوحدة تعد أساساً خبرة ذاتية، وهذا التفرد لهذه التجربة هو ما يجب أن تركز عليه البحوث (Rook, 1984, p. 1341).

ويرى البعض أن كل فرد يعيش خبرة الشعور بالوحدة النفسية في وقت ما في حياته فهو شعور مألوف ومفزع للفرد، وقد وصفه سوليفان (Sullivan (1953, p. 290 بأنه شعور غير مبهج ومعيق للتواصل الاجتماعي الناجح مع الآخرين، ومتضمن للاحتياج إلى التواد الإنساني والتواد في العلاقات البينشخصية (Willock et al., 2012, p. 1).

وكما هو معلوم في علم الطب أن هناك علاج للأمراض العضوية بالأدوية والعقاقير، لكن الشعور بالوحدة النفسية والشعور بفقدان الأمل hopelessness واليأس despair يكون في الغالب بالحب والعاطفة .(Willock, et al., , 2012, p. 1)

1-1-1-2أسباب الشعور بالوحدة النفسية:

تتنوع أسباب الشعور بالوحدة النفسية؛ فمنها الأسباب البيئية، والتي تمثل الضغوط النفسية psychological stress التي تواجه الفرد، والتي تعد منبئا مهما للشعور بالوحدة النفسية، ومن تلك الضغوط عدم قدرة الفرد على التكيف مع الظروف المحيطة، وتفاقم العجز عن عقد الفرد لعلاقات اجتماعية ناجحة، وضعف المهارات الاجتماعية social skills لديه، مما يترتب عليه افتقاد تحقيق التواد مع الآخرين والانفصال عن أشخاص ذوي أهمية لديه، وكذلك التهميش الاجتماعي المدرك للفرد من الآخرين (Rokach, 2005, p. 479).

وقد أوضح البعض أن من أسباب الشعور بالوحدة النفسية وجود صعوبات اجتماعية في الصغر، وكذلك رفض الفرد من قرنائه الأطفال، مما يمثل مخاطرة في حدوث سوء توافق فيما بعد (Margalit, , 2012, p. 4).

وقد وضح سوليفان (1953) Sullivan أن الشعور بالوحدة النفسية يكون سببه خبرة غير سارة مرتبطة بالاحتياج الإنساني للمودة والعلاقات البينشخصية المرتقبة.(Margalit, 2012, p. 5)

كذلك بين ويس (1977) Weiss أن الشعور

بالوحدة النفسية لا يرجع سببه لكون الفرد وحيدا فقط، وإنما سببه لكون الفرد فاقدا للأساليب الاجتماعية التي يحقق بها عقد صداقات وعلاقات مقربة مع الآخرين (Margalit, 2012, p. 6).

ويشير عقل(1993م، ص: 274) إلى أن الشعور بالوحدة النفسية خلفه حالة نفسية تنتج عن إحساس الفرد بأنه ليس مقربا لدى الآخرين، حيث يفتقد الفرد انتماءه لمجموعة من الأصدقاء أو عقده لعلاقات اجتماعية ناجحة ومشبعة، هذا الشعور بالوحدة يسبب الشعور بالضيق والسأم، حيث يصاحب هذا الشعور الاكتئاب والعزلة والوحشة والغم.

وترجع أسباب الشعور بالوحدة النفسية إلى وجود ضعف أو عجز في مهارات الفرد الاجتماعية، وعدم قدرته على عقد علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين مما يعيق توافقه الاجتماعي، وقد يترتب على ذلك ظهور الاضطرابات النفسية (جلال، 1986م، ص: 468)، حيث تأكد ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بالقلق والاكتئاب ومحاولاًت الانتحار وإدمان الكحوليات.

ويرجع سبب الشعور بالوحدة النفسية إلى إحساس الفرد بعدم التقبل من الآخرين المحيطين به، وعدم وجود أصدقاء يهتمون به، ونقص الشعور بالكفاءة الاجتماعية المدركة، حيث إن ردود الأفعال الاجتماعية للأفراد المقربين يشير إلى الصعوبات التي يواجهها الفرد في التواصل الاجتماعي (عبدالوهاب، 2005م، ص: 3).

ومن الأسباب الاجتماعية للشعور بالوحدة النفسية نقص المساندة الاجتماعية المدركة والمتلقاة من الأسرة والأصدقاء، حيث إن العلاقة الإيجابية بين الأبناء والوالدين تمد الأبناء بالمساندة الاجتماعية والانفعالية التي تعيق الشعور بالوحدة النفسية لدى الأبناء خلال مراحلهم العمرية المختلفة(عبدالوهاب، 2005، ص: Al Yagon, 2008, p. 91 ؛3)

ويرجع إريك إريكسون أسباب الشعور بالوحدة النفسية إلى فشل الفرد في تجاوز أزمة الألفة مقابل العزلة في مرحلة الشباب، مما يؤدي إلى تجنب الفرد خوض علاقات بينشخصية interpersonal relationship مما يعيق الفرد عن عقد تفاعلات اجتماعية ناجحة، وتجعله يشعر بالخواء الاجتماعي والعزلة (مهيوب، 2007م، ص:188).

2-1-1-2تصنيف الشعور بالوحدة النفسية:

قدم قشقوش (1983م، ص: 189) تصنيفا للشعور بالوحدة النفسية مكوناً من ثلاثة أنواع(الأولية والثانوية والوجودية الظرفية)، وهو مبني على تصنيف ويز (1973) Weiss والذي حددها بنوعين (العاطفية والاجتماعية) ،وهي على النحو التالي:

1. الشعور بالوحدة النفسية الأولية، فهي تعد سمة من سمات الشخصية pervasive

personality trait، أو بأنها اضطراب disturbance في سمات الشخصية، والتي تشير إلى خصائص وسمات الفرد المهيئة للشعور بالوحدة النفسية وفي الحالتين فهي ترتبط بالانسحاب الاجتماعي عن الآخرين.

2. الشعور بالوحدة النفسية الثانوية، وهي تحدث عندما تتمزق البيئة الاجتماعية للفرد، وبعد أن كانت تربطه بالآخرين علاقات سليمة ومشبعة، فهي تحدث كاستجابة من جانب الفرد لحرمان مفاجئ يطرأ على حياته مع آخرين ذوي أهمية لديه، ويتضمن هذا الشكل بعدين هما: (أ) الشعور العابر بالوحدة النفسية والذي ينتج عن فقدان الفرد المفاجئ لموضوع الحب لديه، (ب) الشعور المزمن بالوحدة النفسية الذي يتعرض له الفرد الذي قضى حياته السابقة في عزلة اجتماعية (Lynch, 1977, p. 79).

3. الشعور بالوحدة النفسية الاجتماعية social loneliness، وتتضمن صفات وخصائص البيئة الاجتماعية المحيطة بالفرد؛ ومنها عدد الأصدقاء، ودرجة التواصل الاجتماعي الإيجابي معهم، والأسرة التي يعيش فيها، حيث يفتقد الأفراد الشاعرون بالوحدة النفسية الاجتماعية للأصدقاء ولزملاء العمل المقربين ويشير هذا البعد إلى الفشل في التكامل الاجتماعي وينتج عنه الشعور بالضجر/ السأم boredom والأهدف aimlessness، والاغتراب النفسي alienation، فيفتقد الفرد وجود آخرين يمثلون أهمية في حياته يشاركونه اهتماماته وأنشطته وأفكاره تساعده على التفاعل مع الآخرين، ويستمد منهم المساندة الاجتماعية. (McWhirter, 2002, p. 82 .Kim, 2001, p.523)

4. الشعور بالوحدة النفسية الانفعالية/ العاطفية emotional loneliness وهذا ينتج عن غياب الارتباط الانفعالي ووجود الصداقة الحقيقية مع شخص آخر يشعره بالمساندة العاطفية وبالاحتواء الإيجابي ويشبع حاجته، وتشعره بالانتماء والدفع لتحقيق فاعلية إيجابية، كذلك يفتقد الفرد الأصدقاء المقربين الذين يمثلون مصدرا للإشباع العاطفي لديه وحاجته إلى الألفة والمحبة النفسية. Rosalia & Dennis 1990) ; (Van- Boarsen, 2002, p. 41 وربما يشعر الأشخاص بالوحدة النفسية الانفعالية عندما ينعزلون عاطفيا، بغض النظر عن كونهم داخل جماعة من الأصدقاء يتفاعلون معهم. وهذا النوع من الوحدة يمكن التنبؤ به من خلال غياب الارتباط والتماسك العاطفي خلال حياة الأفراد، فتتضح تلك المشكلة عندما يكون

هناك عجز لدى الأفراد في القدرة على تحقيق روابط بينشخصية .(Margalit, 2012, p. 10)

5. الشعور بالوحدة النفسية الوجودية (الظرفية) existential loneliness، وتعد بمثابة حالة إنسانية طبيعية وخبرة إنسانية يعيشها الإنسان ويتعذر الهروب منها وتنتج عن التقدم التكنولوجي الخطير الذي يفشل الأفرد في التعايش والتواؤم معه، ومن ثم يشعرون بأنهم غرباء عن العالم المحيط، مما ينتج عنه إخفاق في مسايرة مقتضيات الحياة في ثقافة جديدة (Portnoff, 1988, p. 551).

ويصاحب الشعور بالوحدة النفسية عدد من السلبيات التي منها الشعور بفقد القدرة على الدفاع عن النفس، وأن هناك أشياء داخلية تهاجمه، وأيضاً يقرر الفرد أنه لا يجد لحياته معنى (Willock, 2012, p. 21).

حيث تعرف خبرة الشعور بالوحدة النفسية بأنها «خبرة نفسية غير سارة، ويتصاحب هذا الشعور بالحزن والألم وفقدان السعادة، مع مشاعر الوحشة والاكتئاب»(Margalit, 2012, p. 9)

ويعد الشعور بالوحدة النفسية خبرة سلبية يعي بها الفرد ويستطيع التعبير عنها ويعبر عنها من خلال القلق anxiety، والخوف fear، والغضب anger. (Willock, 2012, p. 148)

و يعد الشعور بالوحدة النفسية شعورا مؤلما، ويمثل خبرة غير سارة تترك الشخص المستهدف والذي يعيشها مهزوما ومجروحا دائماً، غير شاعرٍ بالتقبل من الآخرين .(Rokach,1990, p. 41)

والشخص الذي يعيش خبرة الوحدة النفسية يكون مستهدفا دائماً للمعاناة من المرض، حيث إن الشعور بالوحدة النفسية المزمن يمثل عامل مخاطرة عالي الاستهداف للأمراض العضوية (Willock, 2012, p. 1).

كذلك تبين ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بالخجل لدى أفراد عينة من المراهقين من الجنسين (Huan, Ang, and Chye, 2014; Ayas & Horzum, 2014).

وقد أشارت نتائج دراسات سابقة إلى ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بالقلق الاجتماعي social anxiety.. Caplan, 2007; Huan et al., 2014; Odaci, 2010)

كما تبين لدى البعض ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بالعزلة الاجتماعية لدى الراشدين من الجنسين (Matanda et al., 2004).

وتبين أيضاً ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بالقلق العام والقلق الاجتماعي لدى الأفراد من الجنسين، ومن ذوي شرائح عمرية ومجتمعية متنوعة((Odac & Kalkan, 2010; Caplan, 2007

حيث يؤكد البعض على أن المواقف المرتبطة بالوحدة تعد عاملا مؤثرا في عدم التوافق النفسي الاجتماعي والقلق لدى الأطفال والمراهقين

(Coplan, Closson, and Arbeau 2007).

وقد تبين أن الشعور بالوحدة النفسية منبئ بمشاعر فقدان الأمل والمزاج الاكتئابي حتى في مراحل عمرية مبكرة، فهو يعد معيقاً للصحة الانفعالية وتحقيق الأفراد للتوافق النفسي والنمو السوي. ووجد لدى الصغار أن نقص الأصدقاء المقربين في المدرسة وشعورهم بالوحدة والعزلة والاغتراب الاجتماعي يعد عامل مخاطرة مهما في حدوث مشكلات في التوافق خلال مرحلة الرشد (Margalit, 2012, p. 2)؛ فقد أشارت نتائج دراسات سابقة ارتباط الشعور بالوحدة النفسية بالاكتئاب لدى الأفراد من الجنسين ومن ذوي شرائح عمرية ومجتمعية متنوعة(Pronk et al., 2011; Conroy et al., 2010; Grove et al., 2010; Izgar, 2009).

أما بالنسبة للفروق بين الجنسين في الشعور بالوحدة النفسية، فقد تبين أن المراهقات الإناث أكثر شعوراً بالوحدة النفسية من قرنائهن الذكور (Prizza & Pacilli, 2004)، بينما لم يتأكد وجود فروق بين الراشدين من الجنسين تعزى لمتغير الجنس في درجة الشعور بالوحدة النفسية (شاهين، 2013؛ أبوشندي، 2015).

3-1-1-2 النظريات النفسية المفسرة للوحدة النفسية:

يشير بيبلو وبيرلمان (1982) Peplau & Perlman إلى أن هناك ثلاثة مناحٍ نظرية أساسية لفهم مفهوم الوحدة النفسية وهي: **منحى الاحتياجات الإنسانية، ومنحى العمليات المعرفية، والمنحى السلوكي.**

- منحى الاحتياجات الإنسانية، فبالنسبة لهذا المنحى ينظر رواده فروم رايتشمان Fromm-Reichman وسوليفان Sullivan إلى الوحدة النفسية من خلال سياق نمائي بوصفه مرتبطا باحتياجات الفرد غير المشبعة في مجالات العلاقات الاجتماعية البينشخصية، والتي تنبئ بحدوث صعوبات في علاقات الفرد الاجتماعية في مراحل عمرية تالية (Margalit, 2012, p. 5).
- المنحى السلوكي behavior approach ، يرى مارقلت Margalit (2012, p.8) أن أنصار هذا المنحى يرون أن الشعور بالوحدة النفسية ناتج عن التعزيزات الاجتماعية غير الكامنة أو المشبعة للفرد، وذلك على اعتبار أن العلاقات الاجتماعية الناجحة بين الفرد والآخرين تعتبر في حد ذاتها تعزيزات للمهارات الاجتماعية، ومن هذا المنطلق يمكن اعتبار الشعور بالوحدة النفسية استجابة لغياب معززات اجتماعية مهمة للفرد، حيث إن الكم ونوعية التواصل البينشخصية مع الآخرين يجعل الفرد يجد الرضا والتعزيز النفسي.
- المنحى المعرفي cognitive approach، فيرى

كل من بيبلو وبيرلمانPeplau & Perlman (1989) أن الشعور بالوحدة النفسية ينتج من العزو السببي السلبي (الخاطئ) للأحداث التي تواجه الفرد وتعكس خبراته في الضغوط النفسية والفشل والاحباط، وأيضاً من خلال البعد المعرفي لدى الفرد وقناعاته حول عقده لعلاقات اجتماعية و شخصية مشبعة؛ فمن خلال العمليات المعرفية لدى الفرد يمكن التنبؤ بالوحدة النفسية، وذلك عندما يعزو الفرد أسباب مشكلاته ومواقفه الاحباطية إلى أسباب معرفية غير منطقية (Margalit 2012, p. 7).

2-1-2مفهوم الإدمان على الإنترنت:

يعد الإنترنت من الوسائل التكنولوجية الحديثة التي يستخدمها الأفراد لتحقيق التواصل الاجتماعي مع الآخرين، وتفيد الإنترنت الإنسان في الحصول على المعلومات في مجالات الحياة المتنوعة، بل يعد من أهم مصادر المعلومات، و قد يستخدمه الأفراد في التواصل والمساندة الاجتماعية، وذلك إذا أحسن الأفراد استخدامه، ولكن قد يبالغ بعض الأفراد أو يفرطوا في استخدامه، مما يصاحب ذلك بتكوين بعض سمات للشخصية غير مرغوبة لدى الشباب والمراهقين ومنها الانفراد والشعور بالوحدة النفسية (Faiia, 2011, p. 242; Leung, 2009, p. 130).

وكذلك ارتبط إدمان الإنترنت بعلاقة موجبة بالتجنب الاجتماعي وعلاقة سالبة بالتفاعل الاجتماعي المباشر (Morsumbul 2014).

ويعرف إدمان الإنترنت Internet addiction بأنه «أحد أنواع الإدمان، ولكن ليس له أعراض وسلوك إدمان العقاقير، وقد يعاني مدمن استخدام الإنترنت من بعض الأعراض التي تصاحب الإدمان مثل الضيق، والتقلب الانفعالي عند الحرمان من استخدام الإنترنت، والتلهف، والاشتياق لاستخدامه» (Griffiths, 1998, p. 64).

2-1-2-1العوامل المرتبطة بإدمان استخدام الإنترنت:

أشارت نتائج دراسة سابقة أجريت حول العلاقة الارتباطية بين إدمان استخدام الإنترنت وعدد من المتغيرات النفسية الأخرى، حيث تبين وجود ارتباط إدمان الإنترنت سلبيا بكل من الذكاء الروحي spiritual intelligence، والرفاهية النفسية psychological wellbeing، وإيجابياً بالمقبولية الاجتماعية social desirability. (Waldo, 2014, p. 2006)

ويرى سيلفهوت وآخرون Selfhout et al. (2008) أن استخدام الأفراد المفرط وسوء استخدام الإنترنت أو الإدمان عليه يصاحبه تغير في المزاج، والانسحاب الاجتماعي، والصراع، والشعور بالضيق والوحدة، والتي تظهر غالبا أعراضها عند توقف الفرد عن استخدام الإنترنت، كذلك ينبغي

التفريق بين من يفرط في استخدام الإنترنت بشكل طوعي ومن يستخدمها وفقا لمتطلبات عمله التي تتطلب الإفراط في استخدام الإنترنت (شاهين، 2013م، ص: 141).

وقد تبين أن من أهم العوامل المنبئة بمشكلات استخدام الإنترنت هي التواصل الاجتماعي مع أفراد خارج النطاق الأسري/ العائلي، كما تبين أن أوضاع تشكيل الهوية وأوضاع الهوية الإنجازية السلبية قد نبأت بالمشكلات المتعلقة باستخدام الإنترنت لدى الشباب الجامعي (Ceyhan, 2010, p. 1353; Leung, 2009, p. 130).

بينما تأكد لدى آخرين أن إدمان استخدام الإنترنت والاعتماد عليه له علاقة سالبة بالتفكير الاستكشافي وأساليب تشكيل الهوية لدى الشباب الجامعي والمراهقين(Morsumbul, 2014, p. 81; Stieger, Purger, Bohm, and Voracek, 2013, p. 631)

وقد تبين وجود علاقة ارتباط إيجابية بين الاستخدام السيء للإنترنت وكل من الخجل والعدوانية لدى طلاب الجامعة من الجنسين(Odaci & Çelik, 2013)

كما ارتبط الاستخدام المفرط للإنترنت إيجابياً بالمستويات الاقتصادية الاجتماعية الأعلى لدى المراهقين من الجنسين(Prizza & Pacilli, 2004).

ولم يتأكد لدى البعض وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين إدمان الإنترنت والاكتئاب لدى طلبة الجامعة من الجنسين .(Ozdemir et al., 2014)

وقد تأكد لدى آخرين ارتباط إدمان الإنترنت سلبيا بكل من الذكاء الروحي spiritual intelligence والرفاهية النفسية psychological wellbeing. (Waldo, 2012)

بينما يرى البعض أن لاستخدام الإنترنت فوائد كثيرة، حيث تسهم في التواصل الاجتماعي الجيد بين الأفراد، كما أنه يسمح للمراهقين والأطفال بالإفصاح عن ذواتهم والكشف عن هويتهم بشكل أفضل(Bonetti et al., 2010; Btachnio et al., 2010).

2-2-1-2الاتجاهات النفسية لإدمان الإنترنت:

ويرى البعض الذين يتبنون الاتجاه المعرفي أن إدمان الإنترنت قد يتسبب في حدوث تشوهات معرفية للذات؛ ومنها تقدير الذات المنخفض للفرد low self-esteem عندما يتوقف عن استخدام الإنترنت، وقد يكون سبب الاستخدام المفرط للإنترنت أن الفرد مقتنع أن ممارسته لهذا السلوك يزيد من كفاءته الشخصية واحترامه وتقديره لذاته، خاصة أن استخدام الإنترنت في التواصل الاجتماعي الناجح مع الآخرين يتم من دون أن يتعرض للمقابلة معهم وجها لوجه (Davis, 2001).

ويرى السلوكيون أن الفرد يتعرض لإدمان الإنترنت عند تكرار الاستخدام للإنترنت، وأيضاً عندما يعزز هذا السلوك بالشعور الداخلي للفرد بالرضا والسعادة عند استخدامه لشبكة التواصل

الاجتماعي في الإنترنت بعد كل مرة (أرنوط، 2007).

أما بالنسبة للفروق بين الجنسين في إدمان الإنترنت، فقد أوضحت نتائج دراسات سابقة أن الراشدين الذكور أكثر إدمانا للإنترنت من قرنائهم من الإناث& Odaci (Matanda et al., 2004; Kalkan, 2010; Saleem et al., 2015)

ولم يتأكد وجود فروق بين الراشدين من الجنسين تعزى لمتغير الجنس في إدمان استخدام الإنترنت (شاهين، 2013؛ أبوشندي، 2015).

وقد تبين لدى كارابتسس وآخرون (Karapetsas et al.,(2013 أن المراهقين الأصغر سنا أكثر إدمانا على الإنترنت من قرنائهم المراهقين الأكبر سنا.

2 ـ 2 الدراسات السابقة:

يتم في هذا الجزء عرض لعدد من الدراسات السابقة التي أجريت في البيئة العربية والأجنبية حول الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بإدمان الإنترنت وسوء استخدامه ، وقد تم ترتيب الدراسات من الأقدم إلى الأحدث على النحو الآتي:

أجرى كل من مارتينا وسكوماتشربMartina (2003) Schumacherb & دراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الشعور بالوحدة النفسية وزيادة استخدام الإنترنت لدى طلاب الجامعة. وقد تكونت عينة الدراسة من (277) من طلاب الجامعة لمرحلة البكالوريوس. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن 20٪ من أفراد العينة الكلية للدراسة ذوي المستويات الأعلى في الشعور بالوحدة النفسية تبين أنهم أكثر استخداماً للإنترنت والإيميل من أجل الحصول على المساندة الانفعالية/ العاطفية من الأصدقاء، كما قرروا أنهم بذلك يحققون مستويات عالية من الرضا الانفعالي. وقد أوضحت نتائج الدراسة أيضاً أن زيادة استخدام الإنترنت قد ارتبطت إيجابياً بالشعور بالوحدة النفسية لدى جميع أفراد العينة من طلاب الجامعة.

كما قام ماتندا وآخرون(2004) ,.Matanda, et al بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين سوء استخدام الإنترنت والإدمان عليه والشعور بالوحدة النفسية والعزلة الاجتماعية لدى الشباب الراشدين في أستراليا. وقد تكونت عينة الدراسة من (158) راشدا أسترالياً من الجنسين. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بالاستخدام الأكثر وإدمان الإنترنت لدى أفراد عينة الدراسة من الراشدين، ولكن تبين أن أفراد العينة الذكور أكثر إدمانا لاستخدام الإنترنت من قرنائهم من الإناث.

كذلك قام كل من بريزا وآخرون Prizza, et al., (2004) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين استخدام الإنترنت والإفراط فيه بالشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من المراهقين من الجنسين. وقد تكونت عينة الدراسة من (331) طالباً إيطاليا من طلاب المرحلة الثانوية، منهم (267) مراهقا و(64) مراهقة، بمتوسط

عمري قدره 17 25 وانحراف معياري (0.87) لأعمارهم الزمنية. وقد توصل الباحثون إلى نتائج تشير إلى ارتباط الاستخدام المفرط للإنترنت إيجابياً بالمستويات الاقتصادية الاجتماعية الأعلى لأفراد عينة الدراسة من المراهقين من الجنسين. كما تبين إرتفاع الشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقات الإناث أكثر من قرنائهن من المراهقين الذكور، وأيضاً أوضحت نتائج الدراسة ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بالاستخدام المفرط للإنترنت لدى أفراد العينة من المراهقين من الجنسين.

وأجرى كل من ويتي ومكلوجلين Whitty & Mclauglin (2007) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين الشعور بالوحدة النفسية و استخدام الإنترنت لدى طلاب الجامعة. وقد تكونت عينة الدراسة من (150) طالباً جامعياً لمرحلة البكالوريوس. وبعد تحليل بيانات الدراسة إحصائياً توصل الباحثان إلى أن الشعور المرتفع بالوحدة النفسية قد ارتبط إيجابياً بالاستخدام المفرط للإنترنت لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب الجامعة.

كما قامت عزة الكحكي (2009م) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الشعور بالوحدة النفسية والإفراط في استخدام الإنترنت لدى الأفراد بدولة قطر. وقد تكونت عينة الدراسة من (317) فردا من شرائح عمرية ومجتمعية متنوعة، والذين تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين 15 – 60 عاما. وبعد تحليل بيانات الدراسة إحصائياً توصلت الدراسة إلى نتائج تشير إلى وجود علاقة ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين الشعور بالوحدة النفسية والاستخدام المفرط للإنترنت لدى أفراد عينة الدراسة .

وأجرى بونتي وآخرون Bonetti, et al., (2010) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين الشعور بالوحدة النفسية والقلق الاجتماعي واستخدام الإنترنت في التواصل الاجتماعي لدى الأطفال والمراهقين البرتغاليين. وقد تكونت عينة الدراسة من (626) من طلاب المدارس للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في البرتغال، والذين تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين 10 60 – عاما. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج تشير إلى ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بالاستخدام الأكثر وإدمان الإنترنت خلال التواصل الاجتماعي بين أفراد العينة من الأطفال والمراهقين، وذلك على الرغم من أن استخدام الإنترنت يسمح لأفراد العينة بالإفصاح عن ذواتهم والكشف عن هويتهم بشكل أفضل.

وقام كل من أوداك وكالكان Odaci & Kalkan (2010) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقية الارتباطية بين الاستخدام السيء للإنترنت وكل من الشعور بالوحدة النفسية والقلق لدى الراشدين الصغار من طلاب الجامعة. وقد تكونت عينة الدراسة من 493 طالباً جامعياً من جامعة كارادينيز التقنية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط إيجابية بين الإدمان والاستخدام السيئ لفترات

طويلة للإنترنت وكل من الشعور بالوحدة النفسية والقلق. كما تبين أيضاً أن طلاب الجامعة الذكور أكثر استخداماً للإنترنت من قرنائهم الإناث.

كما قام كل من إيزوي وتودا Ezoe & Toda (2013) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين الشعور بالوحدة النفسية وإدمان الإنترنت لدى طلاب الجامعة اليابانيين، وقد تكونت عينة الدراسة من (105) طلاب يابانيين من طلاب كلية الطب. وقد أشارت النتائج إلى ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بإدمان الإنترنت لدى جميع أفراد العينة من طلاب كلية الطب اليابانيين.

وقد أجرى كارابيتساس وآخرون Karapetsas et al. (2013) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين الشعور بالوحدة النفسية وإدمان الإنترنت لدى المراهقين. وقد تكونت عينة الدراسة من (100) مراهق تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين 13 – 15 عاما بمتوسط عمري قدره 14,3. وجميع أفراد العينة من طلاب المدارس المتوسطة باليونان. وبعد تحليل بيانات الدراسة إحصائياً أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط إيجابية دالة إحصائياً بين الشعور بالوحدة النفسية وإدمان الإنترنت لدى أفراد العينة من المراهقين، كما تبين أن أفراد العينة من المراهقين الأصغر سنا أكثر إدمانا على الإنترنت من قرنائهم المراهقين الأكبر سنا من أفراد العينة.

كذلك قام كل من أوداسي وشليك Odaci & Çelik (2013) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين سلوكيات الاستخدام المشكل للإنترنت لدى طلاب الجامعة بعدد من المتغيرات الأخرى ومنها الخجل shyness، والشعور بالوحدة النفسية loneliness والعدوانية aggression. وقد تكونت عينة الدراسة من (424) طالباً جامعياً بمرحلة البكالوريوس الأتراك، منهم (209) طلاب ذكور، وعدد (215) طالبة، وقد تراوحت أعمار العينة الكلية للدراسة ما بين 17 – 23 عاما، بمتوسط عمري قدره 18,69. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط إيجابية بين الاستخدام المشكل للإنترنت وكل من الخجل والعدوانية، بينما لم يتبين وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين الاستخدام المشكل للإنترنت والشعور بالوحدة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة من طلبة الجامعة الأتراك.

كما قام بونتيز وآخرون Pontes, et al., (2013) بدراسة لمعرفة الإدمان السلوكي بوصفه معوقا لتحقيق الأفراد للرفاهية النفسية. ونظرا لما تبين لدى البعض من المشكلات التي ترتبط بإدمان الإنترنت، اهتم الباحثون في هذه الدراسة بدراسة التأثيرات السلبية لإدمان الإنترنت على الصحة النفسية للأفراد. وقد هدفت الدراسة إلى فحص المشكلات التي تواجه المراهقين والأطفال الناتجة عن إدمان استخدام الإنترنت. كما سعت الدراسة إلى تحديد الخصائص السلوكية والسيكوديمجرافية للأطفال والمراهقين مدمني الإنترنت، وهدفت الدراسة أيضاً إلى إعداد نموذج من خلاله يمكن التنبؤ بإدمان

استخدام الإنترنت. وقد تكونت عينة الدراسة من (131) طفلا ومراهقا من المنتسبين في المدارس البرتغالية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن 13٪ من أفراد العينة لديهم إدمان على الإنترنت. كما تبين لدى الباحثين وجود علاقة ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين الشعور بالوحدة النفسية والاجتماعية وإدمان استخدام الإنترنت لدى الأطفال والمراهقين من أفراد عينة البحث.

كما قام شاهين (2013م) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين الإنترنت والشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة الجامعة بفلسطين، وقد تكونت عينة الدراسة من 450 طالباً جامعياً من الجنسين الذين تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين 19 26 عاما، بمتوسط عمري قدره 2271 وانحراف معياري 231. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لإدمان الإنترنت أو الشعور بالوحدة النفسية لدى أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)، في حين تبين وجود ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بإدمان الإنترنت لدى أفراد عينة الدراسة من طلبة الجامعة.

كذلك أجرى كل من إياس وهورزوم Ayas & Horzum (2014) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين الاكتئاب والشعور بالوحدة النفسية وتقدير الذات في التنبؤ بإدمان الإنترنت لدى طلبة المرحلة الثانوية. وقد تكونت عينة الدراسة من 292 طالباً بالمدارس الثانوية. وبعد تحليل البيانات إحصائياً توصلت الدراسة إلى نتائج تشير إلى ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بالاكتئاب وبالتنبؤ بإدمان الأفراد على الإنترنت، كما ارتبط الشعور بالوحدة النفسية سلبيا بتقدير الذات، ولكن لم يتضح ما إذاً كان تقدير الذات منبئا لإدمان الإنترنت.

وقد أجرت كل من هوان وآخرون Huan, et al., (2014) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين الشعور بالوحدة النفسية ومشكلات استخدام الإنترنت لدى المراهقين من الجنسين في سنغافورا. وقد تكونت عينة الدراسة من 681 مراهقا ومراهقة، منهم 49,69% من أفراد العينة ذكور، و(50٫4٪) إناث، وقد تراوحت أعمار أفراد العينة الكلية للدراسة ما بين 14 و15 عاما. وبعد تحليل بيانات الدراسة إحصائياً أشارت النتائج إلى توسط القلق الاجتماعي في العلاقة بين الخجل والشعور بالوحدة النفسية، كما تبين ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بإدمان وزيادة استخدام الإنترنت لدى جميع أفراد العينة من المراهقين من الجنسين، وقد تبين أيضاً ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بكل من الخجل والقلق الاجتماعي لدى المراهقين.

كما قام كل من أوزديمير وكوزوكو Ozdemir & Kuzuku (2014) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين الاكتئاب والشعور بالوحدة النفسية وإدمان الإنترنت لدى عينة من الشباب التركي. وقد تكونت عينة الدراسة من 648 طالباً جامعياً

بمرحلة البكالوريوس، وقد بلغ متوسط أعمارهم الزمنية 2246، وبانحراف معياري قدره 245. وبعد تحليل بيانات الدراسة إحصائياً توصل الباحثان إلى نتائج تشير إلى ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بإدمان الإنترنت، بينما لم يتأكد وجود علاقة ارتباط للاكتئاب بإدمان الإنترنت لدى أفراد العينة من طلبة الجامعة الأتراك.

وقام كل من سونج وآخرون Song et al. (2014) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين الشعور بالوحدة النفسية واستخدام الإنترنت من خلال الفيسبوك Facebook، وقد تكونت عينة الدراسة من البحوث التي أجريت وكان مجموعها 8798 فردا من شرائح عمرية ومجتمعية ومهنية متنوعة. وقد تبين لدى الباحثين وجود ارتباط إيجابي بين الشعور بالوحدة النفسية والاستخدام المفرط للإنترنت، كما تأكد للباحثين أيضاً وجود علاقة تبادلية بين الشعور بالوحدة النفسية وزيادة استخدام الإنترنت من جهة وأيضاً بين الاستخدام المفرط للإنترنت والفيسبوك والشعور بالوحدة النفسية.

وقد أجرى كل من ياو وزهونج Yaho & Zhong (2014) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين إدمان الإنترنت والمشكلات النفسية الأخرى ومنها الشعور بالوحدة. وقد تكونت عينة الدراسة من 361 طالباً جامعياً في هونج كونج. وقد أشارت الدراسة إلى نتائج تؤكد ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بإدمان استخدام الإنترنت، كذلك لم يتأكد لدى الباحثين أن الاستخدام المفرط للإنترنت في التواصل الاجتماعي والصداقات يؤدي إلى خفض الشعور بالوحدة النفسية لدى أفراد العينة من طلبة الجامعة بهونج كونج.

كذلك قام أبوشندي (2015م) بدراسة للشعور بالوحدة النفسية وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى والتي منها استخدام الإنترنت، وذلك لدى طلبة الجامعة. وقد تكونت عينة الدراسة من 582 طالباً وطالبة من طلبة جامعة الزرقاء بالأردن من المنتسبين في مرحلة البكالوريوس، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية. وبعد تحليل بيانات الدراسة إحصائياً توصل الباحث إلى نتائج تشير إلى ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بالاستخدام المفرط للإنترنت. ولم يتبين وجود فروق دالة إحصائياً في الشعور بالوحدة النفسية واستخدام الإنترنت تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث).

كما أجرى كل من أوجوز وكاكير Oguz & Cakir (2014) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين مستويات الشعور بالوحدة النفسية وإدمان الإنترنت لدى المعلمين الأتراك الأكفاء. وقد تكونت عينة الدراسة من 347 معلما تركيا. وقد أشارت النتائج إلى ارتباط المستوى المتوسط للشعور بالوحدة النفسية بإدمان الإنترنت لدى أفراد العينة من المعلمين الأكفاء.

كذلك قام كل من سليم وآخرون Saleem et al.

(2015م) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين إدمان الإنترنت والشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة الجامعة من الجنسين. وقد تكونت العينة الكلية للدراسة من 1020 طالباً جامعياً بمرحلة البكالوريوس من جامعتي باهودن زكريا والجامعة الإسلامية، وقد تكونت العينة من 510 طلاب ذكور، و510 طالبات، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن 28٪ من أفراد العينة الكلية للدراسة لديهم إدمان على الإنترنت، وأن 135٪ من أفراد العينة الكلية لديهم شعور مرتفع بالوحدة النفسية. كذلك أوضحت الدراسة ارتباط إدمان الإنترنت بالشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة الجامعة من أفراد العينة من الجنسين، ولكن تبين أن أفراد العينة الذكور لديهم إدمان أكثر على الإنترنت من قرنائهم الإناث..

كما قام بتاتشنيو وآخرون Btachnio et al., (2016) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين الشعور بالوحدة النفسية واستخدام الإنترنت وما إذا كان الشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقين البولنديين يعد منبئا بزيادة استخدام الإنترنت. وقد تكونت عينة الدراسة من 887 مراهقا من طلبة الصف الأول الثانوي ببولندا. وبعد تحليل نتائج الدراسة إحصائياً توصل الباحثون إلى نتائج تشير إلى ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بالاستخدام المفرط للإنترنت لدى المراهقين من أفراد العينة، كما تبين أن الشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقين الصغار ينبئ بقوة بالاستخدام المفرط للإنترنت والإدمان عليها، والإفصاح عن الذات عبر الفيسبوك Facebook.

2-2-1 التعليق على الدراسات السابقة:

تشابهت جميع الدراسات السابقة من حيث الهدف، وهو دراسة العلاقة الارتباطية بين الشعور بالوحدة النفسية وزيادة استخدام الإنترنت لدى طلاب الجامعة، واختلفت إلى حدما في نوع العينة، لكونها درست فئات عمريه مختلقة وبعضها من الجنسين.

وتوصلت جميع الدراسات إلى انتشار الشعور بالوحدة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب الجامعة لمرحلة البكالوريوس .وهذا أيضاً يتوافق مع ما أشارت إليه نتائج دراسات سابقة إلى وجود للشعور بالوحدة النفسية لدى الأفراد من شرائح عمرية ومجتمعية متنوعة، وإلى ارتباط الشعور بالوحدة النفسية بإدمان استخدام الإنترنت، أيضاً (شاهين، 2013م؛ أبوشندي، 2015؛ الكحكي، 2009؛

Matanda et al., 2004; Caplan, 2007; Bonetti et al., 2010; Huang et al., 2014; Odac & Kalkan, 2010; Pontes et al., 2013; Saleem et al., 2015; Martina & Schumacharb, 2003; Ayas & Horzum, 2014; Oguz & Cakir, 2014; Karapetsas et al., 2013; Ezoe & Toda, 2013;

Yao & Zhong, 2014; Btachnio et al., 2016; Song et al., 1014; Ozdemir et al., 2014; Whitty & Mclauglin, 2007; Prizza et al., 2004; Martin & Schumacher, 2009).

في حين ان النتيجة التي توصل إليها كارابتساس واخرون2013) Karapetsas et al ;) أكدت على أن أفراد العينة من المراهقين الأصغر سنا أكثر إدمانا من المراهقين الأكبر سنا. وأشارت نتائج دراسة كل من مارتينا وسكوماتشرب Martina & Schumacherb (2003) إلى أن أفراد العينة ذوي المستويات الأعلى في الشعور بالوحدة النفسية تبين أنهم أكثر استخداماً للإنترنت من أجل الحصول على المساندة الانفعالية/ العاطفية من الأصدقاء، كما قرروا أنهم بذلك يحققون مستويات عالية من الرضا الانفعالي. كما أشار سونق وآخرون Song, et al.,) 1014) لوجود علاقة تبادلية بين الشعور بالوحدة النفسية وزيادة استخدام الإنترنت والعكس.

واختلفت نتيجة دراسة أودسي وسيلك Odaci & Celik, (2013) عن الدراسات السابقة المستعرضة و مع ما توصلت إليه حيت لم يجدا ارتباط بين استخدام الإنترنت والشعور بالوحدة النفسية لدى طلاب الجامعة بتركيا.

وتشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث الهدف، وكذلك الأساليب الاحصائية بما في ذلك اتباع المنهج العلمي السليم لتطبيق الدراسة(المنهج الوصفي بإسلوبيه (الارتباطي/ المقارن) أ واختلفت عنهم بخصوصية المجتمع ونوع العينة ودراسة المستويات الدنيا والعليا لطلبة الجامعة.

وأستفاد الباحث في دراسته الحالية من الدراسات السابقة في تحديد المشكلة وصياغة الأسئلة والأهداف أ وفي اختيار الأدوات المناسبة المستخدمة في هذه الدراسة بما في ذلك المنهج المناسب أ وكذلك في اختيار العينة والأساليب الإحصائية المناسبة.

3-2 فروض الدراسة:

- **الفرض الأول**: تنتشر مشاعر الوحدة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة شقراء.
- **الفرض الثاني**: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الشعور بالوحدة النفسية وإدمان استخدام الإنترنت لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة شقراء .
- **الفرض الثالث**: توجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعتي الدراسة الفرعية في درجة الشعور بالوحدة النفسية تعزى للمستويات الدراسية (الأول والثاني) و(السابع والثامن) الجامعي بشقراء .
- **الفرض الرابع**: «توجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعتي الدراسة الفرعية في درجة إدمان الإنترنت تعزى للمستويات الدراسية (الأول والثاني) و(السابع والثامن) الجامعي بشقراء.

3 – منهجية الدراسة وإجراءاتها:

3 – 1 منهج الدراسة:

استخدم في الدراسة الحالية المنهج الوصفي بإسلوبيه (الارتباطي/ المقارن)، لمعرفة نوع العلاقة الارتباطية بين الشعور بالوحدة النفسية وإدمان استخدام الإنترنت لدى طلاب جامعة شقراء ،

3 – 2 مجتمع الدراسة:

المجتمع الفعلي للدراسة تمثل في طلاب جامعة شقراء (ذكور) والبالغ عددهم14000 الف طالب وطالبة (مكتب عمادة القبول والتسجيل بجامعة شقراء للعام الدراسي 1438-1437 ه) من المستويات الدراسية الدنيا والعليا، حيث قام الباحث بتحديد أفراد العينة النهائية للدراسة بشكل عشوائي منتظم، مع استبعاد طلاب الجامعة ذوي الظروف الخاصة ومنهم أيتام الوالدين (أحدهما أو كلاهما)، ومن لديهم حالة طلاق حديثاً تم ذلك لتحييد المتغيرات الوسيطة ذات العلاقة المحتملة مع متغيرات هذه الدراسة وعزلها.

3 – 3 عينة الدراسة:

تكونت العينة النهائية للدراسة من (600) طالب جامعي (ذكور) من الدارسين بجامعة شقراء من جميع الأقسام الأدبية والعلمية بكلية العلوم والدراسات الإنسانية والبالغ عددهم (2700) طالب وطالبة بمرحلة البكالوريوس بمحافظة القويعية التابعة لمنطقة الرياض بعد استبعاد (42) استمارة غير مكتملة البيانات(مكتب عمادة القبول والتسجيل بجامعة شقراء للعام الدراسي 1437-1438 ه)، منهم (300) طالب من المستويين الأول والثاني الجامعي، و(300) طالبٍ من المستويين السابع والثامن الجامعي. وقد تراوحت أعمار العينة الكلية للدراسة ما بين 18 – 24 عاما، بمتوسط عمري قدره 21 عاما و10 أشهر تقريباً، وانحراف معياري قدره (3.2).

3- 4 أدوات الدراسة:

ولجمع بيانات هذه الدراسة تم استخدام أدوات القياس النفسي الآتية:

- مقياس الشعور بالوحدة النفسية، إعداد/ مجدي الدسوقي (1998).
- مقياس إدمان الإنترنت (IAS)، إعداد/ بشرى أحمد (2013).

وفيما يأتي وصف لهذه الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية:

3-4-1مقياس الشعور بالوحدة النفسية، إعداد/ الدسوقي(1998)

وضع روسيل (1996) Russell مقياس الشعور بالوحدة النفسية الذي يعتبر النسخة الثالثة المنقحة لمقياس كاليفورنيا لوس أنجلوس للشعور بالوحدة النفسية University of California Los (UCLA) Angeles Loneliness Scale

ويتكون المقياس في صورته النهائية من (20) عشرين بندا، تم صياغتها على هيئة أسئلة ويجيب الفرد على كل سؤال بإجابة واحدة من بين أربع

اختيارات هي (أبدا، نادرا، أحيانا، دائماً). وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس من 20 ـ 80، والدرجة المرتفعة تشير إلى شعور شديد بالوحدة النفسية والعكس صحيح. قام معد الأداة الدسوقي (1988) بترجمة عبارات المقياس بدقةٍ وقد تم تقنين المقياس من خلال حساب معاملات صدقه وثباته، وكذلك حساب معاييره، وقد تم حساب صدق المقياس من خلال :

1 – **الصدق البنائي/ أو التكويني construct validity**، وقد تم حساب الصدق البنائي أو التكويني للمقياس، وذلك بحساب ارتباط درجة كل بند بالدرجة الكلية على بقية البنود بعد استبعاد قيمة هذا البند من الدرجة الكلية واستخدم الباحث في ذلك مجموعة كلية قوامها (400) طالبٍ وطالبة من طلاب الجامعة(تشبه خصائص عينة الدراسة، ولكن تم استبعادها من العينة الأصلية)، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط الناتجة ما بين (0,744) ،(0,371) للذكور، وما بين (0,369) و(0,762) بالنسبة للإناث، وجميع هذه المعاملات دالة إحصائياً عند مستوى (0,01) مما يشير على اتساق المقياس وصدق بنوده في قياس ما وضع لقياسه.

2 – **كما تم حساب الصدق التمييزي discriminator validity** وذلك من خلال إجراء الباحث للمقارنة الطرفية بين مرتفعي ومنخفضي الشعور بالوحدة النفسية ، وذلك بحساب النسبة الحرجة لدرجات أعلى ٪27 ودرجات أدنى ٪27، حيث بلغت قيمة ا لنسبة الحرجة (12٫66)، وتشير هذه القيمة إلى أن الفرق بين المجموعتين دال إحصائياً عند مستوى (0٫01) مما يشير إلى قدرة المقياس على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الشعور بالوحدة النفسية.

3 – **الصدق العاملي factorial validity**: **واستخدم إسلوب التحليل العاملي**، حيث تم تحليل المصفوفة الارتباطية، وأديرت العوامل تدويرا متعامدا بطريقة الفاريماكس varimax بكايزر Kaiser للوقوف على التركيب العاملي للمقياس، وأشارت النتائج إلى تشبع جميع أبعاد المقياس إحصائياً مما يشير إلى صلاحيته للاستخدام.

أما بالنسبة لثبات المقياس، فقد تم حساب ثبات المقياس باستخدام الطرق الآتية:

1– **طريقة إعادة الإختبار Test-Retest Method**، وفيها قام الباحث بتطبيق المقياس ثم إعادة تطبيقه مرة أخرى بفاصل زمني قدره شهر على أفراد عينة التقنين ، وقد أشارت النتائج إلى وجود معاملات ارتباط إيجابية ودالة إحصائياً عند مستوى (0.01) مما يشير إلى ثبات الأداة.

2 – **طريقة التجزئة النصفية: Split-Half Method**، تم حساب معامل الارتباط بين درجات البنود الفردية، والبنود الزوجية لكل عينة، وبعد ذلك تم استخدام معادلة سبيرمان وبراون في تحليل البيانات إحصائياً، وقد أشارت النتائج إلى أن جميع

معاملات ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية دالة عند مستوى (0.01) مما يشير إلى ثبات الأداة.

3 – طريقة كرونباخ (معامل ألفا)Alpha Coefficient وقد تم فيها استخدام إسلوب كرونباخ في التحقق من ثبات المقياس، وقد أشارت جميع معاملات الثبات لمعامل ألفا جميعها مرتفعة مما يطمئن إلى أن المقياس يتمتع بقدر مناسب من الثبات يبرز إمكانية استخدام الأداة وصلاحيتها للإجراء.

3-4-2 ثبات المقياس في الدراسة الحالية:

هذا، وللتحقق من صلاحية الأداة لتطبيقها على أفراد الدراسة الحالية من طلاب جامعة شقراء ، فقد قام الباحث بالتحقق من ثبات المقياس بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق ، وذلك على عينة عشوائية استطلاعية قوامها (90) طالباً جامعياً من طلاب جامعة شقراء بمرحلة البكالوريوس والذين في خصائصهم مماثلين لأفراد عينة الدراسة الحالية(مع الإشارة إلى أنه تم إستبعادهم من العينة الأصلية للدراسة)وذلك بفارق زمني قدره 21 يوماً، وذلك لمعرفة معامل الارتباط بين الإجراءين وللتأكد من ثبات المقياس وصلاحيته للإجراء على أفراد مجتمع الدراسة الحالية، وقد بلغ معامل الارتباط (0.77)، وهو معامل ارتباط إيجابي دال إحصائياً، مما يشير إلى ثبات الأداة وقدرتها على قياس هذا المتغير على أفراد عينة الدراسة الحالية من طلاب جامعة شقراء.

3-4-2مقياس إدمان الإنترنت Internet Addiction Scale (IAS)، إعداد/ بشرى أحمد (2013):

قامت معدة الأداة (بشرى أحمد 2013، ص 4 – 5) بتحديد ستة أبعاد فرعية لإدمان الإنترنت، ووضعت لها تعريفاتها الإجرائية، والتي اشتقتها من خلال المقاييس الأجنبية التي أعدت لقياس المتغير. وقد تضمن المقياس عددا من الأبعاد وهي:.

(أ) السيطرة والبروز: Control and Visibility

ويقصد بها أن يكون استخدام الإنترنت أهم الأنشطة وأكثرها أهمية لدى الفرد، وتسيطر على تفكيره ومشاعره، حيث الانشغال الزائد والتحريفات المعرفية واضطراب السلوك الاجتماعي والشعور باللهفة على القيام بهذا النشاط.

(ب) تغيير المزاج :Mood modification

وهو تلك الخبرة الذاتية التي يشعر بها الفرد نتيجة لاستخدام الإنترنت، ويمكن اعتبارها استراتيجية للمواجهة يستخدمها الفرد لكي يتحاشى الآثار المترتبة على عدم الممارسة وقد يصاحبها أو لا يصاحبها تحمل.

(ج) التحمل:Endurance

وهو تلك العملية التي يزيد بها الفرد من كمية أو مقدار استخدام الإنترنت للحصول على نفس الأثر الذي حصل عليه الفرد من قبل بمقدار أو كمية أقل من استخدام الإنترنت.

(د) الأعراض الإنسحابية:Withdrawal symptoms

وهي مشاعر عدم الارتياح وعدم السعادة أو

تلك الآثار الفسيولوجية التي يمكن أن تحدث عند الانقطاع عن استخدام الإنترنت أو تقليل استخدامه فجأة (مثل ارتعاش اليدين، والكآبة، وحدة الطبع، وغيرها).

(هـ) الصراع: Conflict

ويشير إلى تلك الصراعات التي تدور بين الفرد المدمن على الإنترنت والبيئة المحيطة به من أشخاص وأشياء، أو الصراعات بين استخدام الإنترنت وغيره من الأنشطة الأخرى، أو ذلك الصراع الذي يدور داخل الفرد ذاته حول استخدامه للإنترنت.

(و) الانتكاس: Relapse

ويشير إلى الميل للعودة مرة أخرى لاستخدام الإنترنت بشكل مرضي.

وقد تمت صياغة عبارات هذه الأبعاد الستة بطريقة التقرير الذاتي. ولتقنين الأداة، تم إجراء صدق التحكيم، وقد أصبح المقياس في صورته النهائية مكونا من (60) عبارة موزعة بالتساوي على أبعاد المقياس الستة، بحيث تضمن كل بعد (10) عبارات.

ووضعت معدة المقياس ثلاث إجابات لكل عبارة يختار المفحوصون منها واحدة. ولحساب ثبات المقياس، تم حساب ثبات مفردات المقياس (الاتساق الداخلي)، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين درجة مجموع كل بعد من الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس ما بين (0,79 و0,87)، وكذلك معامل الارتباط بين درجة كل عبارة ومجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه، والتي تراوحت ما بين (0٫68 و0٫81)، وجميعها دالة عند مستوى (0٫01) ، مما يشير إلى إرتفاع معامل الاتساق الداخلي للمقياس الكلي.

كذلك قامت معدة المقياس بحساب معامل ثبات ألفا، فقد تراوحت معاملات الثبات للأبعاد الفرعية ما بين (0٫77 و0٫95)، وبلغ معامل ثبات ألفا للمقياس الكلي (0٫87)، مما يعني دقة المقياس واتساقه واطراده فيما يسعى لقياسه.

كما إستخدمت معدة الأداة التجزئة النصفية، وقد تراوحت قيمة معامل ثبات «جتمان» للأبعاد الفرعية للمقياس ما بين (0,73 و0,91)، وتراوحت قيمة معامل ثبات «سبيرمان – براون» ما بين (0,74 و0,94)، وبلغ معامل ثبات «جتمان» للمقياس الكلي (0,89)، ومعامل ثبات «سبيرمان – براون» (0,90) وهذا يشير إلى ارتفاع معامل ثبات المقياس الكلي، وقد بلغ معامل ثبات إعادة الاختبار بفاصل زمني مدته أسبوعين .(0,88)

أما بالنسبة لصدق المقياس، فقد تحققت معدة الأداة من صدق البناء الكامن للمقياس من خلال استخدام التحليل العاملي، وذلك باختبار نموذج العامل الكامن العام، الذي حاز على مطابقة تامة، حيث كانت كا2 = صفر، ومستوى دلالتها (0,001).

كما قامت معدة الأداة بتقنين المقياس على عينة سعودية مكونة من (175) طالباً جامعياً من الجنسين، حيث تم حساب ثبات المقياس بطريقة

إعادة التطبيق بعد 21 يوما باستخدام معامل ثبات ألفا، والذي أسفر عن معامل ثبات الأبعاد الفرعية للمقياس، وكذلك للدرجة الكلية للمقياس، حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0,77 و0,89)، ومعامل ثبات إعادة الاختبار ما بين (0,80 و0,87)، وذلك لكل من الأبعاد الفرعية، وأيضاً الدرجة الكلية للمقياس، مما يشير إلى ثبات المقياس على العينة السعودية، كذلك تمت إعادة حساب صدق المقياس على طلبة الجامعة بالمملكة العربية السعودية، وذلك باستخدام التحليل العاملي باختبار نموذج العامل الكامن العام. وحيث إن معدة الأداة تحققت من ارتفاع معامل الصدق والثبات للمقياس في كل من البيئة المصرية والسعودية، مما يشير إلى أن معامل الصدق والثبات للمقياس مرتفع وبالتالي الأداة صالحة للتطبيق في الدراسة الحالية أيضاً.

3 – 5 الأساليب الإحصائية:

تم تحليل بيانات الدراسة إحصائياً باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- معامل ارتباط بيرسون لفحص نوع العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة.
- التوزيع التكراري والنسب المئوية لحساب مدى انتشار الشعور بالوحدة النفسية.
- اختبار «ت» T-testلفحص وجهة الفروق بين متوسطات درجات مجموعتي الدراسة الفرعية في المتغيرات محور الاهتمام.

4 –1 نتائج الدراسة ومناقشتها:

الفرض الأول: « تنتشر مشاعر الوحدة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة شقراء »

للتحقق من هذا الفرض، تم حساب متوسط الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة الكلية للدراسة على مقياس «الشعور بالوحدة النفسية»، حيث إن (ن = 600) طالب من طلاب جامعة شقراء لمرحلة البكالوريوس، منهم (300) طالب من المستويين الأول والثاني الجامعي، و(300) طالب من المستويين السابع والثامن الجامعي، وقد بلغ متوسط الدرجات للعينة الكلية للدراسة (68,2)، و بانحراف معياري قدره (12,4)، ولذلك فقد عُد كل من حصل على درجة (80,6) أو ما يفوقها على المقياس المستخدم في هذه الدراسة بأن لديه شعورا مرتفعا بالوحدة النفسية، وذلك وفقا للمعادلة الآتية التي استخدمها غريب (1988م، ص 46) وهي (م + 1ع)، وعند تطبيق ذلك تصبح (80,6 = (12,4 + 68,2 درجة وما يزيد عليها، وقد انطبق هذا المحك على (282) طالباً من أفراد العينة الكلية للدراسة، وذلك بنسبة (47٪) من المجموع الكلي لأفراد عينة الدراسة، مما يشير إلى انتشار الشعور بالوحدة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة شقراء.

جدول رقم (1-4)
نسبة انتشار الشعور بالوحدة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة شقراء

عدد أفراد العينة الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري	عدد الأفراد الشاعرين بالوحدة النفسية	نسبة الانتشار
600	68,2	12,4	282	%47

يوضح الجدول (1-4) نسبة انتشار الشعور بالوحدة النفسية لدى أفراد العينة الكلية للدراسة من طلاب جامعة شقراء ، ومن المستويات الدراسية (الأول والثاني)، و(السابع والثامن) الجامعي. وقد تبين أن الشعور بالوحدة النفسية منتشر لدى أفراد العينة بنسبة ٪47، وهذه النسبة تفوق ثلث أفراد العينة، حيث إن (ن = 600)، مما يشير إلى انتشار الشعور بالوحدة النفسية لدى أفراد العينة الكلية للدراسة الحالية.

ولعل هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة سليم واخرون (2015) .Saleem et al ، حيث تأكد انتشار الشعور بالوحدة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب الجامعة لمرحلة البكالوريوس .وهذا أيضاً يتوافق مع ما أشارت إليه نتائج دراسات سابقة إلى وجود للشعور بالوحدة النفسية لدى الأفراد من شرائح عمرية ومجتمعية متنوعة(شاهين، 2013م؛ أبوشندي، 2015؛ الكحكي، 2009؛ Matanda et al., 2004; Caplan, 2007; Bonetti et al., 2010; Huang et al., 2014; Odac & Kalkan, 2010; Pontes et al., 2013; Saleem et al., 2015; Martina & Schumacharb, 2003; Ayas & Horzum, 2014; Oguz & Cakir, 2014; Karapetsas et al., 2013; Ezoe & Toda, 2013; Yao & Zhong, 2014; Btachnio et al., 2016; Song et al., 1014; Ozdemir et al., 2014; Whitty & Mclauglin, 2007; Prizza et al., 2004; Martin & Schumacher, 2009).

ويرجع الباحث تلك النتيجة إلى إسلوب الحياة في الوقت الحالي وانشغال أفراد الأسرة وارتباطهم بمهام وواجبات يلزمهم إنجازها، لتوفير المتطلبات والحاجات اللازمة للحياة رغم معيشتهم تحت سقف واحداً ويلاحظ انشغال فئة الطلاب بوسائل التواصل الاجتماعي التي تؤثر على ارتباطهم وتفاعلهم الأسري، ومما لا شك فيه أن الطالب الجامعي جزء من هذه المنظومة، لذا يشعر بالوحدة والعزلة النفسية ابضا. ولا يمكن تجاهل التكوين

جدول رقم (2-4)

معامل ارتباط الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة الكلية على مقياس «الشعور بالوحدة النفسية، والدرجات التي حصل عليها الأفراد نفسهم على مقياس «إدمان الإنترنت»

عدد أفراد العينة الكلية	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
600	0,73	دالة عند مستوى 0.01

النفسي الفسيلوجي لشخصية من هم في هذا السن والتي من أهمها بحثه عن هويته النفسية ليرسم شخصيته، مما يجعله يعيش بعض الصراعات النفسية مع أسلوب تربية وخبرة تنشئة جميعها قد تدفعه للعزلة من أجل توكيد ذاته معتقداً أن ذلك هو الحل الأمثل للتغلب على المشاكل.

الفرض الثاني: «توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الشعور بالوحدة النفسية وإدمان استخدام الإنترنت لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة شقراء «

للتحقق من الفرض، تم إيجاد معامل الارتباط وفقا لأسلوب بيرسون الإحصائي بين الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة الكلية للدراسة الحالية وعددهم 600 طالب جامعي، وذلك على مقياس «الشعور بالوحدة النفسية»، والدرجات التي حصل عليها الأفراد نفسهم على مقياس «إدمان الإنترنت»، وذلك كما موضح في الجدول رقم 2-4.

يتضح من الجدول 2-4 وجود علاقة ارتباط إيجابي ودال إحصائياً عند مستوى 001 للدلالة الإحصائية، حيث بلغت قيمة (ر) المحسوبة 073وهي تفوق القيمة الحدية المطلوبة لمستوى الدلالة الإحصائية، مما يؤكد ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بإدمان الإنترنت لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة شقراء. وهذه النتيجة لا تتوافق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة(2013) Odaci & Celik التي لم تتوصل لوجود ارتباط بين استخدام الإنترنت والشعور بالوحدة النفسية لدى طلاب الجامعة بتركياًولكنها تتوافق مع ما توصلت إليه نتائج دراسات سابقة والتي توصلت إلى وجود ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بإدمان الإنترنت لدى الأفراد من شرائح عمرية ومجتمعية متنوعة مثل دراسة كل من:- (شاهين، 2013م؛ أبوشندي، 2015؛ الكحكي، 2009؛

Matanda et al., 2004; Caplan, 2007; Bonetti et al., 2010; Huang et al., 2014; Pontes et al., 2013; Saleem et al., 2015; Martina & Schumacharb, 2003; Ayas & Horzum, 2014; Oguz & Cakir, 2014; Karapetsas et al., 2013; Ezoe & Toda, 2013; Yao & Zhong, 2014; Btachnio et al., 2016; Song

جدول رقم (3-4)

الفروق بين متوسطات درجات مجموعتي طلاب الجامعة من المستويين (الأول والثاني) الجامعي، و المستويين (السابع والثامن) الجامعي، التي حصلوا عليها على مقياس «الشعور بالوحدة النفسية»، وذلك باستخدام اختبار «ت».

مجموعتا المقارنة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
1) مجموعة الطلاب من المستويين (الأول والثاني) الجامعي.	300	45.1	9.3	13	دالة عند مستوى (0.01)
2) مجموعة الطلاب من المستويين (السابع والثامن) الجامعي.	300	37	5.5		

et al., 1014; Ozdemir et al., 2014; Whitty & Mclauglin, 2007; Prizza et al., 2004; Martin & Schumacher, 2009).

ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى كون استخدام الإنترنت قد أصبح ضرورة لدى كثير من شرائح المجتمع، وبالذات فئة الشباب، ومنهم طلاب الجامعة والذين يمكثون ساعات عديدة أمامها اما للتواصل و الترفيه او لتلبيه الحاجات المختلفة، ومنها الأخبار وجمع المعلومات وتتبع الأحداث العالمية أومن ذلك أيضاً متابعة ما يخص دراستهم من بحث وغيره. إذاً نجد أن استخدام الإنترنت يعزلهم عن واقعهم الأسري والاجتماعي لوجود عالم افتراضي يعمق الشعور بالوحدة النفسية، ويزيد من ذلك وجود الشبكة العنكبوتية التي تشبع فضولهم وضالتهم وتعمق العزلة النفسية لديهم.

الفرض الثالث: «توجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعتي الدراسة الفرعية في درجة الشعور بالوحدة النفسية تعزى للمستويات الدراسية (الأول والثاني) و(السابع والثامن) الجامعي بشقراء «.

للإجابة على هذا السؤال، تم استخدام اختبار «ت» T-test وذلك للتحقق من وجهة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين الفرعيتين على مقياس «الشعور بالوحدة النفسية»، والجدول رقم (3-4) يوضح ذلك.

يتضح من الجدول (3-4) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مجموعتي طلاب الجامعة من المستويين (الأول والثاني) الجامعي، ومن المستويين (السابع والثامن) الجامعي، وذلك

جدول رقم (4-4)
الفروق بين متوسطات درجات مجموعتي طلاب الجامعة من المستويين (الأول والثاني) الجامعي، ومن المستويين (السابع والثامن) الجامعي، والتي حصلوا عليها على مقياس «إدمان الإنترنت»، وذلك باستخدام اختبار «ت».

مجموعتا المقارنة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
1) مجموعة الطلاب من 2) المستويين (الأول والثاني) الجامعي.	300	66	9,7	0,26	غير دالة عند أي من مستويات الدلالة الإحصائية
2) مجموعة الطلاب من المستويين (السابع والثامن) الجامعي.	300	65,8	8,9		

على مقياس «الشعور بالوحدة النفسية»، ولصالح مجموعة الطلاب من المستويين (الأول والثاني) الجامعي، حيث بلغت قيمة «ت» المحسوبة (13)، وهي تتجاوز القيمة الحدية المطلوبة لتصبح دالة عند مستوى (0,01) من الدلالة الإحصائية، مما يشير إلى أن طلاب الجامعة من المستويات الدراسية الأدنى (الأول والثاني) الجامعي أكثر شعوراً بالوحدة النفسية من قرنائهم من ذوي المستويات الدراسية الأعلى (السابع والثامن).

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه يونج(2007) Young بأن الفرد ليس لديه قدرة على التحكم في مسار حياته اليومي لوجود مشكلات اجتماعية لديه لذا عدم تحقيق الفرد للتوافق النفسي والاجتماعي قد يدفعه للشعور بالوحدة النفسية ثم يقوده لإدمان استخدام الإنترنت، وهذه النتيجة أيضاً تتفق مع ما توصلت إليه مارقليت Margalit (2012) بأن العجز في مستويات التوافق الانفعالي والمهارات الاجتماعية يدفع الفرد للعزلة والوحدة النفسية، وجميع ما أشار إليه يعد إلى حد كبير من سمات المراهقة لهذا السن من العينة الحالية والذي يدرسون في هذا المستوى مقارنة بطلاب المستوى السابع والثامن والذين أصبحوا أكثر خبرة ومعرفة بحالهم مكنتهم من التخلص تدريجياً من الشعور بالوحدة والعزلة النفسية، بالإضافة إلى أن أعمار المستوى الأول والثاني في حاجة أكثر لإشباع فضولهم وحب الاستطلاع لديهم وإشباع حاجاتهم الأساسية والعيش في العالم

الافتراضي الذي يعطيهم من خلال انزوائهم دافع الجرأة والقوة النفسية، مما يجعلهم أكثر عزلة ووحدة نفسية مقارنة بطلاب المستوى السابع والثامن، خصوصا إذا وجدوا متنفسا لهم وهو استخدام الإنترنت .

الفرض الرابع: «توجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعتي الدراسة الفرعية في درجة إدمان الإنترنت تعزى للمستويات الدراسية (الأول والثاني) و(السابع والثامن) الجامعي بشقراء ؟

للتحقق من هذا الفرض، تم استخدام اختبار «ت»، وذلك للتحقق من وجهة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين الفرعيتين على مقياس «إدمان الإنترنت»، والجدول الآتي يوضح ذلك.

ويتضح من الجدول (4-4) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مجموعتي طلاب الجامعة من المستويين (الأول والثاني) الجامعي، ومن المستويين (السابع والثامن) الجامعي، وذلك على مقياس «إدمان الإنترنت»، حيث بلغت قيمة «ت» المحسوبة (0٫26)، وهي لا تصل إلى القيمة الحدية المطلوبة لتصبح دالة عند أي من مستويات الدلالة الإحصائية، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعتي الدراسة الفرعيتين لطلاب الجامعة من المستويات الدراسية الدنيا (الأول والثاني) الجامعي، والمستويات الدراسية العليا (السابع والثامن) الجامعي. وهذه النتيجة لا تتفق مع النتيجة التي توصل إليها كارابتساس وآخرون (Karapetsas,;et al (2013 الذي وجد أن أفراد العينة من المراهقين الأصغر سنا أكثر إدمانا لاستخدام الإنترنت من المراهقين الأكبر سناً . ويرجع الباحث ما توصلت إليه الدراسة الحالية لكون طلاب الجامعة الذين يدرسون في المستوى الأول والثاني والمستوى السابع والثامن أعمارهم متقاربةٌ و جميعهم لديهم رغبة للتواصل مع العالم الإفتراضي الذي يتمنون العيش فيه والذي لا قيود نفسية واجتماعية حوله ولما يوفره من إشباع فضول وحب استطلاع و تلبية حاجات ورغبات مختلفة لا يجدون إشباعها إلا من خلال استخدامهم المستمر للإنترنت، مما يجعلهم أكثر استخداماً وعزلة أيضاً ولسد ذلك كله تراهم رغم اختلاف مستوياتهم يمكثون ساعات تفوق المعتاد والمتعارف عليه تصل لإدمان استخدام الإنترنت.

5 - 1 خلاصة النتائج :

تحددت أبرز نتائج الدراسة في النقاط التالية :

أولاً: انتشار الشعور بالوحدة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة شقراء.

ثانياً: ارتباط الشعور بالوحدة النفسية إيجابياً بإدمان الإنترنت لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة شقراء.

ثالثاً: أن طلاب الجامعة من المستويات الدراسية الأدنى (الأول والثاني) أكثر شعوراً بالوحدة

النفسية من قرنائهم من المستويات الدراسية الأعلى (السابع والثامن) الجامعي بشقراء.

رابعاً: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الجامعة من المستويات الدراسية الدنيا (الأول والثاني) الجامعي والمستويات الدراسية العليا (السابع والثامن) الجامعي في درجة إدمان استخدام الإنترنت.

2-5 توصيات تربوية:

1. عقد برامج إرشادية و دورات تدريبية للوالدين والمربين لتوعيتهم واطلاعهم على مضار إدمان استخدام الإنترنت ليكتسبوا مهارة توجيه أبناءهم للاستخدام الصحي والجيد للإنترنت،.
2. إنشاء وحدات إرشادية وعلاجية لمدمني الإنترنت والأفراد ذوي المشكلات النفسية أو السلوكية، ومنها الشعور بالوحدة النفسية والاكتئاب والقلق، وما يصاحبها من أمور سلبية .
3. ضرورة وجود أخصائي إجتماعي ونفسي بالمدارس والجامعات لتوجيه الأفراد وزيادة مستوى «الصحة النفسية» لديهم.

3-5 بحوث علمية مقترحة:

- فاعلية برنامج إرشادي في خفض الشعور بالوحدة النفسية لدى طلاب الجامعة من الجنسين.
- الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بعدد من المتغيرات الديمجرافية لدى طلاب الجامعة.
- إدمان استخدام الإنترنت وعلاقته بالاكتئاب لدى المراهقين من الجنسين.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبوشندي، يوسف. (2015م). الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة الزرقاء في الأردن. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس،13(4): 18 – 22.

أحمد، بشرى. (2007م). إدمان الإنترنت وعلاقته بكل من أبعاد الشخصية والاضطرابات النفسية لدى المراهقين. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق،(55).

أحمد، بشرى. (2013م). مقياس إدمان الإنترنت: كراسة التعليمات. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أحمد، عبداللطيف. (2010م). الفرق في الشعور بالوحدة والتوجه الحياتي بين المتزوجين والعازبين والأرامل من مستويات اقتصادية مختلفة. مجلة جامعة دمشق، 26(3)، 695 – 735.

جلال، سعد. (1986م). في الصحة العقلية: الأمراض النفسية والعقلية والانحرافات السلوكية. القاهرة: دار الفكر العربي.

الحسين، أسماء. (2003م). المدخل الميسر للصحة النفسية والعلاج النفسي. الرياض: دار عالم الكتب.

حسين، محمد. (1994م). «الوحدة النفسية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية: دراسة ميدانية على الجنسين من طلبة الجامعة. دراسات نفسية، 2(4)، 189 – 218.

الدسوقي، مجدي. (1998م). مقياس الشعور بالوحدة

النفسية: دليل التعليمات. الطبعة الثانية. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

شاهين، محمد. (2013م). إدمان الإنترنت وعلاقته بالشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة الجامعة في فسلطين. دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)، 36(3)، 139 – 162.

شقير، زينب. (1993م). تقدير الذات والعلاقات الاجتماعية المتبادلة والشعور بالوحدة النفسية لدى عينتين من تلميذات المرحلة الإعدادية في كل من مصر والمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، المجلد 21.

عبدالرحيم، بشرى. (2001م). العلاقات الاجتماعية والشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها بمستوى الطموح لدى الطلبة العرب في الجامعات العراقية (رسالة دكتوراه). العراق: الجامعة المستنصرية، كلية التربية.

عبدالوهاب، أماني. (2005م). اختبار الشعور بالوحدة النفسية للأطفال. دليل المقياس، مكتبة الأنجلو المصرية.

عقل، محمود. (1993م). تقدير الذات وعلاقته بالوحدة النفسية والاكتئاب لدى طلاب الجامعة. مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، 3(3)، 269–288.

قشقوش، إبراهيم. (1983م). الإحساس بالوحدة النفسية. إطار نظري، حولية كلية التربية، جامعة قطر.

قشقوش، إبراهيم. (1988). مقياس الإحساس بالوحدة النفسية لطلاب الجامعات. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الكحكي، عزة. (2009م). استخدام الإنترنت وعلاقته بالوحدة النفسية وبعض العوامل الشخصية لدى عينة من الجمهور بدولة قطر. مؤتمر الإعلام الجديد، تكنولوجيا جديدة لعالم جديد، جامعة البحرين، المنامة، من 7 – 9 إبريل.

ميهوب، سهير. (2007م). مدى فاعلية برنامج إرشادي في خفض درجة الشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها بالاضطرابات السيكوسوماتية لدى عينة من الطالبات المراهقات المغتربات بالمدن الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 57(17)، 179–231.

النبهاني، هلال، وحسن، سعيد، والجمالي، فوزية عبدالباقي. (2005م). الشعور بالوحدة وعلاقته بمتغيري المساندة والعلاقات الاجتماعية: دراسة ميدانية بالتحليل العاملي لعينة من طلبة جامعة السلطان قابوس. المجلة التربوية جامعة الكويت، العدد 76.

ثانياً: المراجع الأجنبية والعربية المترجمة:

Abdul Rahim, B. (2001*). Social relations and feelings of psychological loneliness and relation to the level of ambition among Arab students in Iraqi universities (in Arabic)*. (PhD Thesis). Iraq: Mustansiriya University, Faculty of Education.

Abdul Wahab, A. (2005). *Test the psychological loneliness of children: Gauging Guide (in Arabic)*. Al-Anglo Egyptian Library, Cairo: Egypt.

Abushandi, Y. (2015). The sense of psychological unity and its relation to some variables among the students of Zarqa University in Jordan *(in Arabic)*. *Journal of the Federation of Arab Universities for Education and Psychology, 13* (4), 18-22.

Agel, M. (1993). Self-esteem and its relation to psychological unity and depression among university students *(in Arabic)*. *Journal of Psychological Studies, Association of Egyptian Psychologists, 3*(3), 269-288.

Ahmed, A.A. (2010). The difference in loneliness and orientation of married, single and widowed people from different economic levels *(in Arabic)*. *University of Damascus Journal, 26*(3), 695-735.

Ahmed, B. (2007). Internet addiction and its relationship to both personal dimensions and mental disorders in adolescents *(in Arabic)*. *Journal of the Faculty of Education, Zagazig University*, (55).

Ahmed, B. (2013). *Internet addiction measure: instruction manual (in Arabic)*. Cairo: The Anglo-Egyptian Library.

Al Yagon, M. (2008). On the links between aggressive behavior, loneliness and patterns of close elationship

among non-clinical school-age boys. *Research in Education*, *80*(1), 75-92.

Aldessouki, M. (1998). *Psychometric Sense Scale: Instruction Manual (in Arabic). Second Edition.* Cairo: The Egyptian Renaissance Library.

Alhussein, A. (2003). *Facilitated entrance to mental health and psychotherapy (in Arabic)*. Riyadh: World of Books.

Alkhaki, A. (2009). *The use of the Internet and its relation to psychological unity and some personal factors in a sample of the public in Qatar (in Arabic)*. New Media Conference, New Technology for a New World, University of Bahrain, Manama, April 7-9.

Al-Nabhani, H., Hassan, S. and Al-Jamalali, F. A. (2005). The sense of loneliness and its relation to the variables of support and social relations: A field study of the global analysis of a sample of students of Sultan Qaboos University *(in Arabic)*. *Educational Journal Kuwait University*, (76).

Ayas, T., Horzum, M. (2014): Relation between depression, loneliness, self-esteem and internet addiction. *Anthropologist*, *18*(1), 183-189.

Bonetti, L., Campbell, M. A. & Gilmore, L. (2010). The relationship of loneliness and social anxiety with children's and adolescents' online communications. *Psyc. Info. Database Record* (c), 2014.

Bragg, M.E. (1979). A comparative study of loneliness and depression, *Diss. Abst. Int*., *39* (12B): 6109.

Btachnio, A., Przepiorka, A., Batakier, E. & Boruch, W. (2016). Who discloses the most on Facebook*?*. *Computers in Human Behavior*, *55*(B), 664-667.

Bucholz, E. & Cotton, R. (1999). Adolescent perceptions of aloneness and loneliness. *Adolescence*, *34*(133), 203–213.

Caplan, S., (2007). Relations among loneliness, social anxiety, and problematic internet use. *Cyberpsychology and Behavior*, *10*(2), 234 – 242.

Ceyhan, E. (2010): Predictiveness of identity status, main internet use purposes and gender on university students: the problematic internet use. *Kuram ve uygulamad a Egitim Bilimleri*, *10*(3): 1343-1355.

Conroy, R. (2010). Boredom – proneness, loneliness, social engagement and depression and their association with cognitive function in older people: a population study. *Psychology, Health and Medicine*, *15*(4), 463–473.

Coplan, R. J, Closson, L.M. & Arbeau, K. A. (2007). Gender differences in the behavioral associates of loneliness and social dissatisfaction in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *48*(10), 988-995.

Davis, R. (2001). A cognitive behavioral model of pathological internet use. *Computers in Human Behavior*, *17*(2), 187-195.

Ezoe, S. & Toda, M. (2013): Relationship of loneliness and mobile phone dependence with Internet addiction in Japanese medical students. *International Journal of Research in Applied Natural and Social Sciences*, *2*(9): 1-10.

Faiia, M. (2011). E-identity, e-activities and e-political participation: How are college students embracing the promise of the internet? *Proceedings of the European Conference on E-Government*, ECEDG, 234-244.

Griffiths, M. (1998). Internet addiction does it really exist? *Psychology and the Internet. London*: *Academic Press,* 61-75.

Grove, C. (2010). Loneliness and HIV – related stigma explain depression among older HIV-positive adults. AIDS Care. *Psychology and Socio-Medical Aspects of AIDS/HIV*, *22*(5), 630–639.

Huang, V. S., Ang, R. P.& Chye, S. (2014). Loneliness and shyness in adolescent problematic Internet users: The role of social anxiety. *Psych. Info. Data Record* (c) 2014, APA.

Hussein, M. (1994). Psychological unity and its relation to some personality traits: a field study on the sexes of university students *(in Arabic)*. *Psychological studies, 2*(4), 189-218.

Izgar, H., (2009). An investigation of depression and loneliness among school principles. *Kuram Ve Uygulamad a Egitim Bilimleri*, *1*(1), 247–258.

Jalal, S. (1986). *Mental health: Mental and mental illnesses and behavioral deviations (in Arabic)*. Cairo: Arab Thought House.

Karapetsas, A. V., Karapetsas, V. A., Zygouris, N.C.& Çotis, A. I. (2013). Internet addiction and loneliness, *Open Journal of Preventive Medicine*, *3*(6), 407-412.

Kim, O. (2001). Sex differences in social support, loneliness, and depression among Korean College students. *Psychological Reports*, *88*(2), 521-526.

Leung, L. (2009). Effects of motives for internet use, aloneness, and age identity gratifications on online social behaviors and social support among adolescents. *Adolescent Online Social communication and Behavior*: *Relationships Formation on the Internet*, 120-135.

Lynch, J. (1977). *The broken heart: the medical consequences of loneliness*. New York, NY: Basic Book.

Margalit, M. (2012). *Loneliness among children with special*

needs, theory, research coping and intervention. New York: Springer-Verlag Inc.

Martina, J. & Schumacherb, P. (2003). Loneliness and social uses of the Internet, *Computers in Human Behavior*, (19), 659-671.

Matanda, M., Jenvey, V. B. & Phillips, J. G. (2004). Internet use in adulthood: Loneliness, computer anxiety and education. *Psyc. Info. Database Record* (c) 2013, APA.

Mazalin, D. & Moore, S. (2004). Internet use, identity development and social anxiety among young adults. *Behavior Change*, *21*(2), 90-102.

McWhirter, B. (2002). Loneliness in high risk adolescents: The role of coping, self-esteem and empathy. *Journal of Youth Studies*, *5*(1), 69-84.

Mihoub, S. (2007). The effectiveness of a counseling program in reducing the degree of psychological loneliness and its relation to the psychosomatic disorders in a sample of adolescent girls in the university cities *(in Arabic)*. *Egyptian Journal of Psychological Studies, 57*(17), 179-231.

Morsumbul, U. (2014). Internet addiction in adolescence period: Its relations with identity styles and ruminative exploration. *Anadoly Psikiatri Dergist*, *15*(1), 77-83.

Odac, H. & Kalkan, M. (2010). Problematic internet use, loneliness and dating anxiety among young adults university students. *Computers and Education*, *55*(3), 1091-1097.

Odaci, H. & Çelik, C. (2013). Who are problematic internet users?: An investigation of the correlations between problematic internet use and shyness, loneliness, narcissism, aggression and self-perception. *Computers in Human Behavior*, *29* (6): 2382-2387.

Oguz, E., & Cakir, O. (2014). Relationship between the levels of loneliness and internet addiction. *Anthropologist*, *18*(1), 183-189.

Ozdemir, Y., Kuzucu, Y. & Ak, S. (2014). Depression, loneliness and Internet addiction: How important is low self-control? *Computers in Human Behavior, 34*, 284-290.

Peplau, L. A., & Perlman, D. (Eds.) (1982). Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy. New York: Wiley-Interscience. Published in Japanese translation in 1988 and in Russian in 1989.

Pontes, H. M., Griffiths, M. D. & Patrao, I. M. (2013). Internet addiction and loneliness among children and adolescents in the education setting: An empirical pilot study. http://dx.doi.org.No. 1556/JBA.2.2013.016.

Portnoff, G. (1998). Loneliness: Lost in the landscape of meaning. *The Journal of Psychology*, *122* (6), 545-555.

Prizza, M., Pacilli, M. & Dinelli, S. (2004): Loneliness and new technologies in a group of Roman adolescents. *Computers in Human Behavior*, *20*(5), 691-709.

Pronk M., Deeg D., Smits C., van T., Kuik D., Festen J. & Kramer, S. (2011). Prospective effects of hearing status on loneliness and depression in older persons: Identification of subgroups. *International Journal of Audiology*, *50*(12), 887-896.

Qashqoush, I. (1983). Sense of psychological loneliness. Theoretical Framework *(in Arabic)*. Yearbook of the Faculty of Education, University of Qatar.

Qashqoush, I. (1988). *Sense of psychological unity of university students (in Arabic)*. Al-Anglo-Egyptian Library, Cairo: Egypt.

Rokach, A. (1988). The experience of loneliness: A tri–level model. *The Journal of Psychology*, *122*(6). 531–555.

Rokach, A. (1990). Surviving coping with loneliness. *The Journal of Psychology*, *124* (1),39-54.

Rokach, A. (2005). The causes of loneliness in homeless youth. *Journal of Psychology*, *139*(5), 469-480.

Rook, K. (1984). Promoting social bonding: Strategies helping the lonely and socially isolated. *The American Psychological Association, 39*(12), 1389 –1400.

Rosalia, S., Dennis, H. (1990). Unraveling paradoxes in loneliness: Research and element of social theory and loneliness. *Social Behavior, 5*(3), 169 – 184.

Saleem, M., Tufail, M., Khan, R. & Ismail, R (2015). Internet addiction: its relation with loneliness among undergraduate students of South-Punjab, Pakistan. *Sci. Int. (Lahore*) 27 (2), 1469-1479.

Shaheen, M. (2013). Internet addiction and its relation to the feeling of psychological loneliness among university students in Palestine *(in Arabic)*. *Arab Studies in Education and Psychology (ASEP), 36*(3), 139-162.

Shukair, Z. (1993). Self-esteem, mutual social relations, and a sense of psychological loneliness in two samples of middle school students in Egypt and Saudi Arabia *(in Arabic). Journal of Social Sciences, Kuwait University, 21*.

Song, H., Zmyslinski-S., Kim, J., Drent, A., Victor, A., Omori, K. & Allen, M. (2014). Does Facebook make you lonely? A meta-analysis. *Computers in Human Behavior, 36,* 446-452.

Stieger, S., Burger, C., Bohn, M. & Voracek, M. (2013). Who commits virtual identity suicide? Differences in pri-

vacy concerns, internet addiction and personality between Facebook users and quitters", *Cybersychology, Behavior, and social Networking*, *16*(9), 629-634.

Van-Baorsen, B. (2002). Theories on coping with loss: the impact of social support and self-esteem on adjustment to emotional and social loneliness following a partner's death in later life. *Journal of Gerontology, Series B, Psychological Sciences and Social Sciences, 57* (1 B), 833-842.

Waldo, A. (2014). Correlates of Internet addiction among adolescents. *Psychology, 5,* 1999-2008.

Weiss, R. (1973). Loneliness: The experience of emotional and social Isolation. Cambridge, Mass. MIT Press.

Whitty, M. & Mclahglin, D. (2007). Online recreation: the relationship between loneliness, internet self-efficacy and the use of internet for entertainment purposes. *Computers in Human Behavior, 23*(3),1435-1446.

Willock, B., Bhom, L. & Curtis, R. (2012). Loneliness and longing, conscious and unconscious aspects. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Wood, J. (1984): The psychological aspects of loneliness experienced by college students. *Diss. Abst. Int., 45*(6B), 19-38.

Yao, M. & Zhong, Z. (2014). Loneliness, social contacts and internet addiction: A cross-lagged panel study. *Computers in Human Behavior, 30,* 164-170.

الصلابة النفسية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض

محمد بن مترك آل شري القحطاني (*)

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(قدم للنشر في 1438/1/3 هـ؛ وقبل للنشر في 1438/6/1 هـ)

ملخص البحث: هدف البحث إلى التحقق من الفروق في الصلابة النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، والتي قد ترجع إلى متغير السنة الدراسية والتخصص الدراسي وعدد أفراد الأسرة، واعتمد الباحث على الطريقة العشوائية في اختيار (1248) طالباً، للمشاركة في الدراسة، واستخدم الباحث مقياس الصلابة النفسية إعداد (المقاطي، 1433هـ)، وأبرز النتائج أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلاب الثالث الثانوي ومتوسطات درجات طلاب الأول الثانوي في الصلابة النفسية لصالح طلاب الثالث الثانوي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلاب الثاني الثانوي ومتوسطات درجات طلاب الأول الثانوي في الصلابة النفسية (الدرجة الكلية وبعدي الالتزام والتحدي) لصالح طلاب الثاني الثانوي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلاب الثالث الثانوي ومتوسطات درجات طلاب الثاني الثانوي في الصلابة النفسية (الدرجة الكلية وبعد التحكم) لصالح طلاب الثالث الثانوي.

الكلمات المفتاحية: الصلابة النفسية، التخصص الدراسي، السنة الدراسية، عدد أفراد الأسرة، المرحلة الثانوية، مدينة الرياض.

*****

Psychological Hardness in View of Some Demographic Variables among Riyadh High School Students

Mohammed bin Metrik Al-Sheri AlQahtani (*)

Imam Muhammad ibn Saud Islamic University

(Received 4/10/2016; accepted 28/2/2017)

Abstract: The study aims at investigating the differences in the psychological hardness among Riyadh high school students that may be attributed to the scholastic year, the academic major and the number of the student's family members. To that end, the researcher adopted the random stratified method in selecting the (n 1248) male participants of the study. The researcher adopted the psychological hardness scale (Al-Maqati, 2012). Results showed that there were statistical differences at the level of 0.05 between the mean scores of the 3rd grade students and those of the 1st grade students on the psychological hardness scale in favor of the former. Moreover, there were statistically significant differences at the level of 0.05 between the scores of the 2nd grade students and those of the 1st grade students on the overall score of psychological hardness scale and two sub-scales: commitment and challenge in favor of the 2nd grade students. In addition, there were statistically significant differences at the level of 0.05 between the scores of the 3rd grade students and those of the 2nd grade students on the overall score of psychological hardness scale and one sub-scale: control in favor of the 3rd grade students.

Key words: Psychological hardness, academic major, number of family members, high school, Riyadh.

(*) للمراسلة:
أستاذعلم النفس المشارك، كلية العلوم الإجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص ب 101872/ الرمز البريدي 11665/ الرياض/ بريد الروضة، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:
Associate Professor of Psychology, College of Social Sciences, Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, P.O. Box 101872, Riyadh, 11665, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: dr.alqahtany@yahoo.com

ejournal.nbu.edu.sa

DOI: 10.12816/0037202

المقدمة:

تُركز الدراسات النفسية الحديثة على المتغيرات النفسية التي تُساعد الأفراد على التوافق مع المواقف المختلفة التي يتعرضون لها في حياتهم اليومية، ومن تلك المتغيرات التي حظيت بعناية الباحثين هي الصلابة النفسية Psychological Hardiness وتشير إلى تقبل الفرد للتغيرات أو للضغوط التي قد يتعرض لها، حيث تعمل الصلابة النفسية كمصدر أو كواق Buffer ضد العواقب السيئة للضغوط، وتجعل الفرد ينظر للضغوط على أنها نوع من التحدي، وليست تهديداً له وتخفف أثر الضغوط وتساهم على الاستمرار في إعادة التوافق (تفاحة، 2009م؛ حمادة، 2002م).

وتعمل الصلابة النفسية على تعديل إدراك الفرد للأحداث الضاغطة، وتجعلها تبدوا أقل وطأة، وتتمثل بثلاثة أبعاد وهي: البعد الأول/ الالتزام وهو نوع من التعاقد النفسي يلتزم به الفرد تجاه نفسه وأهدافه وقيمه والآخرين، البعد الثاني/ التحكم ويُشير إلى مدى اعتقاد الفرد أن بإمكانه أن يكون له تحكم فيما يلقاه من أضرار ويتحمل المسؤولية الشخصية عما يحدث له، ويتضمن القدرة على اتخاذ القرارات والاختيار بين البدائل والمواجهة الفعالة للضغوط، البعد الثالث/ التحدي وهو اعتقاد الفرد أن ما يطرأ من تغيير على جوانب حياته، هو أمر مثير وضروري للنمو أكثر من كونه تهديداً له، مما يساعده على المبادأة واستكشاف البيئة ومعرفة المصادر النفسية والاجتماعية المساعدة على مواجهة الضغوط بفعالية (منصور وعيد وزريق، 2014م؛ محمود، 2012م).

ويعد الطالب وما يتعلق به من متغيرات كالسنة الدراسية التي يمر بها والتخصص الدراسي له وعدد أفراد أسرته ركناً أساسياً ومهماً في العملية التربوية، فقد تزايد الاهتمام بالطالب ووضعه الدراسي والأسري والعوامل والضغوط التي قد تؤثر في فاعليته، حيث إنه كغيره يتأثر بما يجري حوله من تغيرات ويتعرض لمشكلات وضغوط مختلفة، يمكن أن تُعيق أداءه ودوره المنشود والمتوقع، وعندما يتسلح الطالب بالصلابة النفسية فإنها ستكون معيناً له على مواجهة ظروف الحياة المتغيرة مما يُساعده على الاحتفاظ بصحته وأدائه عند الحد الأعلى (المقاطي، 1433هـ؛ الجهني، 2011م؛ الشربيني، 2005م).

مشكلة البحث والتساؤلات:

شعر الباحث من خلال ملاحظته والتواصل المكثف مع بعض طلاب المرحلة الثانوية أن هناك ضغوطاً وظروفاً مختلفة قد يتعرضون لها ويصبحون على أثرها سريعي الانفعال والغضب داخل الفصل، مما يؤثر على تحصيلهم الدراسي وعلى تدني العملية التعليمية والتربوية، بينما لاحظ الباحث أن البعض الآخر رغم تعرضهم للضغوط نفسها إلا أنهم محتفظون بصحتهم النفسية وسلامة أدائهم النفسي، ويرى الباحث أنه من المحتمل أن يكون هذا مرده

للصلابة النفسية لديهم، حيث أكدت (Kobasa & Puccetti,1983) من خلال نتائج الدراسات التي قاما بها أن بعض الأفراد أقدر على مواجهة الضغوط وتحملها مقارنة بالآخرين، حيث إن الأفراد ذوي الصلابة النفسية لديهم مرونة عالية، ويستطيعون تقدير الأحداث الضاغطة وتخفيفها والتعامل معها بشكل سليم.

ومن خلال اطلاع الباحث على الدراسات السابقة ـــ وفي حدود علمه ـــ لاحظ أن الصلابة النفسية لم تنل حقها من البحث، خاصة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وبالتالي يُركز البحث على التحقق من الفروق في الصلابة النفسية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

ما الفروق في الصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) بين طلاب المرحلة الثانوية (السنة الدراسية الأولى ـــ السنة الدراسية الثانية ـــ السنة الدراسية الثالثة) بمدينة الرياض؟

ما الفروق في الصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) بين طلاب المرحلة الثانوية تخصص دراسي (علوم طبيعية ـــ علوم شرعية) بمدينة الرياض؟

ما الفروق في الصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) بين طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض وفقاً لعدد أفراد الأسرة (أقل من 5 أفراد ـــ من 5 إلى 7 أفراد ـــ 8 أفراد فأكثر).

هدف البحث:

يهدف البحث إلى التحقق من الفروق في الصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) بين طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض والتي قد ترجع إلى متغير السنة الدراسية (الأولى ـــ الثانية ـــ الثالثة) والتخصص الدراسي (علوم طبيعية ـــ علوم شرعية) وعدد أفراد الأسرة (أقل من 5 أفراد ـــ من 5 إلى 7 أفراد ـــ 8 أفراد فأكثر).

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث فيما يلي:

أولاً/ الأهمية النظرية:

من خلال اطلاع الباحث على البحوث والدراسات السابقة تبين أنه يوجد عدد من البحوث العربية والأجنبية تناولت الصلابة النفسية، ولكن - في حدود علم الباحث - يوجد ندرة للبحوث السابقة التي بحثت الصلابة النفسية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، حيث يأمل الباحث أن يفتح هذا البحث الآفاق أمام المزيد من البحوث في هذا المجال، كذلك إثراء المكتبة العربية بالمزيد عن الصلابة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، الأمر الذي قد يُساعد على وضع الإرشادات والتوصيات التي تُساعد الطلاب على تحمل الأحداث الحياتية الضاغطة ومواجهتها وتخطي أثارها النفسية، كما إن البحث تناول شريحة مهمة من المجتمع، وهم

طلاب المرحلة الثانوية الذين هم جيل المستقبل ويعتمد عليهم المجتمع في نموه وتطوره، كما تعد المرحلة الثانوية من المراحل المهمة، حيث تُقابل مرحلة المراهقة وبناء شخصية الفرد وما يُصاحب ذلك من تغيرات في البناء والإدراك والسلوك، كما أن هذه المرحلة قد يمر فيها الطالب بالعديد من المشكلات والأحداث الحياتية الضاغطة، الأمر الذي يتطلب الصلابة النفسية، لتحمل الظروف الضاغطة ومواجهتها والتعامل الجيد والصحيح مع المواقف الصعبة.

ثانياً/ الأهمية التطبيقية:

يمكن أن يُسهم البحث في مساعدة القائمين على العملية التربوية والتعليمية والمتخصصين من المرشدين إلى التعرف على الصلابة النفسية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وبالتالي العمل على مساعدة الطلاب لمواجهة أحداث الحياة الضاغطة وتحملها بكفاءة والتعامل الإيجابي معها، كما قد يُساعد المعلمين للسعي نحو زيادة الصلابة النفسية للطلاب، وذلك من خلال جعل الطالب ينظر إلى المواقف الضاغطة على أنها ذات معنى وهدف وفائدة له، وتحسين قدرته على مقاومة الضغوط لتبدو أقل تهديداً له، كما يمكن أن يُساهم البحث من خلال أدواته ونتائجه في إعداد برامج إرشادية لرفع مستوى الصلابة النفسية لدى الطلاب من خلال التركيز على أبعاد الصلابة النفسية، وهي الالتزام، التحكم والتحدي، كما قد يُساعد البحث في تزويد الإدارات التربوية والتعليمية بالأشياء الضرورية التي قد تساهم بمعرفة الفروق في الصلابة النفسية للطلاب، مما يساعدهم على تنميتها، لمواجهة التحديات والظروف الضاغطة، ومن ثم محاولة توجيه ذلك في ضوء نتائج وتوصيات البحث.

حدود البحث:

تتمثل حدود البحث فيما يلي:

الحدود الموضوعية: يقتصر البحث على التحقق من الفروق في الصلابة النفسية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.

الحدود المكانية: تم تطبيق البحث على طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.

الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث خلال الفصل الدراسي الأول لعام 1436ـ1437هـ.

تعريف مصطلحات البحث:

الصلابة النفسية Psychological Hardiness: هي اعتقاد عام لدى الفرد في فاعليته وقدرته على استخدام كل المصادر النفسية والاجتماعية المتاحة، كي يدرك ويُغير ويواجه بفعالية أحداث الحياة الضاغطة (المقاطي، 1433هـ).

ويُعرف الباحث الصلابة النفسية إجرائياً بأنها اعتقاد طلاب المرحلة الثانوية بفاعليتهم وقدرتهم

على تفسير أحداث الحياة الضاغطة ومواجهتها والتي تظهر على أدائهم من خلال مجموع الدرجات التي يحصلون عليها في مقياس الصلابة النفسية وأبعاده الالتزام، التحكم والتحدي للمقاطي (1433هـ) ويشمل 52 عبارة، والذي تم تطبيقه في هذا البحث.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري

يتناول الإطار النظري بعض أبرز الجوانب النظرية للبحث على النحو التالي:

الصلابة النفسية Psychological Hardiness:

تُعد الصلابة النفسية مظهراً من مظاهر الشخصية السوية، وهي مهمة في عملية التوافق الفعال، فالفرد الذي لدية تحمل عالٍ للضغوط وأحداث الحياة المتغيرة يكون لديه القدرة على التوافق، فالصلابة النفسية تُساعد الفرد على التكيف مع الأحداث غير المواتية التي قد تُعرقل مسيرة النمو، حيث إن التعرض للضغوط النفسية أمر وارد، فواقع الحياة محفوف بالعقبات والصعوبات وأشكال الفشل، فالفرد لا يستطيع تجنب الفشل أو الإحباط، ولا يمكنه الهروب من متطلبات التغيير في النمو الشخصي في أي مرحلة من مراحل حياته، وبناءً عليه اتجه بعض العلماء إلى دراسة المتغيرات التي يمكن أن تقي أو تُعدل من الآثار السلبية لأحداث الحياة الضاغطة وتخفف منها كالصلابة النفسية، فهي تزيد من قدرة الفرد على مواجهة المواقف الصعبة والتحديات بسهولة ويسر (المقاطي، 1433هـ؛ السيد، 2012م).

مفهوم الصلابة النفسية:

الصلابة النفسية هي مجموعة من السمات تتمثل في اعتقاد عام لدى الفرد في فاعليته وقدرته على استغلال كل المصادر النفسية والبيئة المتاحة، كي يُدرك بفاعلية أحداث الحياة الضاغط الشاقة، ويُفسرها بواقعية وموضوعية ومنطقية، ويتعايش معها على نحو إيجابي، وتتضمن ثلاثة أبعاد وهي: الالتزام والتحكم والتحدي (Kobasa & Maddi,1999).

كما عرف البهاص (2002م) الصلابة النفسية بأنها إدراك الفرد وتقبله للتغيرات أو الضغوط التي يتعرض لها، فهي تعمل كوقاية من العواقب الحسية والنفسية للضغوط، وتساهم في تعديل العلاقة الدائرية التي تبدأ بالضغوط وتنتهي بالإنهاك النفسي باعتباره مرحلة متقدمة من الضغوط.

ويُعرف المناحي (2015م) الصلابة النفسية بأنها فعالية الفرد الشخصية والبيئية وإدراكه بذلك، مما يؤهله للمبادرة والدافعية في التعامل والتحكم في المواقف الحياتية السلبية بانتقاء حلول مناسبة لها، لتغييرها إيجابياً لصالح توافقه النفسي والاجتماعي.

وفي ضوء ما سبق يرى الباحث أن التعريفات المتعددة لمفهوم الصلابة النفسية أجمعت على كون الصلابة النفسية مصدراً لمقاومة الآثار السلبية

لضغوط الحياة والتخفيف من آثارها على الصحة النفسية والجسمية، حيث يتقبل الفرد الضغوط التي قد يتعرض لها وينظر لها بنظرة إيجابية وعلى أنها نوع من التحدي، وليست تهديداً له ويقوم بأداء المهام الجيدة والنافعة.

النظريات المفسرة للصلابة النفسية:

سيتم عرض موجز لبعض أبرز النظريات التي تناولت الصلابة النفسية، وذلك على النحو التالي:

أولا : نظرية كوبازا (Kobasa, 1979) :

اعتمدت هذه النظرية على عدد من الأسس النظرية والتجريبية التي تمثلت بوجود هدف للفرد أو معنى لحياته الصعبة يعتمد بالدرجة الأولى على قدرته على استغلال إمكانانته الشخصية والاجتماعية بصورة جيدة، حيث تقوم النظرية على افتراض أساسي، وهو أن التعرض للأحداث الحياتية الشاقة يُعد أمراً ضرورياً، بل إنه حتمي لا بد منه لارتقاء الفرد ونضجه الانفعالي والاجتماعي، وأن المصادر النفسية والاجتماعية الخاصة بكل فرد قد تقوى وتزداد عند التعرض لهذه الأحداث، وقدمت كوبازا نموذجاً يرى وجود علاقة مباشرة بين إدراك الضغوط والتعرض لها وبين نواتجها (الصحة الجسمية والنفسية، والمرض النفسي والجسمي)، ووجود علاقة غير مباشرة بين إدراك الضغوط والتعرض لها وبين نواتجها، حيث إن المتغيرات الوسيطة المتمثلة في (الوراثة، خبرات الطفولة، متغيرات الشخصية، المصادر الاجتماعية) تؤثر في إدراك الضغوط وفي نواتج الضغوط، كما ترى كوبازا أن الصلابة النفسية تعمل كمتغير مقاوم وقائي يُقلل من الإصابة بالإجهاد الناتج عن التعرض للضغط، وتزيد من العمل على استخدام الفرد لمصادره الشخصية والاجتماعية المناسبة تجاه الظروف الضاغطة (العيافي، 1433هـ؛ أبو حسين، 1433هـ).

ثانياً :نموذج فنك (Funk) المحلل لنظرية كوبازا (Kobasa,1979):

يرى فنك (Funk,1992)ارتباط بعد الالتزام والتحكم فقط بالصحة العقلية الجيدة للأفراد من خلال خفض الشعور بالتهديد، واستخدام استراتيجيات التعايش الفعال، مثل استراتيجية ضبط الانفعال، فبعد التحكم يرتبط إيجابياً بالصحة العقلية من خلال إدراك الموقف على أنه أقل مشقة، وطرح فنك نموذجه المعدل لنظرية كوبازا للتعامل مع المشقة وكيفية مقاومتها، حيث يرى أن الصلابة النفسية والإدراك المعرفي الجيد واستراتيجيات التعايش مثل استراتيجية ضبط الانفعال واستراتيجية حل المشكلات تؤدي إلى الصحة العقلية (ورد في العيافي، 1433هـ؛ أبو حسين، 1433هـ).

أبعاد الصلابة النفسية:

الصلابة النفسية لها ثلاثة أبعاد، وهي:

بُعد الالتزام Commitment: ويشير إلى قدرة الفرد على الاندماج الفعال مع الآخرين، والإيمان بقيمته وأهميته وخبراته، فالفرد هنا يرى المواقف الصعبة والضاغطة على أنها ذات معنى وهدف وفائدة تتطلب منه التعهد والالتزام باتخاذ موقف منها، فالالتزام يعكس إحساساً عاماً للفرد بالعزم والتصميم الهادف، ويعبر عنه بأدائه ليكون أكثر قوة ونشاطاً تجاه بيئته، بحيث يُشارك بإيجابية في أحداثها، ويكون بعيداً عن الخمول والسلبية والكسل، فيعد الالتزام من أكثر أبعاد الصلابة النفسية مقاومة للمواقف الضاغطة، فإذا كان الإنسان متسماً بالالتزام، وهو نوع من التعاقد النفسي يلتزم به الفرد تجاه نفسه وأهدافه وقيمة والآخرين من حوله، فإنه سيود الانخراط مع الناس والأحداث من حوله بدلاً من أن يكون سلبياً (المقاطي، 1433هـ؛ حسان، 2009م؛ Crowley & Hobdy,2003).

بُعد التحكم Control: ويشير إلى مدى قدرة الفرد على التحكم فيما يواجهه من أحداث، ويتحمل المسؤولية الشخصية عما يحدث له، ويتضمن قيام الفرد باستجابات سلوكية تهدف إلى تغيير الأحداث بشكل يكون متناغماً مع خطة الفرد في الحياة، ولذلك تبدو الأحداث أقل تهديداً للفرد، كما أن الأفراد ذوي درجة التحكم المرتفعة يجسدون الحدث من خلال العمليات والأفعال التي يقومون بها إلى خطة على المدى الطويل، وبذلك يبدو الموقف منسجماً مع وجهة نظرهم عن الحياة، كما أن شعور الفرد بقدرته على التحكم في المواقف الضاغطة يساعده على مواجهة الأحداث الضاغطة بفاعلية أكثر، مما يجعله يتمتع بصلابة نفسية أفضل من أقرانه الذين يشعرون بالعجز في مواجهة القوى الخارجية (عطار، 2007م؛ المقاطي، 1433هـ؛ زيدان، 2010م).

بُعد التحدي Challenge: وهو اعتقاد الفرد بأن التغيير المتجدد في أحداث الحياة هو أمر طبيعي أكثر من كونه تهديداً لأمنه وثقته بنفسه وسلامته النفسية، حيث يعكس التحدي الاعتقاد بأن التغيير الذي تحدثه مواقف الحياة ليس تهديداً للأمن الشخصي، ولكنه فرصة لتطوير الفرد ونمو شخصيته، أي أن التغيير أمر مثير، وفرصة ضرورية للنمو، وهو يُمثل جانباً طبيعياً في الحياة، مما يُساعد الفرد على المبادرة واستكشاف البيئة ومعرفة المصادر النفسية والاجتماعية التي تساعده على مواجهة المواقف الضاغطة بكفاءة، وكذلك يُجسد هذا البعد اتجاهات الفرد الإيجابية نحو التغيير واعتقاد الفرد بإمكانية الإفادة من الفشل مثلما يتم الإفادة من النجاح، وأن يواجه التغيير والضغوط بتحدٍ، ليتم الإفادة منها وتخطيها (أحمد ومدية وأبوالعنين، 2011م؛ الشيراوي، 2012م؛ المقاطي، 1433هـ).

سمات الأفراد ذوي الصلابة النفسية:

أشار كل من (حمادة، 2002م؛ السيد، 2007م؛ منصور وعيد وزريق، 2014م؛ هيبة ويوسف والعدوي، 2014م) إلى أن الأفراد ذوي الصلابة

النفسية لديهم سمات معينة وهي:

- ملتزمون بالعمل الذي عليهم أداؤه بدلاً من شعورهم بالغربة.
- لديهم القدرة على التحكم في الأحداث بدلاً من شعورهم بفقدان القوة.
- ينظرون إلى التغيير على أنه تحدٍ بدلاً من أن يشعروا بالتهديد.
- يجدون في إدراكهم وتقويمهم لأحداث الحياة الضاغطة الفرصة لممارسة اتخاذ القرار الجيد.
- القدرة على الصمود والمقاومة، لديهم إنجاز مرتفع، ذوو وجهة داخلية للضبط، أكثر اقتداراً ويميلون للقيادة والسيطرة، وأكثر مبادأة ونشاطاً وذوو دافعية أفضل.

ثانياً: الدراسات السابقة

سيتم عرض بعض الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع البحث، ثم التعقيب على هذه الدراسات، وذلك على النحو التالي:

قام جرين وأودس وجرانت ورينسارد (Green, Oades, Grant & Rynsaard, 2007) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين التدريب الميداني، والصلابة النفسية، والشعور بالأمل لدى طالبات المرحلة الثانوية، وبلغت عينة الدراسة 56 طالبة من مدارس المرحلة الثانوية، وتم تطبيق عدد من المقاييس وهي مقياس الشعور بالأمل، ومقياس الاكتئاب، ومقياس الصلابة النفسية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين التدريب الميداني والشعور بالأمل والصلابة النفسية لدى الطالبات المتدربات بالمرحلة الثانوية، ووجود علاقة ارتباطية سالبة عكسية ذات دلالة إحصائية بين الصلابة النفسية والاكتئاب لدى طالبات التدريب الميداني بالمرحلة الثانوية.

كما قام البيرقدار (2011م) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الضغط النفسي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الموصل وعلاقته بمستوى الصلابة النفسية لديهم، وبلغت عينة الدراسة 843 طالباً وطالبة من جميع الأقسام بكلية التربية، واستخدمت الباحثة مقياسين، وهما: مقياس الضغط من إعداد الحجار ودخان، 2005م ومقياس الصلابة النفسية من إعداد الباحثة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى الضغط النفسي والصلابة النفسية تعزى لمتغير النوع، وذلك لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغط النفسي والصلابة النفسية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي، وذلك لصالح طلاب وطالبات التخصص العلمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغط النفسي والصلابة النفسية تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، وذلك لصالح طلبة المستوى الرابع، وأن مستوى الضغط النفسي لدى الطلبة مرتفع ومعدل الصلابة النفسية لديهم منخفض، وعدم تمتع أفراد العينة بالصلابة النفسية.

وكما قام الجهني (2011م) بإجراء دراسة للتعرف على أثر النوع والصف والتفاعل بينهما على درجة طلبة الثانوية العامة على مقياس المهارات الاجتماعية، والتعرف على أثر مستوى تعليم الأب ومستوى تعليم الأم على درجة طلبة الثانوية العامة على مقياس المهارات الاجتماعية، وتحديد العلاقة بين المهارات الاجتماعية والسلوك التوكيدي، والعلاقة بين المهارات الاجتماعية والصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة والكلية)، وتحديد حجم إسهام المهارات الاجتماعية في التنبؤ بالسلوك التوكيدي لدى طلبة الثانوية العامة، وحجم إسهام المهارات الاجتماعية في التنبؤ بالصلابة النفسية لدى طلبة الثانوية العامة، وتكونت عينة الدراسة من 376 طالباً من طلبة الثانوية العامة بمدينة الطائف منهم 197 ذكور و179 من الإناث بالصفوف الثلاث من الأول إلى الثالث ثانوي، متوسط أعمارهم 16.96، وكان الانحراف المعياري 1.12، وطبق عليهم مقياس المهارات الاجتماعية (ترجمة العنقاوي، 2007م) ومقياس الصلابة النفسية إعداد (مخيمر، 2002م)، ومقياس توكيد الذات إعداد بداري والشناوي، 1407هـ، وأسفرت الدارسة عن وجود دلالة لتأثير الجنس والصف على بعض أبعاد المهارات الاجتماعية، ولا يوجد أثر لمستوى تعليم الأب والأم على تباين درجات المهارات الاجتماعية لدى طلبة الثانوية العامة، ويوجد ارتباط بين درجات المهارات الاجتماعية (الأبعاد والدرجة والكلية) والصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة والكلية)، كما يوجد ارتباط بين درجات المهارات الاجتماعية (الأبعاد والدرجة الكلية) وتوكيد الذات، كما اتضح أن المهارات الاجتماعية تسهم بنسبة 10٪ من تباين درجات السلوك التوكيدي، وبنسبة 24٪ من التنبؤ بالصلابة النفسية.

وقام العبدلي (2012م) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الصلابة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين دراسياً والعاديين، ومعرفة العلاقة بين الصلابة النفسية وأساليب مواجهة الضغوط، وكذلك التحقق من وجود فروق بين الطلاب المتفوقين والعاديين في الصلابة النفسية وفي أساليب مواجهة الضغوط النفسية، واستخدم الباحث مقياس الصلابة النفسية إعداد (مخيمر، 2006م) ومقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية إعداد (الهلالي، 2009م) وتكونت العينة من 200 طالبٍ من طلاب التعليم الثانوي بمدينة مكة المكرمة، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، موزعين على مكتبي الشرق والغرب، وأظهرت النتائج أن مستوى الصلابة النفسية وأبعادها لدى الطلاب المتفوقين أعلى منه لدى العاديين، ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب مواجهة الضغوط والصلابة النفسية وأبعادها (الالتزام، التحكم، التحدي) لدى الطلاب المتفوقين والعاديين، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب المتفوقين والعاديين في درجات

أبعاد الصلابة النفسية والدرجة الكلية للصلابة النفسية لصالح المتفوقين.

كما قام صالح والمصدر (2013م) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الصلابة النفسية لدى الشباب الجامعي بمحافظة غزة، وبين التوافق النفسي والاجتماعي، ومعرفة الفروق بين الطلبة على مقياس الصلابة النفسية والتوافق النفسي والاجتماعي طبقاً لمتغيرات: (النوع، والمستوى الدراسي، ونوع الجامعة)، وتكونت عينة الدراسة من 232 طالباً وطالبة من الملتحقين بجامعة الأقصى وجامعة الأزهر بمحافظة غزة، واستخدم الباحثان مقياس الصلابة النفسية ومقياس التوافق النفسي والاجتماعي من إعدادهما، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة الصلابة النفسية لدى أفراد العينة بلغت 72.1٪ وأن التوافق النفسي والاجتماعي لدى أفراد العينة بلغت نسبته 73.1٪، كما أظهرت الدراسة أن هناك علاقة دالة إحصائياً بين الصلابة النفسية والتوافق النفسي والاجتماعي لدى أفراد العينة، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الصلابة النفسية تبعاً لمتغيرات الدراسة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس التوافق النفسي والاجتماعي تعزى لمتغير النوع، ولصالح الطالبات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الدراسي على مقياس التوافق النفسي والاجتماعي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الأقصى وطلبة الأزهر على مقياس التوافق النفسي والاجتماعي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة أنه لا يوجد دراسات تناولت الصلابة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وذلك في حدود علم الباحث، حيث اقتصرت دراسة (البيرقدار، 2011م) على طلبة كلية التربية بجامعة الموصل، واقتصرت دراسة (الجهني، 2011م) على طلبة الثانوية العامة بمدينة الطائف، واقتصرت دراسة (العبدلي، 2012م) على طلاب التعليم الثانوي بمدينة مكة المكرمة، وبالتالي يتميز البحث عن غيره من الدراسات السابقة باختلافه عنها في تناوله للصلابة النفسية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وأشارت بعض الدراسات السابقة إلى وجود فروق في الصلابة النفسية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي، وذلك لصالح طلاب التخصص العلمي، مثل دراسة (البيرقدار، 2011م)، بينما لم تُشر باقي الدراسات لمثل هذه الفروق، وأشارت بعض الدراسات إلى عدم وجود فروق في الصلابة النفسية تعزى لمتغير المستوى الدراسي مثل دراسة (صالح والمصدر، 2013م)، بينما أشارت بعض الدراسات إلى وجود فروق في الصلابة النفسية تعزى لمتغير المستوى الدراسي مثل دراسة (البيرقدار، 2011م)، وأفاد الباحث من الدراسات السابقة في اختيار

موضوع البحث، حيث يعد من الموضوعات المهمة في المجال النفسي، كما أفاد الباحث من الدراسات السابقة باختيار أداة البحث، وفي استخدام المنهج الوصفي المقارن لأنه أكثر قُرباً من الميدان الحقيقي للسلوك الإنساني في دراسة متغيرات البحث.

فرضيات البحث:

بعد الإطلاع على الأطر النظرية والبحوث والدراسات السابقة، تمثلت فرضيات البحث على النحو التالي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) تعزى إلى متغير السنة الدراسية (الأولى ـ الثانية ـ الثالثة) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) تعزى إلى متغير التخصص الدراسي (علوم طبيعية ـ علوم شرعية) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) تعزى إلى متغير عدد أفراد الأسرة (أقل من 5 أفراد ـ من 5 إلى 7 أفراد ـ 8 أفراد فأكثر) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.

منهج البحث:

هو المنهج الوصفي المقارن للتحقق من الفروق في الصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) بين طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض والتي قد ترجع إلى متغير السنة الدراسية (الأولى- الثانية- الثالثة) والتخصص الدراسي (علوم طبيعية- علوم شرعية)، وعدد أفراد الأسرة (أقل من 5 أفراد- من 5 إلى 7 أفراد 8- أفراد فأكثر).

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من الطلاب الذكور بالمرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض، والبالغ عددهم 46136 طالب للعام الدراسي 1436هـ (دليل التعليم العام، 1436هـ).

وقد تم اختيار مدينة الرياض لتعدد المدارس وتنوع الطلاب واختلافهم ووجود الفروق بينهم ولكثرة أعداد الطلاب.

عينة البحث:

اعتمد الباحث على الطريقة العشوائية في اختيار أفراد عينة البحث وذلك من طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض، حيث تم حصر أعداد الطلاب الذكور في مرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض والبالغ عددهم 46136 طالب للعام الدراسي 1436هـ، وتم حصر أعداد

المدارس الحكومية للمرحلة الثانوية حسب إحصائيات إدارة التربية والتعليم طبقاً للجهات الأصلية (شرق، غرب، شمال، جنوب، وسط) مدينة الرياض إلى 113 مدرسة (دليل التعليم العام، 1436هـ).

وتم وضع هذه المدارس في جداول، وتم الاختيار عشوائياً لمدرستين من كل مركز تعليمي (مركز في الشرق، مركز في الغرب، مركز في الشمال، مركز في الجنوب، ومركز في الوسط) بمدينة الرياض، وبعد ذلك تم توزيع جميع طلاب السنة الدراسية (الأولى ـــ الثانية ـــ الثالثة) من التخصصات (علوم طبيعية ـــ علوم شرعية) من أفراد الأسرة (أقل من 5 أفراد ـــ من 5 إلى 7 أفراد ـــ 8 أفراد فأكثر) في جداول وهي عبارة عن قائمة من الأرقام، تم أخذها من خلال قوائم الطلاب بالمدرسة وترتيبها بواسطة الكمبيوتر، وذلك لضمان عدم تسلسلها وأخذ عينة عشوائية منها بلغت 1248 طالباً، حيث تم توزيع 1300 استبانة للصلابة النفسية على عينة البحث، وتم جمع 1248 وهي المناسب من الاستبانات، وكان الفاقد 52 استبانه، وذلك لعدم اكتمال بياناتها وعدم الإجابة عليها بشكل مناسب، وبالتالي أصبحت عينة البحث 1248 طالباً تم اختيارهم عشوائياً من السنة الدراسية (الأولى ـــ الثانية ـــ الثالثة) ومن التخصصات الدراسية (علوم طبيعية ـــ علوم شرعية) ومن عدد أفراد الأسرة (أقل من 5 أفراد ـــ من 5 إلى 7 أفراد ـــ 8 أفراد فأكثر) بالمرحلة الثانوية في مدينة الرياض والجداول رقم (1)، (2)، و(3) توضح ذلك.

جدول رقم (1)

وصف أفراد عينة البحث من حيث السنة الدراسية

السنة الدراسية	العدد	النسبة المئوية
أول ثانوي	431	٪34.5
ثاني ثانوي	414	٪33.2
ثالث ثانوي	403	٪32.3
الإجمالي	1248	٪100.0

يتضح من الجدول السابق رقم (1) أن حجم عينة البحث 1248 طالباً، تم اختيارهم عشوائياً من طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض، بواقع 431 طالباً من الصف الأول ثانوي، و414 طالباً من الصف الثاني ثانوي، و403 طلاب من الصف الثالث ثانوي.

جدول رقم (2)

وصف أفراد عينة البحث من حيث التخصص الدراسي

التخصص الدراسي	العدد	النسبة المئوية
علوم طبيعية	396	٪31.7
علوم شرعية	417	٪33.4
لم يتخصص	435	٪34.9
الإجمالي	1248	٪100.0

ويتضح من الجدول السابق رقم (2) أن حجم عينة البحث 1248 طالباً تم اختيارهم عشوائياً من طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض، بواقع 396 طالباً تخصص علوم طبيعية، و417 طالباً تخصص علوم شرعية، و435 طالباً لم يتخصص .

جدول رقم (3)

وصف أفراد عينة البحث من حيث عدد أفراد الأسرة

عدد أفراد الأسرة	العدد	النسبة المئوية
أقل من 5 أفراد	423	%33.9
5- 7 أفراد	454	%36.4
8 أفراد فأكثر	371	%29.7
الإجمالي	1248	%100.0

يتضح من الجدول السابق رقم (3) أن حجم عينة البحث 1248 طالباً تم اختيارهم عشوائياً من طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض، بواقع 423 طالباً عدد أفراد الأسرة أقل من 5 أفراد، و454 طالب عدد أفراد الأسرة من 5-7 أفراد، و371 طالباً عدد أفراد الأسرة 8 أفراد فأكثر .

أدوات البحث:

هي عبارة عن المقياس الذي تم استخدامه في البحث لجمع البيانات والمعلومات، وهو مقياس الصلابة النفسية إعداد (المقاطي، 1433هـ)، ووقع الاختيار على هذا المقياس، لعدة مبررات، وهي أنه يتمتع بصدق وثبات مناسبين، مما يضمن صلاحيته للاستخدام، كما يتميز بوضوح المفردات من حيث المعنى والصياغة اللغوية، وهو مُعد لطلاب المرحلة الثانوية في البيئة السعودية، وهي نفسها عينة البحث، وقامت مُعدة المقياس عند إعدادها للمقياس بمراعاة الآتي:

- الاطلاع على التراث النفسي والنظريات وكل ما يتعلق بالصلابة النفسية خاصة لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- الرجوع إلى بعض الدراسات والأبحاث العربية والأجنبية ذات العلاقة بالصلابة النفسية، للإفادة منها في بناء المقياس.
- الاطلاع على المقاييس التي صُممت في هذا المجال.

وبعد اطلاع الباحثة على تلك المصادر قامت بصياغة مجموعة من العبارات بأسلوب واضح ومفهوم، ومراجعتها لغوياً، وتم عرضها على مجموعة من المتخصصين، وتم تحديد ثلاثة أبعاد للمقياس وهي:

بُعد الالتزام: وهو تبني الفرد لقيم ومبادئ ومعتقدات وقوانين وأهداف محددة، وتمسكه والتزامه بها، ودفاعه عنها، وتحمله المسؤولية تجاهها، وتجاه نفسه ومجتمعه، ويتكون هذا البعد من 18 عبارة.

بُعد التحكم: وهو قدرة الفرد على توقع حدوث المواقف الصعبة بناء على معايشته للواقع ووضعه

الخطط المناسبة لمواجهتها، والتقليل من آثارها عند حدوثها، مستثمراً كل ما قد يتوفر لديه من إمكانات وقدرات مادية ومعنوية، واستراتيجيات عقلية، مسيطراً على نفسه ومتحكماً في انفعالاته، ويتكون هذا البعد من 14 عبارة.

بُعد التحدي: وهو قدرة الفرد على التكيف مع مواقف الحياة الجديدة، وتقبلها بكل ما فيها من مستجدات سارة أو ضارة، باعتبارها أموراً طبيعية وضرورية لابد من حدوثها أكثر من كونها تشكل تهديداً له، فتلك المواقف الجديدة والغريبة تساعده على المبادرة واستكشاف البيئة وزيادة معرفته بالمصادر النفسية والاجتماعية التي تساعده على مواجهة المشكلات بفاعلية، ويتكون هذا البعد من 20 عبارة.

وبذلك يحتوي المقياس على 52 عبارة، منها عبارات موجبة وعبارات سالبة تُركز على الصلابة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، كما يشمل المقياس على ثلاثة بدائل، حيث يتم حساب الدرجات من 1 إلى 3 وذلك 3 تنطبق 2 أحياناً 1 لا تنطبق.

وذلك في حال العبارات الموجبة وهي (40) عبارة موجبة الصياغة وهي (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 13، 15، 16، 17، 19، 20، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 31، 32، 33، 34، 35، 36، 37، 39، 40، 41، 42، 43، 44، 45، 46، 47، 49)، وكذلك يحتوي المقياس على 12 عبارة سالبة تمثلها الأرقام التالية (12، 14، 18، 21، 22، 29، 30، 38، 48، 50، 51، 52)، ويتم عكس حساب الدرجات من (1 إلى 3) وذلك (1) تنطبق (2) أحياناً (3) لا تنطبق، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى مستوى عالٍ من الصلابة النفسية، كما تم حساب الصدق والثبات للمقياس، وذلك بعد تطبيقه على عينة استطلاعية من طلاب المرحلة الثانوية، حيث بلغ عددهم 300 طالب وطالبة مقسمين إلى 150 طالباً، 150 طالبة، وأصبح عدد عبارات المقياس في صورته النهائية 52 عبارة، وبعد ذلك قامت مُعدة المقياس بحساب صدق المقياس من خلال صدق المحكمين حيث تم عرض عبارات المقياس على مجموعة من المتخصصين في مجال علم النفس من قسم علم النفس بجامعة الملك سعود، وقسم علم النفس بجامعة الملك عبد العزيز وتم إجراء التعديلات اللازمة عليه، كما قامت مُعدة المقياس بحساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس الصلابة النفسية، والجدول التالي رقم (4) يوضح قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسية وأبعاد مقياس الصلابة النفسية.

جدول رقم (4)

معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسية وأبعاد مقياس الصلابة النفسية ن=300

البعد	معامل الارتباط
الالتزام	0.870
التحكم	0.857
التحدي	0.845

يتضح من الجدول السابق رقم (4) أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسية وأبعاد المقياس (الالتزام، التحكم، والتحدي)، تراوحت ما بين (0.845 ـــــــ 0.870)، وهي معاملات مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) وهذا يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لهذا المقياس. ومن ثم قامت مُعدة المقياس بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وذلك بالنسبة لجميع أبعاد مقياس الصلابة، والجداول رقم (5)، (6)، (7) توضح ذلك:

جدول رقم (5)

معامل الارتباط بين عبارات بعد الالتزام والدرجة الكلية لبعد الالتزام ن=300

العبـــــــــــــارة	معامل الارتباط	العبـــــــــــــارة	معامل الارتباط
أبادر بالوقوف بجانب الآخرين عند مواجهتهم لأي مشكلة.	0.767	لدي القدرة على تحقيق أهدافي مهما كانت العقبات.	0.732
أشعر بالسعادة عندما أقوم بمساعدة الآخرين على مواجهتهم مشكلتهم.	0.853	حياتي اليومية مليئة بالأشياء التي تجعلني أهتم بها.	0.750
أحاول إنجاز أعمالي في موعدها المحدد.	0.742	يعتبرني الآخرون شخصاً مفعماً بالحيوية والطاقة.	0.860
أعامل الآخرين بالأسلوب الذي أحب أن يعاملوني به.	0.820	أستطيع أن أصف نفسي بأنني شخصية قوية.	0.730
أفكر في أهمية ما أعمله ومدى فائدته للآخرين قبل أن أقوم به.	0.846	ولائي لبعض القيم والمبادئ الإيجابية جعل لحياتي قيمة.	0.798
لدي القدرة على تعديل أهدافي وقيمي إذا دعت الضرورة لذلك.	0.717	أحرص على تحمل المسؤولية وأداء ما هو مطلوب مني.	0.881
أعتقد أن الإنسان يجب أن يكون مخلصاً في عمله.	0.775	أحرص على الالتزام بقيمي ومبادئي.	0.759
لا أتنازل عن حقوقي بسهولة.	0.707	لا توجد لدي أهداف أسعى إلى التمسك بها والدفاع عنها.	0.895
أحرص دائماً على بذل كل ما في وسعي لإتقان العمل الذي أقوم به.	0.781	لا أتردد في السعي وراء المشاركة في أي نشاط يخدم المجتمع الذي أعيش فيه.	0.717

جدول رقم (6)

معامل الارتباط بين عبارات بعد التحكم والدرجة الكلية لبعد التحكم ن=300

العبـــــــــــــارة	معامل الارتباط	العبـــــــــارة	معامل الارتباط
كل ما يحدث لي من أمور هو نتيجة لتخطيطي الجيد.	0.754	أستطيع السيطرة على أعصابي والتحكم في غضبي على نحو جيد.	0.755
لااعترف بالحظ. (بل بالجهد والعمل).	0.873	أتخذ قراراتي بنفسي ولا تملى علي من مصدر خارجي.	0.856
أتصرف بتسرع في بعض المواقف الغامضة دون حساب لما قد يترتب على ذلك من نتائج سلبية.	0.719	أحرص على التخطيط السليم لمختلف أمور حياتي.	0.710
اعتقد أن الناس لا يحتاجون إلى بعضهم البعض ويمكنهم الاعتماد على أنفسهم.	0.770	أحل مشكلاتي بنفسي دون الاعتماد كثيراً على الآخرين.	0.812
لدي القدرة على التحكم فيما يواجهني من ضغوط.	0.754	يسهل إثارتي عندما يعمد البعض إلى مضايقتي.	0.898
اعتقد أن حياة الأفراد تتأثر بقوى خارجية (كالحظ والحسد ... إلخ) لا يمكنهم السيطرة عليها.	0.755	سبب نجاحي في أموري الدراسية يعتمد على قدراتي وجهودي وليس على الحظ والصدفة.	0.833
اخطط لحياتي ولا أترك ذلك للحظ والظروف الخارجية	0.857	أعتقد أن أسباب الفشل تعود للشخص نفسه.	0.762

يتضح من جدول السابق رقم (5) أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لبعد الالتزام وكل عبارة من عبارات بعد الالتزام دالة إحصائياً، حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.707 ـــــــ 0.895) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لبعد الالتزام وعباراته. ويتضح من الجدول السابق رقم (6) أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لبعد التحكم وكل عبارة من عبارات بعد التحكم تراوحت بين (0.710 ـــــ 0.898) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لبعد التحكم وعباراته.

جدول رقم (7)

معامل الارتباط بين عبارات بعد التحدي والدرجة الكلية لبعد التحدي ن=300

العبـــــــــــــارة	معامل الارتباط	العبـــــــــــارة	معامل الارتباط
نادراً ما أطلب مساعدة من قبل الآخرين.	0.883	أستمتع بالتعامل مع المواقف الجديدة والغريبة.	0.792
أعتقد أن مواجهتي للمشكلات دليل على قوة تحملي.	0.804	أحب أن أعمل أشياء جديدة ومختلفة.	0.781
أشعر بالنشاط والحيوية عندما يطلب مني أداء عمل ما.	0.710	أجد متعة عندما يكون لدي القدرة على مواجهة تحديات الحياة.	0.896
أسعى إلى مواجهة المشكلات لأني أثق في قدرتي على حلها.	0.751	المشكلات التي لا أستطيع مواجهتها أهرب منها.	0.714
أرى الضغوط التي تواجهني من طبيعة الحياة ولا بد من مواجهتها.	0.745	أصر على مواصلة ما أقوم به من عمل حتى لو تعرضت لصعوبات في ذلك.	0.785
أعتقد بأنه لدي حب للاستطلاع أكثر من معظم الآخرين.	0.721	المشكلات التي تواجهني تحد من قدرتي على التحدي.	0.872
دائماً لدي شعور بأنه سوف تواجهني مشكلات.	0.806	أشعر بالضيق والتوتر عندما أتعرض للمواقف الغامضة.	0.741
أشعر بعدم كفاءتي وقدرتي على مواجهة المشكلات التي تصادفني.	0.815	أتغلب على ما يواجهني من مشكلات بسهولة.	0.795
أشعر بعدم ثقتي بنفسي وبأني عبء على الآخرين.	0.754	أثق في قدرتي على التعامل مع المواقف الجديدة دون مساعدة من قبل الآخرين.	0.868
أفتقد إلى مواهب وقدرات كثيرة تساعدني على مواجهة الحياة ومشكلاتها.	0.710	أشعر بالحزن عندما لا أجد من يساعدني.	0.724

يتضح من الجدول السابق رقم (7) أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لبعد التحدي وكل عبارة من عبارات بعد التحدي تراوحت بين (0.710ـــــــــــ 0.896) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لبعد التحدي وعباراته. كما قامت مُعدة المقياس بحساب ثبات المقياس عن طريق إعادة تطبيق مقياس الصلابة النفسية على أفراد

العينة أنفسهم (ن=300)، 150 طالباً، 150 طالبة، مرتين تحت ظروف متشابهة، والجدول رقم (8) يوضح نتائج اختبار ثبات المقياس:

جدول رقم (8)

معامل ثبات مقياس الصلابة النفسية وأبعاده

عن طريق إعادة التطبيق ن=300

البعد	معامل الارتباط بين درجات الأفراد في التطبيقين
الالتزام	0.973
التحكم	0.980
التحدي	0.953
الدرجة الكلية	0.989

يتضح من الجدول السابق رقم (8) أن معاملات الارتباط بين درجات الأفراد في التطبيقين الأول والثاني لمقياس الصلابة النفسية وأبعاده (الالتزام، التحكم، والتحدي) تراوحت بين (0.953ـ0.989) وهي قيم تشير إلى ثبات المقياس.

جدول رقم (9)

حساب الثبات لأبعاد مقياس الصلابة النفسية وللمقياس

ككل عن طريق معامل ألفا كرونباخ ن=300

البعد	معامل ألفا كرونباخ للثبات
الالتزام	0.782
التحكم	0.805
التحدي	0.814
معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل	0.842

كما قامت مُعدة المقياس بحساب ثبات المقياس ككل وأبعاده عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ والجدول السابق رقم (9) يوضح أن قيم معاملات الثبات للمقياس ككل ولأبعاده تراوحت بين (0.782 ـ 0.842)، وهي قيم تشير إلى ثبات المقياس. كما قامت مُعدة المقياس بحساب ثبات مقياس الصلابة النفسية عن طريق حساب التجزئة النصفية والجدول التالي رقم (10) يوضح ذلك:

جدول رقم (10)

ثبات مقياس الصلابة النفسية عن طريق

التجزئة النصفية ن=300

البعد	معامل ثبات الاختبار عن طريق التجزئة النصفية
الالتزام	0.765
التحكم	0.781
التحدي	0.809
معامل ثبات التجزئة النصفية للمقياس ككل	0.829

يتضح من الجدول السابق رقم (10) أن معامل ثبات مقياس الصلابة النفسية للمقياس ككل ولأبعاده تراوحت بين (0.765 ـ 0.829)، وهي معاملات تشير إلى ثبات المقياس. وقام الباحث في هذا البحث بالتحقق من صدق مقياس الصلابة النفسية عن طريق تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت 120 طالباً من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض غير العينة الرئيسة، وقد راعى الباحث أن تكون مواصفات هذه العينة مطابقة لمواصفات العينة الأساسية، وتم حساب صدق الاتساق الداخلي له من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية

جدول رقم (11)

معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسية وأبعاد مقياس الصلابة النفسية ن = 120

البعد	معامل الارتباط
الالتزام	**0.673
التحكم	**0.702
التحدي	**0.786

** دال عند مستوى (0.01)

لـه، والجـدول السـابق رقـم (11) يوضـح قيـم معاملات الارتبـاط بـين الدرجـة الكليـة لمقيـاس الصلابـة النفسـية وأبعـاد مقيـاس الصلابة النفسـية.

يتضـح مـن الجـدول السـابق رقـم (11) أن معاملات الارتبـاط بـين الدرجـة الكليـة لمقيـاس الصلابـة النفسـية وأبعاد المقيـاس (الالتزام، التحكـم، والتحدي)، تراوحت مـا بـين (0.673 ـــــــ 0.786)، وهـي معاملات دالة إحصائيـاً عنـد مسـتوى دلالـة (0.01)، وهـذا يشـير إلى صـدق الاتسـاق الداخـلي لمقيـاس الصلابة النفسـية.

كـما قام الباحـث في هذا البحث بحسـاب معاملات الارتبـاط بـين درجـة كل مفـردة مـن مفـردات مقياس الصلابـة النفسـية ودرجـة البعـد الـذي تنتمـي إليـه، وذلـك بالنسـبة لجميع أبعـاد مقياس الصلابة النفسـية، والجـداول رقـم (12)، (13)، (14) توضـح ذلـك.

جدول رقم (12)

معامل الارتباط بين عبارات بعد الالتزام والدرجة الكلية لبعد الالتزام ن =120

العبـــــــــــارة	معامل الارتباط	العبـــــــــــارة	معامل الارتباط
أبادر بالوقوف بجانب الآخرين عند مواجهتهم لأي مشكلة.	.347(**)	لدي القدرة على تحقيق أهدافي مهما كانت العقبات.	.527(**)
أشعر بالسعادة عندما أقوم بمساعدة الآخرين على مواجهتهم مشكلتهم.	.368(**)	حياتي اليومية مليئة بالأشياء التي تجعلني أهتم بها.	.485(**)
أحاول إنجاز أعمالي في موعدها المحدد.	.336(**)	يعتبرني الآخرون شخصاً مفعماً بالحيوية والطاقة.	.370(**)
أعامل الآخرين بالأسلوب الذي أحب أن يعاملوني به.	.376(**)	أستطيع أن أصف نفسي بأنني شخصية قوية.	.379(**)
أفكر في أهمية ما أعمله ومدى فائدته للآخرين قبل أن أقوم به.	.547(**)	ولائي لبعض القيم والمبادئ الإيجابية جعل لحياتي قيمة.	.501(**)
لدي القدرة على تعديل أهدافي وقيمي إذا دعت الضرورة لذلك.	.500(**)	أحرص على تحمل المسئولية وأداء ما هو مطلوب مني.	.337(**)
أعتقد أن الإنسان يجب أن يكون مخلصاً في عمله.	.454(**)	أحرص على الالتزام بقيمي ومبادئي.	.387(**)
لا أتنازل عن حقوقي بسهولة.	.435(**)	لا توجد لدي أهداف أسعى إلى التمسك بها والدفاع عنها.	.509(**)
أحرص دائماً على بذل كل ما في وسعي لإتقان العمل الذي أقوم به.	.501(**)	لا أتردد في السعي وراء المشاركة في أي نشاط يخدم المجتمع الذي أعيش فيه.	.356(**)

** دال عند مستوى (0.01)

جدول رقم (13)

معامل الارتباط بين عبارات بعد التحكم والدرجة الكلية لبعد التحكم ن =120

العبـــــــــــــارة	معامل الارتباط	العبـــــــــــارة	معامل الارتباط
كل ما يحدث لي من أمور هو نتيجة لتخطيطي الجيد.	.544(**)	أستطيع السيطرة على أعصابي والتحكم في غضبي على نحو جيد.	.535(**)
لا أعترف بالحظ. (بل بالجهد والعمل).	.422(**)	اتخذ قراراتي بنفسي ولا تملى علي من مصدر خارجي.	.466(**)
أتصرف بتسرع في بعض المواقف الغامضة دون حساب لما قد يترتب على ذلك من نتائج سلبية.	.313(**)	أحرص على التخطيط السليم لمختلف أمور حياتي.	.454(**)
اعتقد أن الناس لا يحتاجون إلى بعضهم البعض ويمكنهم الاعتماد على أنفسهم.	.451(**)	أحل مشكلاتي بنفسي دون الاعتماد كثيراً على الآخرين.	.375(**)
لدي القدرة على التحكم فيما يواجهني من ضغوط.	.447(**)	يسهل إثارتي عندما يعمد البعض إلى مضايقتي.	.527(**)
أعتقد أن حياة الأفراد تتأثر بقوى خارجية (كالحظ والحسد ... إلخ) لا يمكنهم السيطرة عليها.	.529(**)	سبب نجاحي في أموري الدراسية يعتمد على قدراتي وجهودي وليس على الحظ والصدفة.	.472(**)
أخطط لحياتي ولا أترك ذلك للحظ والظروف الخارجية	.468(**)	أعتقد أن أسباب الفشل تعود للشخص نفسه.	.407(**)

** دال عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول السابق رقم (12) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لبعد الالتزام وكل عبارة من عبارات بعد الالتزام دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لبعد الالتزام وعباراته.

يتضح من الجدول السابق رقم (13) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لبعد التحكم وكل عبارة من عبارات بعد التحكم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لبعد التحكم وعباراته.

يتضح من الجدول رقم (14) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لبعد التحدي وكل عبارة من عبارات بعد التحدي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، مما يشير إلى صدق

جدول رقم (14)

معامل الارتباط بين عبارات بعد التحدي والدرجة الكلية لبعد التحدي ن =120

العبـــــــــــــارة	معامل الارتباط	العبـــــــــــــارة	معامل الارتباط
نادراً ما أطلب مساعدة من قبل الآخرين.	.452(**)	أستمتع بالتعامل مع المواقف الجديدة والغريبة.	.336(**)
أعتقد أن مواجهتي للمشكلات دليل على قوة تحملي.	.523(**)	أحب أن أعمل أشياء جديدة ومختلفة.	.421(**)
أشعر بالنشاط والحيوية عندما يطلب مني أداء عمل ما.	.498(**)	أجد متعة عندما يكون لدي القدرة على مواجهة تحديات الحياة.	.453(**)
أسعى إلى مواجهة المشكلات، لأني أثق في قدرتي على حلها.	.446(**)	المشكلات التي لا أستطيع مواجهتها أهرب منها.	.524(**)
أرى الضغوط التي تواجهني من طبيعة الحياة ولا بد من مواجهتها.	.398(**)	أصر على مواصلة ما أقوم به من عمل حتى لو تعرضت لصعوبات في ذلك.	.587(**)
أعتقد بأنه لدي حب للاستطلاع أكثر من معظم الآخرين.	.611(**)	المشكلات التي تواجهني تحد من قدرتي على التحدي.	.569(**)
دائماً لدي شعور بأنه سوف تواجهني مشكلات.	.448(**)	أشعر بالضيق والتوتر عندما أتعرض للمواقف الغامضة.	.476(**)
أشعر بعدم كفاءتي وقدرتي على مواجهة المشكلات التي تصادفني.	.513(**)	أتغلب على ما يواجهني من مشكلات بسهولة.	.387(**)
أشعر بعدم ثقتي بنفسي وبأني عبء على الآخرين.	.569(**)	أثق في قدرتي على التعامل مع المواقف الجديدة دون مساعدة من قبل الآخرين.	.449(**)
أفتقد إلى مواهب وقدرات كثيرة تساعدني على مواجهة الحياة ومشكلاتها.	.459(**)	أشعر بالحزن عندما لا أجد من يساعدني.	.532(**)

**** دال عند مستوى (0.01)**

الاتساق الداخلي لبعد التحدي وعباراته.

وقام الباحث في هذا البحث بالتحقق من ثبات مقياس الصلابة النفسية عن طريق تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت 120 طالباً من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض غير العينة الرئيسة، وقد راعى الباحث أن تكون مواصفات هذه العينة مطابقة لمواصفات العينة الأصلية للبحث، وتم التحقق من ثبات مقياس الصلابة النفسية المستخدم في هذا البحث عن طريق حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية له، كما قام

جدول رقم (15)

ثبات مقياس الصلابة النفسية باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية ن= 120

أبعاد المقياس	طريقة حساب الثبات		
	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
		سبيرمان_براون	جتمان
الالتزام	0.730	0.710	0.710
التحكم	0.711	0.672	0.671
التحدي	0.765	0.744	0.742
الدرجة الكلية	0.872	0.855	0.854

الباحث باستخدام طريقتي التجزئة النصفية (سبيرمان – براون، وجتمان) للتحقق من ثبات المقياس، والجدول السابق رقم (15) يوضح ذلك.

يتضح من الجدول السابق رقم (15) أن قيم معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ قد تراوحت بين (0.711) و(0.872)، كما تراوحت قيم الثبات بطريقتي التجزئة النصفية (سبيرمان_براون، وجتمان) بين (0.671) و(0.855)، وجميعها قيم تدل على ثبات المقياس وإمكانية الاعتماد عليه والوثوق في نتائجه في هذا البحث.

إجراءات تطبيق البحث:

من أجل التحقق من فرضيات البحث قام الباحث باتباع الإجراءات التالية:

قام الباحث بتحديد المقياس الذي تم تطبيقه في البحث، وهو مقياس الصلابة النفسية إعداد (المقاطي، 1433). تم تطبيق أداة البحث بصورة أولية على العينة الاستطلاعية، والبالغ عددها (120) طالباً من السنة الدراسية (الأولى ـ الثانية ـ الثالثة) ومن التخصص الدراسي (علوم طبيعية ـ علوم شرعية) ومن عدد أفراد الأسرة (أقل من 5 أفراد ـــ من 5 إلى 7 أفراد ـ 8 أفراد فأكثر) من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وذلك للتأكد من الدلالات السيكومترية للمقياس المستخدم في البحث من خلال حساب الصدق والثبات له.التطبيق للمقياس السابق الذكر، والذي تم من خلاله جمع البيانات للتحقق من فرضيات البحث وأهدافه على العينة الأساسية، والبالغ عددها 1248 طالباً من المرحلة الثانوية بمدينة الرياض مقسمة إلى 431 طالباً من السنة الدراسية الأولى، و414 طالباً من السنة الدراسية الثانية، و403 طلاب من السنة الدراسية الثالثة، و396 طالباً من تخصص العلوم الطبيعية، و417 طالباً من تخصص العلوم الشرعية، و423 طالباً عدد أفراد أسرته أقل من 5 أفراد، و454 طالباً عدد أفراد أسرته من 5 إلى 7 أفراد، و371 طالباً عدد أفراد أسرته 8 فأكثر، وبعد ذلك تم إدخال البيانات التي تم جمعها إلى الحاسوب ومعالجتها إحصائياً عن طريق استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS). تم استخلاص النتائج بعد معالجة البيانات، ثم قام الباحث بعرض النتائج وتفسيرها.

الأساليب الإحصائية المستخدمة بالبحث:

للإجابة عن تساؤلات البحث والتحقق من فرضياته قام الباحث باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية

باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها باختصار بالرمز (SPSS)، والأساليب الإحصائية هي :

تحليل التباين الأحادي، واختبار أقل فرق معنوي LSD، للتحقق من الفرض الأول والثالث.

اختبار (ت) T-Test، للتحقق من الفرض الثاني.

نتائج البحث وتفسيرها:

وهو عرض وتفسير للنتائج التي توصل إليها البحث بعد تطبيق أدوات البحث، وجمع البيانات بواسطة هذه الأدوات ومعالجتها إحصائياً عن طريق البرنامج الإحصائي (SPSS)، وفقا لتسلسل فرضيات هذا البحث، وهي كالتالي:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) تعزى إلى متغير السنة الدراسية (الأولى ـ الثانية ـ الثالثة) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب الفروق بين متوسطات درجات طلاب السنوات الدراسية الثلاث في الصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) باستخدام الأسلوب الإحصائي تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA وجاءت النتائج كما في الجدولين رقم (16) و(17):

جدول رقم (16)

الأعداد والمتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات عينة البحث على مقياس الصلابة النفسية وفقا لمتغير السنة الدراسية

البعد	السنة الدراسية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الالتزام	أول ثانوي	431	43.2181	5.34648
	ثانٍ ثانوي	414	44.0942	6.64407
	ثالث ثانوي	403	44.6849	4.13244
	الإجمالي	1248	43.9824	5.50888
التحكم	أول ثانوي	431	30.8538	3.79651
	ثانٍ ثانوي	414	31.1159	3.77401
	ثالث ثانوي	403	31.8958	4.17158
	الإجمالي	1248	31.2772	3.93594
التحدي	أول ثانوي	431	44.5754	6.28903
	ثانٍ ثانوي	414	45.6256	5.08117
	ثالث ثانوي	403	46.4243	9.98487
	الإجمالي	1248	45.5208	7.40984
المجموع	أول ثانوي	431	118.6473	12.67303
	ثانٍ ثانوي	414	120.8357	12.94922
	ثالث ثانوي	403	123.0050	15.05314
	الإجمالي	1248	120.7804	13.67986

جدول رقم (17)

نتائج الفروق بين متوسطات طلاب السنوات الدراسية الثلاث في الصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) باستخدام تحليل التباين الأحادي (ن = 1248)

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الالتزام	بين المجموعات	455.810	2	227.905	7.589	.001
	داخل المجموعات	37387.803	1245	30.030		
	المجموع	37843.612	1247			
التحكم	بين المجموعات	242.225	2	121.112	7.904	.000
	داخل المجموعات	19075.849	1245	15.322		
	المجموع	19318.074	1247			
التحدي	بين المجموعات	718.749	2	359.374	6.604	.001
	داخل المجموعات	67748.710	1245	54.417		
	المجموع	68467.458	1247			
المجموع	بين المجموعات	3956.628	2	1978.314	10.736	.000
	داخل المجموعات	229405.215	1245	184.261		
	المجموع	233361.843	1247			

يتضح من الجدول السابق رقم (17) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات درجات طلاب السنوات الدراسية الثلاثة في الصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية)، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق قام الباحث بحساب أقل فرق معنوى LSD كاختبار تتبعي، وجاءت النتائج كما في الجدول رقم (18) التالي:

جدول رقم (18)

نتائج اختبار أقل فرق معنوي LSD لمعرفة اتجاه الفروق ودلالتها في الصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) التي تعزى للسنة الدراسية

أبعاد الصلابة النفسية	السنة الدراسية	أول ثانوي	ثاني ثانوي	ثالث ثانوي
الالتزام	أول ثانوي	-	-.87611(*)	-1.46677(*)
	ثانٍ ثانوي		-	-.59066
	ثالث ثانوي			-
التحكم	أول ثانوي	-	-.26211	-1.04195(*)
	ثانٍ ثانوي		-	-.77984(*)
	ثالث ثانوي			-
التحدي	أول ثانوي	-	-1.05020(*)	-1.84891(*)
	ثانٍ ثانوي		-	-.79871
	ثالث ثانوي			-
الدرجة الكلية للصلابة النفسية	أول ثانوي	-	-2.18842(*)	-4.35763(*)
	ثانٍ ثانوي		-	-2.16921(*)
	ثالث ثانوي			-

*** دال عند مستوى دلالة (0.05)**

يتضح من الجدول رقم (18) السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلاب الثالث الثانوي ومتوسطات درجات طلاب الأول الثانوي في الصلابة النفسية (الدرجة الكلية وجميع الأبعاد) لصالح طلاب الثالث الثانوي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلاب الثاني الثانوي ومتوسطات درجات طلاب الأول الثانوي في الصلابة النفسية (الدرجة الكلية وبعدي الالتزام والتحدي) لصالح طلاب الثاني الثانوي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلاب الثالث الثانوي ومتوسطات درجات طلاب الثاني الثانوي في الصلابة النفسية (الدرجة الكلية وبعد التحكم) لصالح طلاب الثالث الثانوي، وبالتالي فإن فرض البحث لم يتحقق، فنرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل، وهو توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصلابة النفسية

(الأبعاد والدرجة الكلية) تعزى إلى متغير السنة الدراسية (الأولى ـــــ الثانية ـــــ الثالثة) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن درجة الصلابة النفسية تزداد بتقدم الطالب في السنة الدراسية، وذلك عبر النضج والخبرات المكتسبة من تفاعل الطلاب مع زملائهم وأساتذتهم ومن حولهم، وباكتساب الطالب خبرات حياتية وتعليمية أكثر، مما يجعله قادراً على مواجهة الأحداث وتمتعه بصلابة نفسية، وبعد اطلاع الباحث على نتائج الدراسات السابقة وفي حدود علمه لا توجد دراسات اتفقت أو اختلفت نتيجتها مع النتيجة الحالية، وبالتالي ينفرد البحث عن غيره من الدراسات السابقة باختلافه عنها في الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) والتي تعزى إلى متغير السنة الدراسية (الأولى ـــــ الثانية ـــــ الثالثة) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) تعزى إلى متغير التخصص الدراسي (علوم طبيعية ـــــ علوم شرعية) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض».

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب الفروق بين متوسطات درجات طلاب تخصصي (علوم طبيعية ـــــ علوم شرعية) في الصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) باستخدام الأسلوب الإحصائي اختبار (ت) للفروق بين مجموعتين مستقلتين Independent Samples T-Test ، وجاءت النتائج كما في الجدول رقم (19).

يتضح من الجدول رقم (19) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات درجات طلاب تخصصي (علوم طبيعية ـــــ علوم شرعية) في الصلابة النفسية (الدرجة الكلية وبعدي التحكم والتحدي) لصالح طلاب تخصص العلوم الطبيعية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب تخصصي (علوم طبيعية ـــــ علوم شرعية) في بعد الالتزام (من أبعاد الصلابة النفسية)، ومما سبق نقبل فرض البحث جزئياً حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات درجات طلاب تخصصي (علوم طبيعية ـــــ علوم شرعية) في الصلابة النفسية (الدرجة الكلية وبعدي التحكم والتحدي) لصالح طلاب تخصص العلوم الطبيعية، بينما نرفض فرض البحث فيما يتعلق بوجود فروق بين متوسطات درجات طلاب تخصصي (علوم طبيعية ـــــ علوم شرعية) في بعد الالتزام (من أبعاد الصلابة النفسية)، حيث أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية

جدول رقم (19)

نتائج اختبار ت للفروق بين متوسطات درجات طلاب تخصصي

(علوم طبيعية- علوم شرعية) في الصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية)

أبعاد الصلابة النفسية	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الالتزام	علوم طبيعية	396	45.9773	6.96879	-.270	.787
	علوم شرعية	417	46.1271	8.69989		
التحكم	علوم طبيعية	396	32.3081	3.46644	5.697	.000
	علوم شرعية	417	30.7386	4.31748		
التحدي	علوم طبيعية	396	45.5530	4.94473	5.940	.000
	علوم شرعية	417	43.2902	5.89611		
الدرجة الكلية للصلابة النفسية	علوم طبيعية	396	123.8384	11.80106	3.785	.000
	علوم شرعية	417	120.1559	15.75220		

بين متوسطات درجات طلاب تخصصي (علوم طبيعية ـــــ علوم شرعية) في بعد الالتزام (من أبعاد الصلابة النفسية)، ويمكن تفسير النتائج السابقة بأن الطلاب الذين يختارون تخصص (العلوم الطبيعية) هم في الأغلب من الطلاب ذوي الطموح المرتفع، الذين يريدون الالتحاق بالكليات العلمية التي تتميز موادها ومقرراتها ببعض الصعوبة، وتحتاج إلى بذل المزيد من الجهد، مما يجعل الطلاب الذين يختارون هذا التخصص من ذوي الصلابة النفسية المرتفعة ولديهم قدراً مرتفعاً من التحكم والتحدي (من أبعاد الصلابة النفسية)، كما أن - غالباً - من يختار ويُقبل في تخصص (العلوم الطبيعية) هم الطلاب المتفوقون الذين يتوقع أن لديهم قدراً عالياً من الصلابة النفسية المرتفعة ولديهم قدراً مرتفعاً من التحكم والتحدي (من أبعاد الصلابة النفسية)، وتتفق النتيجة الحالية مع دراسة (البيرقدار، 2011م)، وبالنسبة للنتيجة التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب تخصصي (علوم طبيعية ـــــ علوم شرعية) في بعد الالتزام (من أبعاد الصلابة النفسية) فيمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن طلاب التخصصات الشرعية يمتازون هم أيضاً بقدر كبير من الالتزام بحكم دراستهم الشرعية فهم لا يقلون في هذا البعد عن طلاب التخصصات الطبيعية، الأمر الذي أدى إلى عدم وجود فروق دالة بينهم، واختلفت النتيجة الحالية مع دراسة (البيرقدار، 2011م)، وبعد اطلاع

الباحث على نتائج الدراسات السابقة وفي حدود علمه لا توجد دراسات اتفقت نتيجتها مع النتيجة الحالية.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) تعزى إلى متغير عدد أفراد الأسرة (أقل من 5 أفراد ـــــ من 5 إلى 7 أفراد ـــــ 8 أفراد فأكثر) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض».

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في الصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) التي تعزى لعدد أفراد الأسرة باستخدام الأسلوب الإحصائي تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA وجاءت النتائج كما في الجدولين التاليين رقم (20) و(21).

جدول رقم (20)

الأعداد والمتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات عينة البحث على مقياس الصلابة النفسية وفقا لمتغير عدد أفراد الأسرة

البعد	عدد أفراد الأسرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الالتزام	أقل من 5 أفراد	423	43.2340	5.84066
	من 5 إلى 7 أفراد	454	43.2313	6.14410
	8 أفراد فأكثر	371	42.9084	5.36729
	الإجمالي	1248	43.1362	5.81614
التحكم	أقل من 5 أفراد	423	30.9314	4.42232
	من 5 إلى 7 أفراد	454	30.4383	4.08188
	8 أفراد فأكثر	371	30.4555	3.59430
	الإجمالي	1248	30.6106	4.06905
التحدي	أقل من 5 أفراد	423	45.6903	7.75337
	من 5 إلى 7 أفراد	454	46.2159	6.52400
	8 أفراد فأكثر	371	46.9596	5.87537
	الإجمالي	1248	46.2588	6.80472
المجموع	أقل من 5 أفراد	423	119.8558	15.17889
	من 5 إلى 7 أفراد	454	119.8855	14.43613
	8 أفراد فأكثر	371	120.3235	12.66589
	الإجمالي	1248	120.0056	14.18870

جدول (21)

نتائج الفروق بين متوسطات الطلاب في الصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية)

التي تعزى لعدد أفراد الأسرة باستخدام تحليل التباين الأحادي (ن = 1248)

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الالتزام	بين المجموعات	27.413	2	13.707	.405	.667
	داخل المجموعات	42155.430	1245	33.860		
	المجموع	42182.843	1247			
التحكم	بين المجموعات	65.939	2	32.970	1.994	.137
	داخل المجموعات	20580.801	1245	16.531		
	المجموع	20646.740	1247			
التحدي	بين المجموعات	319.733	2	159.867	3.466	.032
	داخل المجموعات	57421.670	1245	46.122		
	المجموع	57741.403	1247			
المجموع	بين المجموعات	53.527	2	26.764	.133	.876
	داخل المجموعات	250991.433	1245	201.600		
	المجموع	251044.961	1247			

يتضح من الجدول السابق رقم (21) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في الصلابة النفسية (الدرجة الكلية وبعدي الالتزام والتحكم) تعزى إلى متغير عدد أفراد الأسرة (أقل من 5 أفراد ـــ من 5 إلى 7 أفراد ـــ 8 أفراد فأكثر) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات الطلاب في بعد التحدي (من أبعاد مقياس الصلابة النفسية) تعزى إلى متغير عدد أفراد الأسرة (أقل من 5 أفراد ـــ من 5 إلى 7 أفراد ـــ 8 أفراد فأكثر) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق قام الباحث بحساب أقل فرق معنوى LSD كاختبار تتبعي، وجاءت النتائج كما في الجدول رقم (22) التالي:

جدول رقم (22)

نتائج اختبار أقل فرق معنوي LSD لمعرفة اتجاه ودلالة الفروق في بعد التحدي

(من أبعاد مقياس الصلابة النفسية) التي تعزى لعدد أفراد الأسرة

البعد	عدد أفراد الأسرة	أقل من 5 أفراد	من 5 إلى 7 أفراد	8 أفراد فأكثر
التحدي	أقل من 5 أفراد	-	-.52555	-1.26926(*)
	من 5 إلى 7 أفراد		-	-.74371
	8 أفراد فأكثر			-

* دال عند مستوى دلالة (0.05)

يتضح من الجدول السابق رقم (22) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلاب الأسر (8 أفراد فأكثر) وطلاب الأسر (أقل من 5 أفراد) في بعد التحدي من أبعاد مقياس الصلابة النفسية لصالح طلاب الأسر (8 أفراد فأكثر)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الأسر (8 أفراد فأكثر) وطلاب الأسر (من 5 إلى 7 أفراد) في بعد التحدي من أبعاد مقياس الصلابة النفسية ، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الأسر (من 5 إلى 7 أفراد) وطلاب الأسر (أقل من 5 أفراد) في بعد التحدي من أبعاد مقياس الصلابة النفسية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلاب الذين ينتمون إلى أُسر ذات عدد أكبر (8 أفراد فأكثر) ينمو بينهم التحدي، نتيجة زيادة عدد الإخوة داخل الأسرة ومحاولة كل منهم أن يثبت ذاته منافساً في ذلك بقية إخوته، مما يجعل درجة التحدي عنده أعلى من الطلاب الذين ينتمون إلى الأسر ذات العدد الأقل (أقل من 5 أفراد)، ومما سبق نقبل فرض البحث «الفرض الصفري» جزئياً حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في الصلابة النفسية (الدرجة الكلية وبعدي الالتزام والتحكم) تعزى إلى متغير عدد أفراد الأسرة (أقل من 5 أفراد ـــــ من 5 إلى 7 أفراد ـــــ 8 أفراد فأكثر) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، بينما نرفض فرض البحث فيما يتعلق بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في الصلابة النفسية (بعد التحدي) تعزى إلى متغير عدد أفراد الأسرة (أقل من 5 أفراد ـــــ من 5 إلى 7 أفراد ـــــ 8 أفراد فأكثر) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وبعد اطلاع الباحث على نتائج الدراسات السابقة وفي حدود علمه لا توجد دراسات اتفقت أو اختلفت نتيجتها مع النتيجة الحالية، وبالتالي ينفرد هذا البحث عن غيره من الدراسات السابقة باختلافه عنها في الكشف عن الفروق في الصلابة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) والتي تعزى إلى متغير عدد أفراد الأسرة (أقل من 5 أفراد ـــــ من

5 إلى 7 أفراد ـــ 8 أفراد فأكثر) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.

توصيات البحث:

تنبثق هذه التوصيات من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة والنتائج التي أسفر عنها البحث وذلك كما يلي:

- يوصي الباحث بضرورة العناية بالصلابة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض وذلك من خلال دراسة هذا المتغير، لفهمه ومعرفة الأساليب المناسبة لتنمية الصلابة النفسية لدى الطلاب، لأهميتها في عملية التوافق الفعال بين الطالب وبيئته.
- أشارت بعض نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات درجات طلاب تخصصي (علوم طبيعية ـــ علوم شرعية) في الصلابة النفسية (الدرجة الكلية وبعدي التحكم والتحدي) لصالح طلاب تخصص العلوم الطبيعية، فبالتالي يوصي الباحث بالتركيز على تنمية الصلابة النفسية لدى جميع الطلاب، وخاصة طلاب تخصص العلوم الشرعية من خلال زيادة فاعلية الطالب وقدرته على استغلال كل المصادر النفسية والبيئية المتاحة كي يُدرك بفاعلية أحداث الحياة الشاقة ويُفسرها بواقعية وموضوعية ومنطقية ويتعايش معها على نحو إيجابي.
- بناءً على نتائج البحث يوصي الباحث بوضع برامج لزيادة الصلابة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية بشكل عام، وطلاب الأول الثانوي والذين ينتمون لأسر عدد أفرادها (5 أفراد فأقل) بشكل خاص، وذلك من قبل متخصصين وتربويين.
- توجيه الباحثين والمراكز البحثية إلى زيادة العناية بدارسة الصلابة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وعلى القائمين بالعملية التعليمية حث الطلاب على الاندماج الفعال مع الآخرين والإيمان بقيمتهم، وأن ينظر الطالب إلى المواقف الصعبة والضاغطة على أنها ذات معنى وهدف وفائدة تتطلب منه التعهد والالتزام باتخاذ موقف إيجابي منها، ليعكس إحساساً عاماً للطالب بالعزم والتصميم الهادف والصلابة النفسية.
- الإفادة من مقياس الصلابة النفسية في هذا البحث من قبل الباحثين والمرشدين والتربويين في تحديد الصلابة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية والكشف عن الذين يحتاجون إلى مساعدة لتنمية الصلابة النفسية لديهم.

البحوث المقترحة:

إكمالاً للفائدة المرجوة للبحث وبناء على

المشكلات التي واجهها الباحث في ثنايا بحثه ومن خلال نتائج البحث يقترح الباحث ما يلي:

- إجراء أبحاث مماثلة للبحث على عينات أخرى مثل طلاب الجامعة، ومقارنة نتائجها مع نتائج البحث الحالي.
- إجراء المزيد من الأبحاث في الصلابة النفسية باستخدام أدوات متنوعة وفي بيئات مختلفة.
- إجراء أبحاث في الصلابة النفسية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية والمتوسطة، وربط ذلك ببعض المتغيرات الأخرى، كالحالة الاجتماعية وعدد أفراد الأسرة والعمر والتحصيل الدراسي.

المصادر والمراجع:

أولاً- المصادر والمراجع العربية:

أبو حسين، سناء محمد. (1433هـ). الصلابة النفسية والأمل وعلاقتهما بالأعراض السيكوسوماتية لدى الأمهات المدمرة منازلهن في محافظة شمال غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

أحمد، جمال ومدية، فؤاده وأبو العينين، هناء. (2011م). الصلابة النفسية للوالدين وعلاقتها بالأمن النفسي لدى الأطفال. دراسات الطفولة، 14(50)، 104-97.

البهاص، سيد أحمد. (2002م). النهك النفسي وعلاقته بالصلابة النفسية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، 1(31)، 384-414.

البيرقدار، تنهيد عادل. (2011م). الضغط النفسي وعلاقته بالصلابة النفسية لدى طلبة كلية التربية. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل، 11(1)، 29-56.

تفاحة، جمال السيد. (2009م). الصلابة النفسية والرضا عن الحياة لدى عينة من المسنين دراسة مقارنة. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، 19(3)، 318-269.

الجهني، عبد الرحمن عيد. (2011م). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالسلوك التوكيدي والصلابة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية، 4(1)، 193-238.

حسان، منال رضا. (2009م). الصلابة النفسية في علاقتها بقلق المستقبل لدى عينة من معلمات طفل ما قبل المدرسة بمحافظة الغربية دراسة ارتباطية. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، 40، 226-183.

حمادة، لولوه. (2002م). الصلابة النفسية والرغبة في التحكم لدى طلاب الجامعة. دراسات نفسية، 12(2)، 229-272.

دليل التعليم العام. (1436هـ). الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض.

زيدان، حنان السيد. (2010م). الصلابة النفسية وسمات الشخصية لمرتفعي ومنخفضي الإيثار من طلاب كلية التربية النوعية. المؤتمر الإقليمي الثاني لعلم النفس، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، 1103-1079.

السيد، عبد المنعم عبد الله. (2007م). أبعاد الذكاء الانفعالي وعلاقتها باستراتيجيات التعامل مع الضغوط والصلابة النفسية والإحساس بالكفاءة الذاتية. مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، 21، 157-201.

السيد، عبد المنعم عبد الله. (2012م). أساليب اتخاذ القرار لدى المراهقين والراشدين وعلاقتها بالعوامل الكبرى للشخصية والصلابة النفسية والإحساس بالكفاءة الذاتية. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، 22(2)، 117-173.

الشربيني، هانم أبو الخير. (2005م). الاتجاه نحو الغش الدراسي وعلاقته بالصلابة النفسية والشعور بالذنب لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، 2(59)، 382-347.

الشيراوي، أماني عبد الرحمن. (2012م). أسلوب مواجهة الأرملة للضغوطات النفسية اليومية وعلاقتها بالصلابة النفسية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، 13(1)، 41-11.

صالح، عايدة والمصدر، عبد العظيم. (2013م). الصلابة النفسية وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة جامعتي الأقصى والأزهر بمحافظة غزة. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 1(29)، 76-41.

العبدلي، خالد محمد. (2012م). الصلابة النفسية وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين دراسياً والعاديين بمدينة مكة المكرمة. (رسالة ماجستير غير منشورة). قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى.

عطار، إقبال أحمد. (2007). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بكل من مفهوم الذات والصلابة النفسية لدى طالبات الاقتصاد المنزلي بجامعة الملك عبد العزيز. مجلة كلية التربية، مصر، 1(36)، 64-38.

العيافي، أحمد عبدالله. (1433هـ). الصلابة النفسية وأحداث الحياة الضاغطة لدى عينة من الطلاب الأيتام والعاديين بمدينة مكة المكرمة ومحافظة الليث. (رسالة ماجستير غير منشورة). قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

محمود، هويدة حنفي. (2012م). الصلابة النفسية وإدارة الذات وعلاقتهما بالصحة النفسية والنجاح الأكاديمي في ضوء بعض المتغيرات لدى طلاب الدبلوم المهنية بكلية التربية. دراسات عربية في علم النفس، 11(3)، 618-541.

المقاطي، دلال مفرح. (1433هـ). الصلابة النفسية وعلاقتها بكل من الضغوط النفسية والمشكلات السلوكية لدى عينة من المراهقين والمراهقات بمدارس المرحلة الثانوية في مدينة جدة. (رسالة ماجستير غير منشورة). قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

المناحي، عبد الله عبد العزيز. (2015م). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الصلابة النفسية لدى المكتئبين في ضوء نظرية العلاج المعرفي السلوكي. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، 48، 176-151.

منصور، طلعت وعيد، إبراهيم وزريق، تامر. (2014م). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الصلابة النفسية لدى طلبة كلية الشرطة. مجلة الإرشاد النفسي، 39، 733-777.

هيبة، حسام ويوسف، محمود والعدوي، دعاء. (2014م). الزواج المبكر وعلاقته بالصلابة النفسية والاغتراب لدى الأبناء. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 3(38)، 865- 925.

ثانياً- المصادر والمراجع الأجنبية:

References

Abu Hussein, S. (2012). *Psychological Hardness, Hope and their relation with psychosomatic symptoms in mothers whose homes destroyed in the North Gaza Governorate (in Arabic)*. (Unpublished MA.). College of Education, Al- Azhar University, Gaza, Palestine.

Ahmed, G., Media, F. & Abou Al-Ainain, H. (2011). Psychological hardness of parents and its relationship to emotional security among children *(in Arabic)*. *Studies in Childhood Journal*, *14*(50), 97-104.

Al-Abdali, K. M. (2012). *Psychological hardness and its releationship to combat techniques of psychological stress among normal and high academic achievers in Holy Makkah high schools (in Arabic)*. (Unpublished MA.). Psychology Department, College of Education, Um Al-Qura University, Saudi Arabia.

Al-AYafa, A. (2012). *Hardness and life events, psychological pressure in a sample of students ordinary and orphans*

in the province of Mecca and Laith (in Arabic). (Unpublished MA.). Psychology Department, College of Education, Um Al-Qura University, Saudi Arabia.

Al-Bahas, S. A. (2002). Psychasthenia and its relationship to psychological hardness among male and female teachers of special education *(in Arabic)*. *College of Eduction Journal*, Tanta University, *1*(31), 384-414.

Al-Berqdar, T. A. (2011). Psychological stress and its relationship to psychological hardness among College of Education students *(in Arabic)*. *College of Basic Education Journal*, Al-Mousel University, *11*(1), 29-56.

Al-Juhani, A. E. (2011). Social skills and their relationship to assertive behavior and psychologoical hardness among high school students *(in Arabic)*. *Journal of Um Al-Qura University for Social Sciences*, *4*(1), 193-238.

Al-Maqati, D. M. (2012). *Psychological hardiness and its relationship to psychological stress and behavioural problems among male and female teenagers in Jeddah high schools (in Arabic)*. (Unpublished MA.). Psychology Department, College of Education, King Saud University, Saudi Arabia.

Al-Menahi, A. A. (2015). The effectiveness of a consouling program to develop the psychological hardiness among the depressed in view of the Cognitive Behavioural Therapy Theory *(in Arabic)*. *Mission of Education and Psychology Journal*, *48*, 151-176.

Al-Sayed, A. A. (2007). Dimensions of emotional intelliegence and their relationship to the strategies of coping with stress, psychological hardness and self–efficacy *(in Arabic)*. *Psychological Consouling Journal*, Ain Shams University, *21*, 157-201.

Al-Sayed. A. A. (2012). Decision making techniques among teenagers and adults and their relationship to the big five factors of personality, psychological hardness and the feeling of self-efficacy *(in Arabic)*. *College of Education Journal*, University of Alexandria, *22*(2), 117-173.

Al-Sheerawy, A. A. (2012). Techniques adopted by widows to combat the daily psychological stress and their relationship to psychological hardness *(in Arabic)*. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, Bahrain University, *13*(1), 11-41.

Al-Sherbeeni, H. A. (2005). Tendency to academic cheating and its relationship to psychological hardness and the feeling of guilt among university students *(in Arabic)*. *College of Eductaion Journal*, Mansoura University, *2*(59), 347-382.

Attar, I. A. (2007). Social Intelliegence and it relationship to self-percetion and psychological hardness among female students at the Home Economics Major, King Abdulaziz University *(in Arabic)*. *College of Eduction Journal*, Egypt, *1*(36), 38-64.

Crowley, B. & Hobdy, J. (2003). Psychological hardiness and adjustment to life events in adulthood. *Journal of Adult Development*, *10*(4), 237- 248.

Green, L., Oades, L., Grant, A. & Rynsaard, D. (2007). Cognitive-Behavioral, solution-focused life coaching: Enhancing goal striving, well-being and hope. *Journal of Positive Psychology*, *1*(3), 142-149.

Hassan, M. R. (2009). Psychological hardness and its relationship to future anxiety among female pre-school teachers in Al-Gharbia Governorate: A correlational study *(in Arabic)*. *College of Education Journal*, Tanta University, *40*, 183-226.

Hiba, H., Yousef, M. & Al-Adawi D. (2014). Early marriage and its relationship to psychological hardness and alientiation among children *(in Arabic)*. *College of Education Journal*, Ain Shams University, *3*(88), 865-925.

Kobasa, S. & Maddi, S. (1999). Early antecedents of hardiness. *Consulting Psychology Journal*, *5*(2), 106-117.

Kobasa, S. & Puccetti, M. (1983). Personality and social resources in stress resistance. *Journal of Personality and Social Psychology*, *45*(4), 839- 850.

Loula, H. (2002). Psychological hardness and the desire to control among university students *(in Arabic)*. *Journal of Psychological Studies*, *12*(2), 272-229.

Mahmoud, H. H. (2012). Psychological hardiness and self-management and their relationship to psychological health and academic success in view of some variables among vocational diploma students in the College of Eduction *(in Arabic)*. *Arab Studies in Psychology*, *11*(3), 541-618.

Mansour, T., Eid, I. & Zoraiq, T. (2014). The effectiveness of a consouling program to develop the psychological hardiness among the Police Academy students *(in*

Arabic). *Journal of Psychological Consouling*, *39*, 733-777.

Saleh, A. & Al-Masder, A. (2013). Psychological hardness and its releationship to social and psychological adjustment among the students of Al-Aqsa and Al-Azhar Universities in Gaza Governorate *(in Arabic)*. *Journal of Open Qudes University for Research and Studies*, *1*(29), 41-76.

The General Administrtaion of Education in Riyadh Region. (2015). *Public Education Manual (in Arabic)*.

Tofaha, G. A. (2009). Psychological hardness and the feeling of life satisfaction among the elderly: A comparative study *(in Arabic)*. *College of Education Journal*, Alexandria University, *19*(3), 269-318.

Zaydan, H. A. (2010). *Psychological hardness and personality traits among high and low altruistic students in the College of Specific Education (in Arabic)*. Paper presented at The Second Regional Conference, The Egyptian Psychologists Association, 1103-1079.

Al- Nawasreh, I. (2016). The Relationship between the Feeling of Psychological Security among Talented Adolescents at Gifted and Talented Schools in Ajloun Governorate in Jordan and Academic Achievement Level *(in Arabic)*. *International Journal of Psychological Studies*, *8*(1), 147- 161.

Alican, A.. & Ömer, F. (2016). The Effects on the Perception of Alienation of Breach of Psychological Contract Occurred due to the Emotional Witlessness. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, *6*(11).

Alkhateeb, A. & Hamadneh, B. (2016). Differences in shyness feeling levels among gifted students at King Abdullah II schools for excellence in Jordan. *IOSR Journal of Research and Method in Education* (IOSR-JRME), *6*(5), 41-47.

Dada, O. (2014). Assessment of regular teachers' Knowledge on psychological needs of the gifted children in Nigeria. *International Journal of Education Administration, Planning and Research*, *6*(1), 143-151.

De Villiers, J. & Oswald, M. (2013). Including the gifted learner: perceptions of South African teachers and principals. *South African Journal of Education*, *33*(1), 44-64. doi: 10.15700/saje.v33n1a603

Dinesh, B. (2006). *Cultural Congruity, Cultural Identity and Migration, Section of Cultural Psychiatry.* Institute of Psychiatry. Kings College: London.

Early Childhood, Special Education and Title Services. (2016, November). *Kansas State Department of Education.* Retrieved from http://www.ksde.org/Portals/0/SES/misc/ iep/EligibilityIndicators.pdf.

Feist, G. & Feist, J. (2002). *Theories of Personality.* McGraw-Hill Primis. 288-291.

Gifted children in South Africa. (2013, 12 July). Retrieved from http://giftedchildrensa .co.za/wp/?page_id=7 html

Hamadneh, B. (2014). *Guide to talent and creativity (in Arabic)*. Alam Al- katub Al- Hadeeth. Irbid: Jordan.

Helen, V. & Van, D. (2000). A problem solving strategy for gifted learners in South Africa. *Gifted Education International, 15*(1), 103-110. doi:10.1177/026142940001500111

Jacki, W., Kate, C. & Norman, D. (2009). *Developmental Psychology*. 2nd ed. Printed in South Africa by Mills Litho .utaonline.co.za. 279.

Kristine, A. (2014). Hope, Will, Purpose, Competence, and Fidelity: Ego Strengths as Predictors of Career Identity. *An International Journal of Theory and Research*, *14*, 153–162.

Lentner, M., Maxwell, J., Protinsky, H. & Wilkerson, J. (1982). Alienation and ego identity in adolescents. *Journal of Adolescence, 17*(65), 133-139.

Markstrom, C. & Marshall, S. (2007). The Psychological Inventory of Ego Strengths: Examination of Theory and Psychometric Properties. *Journal of Adolescence*, *30*(1), 63-79.

Mastorah, Z. (2011). *Personality Structure as proposed by Erikson and its relation to the sense of alienation and aggression among a sample of orphan and normal adolescents in Makkah (in Arabic)*. Unpublished Ph. D. Thesis, College of Education, Umm Al-Qura University: Kingdom of Saudi Arabia.

Mirshekari, H., Mollahy, Z. & Reza, T. (2014). The Investigation of the Relationship between Ego's Strength, Self-Control and Self-Esteem among the Students of University of Shahed. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, *4*(S3), 1303-1308.

Nail, M. & Evans, G. (1997). The Emotional adjustment of gifted adolescents: A view of global functioning. *Roeper Review*, *20*(1), 18-21.

Nu'aysa, R. (2012). Psychological alienation and its relationship to the psychological security, a field study on a sample of students from the University of Damascus, residents of the city's university. *The University of Damascus magazine*, *28*(3), 113-158.

Sharon, H. & Thomas, M. (1990). *Helping Adolescents Adjust to Giftedness*. The Council for Exceptional Children. Retrieved from the ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education1996. ERIC EC Digest #E489.

Shokier, Z. (2002). *Psychological Alienation Scale: Components and Types (in Arabic)*. Al- Nahda Al Masria Library: Cairo.

Ushakiran, A. (2014). Study of Ego Virtues among Tribal and Non-Tribal, Male and Female College Students. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, *19*(1), 78-83.

Winstanley, C. (2006). Inequity in equity: Tackling the excellence-equality conundrum. In CMM Smith (Ed.). *Including the gifted and talented: Making inclusion work for more gifted and able learners.* New York: Routledge. 22-40.

found with all psychological alienation variables (self-alienation, social alienation, political alienation, religious alienation, cultural alienation, isolation, powerlessness, normlessness, meaninglessness, rebellion, and psychological alienation).

According to H_2, for males, ego virtue of will will emerge as a negative predictor of general psychological alienation; General Psychological Alienation = 159.171 – 4.107 will, and non-significances were found for other virtues of ego (hope, purpose, competence, and fidelity) as predictors of general psychological alienation.

For females, according to the first step, ego virtues (competence) will emerge as a negative predictor of general psychological alienation; General Psychological Alienation = 203.231 – 6.478 competence, and non-significances were found for other virtues of ego (hope, will, purpose, and fidelity) as predictors of general psychological alienation. In accordance with the second step, ego virtues (competence and fidelity) will emerge as negative predictors of general psychological alienation; General Psychological Alienation = 211.434 – 4.501 Competence – 2.694 Fidelity, however, non-significances were found for other virtues of ego (hope, will, and purpose) as predictors of general psychological alienation.

These patterns are consistent with hierarchical principles in that satisfactory resolution of prior ego strength stages, (hope, will, purpose, competence, and fidelity) in this research, increases the likelihood of the resolution of later stages, i.e., to get rid of the feeling of psychological alienation.

Will, as a virtue of ego virtues, helps individuals have the determination to get rid of the isolation and alienation feelings. Competence helps individuals to use their skills and abilities to complete the tasks involved in their lives. This is done through the development of their friendship, skills learning, self-evaluation, and teamwork. Fidelity helps individuals to develop their autonomy from parents, sex role identity, internalized morality, and career choice.

Based on the above results, ego virtues are confirmed to play a comparable role to get rid of the feelings of psychological alienation for males and females.

These findings are consistent with Lentner, Maxwell, Protinsky, and Wilkerson (1982) which displayed that young people who have successfully resolved the Eriksonian crises and conflicts will feel a sense of mastery over their environments and control of their destiny.

Jacki, Kate and Norman (2009), revealed that alienation is the unavoidable result of the processes by which the ego is constituted through identification with the external counterpart. Mastorah (2011) revealed that the loss of their root-identity may cause their sense of alienation and weakness of ego.

Ego virtues are the ability of an individual to manage his personality, despite the pressures of both that demand to increase pleasure or act within society standards. Ego virtues are the balance that we emphasized as the key to a healthy personality; one that is both able to seek pleasure successfully, but doing so within reason and acceptable time and place (Abu Sufiyan & Amjad, 2015).

Regarding emerging economy resource, it's recommended that clinician make use of these results as prevention in matters related to counseling and psychotherapy.

Based on these results, psychological counseling programs can be designed based on ego virtues, with the purpose of reducing the sense of psychological alienation, and also investigating the effectiveness of ego development on the other aspects of human personality and behavior.

References

Aaron, M. & Rachel, B. (2013). Alienation. *Medically Reviewed by George Krucik*. Retrieved from http:// www. healthline.com/health/alienation #Overview1. html

Abu Sufiyan, Z. & Amjad, A. (2015). Quality of Work Life and Ego-Strength as a Predictor of Organizational Commitment: A Study of Managerial Personnel. *Management Studies and Economic Systems (MSES), 1*(3), 161-169.

Al- Buheiri, A. (2002). *Talent is it a problem? A study from psychological health per spective (in Arabic)*. Paper presented at 5th Conference on gifted and outstanding educations introduction to excellence and creativity age, College of Education, Assuit university 14- 15/ 12/ 2002. Egypt.

Al- Ghamdi, H. (2010). *Psychology Inventory of Ego's Strength (PIES-SF): Development Psychosocial of Measures Manual (in Arabic)*. Naïf Arab University for Security Sciences Professional: Kingdom of Saudi Arabia.

competence, and fidelity).

The statistical value given in the table indicates t= -5.851 for the virtue of will which is significant beyond 0.01 level. The correlation (partial) was found to be r= -0.360 for the virtue of will which shows that there is a negative correlation between the virtue of will and General Psychological Alienation.

Since t-value of the virtue of will was found significant. It means that the virtue of will negatively influence the level of general psychological alienation among academically gifted students

Thus, this result partially proves the second hypotheses (H_2) of the present research that "for male, ego virtue of will will emerge as a negative predictor of general psychological alienation, and no significance was found for other virtues of ego (hope, purpose, competence, and fidelity) as predictors of general psychological alienation".

For females, as shown in Table 5, for the first step, the multiple correlation (R) was found to be 0.409 for the virtue of competence. Further R^2 which represents the contribution of predictor variables to the criterion variable was found to be 0.167.

Another considerable aspect is R^2 change, which is the actual contribution of predictor variables to the criterion variable which was found to be 0.167. It means that the virtue of competence contributed 16.7% to the dependent variable (general psychological alienation).

The only ego virtue (competence) influences general psychological alienation and no significance was found for other virtues of ego (hope, will, purpose, and fidelity). The statistical value given in the table indicates t= -7.305 for the virtue of Competence which was significant beyond 0.01 level. The correlation (partial) was found to be r= -0.409 for the virtue of competence which shows that there is negative correlation between the virtue of competence and general psychological alienation.

Since, t-value of the virtue of competence was found significant which means that the virtue of competence negatively influence the level of general psychological alienation among academically gifted students

Thus, it partially proves the second hypotheses (H_2) of the present research that "For females, ego virtues (competence) will emerge as a negative predictor of general psychological alienation, and no significance was found for other virtues of ego (hope, will, purpose, and fidelity) as predictors of general psychological alienation".

In accordance with the second step, multiple correlation (R) was found to be .467 for competence and fidelity virtues. Further R^2 which represents the contribution of predictor variables to the criterion variable was found to be 0.218. Another considerable aspect is R^2 change, which is the actual contribution of predictor variables to the criterion variable which was found to be 0.218. It means that competence and fidelity virtues contributed 21.8% to the dependent variable (general psychological alienation).

The only competence and fidelity virtues influence general psychological alienation and a non- influences were found for other virtues of ego (hope, will, and purpose). The statistical value given in the table indicates t= (-4.579, -4.164) for competence and fidelity virtues which was significant beyond 0.01 level. The correlation (partial) was found to be r= (-0.284, -0.258) for competence and fidelity virtues which show that there are negative correlation between competence and fidelity virtues and general psychological alienation.

Since, t-value of competence and fidelity virtues were found significant which means that competence and fidelity virtues negatively influence the level of general psychological alienation among academically gifted students

Thus, this result partially proves the second hypotheses (H_2) of the present research that "For female, ego virtues (competence and fidelity) will emerge as negative predictors of general psychological alienation, and non-significances were found for other virtues of ego (hope, will, and purpose) as predictors of general psychological alienation".

5. Discussion

Results revealed several patterns of the relationship and prediction of ego virtues with psychological alienation variables for males and females separately.

According to H_1, there were relationships between ego virtues (general ego virtue) and psychological alienation variables. For males, significant negative correlations were found with psychological alienation variables (self-alienation, social alienation, religious alienation, cultural alienation, isolation, powerlessness, meaninglessness, rebellion, and psychological alienation). However, no significant correlations were found among ego virtues (general ego virtue)and other variables (political alienation, and normlessness).

For females, significant negative correlations were

Table 4: Results of stepwise regression analysis on ego virtues on general psychological alienation (male).

Model	Coefficients	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	R	R^2 Change	Adjusted R^2	F Change
		B	Std. Error	Beta						
Step 1	(Constant)[a]	159.171	8.173		19.475	.001	$.360_a$	0.130	.126	34.231
	Will	-4.107	.702	-.360	-5.851	.001				

a. Predictors: (Constant), Will.
b. Dependent Variable: Psychological Alienation.
Note: General Psychological Alienation = 159.171 – 4.107 will.

Table 5: Results of stepwise regression analysis on ego virtues on general psychological alienation (female)

Model	Coefficients	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	R	R^2 Change	Adjusted R^2	F Change
		B	Std. Error	Beta						
Step 1	(Constant)	203.231	10.135		20.052	.001	$.409_a$	.167	.164	53.365
	Competence	-6.478	.887	-.409	-7.305	.001				
Step 2	(Constant)	211.434	10.033		21.074	.001	$.467_b$	.218	.212	17.337
	Competence	-4.501	.983	-.284	-4.579	.001				
	Fidelity	-2.694	.647	-.258	-4.164	.001				

a. Predictors: (Constant), Competence.
b. Predictors: (Constant), *Competence*, *Fidelity*.
c. Dependent Variable: Psychological Alienation.
Note: General Psychological Alienation = 203.231 – 6.478 *Competence*.
General Psychological Alienation = 211.434 – 4.501 *Competence* – 2.694 *Fidelity*.

(general psychological alienation variable).

With regard to regression analysis and whether the specific stage of ego virtues scores makes differential contributions to general psychological alienation, the researcher conducted regression analyses for ego virtues (hope, will, purpose, competence, and fidelity), which will be applied as predictors of dependent variable (the general psychological alienation variable) for each gender.

The results of the regression analysis, which include ego virtues variables (hope, will, purpose, competence, and fidelity) as predictors, are explained for males.

Based on Table 4, multiple correlation (R) was found to be 0.360 for the virtue of will. Further R^2 which represents the contribution of predictor variables to the criterion variable was found to be 0.130. Another considerable aspect is R^2 change which is the actual contribution of predictor variables to the criterion variable which was found to be 0.130. It means that the virtue of will contributed 13.0% to the dependent variable (general psychological alienation).

The only ego virtues (will) influences general psychological alienation and non- influences were found for the other virtues of ego (hope, purpose,

Table 3: Results of correlations analysis between all variables (Female)

			Ego Virtues						Psychological Alienation										
									Types of Alienation					Components of Alienation					Total
			1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Ego Virtues	1	Hope	1	.519**	.327**	.516**	.596**	.764**	375.-**	232.-**	152.-*	247.-**	302.-**	231.-**	266.-**	229.-**	276.-**	338.-**	300.-**
	2	Will		1	.397**	.424**	.589**	.726**	375.-**	261.-**	244.-**	279.-**	276.-**	254.-**	322.-**	319.-**	262.-**	331.-**	331.-**
	3	Purpose			1	.338**	.352**	.626**	242.-**	223.-**	044.-	295.-**	057.-	131.-*	111.-	147.-*	126.-*	342.-**	194.-**
	4	Compete..				1	.483**	.648**	409.-**	343.-**	349.-**	363.-**	300.-**	335.-**	375.-**	291.-**	360.-**	463.-**	409.-**
	5	Fidelity					1	.800**	455.-**	305.-**	267.-**	421.-**	274.-**	285.-**	347.-**	370.-**	317.-**	453.-**	395.-**
	6	Ego Virtues						1	462.-**	365.-**	286.-**	458.-**	302.-**	342.-**	356.-**	365.-**	347.-**	517.-**	431.-**
Psychological Alienation	1	Self-Alienation							1	.759**	.669**	.465**	.569**	.730**	.754**	.696**	.762**	.645**	.795**
	2	Social Alienation								1	.824**	.617**	.661**	.802**	.742**	.845**	.877**	.784**	.898**
	3	Political Alienation									1	.719**	.731**	.801**	.849**	.835**	.897**	.786**	.925**
	4	Religious Alienation										1	.660**	.624**	.699**	.771**	.730**	.828**	.812**
	5	Cultural Alienation											1	.798**	.822**	.778**	.786**	.664**	.852**
	6	Isolation												1	.746**	.772**	.792**	.662**	.876**
	7	Powerlessness													1	.803**	.825**	.698**	.904**
	8	Normlessness														1	.860**	.722**	.917**
	9	Meaningless..															1	.787**	.946**
	10	Rebellion																1	.866**
	11	Psychological Alienation																	1

*p < .05, **p < .01,.

rebellion r= -345., and psychological alienation r= -279.). No significant correlations were found between ego virtues (general ego virtue) and other variables (political alienation, and normlessness). For females, a significantly negative correlation was found with all psychological alienation variables (self-alienation r= -462., social alienation r= -365., political alienation r= -286., religious alienation r= -458., cultural alienation r= -302., isolation r= -342., powerlessness r= -356., normlessness r= -365., meaninglessness r= -347., rebellion r= -517., and psychological alienation r= -431.).

4.2. Regression Analysis

With reference to the preliminary analysis, t-test comparisons were made for 17 variables based on gender, it displayed that females significantly differ in some variables, while males showed significant differences in other variables. The two groups did not significantly differ in their total scores on other variables; therefore, the stepwise regression analyses were made separately for males and females.

These regression analyses were made to determine which of the independent variables (ego virtues variables) would be predictive of dependent variable

4. Results

In this research, PIES-SF scale is only used for the first five stages of ego virtues (i.e., hope, will, purpose, competence, and fidelity) as it appears that these stages are the ones that correspond to development age of the 16 to 20 year-old participants. The availability of several substantial gender-based differences on psychological alienation variables such as the ego virtues (purpose and competence), the researcher has conducted, separately for males and females, the correlation and stepwise regression analyses of the extent to which each of the ego virtues predicts psychological alienation.

4.1. Correlation Analyses

In this section, relationships between ego virtues (general ego virtue) and psychological alienation variables are analyzed

Based on Table 2 and 3, for males and consistent with ego virtues (general ego virtue), a significantly negative correlation was found with psychological alienation variables (self-alienation r= -174., social alienation r= -379., religious alienation r= -333., cultural alienation r= -229., isolation r= -361., powerlessness r= -205., meaninglessness r= -188.,

Table 2: Results of correlations analysis between all variables (Male).

			Ego Virtues						Psychological Alienation										
									Types of Alienation					Components of Alienation					Total
			1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Ego Virtues	1	Hope	1	.228**	.233**	.482**	.271**	.646**	005.-	-.118	.162*	079.-	.164*	.014	.051	.012	.076	036.-	.024
	2	Will		1	.286**	.450**	.014	.542**	288.-**	365.-**	208.-**	382.-**	244.-**	361.-**	306.-**	149.-*	249.-**	467.-**	360.-**
	3	Purpose			1	.135*	.452**	.627**	.005	192.-**	067.-	275.-**	302.-**	318.-**	051.-	058.-	076.-	338.-**	204.-**
	4	Competence				1	.032	.583**	199.-**	327.-**	036.-	234.-**	137.-*	107.-	331.-**	165.-*	277.-**	134.-*	227.-**
	5	Fidelity					1	.594**	.102	030.-	.328**	.007	031.-	061.-	.184**	.220**	.135*	-033.	.090
	6	Ego Virtues						1	174.-**	379.-**	026.-	333.-**	229.-**	361.-**	205.-**	084.-	188.-**	345.-**	279.-**
Psychological Alienation	1	Self-Alienation							1	.642**	.594**	.432**	.460**	.697**	.761**	.663**	.648**	.512**	.736**
	2	Social Alienation								1	.706**	.672**	.561**	.818**	.806**	.715**	.773**	.726**	.871**
	3	Political Alienation									1	.679**	.666**	.798**	.805**	.798**	.775**	.720**	.882**
	4	Religious Alienation										1	.699**	.743**	.673**	.697**	.711**	.869**	.848**
	5	Cultural Alienation											1	.641**	.652**	.698**	.797**	.756**	.810**
	6	Isolation												1	.777**	.654**	.699**	.783**	.892**
	7	Powerlessness													1	.727**	.817**	.631**	.889**
	8	Normlessness														1	.764**	.681**	.859**
	9	meaninglessness															1	.658**	.891**
	10	Rebellion																1	.868**
	11	Psychological Alienation																	1

*p < .05, **p < .01,.

These packets included a background information sheet, the questionnaires of psychological alienation scale, and psychosocial inventory of ego strength were provided next. In total, it took me a period of time (40-60 minutes) to administer the application of the questionnaire packets upon males. In the female section (no. 275), such processes were performed by a female colleague. It took both groups exactly 20 minutes to fill out the packets. Only 95.2%. of these forms were returned. Finally, All participants were warmly thanked.

3.5. Preliminary Analyses

Before analyzing the data and test hypotheses, the researcher used the T-test (Independent Samples) for comparing male and female students according to the research variables.

Based on Table 1, the variables are different in the two groups, with respect to ego virtues, the significant differences were found for purpose t (232) = 3.326, p<.001, and competence t (232) = 1.981, p<.05, on which males scored, significantly, higher than females.

These results are consistent with Dinesh (2006) in his study on ego virtues in males and females, concluding that males have higher ego virtues than females.
Concerning psychological alienation variables, females scored, significantly, higher than males for social alienation t (268)= 3.071, p<.002, political alienation t (268)= 7.211, p<.001, religious alienation t (268)= 6.798, p<.001, cultural alienation t (268)= 8.118, p<.001, isolation t (268)= 5.228, p<.001, powerlessness t (268)= 4.004, p<.001, normlessness t (268)= 7.172, p<.001, meaninglessness t (268)= 7.355, p<.001, rebellion t (268)= 3.400, p<.001, and psychological alienation t (268)= 6.002, p<.001.

Table 1: Means for (PIES-SF), and (PAS) by gender with t-test comparisons.

		Male		Female		t- test	Sig.
		Mean	Std. D.	Mean	Std. D.		2-tailed
Hope		10.52	2.319	10.87	3.144	-1.392	0.165
Will		11.31	2.774	11.31	2.688	-.013	0.99
Purpose		10.69	2.607	9.85	2.979	3.326	0.001
Competence		11.62	2.316	11.22	2.161	1.981	0.048
Fidelity		11.52	2.164	11.28	3.283	0.924	0.356
Ego Virtues		88.59	11.488	87.28	15.801	1.04	0.299
Types of alienation	**Self-Alienation**	27.93	6.435	27.54	7.045	0.649	0.517
	Social Alienation	23.07	8.479	25.3	7.747	-3.071	0.002
	Political Alienation	20.45	7.972	25.87	8.713	-7.211	0.001
	Religious Alienation	22.45	8.063	27.33	7.956	-6.798	0.001
	Cultural Alienation	18.83	6.983	24.49	8.411	-8.118	0.001
Components of alienation	**Isolation**	24.28	7.115	27.63	7.176	-5.228	0.001
	Powerlessness	21.97	6.566	24.58	7.857	-4.004	0.001
	Normlessness	20.79	6.191	25	6.83	-7.172	0.001
	Meaninglessness	20.83	7.435	25.87	7.81	-7.355	0.001
	Rebellion	24.86	8.664	27.45	8.318	-3.400	0.001
Psychological Alienation		112.72	31.651	130.52	34.242	-6.002	0.001

Note. N = 500 Nm=232 Nf=268

3.2. Participants

The present research is a descriptive-correlative research, which is designed to provide a snapshot of the present state of affairs, and discover relationships between ego virtues (general ego virtue), and psychological alienation variables, and to identify the perceptions of the ego virtues that rise before or during adolescence (i.e., hope, will, purpose, competence, and fidelity) on general psychological alienation.

Participants were gifted undergraduate university students at the college of Education and Arts, Northern Border University, Kingdom of Saudi Arabia.

Gifted students in this study are those who perform or who have demonstrated the potential to perform at high levels in academic or creative fields when compared with others of their age, experience, or environment.

The selection is made through using the method of a random academically gifted sampling, 15% of all students enrolled were selected as the sample, and according to their performance and accomplishment achieved in the university exams, which is based on the cumulative grade point average (GPA) which is 4.5 of 5.0 at least during their university years.

They consisted of 500 academically gifted male and female students ranging in age from 16 – 20 years, with an average of 18 years (SD=1.959). Male students were 232, with a percentage of (46.4%), and females were 268 with a percentage of (53.6%).

3.3 Instruments

3.3.1. Psychosocial Inventory of Ego Strength (PIES-SF).

The tool is self-report and was designed by Markstrom and Marshall, (2007) for measuring eight parameters of Ericson's ego (hope, will, purpose, competence, fidelity, love, care, and wisdom) and in total it consists of 64 questions.

The researcher applied the descriptive methodology (PIES) short form translated and standardized in K.S.A. by Al- Ghamdi (2010).

The 32-item of (PIES-SF) is composed of four items on a 5- point Likert's f-option scale ranging from 1 (do not describe me) to 5 (describe me well) for measuring each virtue for the first five stages (i.e., hope, will, purpose, competence, and fidelity).

The researcher computed a general ego strength score by summing the five individual ego strengths.

To assess the validity and reliability of the Arabic version, Al- Ghamdi used (PIES) on the 386-subject sample of students of both genders, of different educational levels between the age of 15 and 54. The Cornbrash's alpha coefficient reported for hope scale r=.71, for will scale r=.61, for purpose scale r=.62, for competence scale r=.58, for fidelity scale r=.50, for love scale r=.50, for care scale r=.68, for wisdom scale r=.54, and for the whole inventory r=.78.

3.3.2. Psychological alienation scale (PAS).

The researcher applied (PAS) which was prepared by Shokier (2002) for two objectives: the first objective measures five forms of alienation (isolation, powerlessness, normlessness, meaninglessness, and rebellion). The second objective measures five dimensions (components) of alienation (self-alienation, social alienation, political alienation, religious alienation, and cultural alienation).

Each of the five types of alienation includes five components of alienation. The 100 items of (PAS) are scored on a 3-point Likert scale ranging from 0 (I do not agree) to 2 (yes, I agree). The degree of each type and each component range is (0-40). The highest degree of (PAS) indicates high degree of negative psychological alienation of the individual. The reliability of scale is applied on a sample of 100 individuals of both genders between the ages of 15 and 35.

Based on split half (odd-even), reliability of this scale as well as subscales is as follows: for isolation scale r=.62, for powerlessness scale r=.90, for normlessness scale r=.85, for meaninglessness scale r=.71, for rebellion scale r=.68, self-alienation scale r=.90, for social alienation scale r=.71, for political alienation scale r=.85, for religious alienation scale r=.60, for cultural alienation scale r=.71, and in general psychological alienation scale r=.85.

3.4. Data Collection

In fall 2016, I had a meeting with a number of academically gifted male students (no. 250) to familiarize them with the study subject and aims. After doing so, I obtained their written consent for participation. Questionnaire packets were handed to the participants who were instructed to fill them out.

period, whereas the last three stages are during the adult years and continue up to old ages. Erikson's writings emphasize adolescence period in particular because it is a transitional stage between childhood and adulthood. This stage has a great influence on one's adult personality (Ushakiran, 2014).

Ego virtues refer to virtues which arise out of positive resolution of each stage's crisis. These ego virtues include first, hope which arises from experiencing more trust than non-trust in infancy. Second, will that arises from experiencing more autonomy than shame and doubt during younger years. Third, purpose which arises from experiencing more initiative than guilt during early childhood. Fourth, competence that arises from experiencing more industry than inferiority during middle childhood. Fifth, fidelity which arises from experiencing more identity than identity confusion during the adolescent years. Sixth, love that arises from experiencing more intimacy than isolation during early adulthood. Seventh, care that arises from experiencing more generatively than stagnation during middle adulthood. Eighth, wisdom which arises from experiencing more integrity than despair during later adulthood (Kristine, 2014).

Failure to reach a successful resolution of crises and conflicts at every stage of growth may lead to stabilization in that stage. Inability to develop ego's processes, such as judgment and moral reasoning, may lead to psychological damage such as initial sexual stabilization or aggression (Mirshekari, Mollahy, & Reza, 2014).

Hence, one with immature ego will not be prepared to adapt to the reality (Feist & Feist, 2002); Thus, a person with insufficient ego's growth will be more ready to compromise with reality.

2. Importance of the Study

The importance of this study stems from; first, the nature of the psychological variables (ego virtues) and their influence on alienation; second, the importance of academically gifted students as a cornerstone in the growth of society; third, the prominent role they play in the progress of society; and fourth from being in line with what has been proved by psychological and educational studies and researches about academically gifted students' psychological condition.

It attempts to predict what academically gifted students may face at the university stage concerning negative feelings such as psychological alienation, which is considered one of the major psychological characteristics of academically gifted students. It of course affects their performance negatively, and pushes them to give up and ignore their talents.

The research also attempts to find out the nature of that influence and monitor its dimensions and its effects through psychological variables (ego virtues). Moreover, the present research helps researchers and those who care about academically gifted students assist those students to overcome such negative feeling. Further, identifying personality traits of academically gifted students would help in devising psychological counseling programs based on ego virtues. These programs are expected to reduce the sense of psychological alienation and recognize the efficacy of ego development on both human personality and behavior.

3. Method and Procedures

3.1. Research Questions and Hypotheses

This research tries to answer the following questions; firstly to examine the relationships between ego virtues (general ego virtue), and psychological alienation variables; and secondly, to identify the perceptions of ego virtues that arise before or during adolescence (i.e., hope, will, purpose, competence, and fidelity) on general psychological alienation in a sample of academically gifted students.

In order to reach the general aims of this research, the specific research questions and hypotheses are formulated as follows:

Research Question1 (RQ_1): To what extent is there a relationship between different ego virtues (general ego virtue) and all psychological alienation variables?

Hypothesis$_1$ (H_1): For each gender, there are positive significant relationships between ego virtues (general ego virtue) and all psychological alienation variables.

RQ_2: To what extent do ego virtues (i.e., hope, will, purpose, competence, and fidelity) predict general psychological alienation?

H_2: For each gender, ego virtues (i.e., hope, will, purpose, competence, and fidelity) will emerge as predictors of general psychological alienation.

1. Introduction

Human wealth is the highest-ranked emerging economy in the world which may face several problems. One characteristic of this fundamental problem is a gifted care.

"Gifted" as defined in K.A.R. 91-40-1(bb) means performing or demonstrating the potential for performing at significantly higher levels of accomplishment in one or more academic fields due to intellectual ability, when compared to others of similar age, experience and environment. (Early Childhood, Special Education and Title Services, 2016, p. 14) These children and youth require services not ordinarily provided by the regular school program. Children and youth possessing these abilities can be found in all populations, across all economic strata, and in all areas of human endeavor.

Gifted students, especially ranging in age from 11-18 years, frequently report a number of problems which are caused by their abundant gifts. These problems include, but not limited to, alienation, perfectionism, competitiveness, unrealistic appraisal of their gifts, rejection from peers, confusion due to mixed messages about their gifts, and parental and social pressures, as well as problems with unchallenging school programs or increased expectations (Sharon & Thomas, 1990). Moreover, there is consensus among studies that gifted might experience some problems such as their sensitivity, perfectionism and asynchronous development, which means that they might not always act their chronological age (Helen & Van, 2000; De Villiers & Oswald, 2013).

On light of these problems, the sense of alienation is considered one of the major psychological characteristics of academically gifted students; almost all of them often feel isolation from their parents and teachers. They sometimes unconsciously continue to isolate themselves from their peers. They may feel anxious about their social skills or physical appearance. They can even feel alienated from their identities. To some extent, this is a normal part of development (Aaron & Rachel, 2013).

As Al- Nawasreh (2016) indicated that there are some psychological characteristics of gifted: tendencies toward the neurotic perfection, a feeling of alienation, feelings of depression and excessive emotional sensitivity, identification problem, conflict roles and expectations of adults extraordinary feeling of dissatisfaction and fear of failure and poor walk to risk. Al- Buheiri (2002) reported that mentally gifted and excellent are subject to problems, especially when having a high order talent where this talent increase the likelihood of exposing gifted person to adaptive problem, affective and social problem, for they are more sensitive to social conflicts and they experience various degrees of psychological alienation, pressures anxiety, and shyness more than their peers, as a result of their cognitive abilities.

And in this regard, Nu'aysa (2012) indicated there was a self-alienation among gifted students of the university at a degree of medium and a negative correlation relationship between psychological security and psychological alienation, and there are differences between the average degrees of psychological security attributed to educational level factor for postgraduate students.

In addition, Hamadneh (2014) reported that gifted persons have certain traits and characteristics that make them venerable to risk taking or putting them in difficult situations with their selves and with others that contribute to the rise of instances of tension, alienation, anxiety, shyness, and fear feelings, including: excess sensitivity and strong emotions, Idealistic reaction, feeling different, unbalanced development in mental social and emotional domains.

These results are inconsistent with previous studies finding as Nail and Evans (1997) study, Dada (2014) study, Alkhateeb and Hamadneh (2016) study, and Alican and Ömer (2016) study Which showed statistically significant differences in alienation feeling due to respondent's gender.

As a result of those problems, all international studies highlighted that gifted students care is a complex issue (Winstanley, 2006; De Villiers & Oswald, 2013). Therefore, scholars in so many other parts of the world who care about gifted students try to study these problems especially alienation feeling and how strongly gifted students are affected by their abundant gifts.

According to the important of adolescence period especially for academically gifted students, Erikson's theoretical formulation proceed by ego virtues. It includes eight stages in all pursuant to his timetable. The first four stages occur during infancy and childhood, the fifth stage comes during adolescence

Ego Virtues as Predictors of Psychological Alienation among Academically Gifted Students

Samir El-Sayed Shehata Ibrahim (*)

(Receivied 24/1/2017 ; accepted for publication 14/5/2017)

Abstract: This research aims to investigate the relationship between different ego virtues that rose before or during adolescence and all psychological alienation variables, as well as to find out the extent to which ego virtues (i.e., hope, will, purpose, competence, and fidelity) can predict general psychological alienation. Participants consisted of 500 academically gifted male and female students ranging in age from 16 – 20 years, with an average of 18 years (SD=1.959). Study instruments included psychosocial inventory of ego strength, and the psychological alienation scale. Results revealed several patterns of the relationship and prediction of ego virtues with psychological alienation variables for males and females separately. Based on the results attained, psychological counseling programs on ego virtues can be designed, with the purpose of reducing the sense of psychological alienation. Further studies should be conducted for investigating the effectiveness of ego development on the other aspects of human personality and behavior.

Keywords: Ego Virtues, Psychological Alienation, Academically Gifted students.

*****

فاعليات الأنا كمتغير منبئ بالشعور بالاغتراب النفسي لدى طلاب الجامعة الموهوبين أكاديميًا

سمير السيد شحاتة إبراهيم(*)

جامعة الحدود الشمالية

(قُدم للنشر في 1438/04/26 هـ؛ وقُبِل للنشر في 1438/08/20 هـ)

ملخص البحث: هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين فاعليات الأنا، والتي نمت قبل أو خلال فترة المراهقة (الأمل، الارادة، الغرض، القدرة، التفاني) والشعور بالاغتراب النفسي، كما هدفت أيضاً إلى معرفة إلى أي مدى يمكن لفاعليات الأنا أن تنبئ بالشعور بالاغتراب النفسي. تكونت عينة الدراسة من طلاب الجامعة الموهوبين أكاديميًا (500) طالب وطالبة، تتراوح أعمارهم بين (16–20) عامًا بمتوسط عمري قدره (18) عامًا وانحراف معياري قدره (1.959)، استخدمت الدراسة مقياس فاعليات الأنا، ومقياس الاغتراب النفسي. كشفت نتائج الدراسة عن وجود عدة أنماط بخصوص العلاقة والتنبؤ بين متغيرات الدراسة بشكل منفصل للذكور والإناث. وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة يوصي الباحث بتصميم برامج ارشادية تعتمد على فاعليات الأنا للحد من الشعور بالاغتراب النفسي. كما يوصي الباحث أيضاً بضرورة إجراء مزيد من الدراسات للتحقق من فاعلية الأنا على جوانب أخرى من شخصية الإنسان والسلوك الانساني.

الكلمات المفتاحية: فاعليات الأنا، الاغتراب النفسي، طلاب الجامعة الموهوبين أكاديميًا.

(*) للمراسلة:
أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة- كلية التربية والآداب- جامعة الحدود الشمالية، ص.ب: 1321، عرعر: 91431، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:
Assistant Professor, Special Education Dept., College of Education and Arts, Northern Border University, Kingdom of Saudi Arabia, P.O.Box: 1321, Arar: 91431.

samir_sh79@yahoo.com

ejournal.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0037203

Manuscripts in English Language

Contents

Manuscripts in Arabic Language

- **The Effect of the Linguistic Context on Variation of the Parsing of Nouns: A Linguistic-Syntactic Study of some Verses of Surah al-Baqara**
  Kholoud Abdullah Bin Omar 3

- **The Characters in the Novel of «The Bamboo Stalk»**
  Laila Abdulrahman Al Juraybah 35

- **A Training Program Based on Personal Learning Environments (PLE) for Developing the Abilities of Faculty Members at Northern Border University to Shift Towards E-learning**
  Ahmed Maajoon Alenezi 55

- **Philosophy of Distance Education and its Objectives in Saudi Universities from the Perspective of Faculty Members**
  Hind Mohammed Abdullah Al-Ahmad and Wafa Ibrahim Fahd Freeh 87

- **The Effectiveness of Contemplative Learning in Developing Intellectual Habits and Academic Self-Efficacy among Female Postgraduates**
  Tahani Abdurhaman Ali Almuzaini 133

- **The Feeling of Loneliness and Its Relationship with Internet Addiction Among Male Students in Shaqra University**
  Alotayan,Turki. M 167

- **Psychological Hardness in View of Some Demographic Variables among Riyadh High School Students**
  Mohammed Bin Metrik Al-Sheri AlQahtani 203

Manuscripts in English Language

- **Ego Virtues as Predictors of Psychological Alienation among Academically Gifted Students**
  Samir El-Sayed Shehata Ibrahim 238

Required Documents :

Researchers are required to submit the following:

1) An electronic copy of their submissions in two formats: Microsoft Word Document and PDF, all the required documents must be sent to the following emails:

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) / (زهران وآخرون، 1995). 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

For Author

Submission Guidelines:

1. The manuscript must not exceed 45 pages of plain paper (A4).
2. The 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 both Arabic and English.
4. Arabic manuscripts should be typed in Simplified Arabic, in 14-font size for the main text, and 12-font size for notes.
5. English manuscripts should be typed in Times New Roman, in 12- font size for the main text, and 9-font size for notes.
6. The 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 inch) on all four sides of the page.
7. The manuscript must have the following organization:

- **Introduction :**

The introduction shows the topic and aims of the research paper, it should be consistent with the research ideas, information and the established facts. The research problem and its importance should be stated. In addition, a review of related literature should be introduced.

- **Body:**

The manuscript body includes all necessary and basic details of the 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 both in Arabic and in 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 journals.

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

Peer-Reviewed Scientific Periodical

Editorial Board

Editor -in- Chief

Dr. Manea K. Aldajany
Northern Border University, KSA

Editing Manager

Prof. Sayed A. Abdel Moneim
Northern Border University, KSA

Editorial Board

Prof. Abdullah bin Abdul-Aziz M. 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. Seed A.M. Elayoubi
Northern Border University, KSA.

Prof. Osama H. S. Hassanein
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 M. Kenani
(English Lang.)

Journal Secretary

Mr. Mohamed Abdelhakam

Journal of the North for Humanities

Refereed Scientific Periodical

Published by
Seientific Publishing Center
Northern Border University

Volume 2, Issue No. 2
July 2017 / Shawal 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

Peer-Reviewed Scientific Periodical

Volume (2) Issue No (2) July 2017 AD / Shawal 1438 H

ejournal.nbu.edu.sa

ISSN: 1658-7006