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 (3) العدد (2) يوليو 2018م / شوَّال 1439 هـ

ejournal.nbu.edu.sa

ردمد: 1658-7006

© 2018 (1439هـ) 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

دورية علمية محكمة

تصدر عن

مركز النشر العلمي والتأليف والترجمة في

جامعة الحدود الشمالية

المجلد الثالث – العدد الثاني

يوليو 2018 م – شوال 1439هـ

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

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

نائب مدير التحرير

الأستاذ الدكتور / عبدالله أحمد الحجوجي

جامعة الحدود الشمالية- السعودية

أعضاء هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور / عبد الله بن عبد العزيز الموسى

مدير الجامعة السعودية الإلكترونية

الرياض-المملكة العربية السعودية

الأستاذ الدكتور / محمد عبد الحليم

جامعة لندن-بريطانيا

الأستاذ الدكتور / عبدالقادر الفاسي الفهري

جامعة محمد الخامس- الرباط – المملكة المغربية

الأستاذ الدكتور / محمد الزحيلي

جامعة الشارقة - الإمارات العربية المتحدة

الأستاذ الدكتور / عبدالعزيز بن سعيد بن صقر

مدير جامعة نايف العربية
للعلوم الأمنية سابقاً- السعودية

الأستاذ الدكتور / أسامة حسانين سيد

جامعة الحدود الشمالية- السعودية

الدكتور / سعود رغيان السمني الرويلي

جامعة الحدود الشمالية- السعودية

الدكتورة / جيهان الطاهر محمد عبدالحليم

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

جامعة تونس ـ تونس

التدقيق اللغوي

الدكتور / هشام عبدالرزاق الحليوي

مدقق اللغة الإنجليزية

الأستاذ الدكتور / عبدالله أحمد الحجوجي

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 . 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) تلبية حاجة الباحثين إلى نشر بحوثهم العلمية، وإبراز مجهوداتهم البحثية على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية.
3) المشاركة في بناء مجتمع المعرفة بنشر البحوث الرصينة التي تؤدي إلى تنمية المجتمع.
4) تغطية أعمال المؤتمرات العلمية المحكمة.

شروط قبول البحث

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

إرشادات للمؤلفين

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، 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 سم 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 يرِدُ 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 تلخيصاً موجزاً 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 داخل المتن، ولا يقبل نظام ترقيم المراجع داخل النص، وتوثق 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 والآثار على 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.

الشيرازي، أبو إسحاق إبراهيم بن علي بن يوسف. (1403هـ). المهذب في فقه الإمام الشافعي، تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي. (ط.2). بيروت: دار الكتب العلمية.

- **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)، 193- 163.

- **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 للاقتباس 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).

ومثال للاقتباس 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 وإضافتها إلى 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.

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.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.
3) تؤول جميع حقوق النشر للمجلة في حال إرسال البحث للتحكيم وقبوله للنشر، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر دون إذن كتابي مسبق من رئيس هيئة التحرير.
4) عند رفض البحث يبلغ صاحبه بالرفض دون إبداء الأسباب.

المحتويات

الأبحاث باللغة العربية

- أثر استطابة العرب واستخباثهم في حل المطعومات وتحريمها: دراسة أصولية فقهية
نايف بن دخيل بن صعفق الدهمشي العنزي 3
- الاغتراب واقع إنساني في تجربة فرديّة قراءة في «قصيدة ضائعة» للشاعر حمزة آل فتحي
زياد محمود مقدادي 29
- فاعلية تدريس القراءة باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف الأول ثانوي في الأردن
غادة خليل أسعد منسي 45
- أثر دليل إلكتروني تفاعلي في تنمية الثقافة الفنية لدى طلاب جامعة الحدود الشمالية
محمد بن صلال الضلعان 73
- أثر استخدام بعض أنماط المحاكاة الإلكترونية والشبكات الاجتماعية عبر الويب في إكساب معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم مهارات التطور المهني
عائشة بليهش محمد العمري و حصة محمد بن سعود آل مساعد 101
- تعليم مفاهيم مكافحة الفساد المالي والإداري من خلال تدريس مقررات اللغة العربية للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية
فراس بن محمد المدني 137
- العنف الأسري كما يدركه طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض وعلاقته بالتوافق الدراسي في ضوء بعض المتغيرات
محمد بن مترك آل شري القحطاني 169

الأبحاث باللغة الإنجليزية

- العلاقة بين التعدد اللغوي والقلق لدى المتحدثين بأربع لغات من دارسي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية
إلياس بن سالم 213

الأبحاث باللغة العربية

أثر استطابة العرب واستخباثهم في حل المطعومات وتحريمها: دراسة أصولية فقهية

نايف بن دخيل بن صعفق الدهمشي العنزي (*)
جامعة الحدود الشمالية

(قدم للنشر في 1439/2/1هـ ، وقبل للنشر في 1439/8/2هـ)

ملخص البحث: للعرب ذائقتهم الخاصة فيما يستطيبونه أو يستخبثونه في المطعومات، إذ لها أثر في التحليل والتحريم عند بعض الفقهاء -خاصة فيما لم يرد به نص من الكتاب والسنة- ولكن عارضهم آخرون فلم يعتدوا بهذه الذائقة؛ فنشأ الخلاف في ذلك، فتطرقت في هذا البحث إلى مسألة استطابة العرب واستخباثهم للمطعوم وأثرهما في التحليل التحريم، حيث إنها لم تبحث من قبل، أو إنها بحثت ولكن بصورة مختصرة، وقد استقرأت أقوال العلماء وناقشت الأقوال والرد عليها، ثم رجحت ما تبين لي رجحانه بدليله، ثم ذكرت مسألة متفرعة عن المسألة الأصلية وهي مسألة العرب الذين يعتد باستطابتهم واستخباثهم. وهدفي من ذلك كله إبراز هذه المسألة ببحث مستقل، لما في بحثها من أهمية كبرى في حياة الناس، إذ تتعلق بمطعمهم وهو مما يباسهم بشكل يومي، كما دخل على المجتمع كثير من العادات الوافدة من مجتمعات أخرى، وتوسع كثير من الناس في المطعومات التي وفدت من تلك المجتمعات، وهم يستطيبون مالا يستطيبه العرب، وتميل نفوسهم وأمزجتهم إلى ما يستخبثه العرب، فلا بد من بيان أحكام تلك المطعومات.

كلمات مفتاحية: استطابة، استخباث، أطعمة، ذبائح، عرب.

The Impact of Arabs Dietary Restrictions on the Permission and Prohibition of Specific Foods: A Study in Islamic Jurisprudence

Naief Bin Dakhil El-Anazy

Northern Border University

(Received 22/10/2017 , Accepted 18/04/2018)

Abstract: Arabs have specific dietary restrictions which have an impact on what they consider permissible or prohibited in terms of food according to some Islamic jurisprudents, especially when nothing is mentioned in the Holy Quran or Sunna. However, other jurisprudents have disagreed with them on these dietary restrictions and this led to opposed views. In this study, I have dealt with the under-researched issue of Arabs dietary restrictions and its impact on the permission and prohibition of specific foods. I have discussed the different arguments of the two groups of jurisprudents and then I have reached conclusions which I think are most substantiated with the evidence. I have also discussed the secondary issue of how Arabs assume these dietary restrictions. My objective in all this is to discuss that issue in an independent research, given the paramount importance of that issue in people's lives since they experience it on a daily basis. Besides, many new eating habits have been introduced to society from foreign communities, and this led to an expansion of new diets imported by those communities which do not necessarily correspond to what the Arabs permit or prohibit in terms of diets. It is therefore necessary to establish the Islamic jurisprudence for those new diets.

Keywords: Dietary permission, dietary prohibition, diets, sacrifice, Arab.

(*) للمراسلة:

أستاذ مساعد، قسم الدراسات الإسلامية، كلية التربية والآداب، جامعة الحدود الشمالية، ص ب: 1321، رمز بريدي: 91431، عرعر، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor, Department of Islamic Studies, Faculty of Education and Arts, Northern Border University, P.O. Box: 1321, Code:91431, Arar, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: Naif-1247@hotmail.com

ejournal.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0046781

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين ، والصلاة والسلام على نبينا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين .

أما بعد. فقد اختص الله العرب من بين الأمم وقدمهم، فهم خير الأمم كما صحت بذلك الآثار؛ وذلك لما أودع الله فيهم من الصفات والسجايا مالم يجعلها في أمة من الأمم، واختار منهم خير الخلق وخاتم الرسل؛ (فكان لذائقتهم فيما يستطيبونه أو يستخبثونه اعتبار ومزية -خاصة فيما لم يرد به نص من الكتاب والسنة- فهم المخاطبون بالوحي، ونزل بلغتهم، واعتد الوحي بأعرافهم، وآثرهم على غيرهم. مما حدا ببعض العلماء إلى أن يجعل ما يستطيبونه وما يستخبثونه -مما مالم يرد به نص- قاعدة من قواعد التحليل والتحريم في المطعومات. ولكن عارضهم آخرون فلم يعتدوا بهذه القاعدة؛ لأن التحليل والتحريم مختص بالله تعالى، وليس لأحد من خلقه، أن يحلل أو يحرم ما يشاء، فنشأ الخلاف في ذلك. فأحببت أن أتطرق بهذا البحث إلى مسألة استطابة العرب واستخباثهم للمطعوم وأثرهما في التحليل والتحريم، حيث إنها لم تبحث من قبل، أو إنها بحثت ولكن بصورة مختصرة، حسب ما وصل إليه علمي.

أهداف البحث:

وهدفي من ذلك كله إبراز هذه المسألة ببحث مستقل وتحقيقها، والوصول إلى الرأي الصحيح المبني على الأدلة المعتبرة في الاعتبار باستطابة العرب واستخباثهم في التحريم والتحليل .

مشكلة البحث:

ولما في بحث هذه المسألة من أهمية كبرى في حياة الناس - إذ تتعلق بمطعمهم وهو مما يماسهم بشكل يومي- كان لابد من بيان ما يحل فيها وما يحرم. كما دخل على المجتمع كثير من العادات الوافدة من مجتمعات أخرى، وتوسع كثير من الناس في المطعومات التي وفدت من تلك المجتمعات، وهم يستطيبون مالا يستطيبه العرب، وتميل نفوسهم وأمزجتهم الى ما يستخبثه العرب، فلا بد من بيان أحكام تلك المطعومات.

منهج البحث : انتهجت في هذا البحث المنهج الاستقرائي التحليلي.

إجراءات البحث: استقرأت أقوال العلماء في المسائل معتمدا على القول المعتمد في المذاهب الفقهية الأربعة، وناقشت الأقوال والرد عليها من قبل كل فريق ثم رجحت ما تبين لي رجحانه بدليله، ثم ذكرت مسألة متفرعة عن المسألة الأصلية وهي مسألة العرب الذين يعتد باستطابتهم واستخباثهم. وقد عزوت الآيات في المتن، وخرجت الأحاديث النبوية، مع الحرص على بيان صحة المنقول من ضعفه ، معتمدا على حكم من يعتمد قوله في هذا الفن . وقدمت بمقدمة توضح أهمية الموضوع وسبب اختياره، ومنهج البحث وإجراءاته. وخطة البحث ثم، ختمت البحث بخاتمة توضح أبرز ما توصلت إليه من نتائج. ووضعت فهارس علمية للمصادر والمراجع.

هذا وأسأل الله تعالى أن يجعل هذا البحث المتواضع خالصا لوجهه الكريم، نافعاً من كتبه وقرأه. وصلى الله

على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين .

خطة البحث :

قسمت البحث إلى مقدمة، وأربعة مباحث وخاتمة، فكانت الخطة على النحو الآتي :

أولاً: المقدمة وتشمل على:

الافتتاحية، وسبب الاختيار، وأهداف البحث، ومشكلته، ومنهجه، وإجراءاته، وخطته.

ثانياً: موضوع البحث، وفيه أربعة مباحث:

المبحث الأول : تعريف الاستطابة والاستخباث وأنوع الخبث وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: تعريف الاستطابة في اللغة والاصطلاح.

المطلب الثاني: تعريف الاستخباث في اللغة والاصطلاح.

المطلب الثالث: أنواع الخبث في المطعومات.

المبحث الثاني : حد العرب وموطنهم وفضلهم. وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: حد العرب .

المطلب الثاني: موطن العرب.

المطلب الثالث: فضل العرب.

المبحث الثالث : اختلاف العلماء في أثر استطابة العرب واستخباثهم في حل المطعومات وتحريمها

المبحث الرابع : ضابط العرب الذين يعتد باستطابتهم واستخباثهم.

ثالثاً: الخاتمة وفيها أهم النتائج والتوصيات.

رابعاً: الفهارس.

المبحث الأول:

تعريف الاستطابة والاستخباث وأنوع الخبث

وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول:

تعريف الاستطابة في اللغة والاصطلاح.

أولاً: تعريف الاستطابة في اللغة:

الاستطابة في اللغة: طلب الطيب فالسين والتاء للطلب، وهي اسم مصدر لطاب وطيب - بفتح الطاء والياء والباء- الشيء إذا لذ و زكا . وهو خلاف الخبيث. وأطاب الرجل واستطاب إذا استنجى وتطهر وأزال الأذى. وسميت استطابة لأنه يطيب جسده مما عليه من الخبث. والطيب من كل شيء أحسنه وأزكاه: فأطاب الكلام إذا تكلم بكلام طيب، وأطاب الطعام إذا قدم طعاما طيبا، وأطاب الولد: إذا ولد بنين طيبين، وأطاب النكاح: إذا تزوج حلالاً. والأطيبان: هما الأكل والنكاح، وقيل النوم والنكاح. ويطلق الطيب ويراد به ما كانت تستطيبه العرب وتأكله من اللحوم والأنعام والألبان والدواب، مثل: الأرانب والظباء (الراغب،1412هـ،ص:527).

ثانياً: تعريف الاستطابة في الاصطلاح:

اختلف العلماء في حد الاستطابة، فعرفها بعضهم بأنها: ما كان نظيفاً طاهراً طيبا من جهة الطعم:

فقال ابن بطال: الخبيث المستقذر، نجساً كان أو غير نجس. والطيبات ضدها(ابن بطال، ج:1، ص: 223).

وقال ابن العربي المالكي: للطيب معنيان: أحدهما: ما يلائم النفس ويلذها(ابن العربي، 1428، ج:5، ص: 254). فالاستطابة على هذا التعريف موافق لما جاء عند أهل اللغة.

وعرفها بعضهم بما أباحه الشرع من المطعومات دون النظر إلى خبث الطعم وطيبه .

فقال الراغب: الطعام الطيب في الشرع ما كان متناولاً، من حيث ما يجوز، ومن المكان الذي يجوز(الراغب، 1412هـ، ص:527).

وقال أبو بكر بن العربي: الطيبات: الحلال من الرزق وكل ما لم يأت تحريمه في كتاب أو سنة (ابن العربي، 1428هـ، ج:5، ص: 254).

وجمع بعضهم بين التعريفين فقال ابن الجوزي: الطيبات: اللذيذات التي تشتهيها النّفوس ممّا أبيح (ابن الجوزي، 1422هـ، ج:1، ص: 577).

ويمكن تعريف الطيب من المطعومات بأنه: الطعام الطاهر الحلال الخالي من الأذى.

المطلب الثاني:

تعريف الاستخباث في اللغة والاصطلاح.

أولاً: تعريف الاستخباث في اللغة :

اسم مصدر لخبث يخبث خبثا فهو خبيث، وجمعه خُبُث وخبثاء وخِباث وخَبَثة، وقيل ليس في كلام العرب فعيل يجمع على فعلة غيره، والأنثى خبيثة والجمع خبائث ، وهو نعت كل شيء فاسد ، فهو ضد الطيب من الرزق والولد والناس(ابن منظور، ج: 2،ص:141)و(الفيومي، ج:1، ص: 162) و(الزبيدي، 1385،ج:5، ص: 232).

ومن معاني الخبث: الرديء المستكره طعمه أو ريحه كالثوم والبصل. ويطلق ويراد به ما كانت العرب تستقذره ولا تأكله: كالحيات والعقارب، والخنافس والفئران. ويطلق على النجس عيناً، ومنه الأَخبثان البول والغائط، وشيء خبيث: أي نجس(الفيومي، ج:1، ص:162)، ويطلق ويراد به كل مستكره من الأعراض والأجسام ، ولذا قال ابن الأعرابي: أصل الخبث في كلام العرب المكروه. فإن كان من الكلام فهو الشتم، وإن كان من الملل فهو الكفر، وإن كان من الطعام فهو الحرام، وإن كان من الشراب فهو الضار(الزبيدي،1385،،ج5، ص:232).

ثانيا: تعريف الاستخباث في الاصطلاح :

اعتبر بعض العلماء في تعريف الخبث ما تعلق بالطعم فلا يخرج تعريفهم للخبث في الاصطلاح عن المعنى اللغوي:

قال ابن بطال : الخبيث: هو المستقذر نجساً كان أو غير نجس . والطيبات ضدها(ابن بطال، ج:1، ص:223).

وقال البركتي: الخبائث: ما كانت العرب تستقذرها ولا تأكله: مثل الأفاعي والعقارب والأبرص والخنافس والفأر وغيرها(البركتي، 2003، ص:85).

وعرفه بعضهم بما حرمه الشرع من المطعومات دون النظر إلى خبث الطعم وطيبه.

فقال أبو بكر بن العربي: الطيبات ما أحل الله،

والخبيث ضده(ابن العربي، 1428، ج:5، ص:254).

وقال الزبيدي: الخبيث : الحرام السحت ، كالزنا، والدم، والمال الحرام، وما أشبهها مما حرمه الله (الزبيدي،1385، ج:5، ص:232)و(الفيومي،ج:1، ص:162).

وجمع بعضهم بين التعريفين؛ فقال الراغب: هو ما لا يوافق النفس من المحظورات (الراغب،1412،ص:527). وهو تعريف جيد جمع أسباب الخبث.

المطلب الثالث :

أنواع الخبث في المطعومات.

خلق الله تعالى المخلوقات منها الطيب خلقة ومنها الخبيث خلقة، والمطعومات مما خلق الله منها الطيب خلقة، ومنها الخبيث خلقة، ومنها الطيب الذي طرأ عليه الخبث بسبب عارض، قال ابن جزي المالكي : (وأما الحيوان فمنه ما يحرم لسبب: كالميتة والمنخنقة وأخواتها وسيأتي في الذبائح، ومنه ما يحرم لذاته) (ابن جزي، 1434هـ، ص:297). وبناء على هذا التقسيم فالخبث في المطعومات على قسمين:

أولاً: الخبث الذي يكون خلقة في المطعومات: وهذا الخبث أنواع :

1 – المنصوص على تحريمه لنجاسته: كالخنزير والدم المسفوح ؛ لقوله تعالى: **(أَوْ دَمًا مَّسْفُوحًا أَوْ لَحْمَ خِنزِيرٍ فَإِنَّهُ رِجْسٌ) الأنعام:** 145. وهو محل اتفاق بين العلماء. وقد نقل ابن حزم الظاهري في مراتب الإجماع حكاية الإجماع على تحريم الدم ،وكل أجزاء الخنزير (ابن حزم، 1989م، ص:149، 150). ومنها الحمر الأهلية؛ فذهب الحنفية والشافعية والحنابلة – وهو القول الراجح للمالكية – إلى حرمة أكلها(الكاساني، ج:5، ص:37) و(ابن عبدالبر، 2000م، ج:5، ص:297) و(الشربيني، ج:4،ص:299) و(ابن أبي عمر، ج:27، ص: 197). وذهب المالكية في قول آخر إلى جواز أكلها مع الكراهة التنزيهية(ابن رشد، ج:1، ص:469). واستدل الجمهور على تحريمها بحديث أنس في الصحيح أن النبي صلى الله عليه وسلم (أمر مناديا فنادى يوم خيبر: «إن الله عز وجل ورسوله ينهيانكم عن لحوم الحمر الأهلية فإنها نجس»(البخاري، ج:5 ، ص:2103، رقم الحديث 5208). وحديث جابر بن عبد الله :(أن رسول الله (نهى يوم خيبر عن لحوم الحمر الأهلية، وأذن في لحوم الخيل) (البخاري، ج:5، ص:2102، رقم الحديث 5204) و (مسلم، ج:3، ص:1541، رقم الحديث1941). وقال ابن حزم في المحلى:(وروينا تحريم الحمر الأهلية، عن النبي (من طريق البراء بن عازب وعبد الله بن أبي أوفى وعلي بن أبي طالب وأبي ثعلبة الخشني والحكم بن عمرو الغفاري: وسلمة بن الأكوع وابن عمر بأسانيد كالشمس. وعن أنس وجابر كما ذكرنا فهو نقل تواتر لا يسع أحدا خلافه). أ.هـ (ابن حزم، ج:7، ص:407). وقال ابن عبد البر في التمهيد: (لا خلاف بين علماء المسلمين اليوم في تحريمها) (ابن عبدالبر، 1387هـ، ج:10،ص:123).

2 – ومنها ما كان تحريمه لوصف خاص ، كتحريم

كل ذي ناب من السباع وكل ذي مخلب من الطير؛ للحديث عن ابن عباس(قال: «نهى عن كل ذي ناب من السباع، وعن كل ذي مخلب من الطير». أخرج الشطر الأول منه البخاري في الصحيح عن أبي ثعلبة الخشني عن النبي صلى الله عليه وسلم، (البخاري، ج:5، ص:2103، رقم الحديث 5210)، وأخرجه مسلم كاملا من رواية الأعمش عن ابن عباس مرفوعاً (مسلم، ج:3، ص:1534، رقم الحديث1934). وقد اختلف في الحكمة في تحريمها : فمن العلماء من جعل الحكمة الإيذاء وهم الحنفية ، فقالوا طبيعة هذه الأشياء مذمومة شرعا؛ فيخشى أن يتولد من لحمها شيء من طباعها فيحرم إكراما لبني آدم(ابن نجيم، ج:8، ص:195)و(ابن عابدين، 2000، ج:9، ص:507). ومنهم من جعل الحكمة النجاسة كالشافعية(الشربيني، ج:6، ص:150). واستدلوا بحديث عبدالله بن عمر قال: سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم وهو يسأل عن الماء يكون في الفلاة من الأرض ، وما ينوبه من السباع ، فقال: (إذا كان الماء قلتين لم يحمل الخبث) (ابن ماجة، ج:1، ص:172، رقم الحديث517) وصححه الألباني في الإرواء (الألباني، 1405هـ، ج:1، ص:60، رقم الحديث 23) .فلولا أن شرب السباع منه ينجسه، لم يكن لمسألتهم عنه ، ولا لجوابه إياهم بهذا الكلام معنى.

3 – ما تستقذره العرب وتستخبثه الطباع السليمة وهو صنفان:

الصنف الأول: ما يأكل الجيف غالبا، فهو محرم؛ لاستخباثه: كطير الرخم والنسر والغراب والحدأة وغيرها(عبدالله بن أحمد، 1981، ص: 1011).

الصنف الثاني: كل ما ليس له دم سائل: كالحيات والعقارب والفئران والجرذان، والأوزاغ، أو ما ليس له دم كالحشرات بأنواعها(ابن أبي عمر، 1419،ج:27، ص:206). واستثني من ذلك الجراد فهو حلال بالنص لما روى عبد الله بن عمر، عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال: (أحلت لنا ميتتان ودمان، فأما الميتتان: فالحوت والجراد، وأما الدمان: فالكبد والطحال)و(الشيباني، ج:10، ص:16، رقم الحديث5723) و(ابن ماجة، ج:2، ص:1073، رقم الحديث3218) و(البيهقي، 1994م، ج:1، ص:384، رقم الحديث 1197)، وهذا الأثر وإن كان فيه مقال من جهة رفعه إلا أنه يصح موقوفا وله حكم الرفع كما ذكر ذلك ابن حجر (العسقلاني، 1998م،ج:1،ص:153)،وصححه الألباني(الألباني،1405هـ، ج:8،ص:241، رقم الحديث2526).

ثانياً: الخبث الطاريء : وهو ما حصل خبثه بسبب طاريء وهو اثنان:

1. الميتة ومنها: المنخنقة، والموقوذة، والمتردية، والنطيحة، وما أكل السبع، إذا ماتت ولم تذك؛ لقوله تعالى: (**حُرِّمَتْ عَلَيْكُمُ الْمَيْتَةُ وَالْدَّمُ وَلَحْمُ الْخِنْزِيرِ وَمَا أُهِلَّ لِغَيْرِ اللَّهِ بِهِ وَالْمُنْخَنِقَةُ وَالْمَوْقُوذَةُ وَالْمُتَرَدِّيَةُ وَالنَّطِيحَةُ وَمَا أَكَلَ السَّبُعُ إِلاَّ مَا ذَكَّيْتُمْ وَمَا ذُبِحَ عَلَى النُّصُبِ) المائدة:** 3. وقد أجمع العلماء على تحريم أكل الميتة(ابن

المنذر، 1985، ج:2، ص:282).

2. **الجلالة**: وهي بفتح الجيم وتشديد اللام، ويقال: الجالة، وهي التي تأكل الجلة- بفتح الجيم- وهي العذرة والبعر، وغيرهما من النجاسات. والجلالة: الحيوان من الإبل أو البقر أو الغنم أو الدجاج أو غيره من مأكول اللحم، التي أكثر أكله القذر والنجاسات، (الفيومي،ج:1، ص:106) و(البعلي2003، ص:465). وقيدها الحنفية بالتي تعتاد أكل الجيف ولا تخلط غيرها معها (ابن نجيم،ج:8، ص:208). واختلف العلماء في تحريمها حتى تطيب وتطهر، فذهب الحنابلة وبعض الشافعية إلى تحريمها. وذهب الجمهور من الحنفية والشافعية وبعض المالكية والحنابلة الى كراهتها(الشيخ نظام وجماعة من علماء الهند، 1991،ج:5، ص: 289) و(ابن نجيم، ج:8، ص:208)و(القرافي، 1994، ج:4،ص:104) و(النووي1423هـ،ج:3، ص: 278) و(الشربيني، ج: 4، ص: 304) و(المرداوي، 1419، ج: 27، ص: 230) و(البهوتي، 1996،ج:3،ص:411).

وذهب مالك إلى إباحتها(القرافي، 1994، ج:4، ص:104). والصحيح تحريمها لما ورد في حديث ابن عمر «نهي النبي صلى الله عليه وسلم عن لحوم الجلالة»(السجستاني، ج:2، ص379، رقم الحديث 3785)و(الترمذي، ج:4 ، ص270، رقم الحديث 1824).وقال: حسن غريب. وصححه الألباني(الألباني، 1405هـ،ج:8،ص:149).وحقيقة النهي التحريم إلا إذا وردت قرينة صارفة، ولا قرينة هنا، فلم يرو عن النبي صلى الله عليه وسلم أكلها أو الإذن فيه.

المبحث الثاني :

حد العرب وموطنهم وفضلهم

وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: حد العرب

العَرب والعُرْب بفتح العين والراء، وضم العين وسكون الراء، جيل من الناس معروف، وهم من كان خلاف العجم ، ، وهو اسم جنس لا واحد له من لفظه. ولفظ مؤنث وتصغيره بغير هاء نادر. والعربي منسوب إلى العرب وإن لم يكن بدويا، ويجمع على عُرب وعَرب وعُرباء، ولا يجمع على أعراب كما ذهب إليه سيبويه؛ وذلك أن لفظ العرب أعم من الأعراب، فهو يشمل سكان الأمصار والبادية، بينما لفظ الأعراب لا يدخل فيه إلا البادية فقط، فيجمع على أعراب وأعاريب، والنسب إلى الأعراب أعرابي (ابن فارس،ج:4، ص:299) و(ابن سيدة، ج:2،ص:126)و(المطرزي، ج:2،ص:50) و(ابن منظور، ج:1، ص:586) و(الزبيدي، ج:3، ص:332).

واختلف في سبب تسمية العرب بذلك: فقيل لأنهم من الصريح الخلص (ابن فارس، ج:4،ص:300).

وقيل من البيان وفصاحة اللسان(ابن فارس، ج:4، ص:299). وقيل نسبة إلى (عرَبَة) أرض في تهامة(الأزهري، ج:2، ص: 222) و (المطرزي، ج:2، ص:50)، والأول والثاني ظاهران في تسمية العرب، وأما الثالث ففيه نظر وذلك أن الذين نشأوا في (عربة) هم أولاد إسماعيل (الفيروزآبادى، ج:4، ص:38). والعرب كانوا قبل ذلك .

المطلب الثاني: موطن العرب

موطن العرب هو: جزيرة العرب، التي يسكنها العرب وتعد مكانا لرحلتهم ومسرحهم ومراحهم، وقد اختلف العلماء في تحديدها على أقوال كثيرة ترجع في مجملها إلى أربعة أقوال:

القول الأول: جزيرة العرب المدينة ومن والاها من الأراضي: وهي مكة واليمامة وخيبر وينبع وفدك ومخاليفها؛ وهو المشهور عند الحنابلة (ابن قدامة،ج:13، ص:243) و(البهوتي، ج:1، ص:667). واستدلوا: بأن اليهود تم إجلاؤهم من أرض الحجاز ولم يجلوا من تيماء واليمن.

القول الثاني: جزيرة العرب مكة والمدينة واليمامة واليمن وهو المشهور عند المالكية (القيرواني، ج:1، ص:504) و(الحطاب، ج:3، ص:381). واستدلوا بأن الجزيرة من الجزر وهو القطع، وذلك لانقطاع المياه عن وسطها إلى أجنابها وجزيرة العرب قد احتف بها البحر من ثلاث جهات، المغرب والمشرق والجنوب.

القول الثالث: جزيرة العرب: الموضع الذي يكون فيه العرب، ولو كانوا في أرض فارس والروم، فإذا لم يكونوا فيها فليس هو بجزيرة العرب. وهو رواية عن الإمام أحمد (عبد الله بن الإمام أحمد، ص: 1604). ويستدل له : بأن كل أرض سكنها العرب تنسب إليهم وإن لم تكن موطنهم؛ لجريان حكمهم فيها، فالموطن تبع للسلطة والسيطرة والحكم.

القول الرابع: جزيرة العرب من أقصى عدن أبين إلى ريف العراق في الطول، وأما العرض فمن جُدّة وما والاها من ساحل البحر إلى أطراف الشام . ذكره الأصمعي (أبوعبيد، ج:2، ص:67) وهو محكي عن الشافعي وعليه المذهب (الشيرازي، ج:3، ص:319) و(ابن الرفعة، ج:17، ص: 172).

وحدها الحنفية قريبا من ذلك فقالوا: أرض العرب من حد الشام والكوفة إلى أقصى اليمن (السرخسي، ج:3، ص:7) و(ابن عابدين، ج:4، ص:176).وبمعناه ما قاله شيخ الإسلام ابن تيمية: جزيرة العرب من بحر القلزم (البحر الأحمر) إلى بحر البصرة (شط العرب) ومن أقصى حجر باليمن إلى أوائل الشام . فتدخل اليمن في دارهم ولا تدخل فيها الشام (ابن تيمية، 1999م، ج:1، ص: 411).

ودليلهم : أن هذه الأرض كانت العرب فيها قبل البعثة. وهو الراجح؛ لأن جزيرة العرب سميت بذلك نسبة إلى العرب الذين هم سكانها الأصليون وموضع رعيهم ومنابتهم، وليس موطن رحلتهم ، فهم كانوا في أرض الحجاز ونجد واليمن وأطراف العراق والشام ، بينما العراق والشام – وإن كان بعض العرب من سكانها كالغساسنة الذين سكنوا الشام ، وقبيلة تغلب ومن

معهم من ربيعة الذين سكنوا الجزيرة الفراتية – إلا إنها ليست بموطن لهم بل كانت بلاد فارس والروم، وإن كان بعض العرب رحل إليها، وكان في جوار أهلها وتحت حكمهم(الإصطخري، ص:14).

المطلب الثالث: فضل العرب

العرب جنس مفضلون على غيرهم من الشعوب، وهذا التفضيل ليس تحكما، أو تعصبا جعله العرب لأنفسهم، بل هو مما صحت به السنة، وهو مذهب أئمة العلم وأصحاب الأثر من أهل السنة المعروفين بها، والمقتدى بهم فيها. فمن فضلهم:

أولاً: أن العرب هم صفوة الخلق وهم مقدمون على غيرهم.

فجنس العرب مقدم على جنس العجم، سواء كانوا من الروم، أم الفرس، أم السودان، فالله تعالى اختارهم من بني آدم، وجعل فيهم خاتم الرسالة، وهم أكثر الناس سخاءً وكرماً وشجاعةً ومروءةً وشهامةً وبلاغةً وفصاحةً. ففي الطبراني وغيره – بسند حسن– عن ابن عمر عن النبي صلى الله عليه وسلم : «إن الله خلق الخلق، فاختار من الخلق بني آدم، واختار من بني آدم العرب»(الطبراني،1415هـ، ج:6، ص:200، رقم الحديث 6182) و(البيهقي،2003م، ج:3، ص:175، رقم الحديث 1492). قال ابن حجر في الأمالي: هذا حديث حسن أخرجه الطبراني في الكبير والأوسط من رواية حماد بن واقد عن محمد بن ذكوان (العسقلاني، 1995م، ص: 68). قال مرعي ابن يوسف: (فهذا النقل صريح في فضل العرب على العجم) (الكرمي، 1990، ص:35).

ثانياً: حب العرب من الإيمان وبغضهم نفاق .

ففي مسند الإمام أحمد وسنن الترمذي وغيره عن سلمان رضي الله عنه قال: قال لي رسول الله صلى الله عليه وسلم: «يا سلمان لا تبغضني فتفارق دينك، قلت: يا رسول الله كيف أبغضك وبك هدانا الله؟ قال: تبغض العرب فتبغضني» (الشيباني، ج:39، ص:135، رقم الحديث32731)، و(الترمذي ج:5، ص:723، رقم الحديث 3927). وقال الترمذي: هذا حديث حسن غريب، لا نعرفه إلا من حديث أبي بدر شجاع بن الوليد. وسمعت محمد بن إسماعيل، يقول: أبو ظبيان لم يدرك سلمان، مات سلمان قبل علي. وضعف إسناده الألباني في التعليق على سنن الترمذي وشعيب الأرناؤوط.

ففي التعليق على المسند ، فيه علتان : الأولى أنه منقطع، فبين وفاة سلمان وأبي ظبيان نحو ستين سنة، والأخرى أن قابوس بن أبي ظبيان تكلم فيه لسوء حفظه. ينظر: (الألباني1992م،ج:5، ص:44).

ثالثاً: العرب هم حملة الشريعة ونزل الوحي بلغتهم وهم السابقون إلى الإسلام.

فهم حملة الشريعة إلى جميع الخلق، والسابقون إلى الإسلام فاختصهم الله بهذا الفضل (أبو زيد، ص: 61). قال النبي صلى الله عليه وسلم : «إن الله اختارني واختار لي أصحاباً، وجعل لي منهم وزراء وأنصاراً وأصهاراً، فمن سبهم فعليه لعنة الله والملائكة والناس أجمعين، لا يقبل الله منه صرفاً ولا عدلاً».(ابن أبي عاصم، ج:2، ص:438، رقم الحديث 1000) وحسنه ابن حجر

العسقلاني(العسقلاني، 1995م، ص: 71).

رابعاً: عز الإسلام بعز العرب وهلاك العرب من أشراط الساعة.

جاء في الحديث أنه بذل العرب يذل الإسلام فيرفع حينئذ كما في مسند أبي يعلى الموصلي عن جابر رضي الله عنه مرفوعاً: «إذا ذلت العرب ذل الإسلام» (أبو يعلى، ج:3، ص:402، رقم الحديث1881). وقال الهيثمي: فيه محمد بن الخطاب البصري، ضعفه الأزدي وغيره، ووثقه ابن حبان، وبقية رجاله رجال الصحيح. (الهيثمي، 1412،ج:10، ص: 35).

خامساً: العرب هم أصل الإسلام ومادته، وهم المقدمون في العطاء.

وهذا ما أوصى به عمر رضي الله عنه عند موته فقال: «أوصي الخليفة من بعدي بالمهاجرين الأولين..... إلى أن قال: وأوصيه بالأعراب خيرا؛ فإنهم أصل العرب، ومادة الإسلام» (البخاري، ج:3، ص:1353، رقم الحديث3497). ولفضل العرب قدمهم في العطاء عند قسم الفيء. قال ابن تيمية: (فكتب الناس على قدر أنسابهم فبدأ بأقربهم فأقربهم نسبا إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، فلما انقضت العرب ذكر العجم، هكذا كان الديوان على عهد الخلفاء الراشدين، وسائر الخلفاء من بني أمية وولد العباس، إلى أن تغير الأمر بعد ذلك) (ابن تيمية، 1999،ج:1، ص: 446).

سادساً: بلاد العرب مهبط الوحي ومأرز الإيمان وهي أطهر البلاد وأحبها إلى الله.

فبلاد العرب هي مهبط الوحي ومأرز الإيمان إلى يوم القيامة فعن أبي هريرة عن النبي صلى الله عليه وسلم: «إن الإيمان ليأرز إلى المدينة كما تأرز الحية إلى جحرها» (البخاري، ج:2، ص:662، رقم الحديث 1777) و(مسلم، ج:1، ص:90، رقم الحديث: 391). وبالجملة فالعرب مقدمون على غيرهم من الشعوب، وهذا هو معتقد أهل السنة والجماعة قاطبة، وحكى الإجماع عليه شيخ الإسلام ابن تيمية، خلافا لما عليه الشعوبيون ممن يقدمون الشعوب على القبائل.(ابن تيمية،1999، ج: 1، ص: 446).

المبحث الثالث:

اختلاف العلماء في أثر استطابة العرب واستخباثهم في حل المطعومات وتحريمها.

أجمع العلماء على أن المستخبثات حرام بالنص (ابن عابدين، ج:9، ص: 905) و(القرطبي، ج7، ص:119) و(النووي1423هـ، ج:2، ص: 543) و(ابن أبي عمر،ج:27، ص:196) لقوله تعالى: (وَيُحِلُّ لَهُمُ الطَّيِّبَاتِ وَيُحَرِّمُ عَلَيْهِمُ الْخَبَآئِثَ).الأعراف: 157، واختلفوا في المطعوم إذا لم يرد نص -خاص ولا عام- من كتاب ولا سنة على استخباثه ، ولا بما يدل على تحريمه أو تحليله، ولا بما يدل على أحدهما، كالأمر بقتله أو النهي عنه، هل الأصل فيه الحل؟ أو أنه يرجع فيه إلى استطابة العرب واستخباثهم؟ اختلفوا فيه على ثلاثة أقوال:

القول الأول : إن المطعومات التي لم يرد فيها نص ترجع إلى ما استطابه العرب واستخبثوه ، فما

استطابوه فهو حلال وما استخبثوه فهو حرام. وهو قول بعض الحنفية والمذهب عند الشافعية والمشهور من مذهب الحنابلة (الزيلعي، ج:5، ص:295) و(ابن أبي العز،ج:5، ص:747)و(ابن عابدين،ج:9، ص: 509) و(الماوردي، ج: 15، ص: 136) و(الدميري،ج:9، ص:559) و(الشربيني،ج:6، ص:154) و(المرداوي، ج:27، ص: 206)، (البهوتي، ج:3، ص:408)

القول الثاني: إن المطعوم إذا لم يرد في تحريمه نص فهو على أصل الإباحة، ولا أثر لاستطابة العرب أو استخباثهم في تحريمه. وهو قول بعض الحنفية، والمذهب عند المالكية والمتقدمين من الحنابلة، حكاه شيخ الإسلام ابن تيمية عنهم، وهو اختياره ، وقال: إنه ما كان عليه الصحابة والتابعون، وقول الجمهور، ومذهب أحمد بن حنبل نفسه (الجصاص،ج:3،ص:27)، و (القدوري، ج: 12، ص: 3736) و(الغزنوي،ص:175)و (القيرواني،ج:4، ص:371) و(ابن الحاجب، ص:224) و (الحطاب،ج:3، ص:231) و(ابن تيمية، 1426هـ، ج:19، ص:27) و(ابن مفلح، ج:10، ص:372) و(المرداوي، ج:27، ص:206).

القول الثالث: إن المرجع في ذلك إلى أصحاب الطباع السليمة دون تقييد بالعرب، فما استطابوه فهو حلال وما استخبثوه فهو محرم أو مكروه. وهو مذهب أكثر الحنفية. لكن أكثر علماء الحنفية يقيدون الحل بموافقة الطباع السليمة له فما خالفها فهو خبيث دون تقييد بالعرب (السرخسي، ج:11، ص:255) و (الكاساني، ج:5، ص:35)

سبب الخلاف:

سبب اختلافهم، هو الاختلاف في مفهوم الخبث في قوله تعالى: (**وَيُحَرِّمُ عَلَيْهِمُ الْخَبَآئِثَ**).**الأعراف**: 157؛ فمن رأى أنه يطلق على ما جاء تحريمه بالنص لم يحرم من ذلك ما تستخبثه النفوس مما لم يرد فيه نص، ومن رأى أن الخبائث هي ما تستخبثه النفوس قال: هي محرمة(ابن رشد، ج:3، ص:22).

أدلة أصحاب القول الأول:

استدل القائلون بأن استخباث العرب للمطعومات يعد أصلاً في التحريم -إذا لم يرد نص في حله أو حرمته- بما يلي:

1 - قوله تعالى: (**وَيُحِلُّ لَهُمُ الطَّيِّبَاتِ وَيُحَرِّمُ عَلَيْهِمُ الْخَبَآئِثَ**). **الأعراف**: 157.

2 - وقوله تعالى: (**يَسْأَلُونَكَ مَاذَا أُحِلَّ لَهُمْ قُلْ أُحِلَّ لَكُمُ الطَّيِّبَاتُ**)**المائدة**: 4 .

3 - وقوله تعالى: (**الْيَوْمَ أُحِلَّ لَكُمُ الطَّيِّبَاتُ**). **المائدة**:5 .

وجه الدلالة من الآيات: أن كل طيب عند العرب هو حلال طيب بالنص، وكل ما يستخبثه العرب فهو خبيث محرم بالنص(ابن قتيبة، ج:1، ص:173).

المناقشة : نوقش هذا الاستدلال: بأنه لا يسلم أن المراد بالطيب والخبيث المذكورين في الآية ما تستطيبه

العرب وما تستخبثه، وإنما يراد به الحلال والحرام شرعاً، فما كان من حلال فهو طيب كبهيمة الأنعام، وما كان من محرم فهو خبيث كالميتة والدم ولحم الخنزير(الشنقيطي، ج:4، ص:210).

الجواب: أجيب عن هذا الاعتراض: بأن الآية لو كان المراد بها الحلال والحرام لم يكن ذلك جواباً، ويكون التقدير ويحل لهم الحلال ويحرم لهم الحرام، فليس فيه بيان، فلا بد من أن يكون المراد بالطيبات ما تستطيبه النفوس، وبالخبائث ما تستخبثه النفوس، وهم العرب؛ لما سيأتي من أسباب تفضيلهم(النووي، 1423هـ،ج:9، ص:26).

4 – أن القرآن نزل بلغة العرب، وهم المخاطبون بالكتاب والسنة، فيرجع في مطلق ألفاظ الوحيين إلى عرفهم دون غيرهم، فكان استخباثهم طريق التحريم. (ابن أبي عمر، ج:27، ص: 207) و(الشوكاني، ج:8، ص:144).

5 – أن الله تعالى أناط الحل بالطيب، والتحريم بالخبيث، كما في قوله: (**وَيُحِلُّ لَهُمُ الطَّيِّبَاتِ وَيُحَرِّمُ عَلَيْهِمُ الْخَبَآئِثَ**). **الأعراف**: 157، وعلم بالعقل أنه لم يرد ما يستطيبه ويستخبثه كل العالم؛ لاستحالة اجتماعهم على ذلك عادة؛ لاختلاف طبائعهم وشهواتهم، فاعتبر أن يكون المراد بعضهم، والعرب بذلك أولى؛ لأن القرآن نزل بلغتهم، وهم المخاطبون به(الدميري، ج:9، ص: 559).

المناقشة: نوقش هذا الاستدلال: بأن ما كانت العرب تستطيبه أوتستقذره: إما أن يكون عرف جميع العرب أو بعضهم، فإن كان المعتبر عرف الجميع، فإن العرب لم يكن جميعهم يستقذر المستخبثات كالحيات والعقارب، ولا الأسود ولا الذئاب والفأر، بل عامة الأعراب تستطيب أكل هذه الأشياء، فلا يجوز أن يكون المراد ما كان جميع العرب يستقذرونه. وإن كان المراد به عرف بعض العرب، فهو فاسد من وجهين:

الأول: أن الخطاب إذا كان لجميع العرب فكيف يجوز اعتبار بعضهم دون بعض.

الثاني: أنه لما صار البعض المستقذر كذلك، كان أولى بالاعتبار من البعض الذي يستطيبه فهذا القول منتقض من جميع وجوهه(الجصاص، ج:3، ص:27).

الجواب: أجيب عن الاعتراض: بأنه يبعد الرجوع في ذلك إلى طبقات الناس، وتنزيل كل قوم على ما يستطيبونه أو يستخبثونه؛ لأنه يوجب اختلاف الأحكام في الحلال والحرام، وذلك يخالف موضوع الشرع، إنما يرجع من العرب إلى سكان البلاد والقرى، دون أجلاف البوادي الذين يتناولون ما دب ودرج من غير تمييز(النووي، 1423هـ،ج:3، ص:276).

6 – أن رسول الله صلى الله عليه وسلم (قد أحل بعض الحيوان وحرم بعضه، وأغفل بعضه، فكان نصه متبعا فيما أحل وحرم، وبقي المغفل، ولا بد له من أصل يعتبر فيه؛ لأنه ليس رده إلى التحليل بأولى من رده إلى التحريم، وليس فيه إلا أحد أصلين: إما القياس وإما عرف العرب، والعمل عليهما، لأن عرف العرب معتبر، ثم يرجع إلى القياس عند التكافؤ(الماوردي، ج:15، ص:136).

المناقشة: نوقش هذا الاستدلال: بأن ما أغفله الشرع مبني على البراءة الأصلية وهي الإباحة، فما أغفل فهو عفو إن لم تتوفر فيه أحدى العلل الموجبة للتحريم؛ بدليل قوله تعالى : **(يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ لاَ تَسْأَلُواْ عَنْ أَشْيَاء إِن تُبْدَ لَكُمْ تَسُؤْكُمْ وَإِن تَسْأَلُواْ عَنْهَا حِينَ يُنَزَّلُ الْقُرْآنُ تُبْدَ لَكُمْ عَفَا اللّهُ عَنْهَا وَاللّهُ غَفُورٌ حَلِيمٌ) المائدة: 101**، وفي سنن الدارقطني بسند حسن عن أبي ثعلبة الخشني مرفوعاً: «وسكت عن أشياء رحمة بكم غير نسيان فلا تبحثوا عنها» (الدارقطني، ج:4، ص:183، رقم الحديث 42)، قال ابن حجر في الفتح: له شاهد من حديث سلمان أخرجه الترمذي، وآخر من حديث ابن عباس أخرجه أبو داود(العسقلاني، 1379هـ،ج:13، ص:266).والقاعدة: أن الأصل في الطعام الحل إلا ما ورد النص بتحريمه (الزركشي،ج:2، ص:71).لقوله تعالى: **(قُل لاَّ أَجِدُ فِي مَا أُوْحِيَ إِلَيَّ مُحَرَّمًا عَلَى طَاعِمٍ يَطْعَمُهُ إِلاَّ أَن يَكُونَ مَيْتَةً أَوْ دَمًا مَّسْفُوحًا أَوْ لَحْمَ خِنزِيرٍ فَإِنَّهُ رِجْسٌ أَوْ فِسْقًا أُهِلَّ لِغَيْرِ اللَّهِ بِهِ) الأنعام: 145. وقوله تعالى : (هُوَ الَّذِي خَلَقَ لَكُم مَّا فِي الأَرْضِ جَمِيعاً) البقرة: 29 .**

أدلة أصحاب القول الثاني :

استدل القائلون بأنه لا أثر لاستطابة العرب واستخباثهم في تحريم المطعومات أو حلها بما يلي:

1 – أن الشرع علق الأحكام بالصفات المؤثرة فيما يحبه الله ويبغضه، فأمر بما يحبه الله ودعا إليه، ونهى عما يبغضه الله وحسم مادته، ولم يخص العرب بنوع من الأحكام؛ إذ دعوته صلى الله عليه وسلم كانت لجميع البشر (الجصاص، ج:3، ص:27) و(ابن تيمية، 1426هـ،ج:19، ص:27).

المناقشة: نوقش هذا الاستدلال: بأن ما يستطيبه العرب هو مما يحبه الله، وما يستخبثونه هو ما يبغضه الله؛ لأن الله تعالى خاطبهم بهذا الخطاب بعد سؤالهم، فنزلت فيهم الأحكام، وكانوا يتركون من خبيث المآكل ما لا يترك غيرهم، فجعل هذا لهم أصلا يرجعون إليه (الماوردي،ج:15، ص:132).

2 – أن قاعدة تعليق الحكم بما يستطيبه العرب وما يستخبثونه ليست مطردة ولا منضبطة، فهي تختلف باختلاف الأزمنة والأمكنة، فقد يستطيب مجتمع ما لا يستطيبه غيرهم، وقد يستخبثون ما هو طيب ويستطيبون ما هو محرم فمن العرب من كان يستطيب أشياء حرمها الله تعالى وجعلها من الخبائث كالميتة والدم والمنخنقة والموقوذة وغيرها فتكون الاستطابة والاستخباث أمراً نسبياً لا يمكن أن تعلق الأحكام الشرعية عليه(ابن تيمية، 1426هـ، ج:18، ص:24) و(العثيمين، ج:15، ص: 23).

المناقشة: نوقش هذا الاستدلال: بأن الخيرية والاعتدال والمروءة باقية في العرب إلى قيام الساعة، فهم الذين يرجع إليهم في كل زمان في اعتبار الطيب والخبيث.

3 – أن الصحابة والتابعين لم يعلقوا التحريم والتحليل باستطابة العرب ولا باستخباثهم (ابن تيمية، 1426هـ،ج:18، ص:24).

المناقشة: نوقش هذا الاستدلال : بأن آية **(يَسْأَلُونَكَ**

مَاذَا أُحِلَّ لَهُمْ قُلْ أُحِلَّ لَكُمُ الطَّيِّبَاتُ)المائدة:4 خطاب من الله تعالى لرسوله صلى الله عليه وسلم ويدل على أن الصحابة سألوه عما يحل لهم ويحرم عليهم، فأمره أن يخبرهم أنه قد أحل لهم الطيبات، وحرم عليهم الخبائث، فهو جواب خاص بهم وموجه إليهم، بأن يعتدوا بما يستطيبونه ويستخبثونه في التحليل والتحريم.

4 – أن خيار العرب كانوا يكرهون أشياء لم يحرمها الله تعالى كما كره النبي صلى الله عليه وسلم لحم الضب وقال: «لم يكن بأرض قومي فأجدني أعافه» (البخاري، ج:5، ص:2105، رقم الحديث 5217) و (مسلم، ج:6، ص:67،رقم الحديث5146). ومع هذا قال: «إنه ليس بحرام. وأكل على مائدته وهو ينظر» (ابن تيمية،ج:18، ص:24).

المناقشة: نوقش هذا الاستدلال: بأن النبي صلى الله عليه وسلم اجتنب كثيرا من الأطعمة لمكان الوحي، كالثوم والبصل وبعض الخضر، كقوله صلى الله عليه وسلم « كل فإني أناجي من لا تناجي » (البخاري، ج:1، ص:292، رقم الحديث 817) و (مسلم، ج:2، ص:80، رقم الحديث1281). وقد يكون الضب من هذا الباب؛ فقد ورد في بعض الآثار أن النبي صلى الله عليه وسلم تركه تقذرا، ولما بلغه أن الناس يتحدثون في تحريم الثوم قال: « أيها الناس إنه ليس بي تحريم ما أحل الله لي، ولكنها شجرة أكره ريحها»(مسلم، ج:2، ص:80، رقم الحديث 1284).

أدلة أصحاب القول الثالث :

لم أعثر على دليل لمن قال من الحنفية بأن ما تستطيبه الطباع السليمة – لعامة الناس دون تخصيص بالعرب – فهو حلال، وما تستخبثه فهو محرم أو مكروه، إلا ما ذكره الكاساني في البدائع عند الكلام على حكم لحوم الخيل فقال: (ولحم الخيل ليس بطيب بل هو خبيث؛ لأن الطباع السليمة لا تستطيبه بل تستخبثه حتى لا تجد أحدا ترك بطبعه إلا ويستخبثه، وينفر طبعه عن أكله، وإنما يرغبون في ركوبه، إلا من غير طبعه عما كان مجبولا عليه، وبه تبين أن الشرع إنما جاء بإحلال ما هو مستطاب في الطبع لا بما هو مستخبث؛ ولهذا لم يجعل المستخبث في الطبع غذاء اليسر، وإنما جعل ما هو مستطاب بلغ في الطيب غايته) (الكاساني، ج:5، ص: 38).

وهذا الاستدلال من الكاساني على الاعتبار بالطبع السليم ليس خاصا بالعرب ؛لأن العرب قد أكلوا الخيل في زمن النبي صلى الله عليه وسلم ولم يستخبثوه، كما في حديث أسماء في الصحيح: «نحرنا فرسا على عهد رسول الله صلى الله عليه وسلم ونحن بالمدينة فأكلنا» (البخاري، ج:5، ص:2101، رقم الحديث 5200) و(مسلم، ج:6، ص:66، رقم الحديث5137). فيحمل كلام الكاساني على العموم.

وقال العيني في البناية شرح الهداية في معرض الكلام على حيوان البحر : (ولنا قوله تعالى (وَيُحِلُّ لَهُمُ الطَّيِّبَاتِ وَيُحَرِّمُ عَلَيْهِمُ الْخَبَآئِثَ). الأعراف: 157 ، وما سوى السمك خبيث؛ لأن الخبيث ما يستخبثه الطبع السليم، وما سوى السمك يستخبثه الطبع السليم فيحرم) (العيني،1420،ج:11، ص:606).

قلت: وهذا يدل على أنه يريد طباع من كان في زمانه من

عامة الناس وليس العرب فقط؛ لأن استخباث العرب لما سوى السمك من حيوان البحر يحتاج إلى دليل، بل أكل الصحابة رضي الله عنهم حوت العنبر(البخاري، ج: 4، ص:1585، رقم الحديث4361) و (مسلم، ج:8، ص:232 ، رقم الحديث 1935)، ولم يستخبثوه. وجمهور العلماء على إباحة حيوان البحر من غير السمك. وهو مذهب المالكية والمشهور عند الشافعية والحنابلة. ينظر: (القرافي،ج:4، ص:96) و(الماوردي،ج:15، ص:60) و(ابن قدامة،ج:13، ص: 345).

المبحث الرابع

ضابط العرب الذين يعتد باستطابتهم واستخباثهم

اختلف العلماء القائلون: بأن المطعوم الذي لم يرد فيه نص بالتحليل أو التحريم راجع إلى ما يستطيبه ويستخبثه العرب، في العرب الذين يعتد باستطابتهم واستخباثهم؛ إذ العرب متفاوتون فيما تعافه نفوسهم وتستطيبه فاختلفوا في ذلك على أربعة أقوال:

القول الأول: إن العرب الذين يعتد باستخباثهم هم من كانوا على عهد النبي صلى الله عليه وسلم، وهو قول بعض الشافعية، قال الرافعي في الشرح الكبير: وهو قول جماعة وبعض الحنابلة. وهذا القول جزم به ابن حمدان في الرعاية الكبرى وأبو نصر في الحاويين. ينظر:(الرافعي، ج:12، ص:144) و(المرداوي،ج:27، ص:206). واستدلوا بما يلي:

1 – أن الخطاب في قوله تعالى (**وَيُحِلُّ لَهُمُ الطَّيِّبَاتِ وَيُحَرِّمُ عَلَيْهِمُ الْخَبَآئِثَ**) **الأعراف**: 157، **وقوله**: (**يَسْأَلُونَكَ مَاذَا أُحِلَّ لَهُمْ قُلْ أُحِلَّ لَكُمُ الطَّيِّبَاتُ**) **المائدة**:4 موجه إلى أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم فهم من حضروا التنزيل، وكان القرآن ينزل في معالجة ما يسألون عنه وما يعايشونه .

2 – أنهم أعدل العرب أمزجة وأقلهم تكلفا، وكان جلهم أهل علم وكثير منهم أهل اجتهاد فناسب أن يعتد باستطابتهم واستخباثهم .

القول الثاني: هم أهل الأمصار من أهل الحجاز دون غيرهم. فإذا وجد في أمصار المسلمين مما لا يعرفه أهل الحجاز رد إلى أقرب ما يشبهه في الحجاز، فإذا لم يشبهه شيء منها فهو مباح. وهو مذهب بعض الحنفية، وبعض الحنابلة (ابن عابدين، ج:6، ص:305) و (المرداوي، ج:27، ص:206).

ودليلهم: بأن الكتاب نزل على أهل الحجاز وخوطبوا به وبالسنة، فيرجع في مطلق ألفاظهما إلى عرفهم دون غيرهم، ولم يعتد بأهل البوادي؛ لأنهم للضرورة يأكلون ما يجدون(ابن عابدين،ج:6، ص:509).

القول الثالث: هم العرب من ذوي اليسار والطباع السليمة الذين لم يتضرروا بالجوع من سكان البلاد والقرى. فإذا وجد في أمصار المسلمين مما لا يعرفه العرب رد إلى قريش، فإذا لم يوجد في قريش ما يشبهه أو اختلفوا نظر في أقرب حيوان يشبهه، فيأخذ حكمه، فإذا لم يوجد فوجهان أصحهما الحل. وهو مذهب الشافعية(الماوردي، ج:15،ص:133)، ووافقهم الحنابلة في المشهور من المذهب، إلا أنهم خالفوهم فيما لم يعرفه العرب، فإنه يرد إلى أقرب

مـا يشـبهه عندهم، فـإذا لم يشـبهه شيء منها فهـو مباح (البهـوتي، ج:6، ص:314).

واسـتدل القائلون بهـذا القول: بأن سـكان البوادي يتناولـون مـا دب ودرج مـن غـير تمييـز، فقـد سـئل أعـرابي، مـا تأكلـون؟ فقـال: نـأكل كل مـا دب عـلى الأرض ودرج إلا أم حبين(وهـي: دويبـة عـلى خلقـة الحربـاء عريضـة الصدر عظيمـة البطن وقيـل هي أنثى الحربـاء) (ابـن منظـور، ج:13، ص:104).فقيـل: لتهـن أم حبـين العافيـة. قلـت: هـذه القصـة يوردهـا الفقهـاء في كتبهـم من غير سـند. كما أن مـن آذاه الجوع قـد يسـتطيب الخبيـث لشـدة جوعـه ، كـما قـال بعض الشـعراء:

أكلنا الربى يا أم عمرو ومن يكن
لديكم غريبا يأكل الحشرات

قال القرطبي: أي ما دب ودرج. والربى جمع ربية وهي الفأرة (القرطبي، 2003، ج:7، ص:120).

وقال أبو نواس:

ولا تأخذ عن الأعراب لهواً
ولا عيشا فعيشهم جديب

(أبونواس، ص:31).

القول الرابع: ما يستخبثه العرب مطلقا، وهو قول بعض الحنابلة(المرداوي، ج:27، ص:206).

ودليلهم: عموم الآيات ؛ إذ ليس فيها تخصيص بقسم من العرب.

الترجيح:

بعد هذا التطواف في الأدلة والجواب عليها يترجح لدي ما ذهب إليه القائلون بأن استطابة العرب واستخباثهم وطبائعهم لا عبرة به في تحريم الحيوان وحله -إذا لم يرد دليل شرعي من الأدلة المعتبرة على تحريمه- فاستطابة العرب واستخباثهم وطباعهم ليست دليلا شرعياً معتبرا؛ لما ذكروه من الأجوبة وسلامتها، ويزاد عما أجابوا به الآتي:

أولاً: أن الاستدلال بالآيات على الاعتداد باستطابة العرب واستخباثهم استدلال محتمل، والدليل إذا تطرق إليه الاحتمال سقط به الاستدلال؛ إذ يقابله من استدل بالآية بأن المراد بالطيب ما أحله الله وبالخبيث ما حرمه الله، ففيها وصف زائد للحلال بأنه طيب، وللمحرم بأنه خبيث ، فيحل لهم الطيبات من الحلال، والخبائث من المحرمات، فتكون (من) هنا بيانية.

ثانياً: لم يرد عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه أعاد الناس إلى ما تعارفوا عليه من الطيبات والخبائث في المطعومات في الحل والحرمة، بل جعل الأمر في ذلك عائد إلى ما أحله الله تعالى وحرمه، حتى عندما بلغه أن الناس يتحدثون في تحريم الثوم قال: «أيها الناس إنه ليس بي تحريم ما أحل الله لي، ولكنها شجرة أكره ريحها» (سبق تخريجه).كذلك الأمر في الضب فلم يجعل عيافته له تحريماً، بل قال إنه حلال. وعندما ذكر ما حرم في كتاب الله وما أبيح أحال في المسكوت عليه إلى قاعدة العفو والإباحة فقال: «وما سكت عنه فهو عفو» (سبق تخريجه).

ثالثاً: لم يؤثر عنه صلى الله عليه وسلم أنه خص العرب دون غيرهم بمزية الاستطابة والاستخباث.

رابعاً: لم يرد عن الصحابة رضي الله عنهم أنهم رجعوا إلى ما تعارفوا عليه من الاستطابة والاستخباث في تحريم المطعومات وإباحتها، بل كانوا يعملون بالبراءة الأصلية، إذ الأصل فيه المطعوم الحل ، فقد سئل ابن عمر عن القنفذ؟ فتلى قول الله تعالى: **(قُل لاَّ أَجِدُ فِي مَا أُوْحِيَ إِلَيَّ مُحَرَّمًا عَلَى طَاعِمٍ يَطْعَمُهُ إِلاَّ أَن يَكُونَ مَيْتَةً أَوْ دَمًا مَّسْفُوحًا أَوْ لَحْمَ خِنزِيرٍ فَإِنَّهُ رِجْسٌ أَوْ فِسْقًا أُهِلَّ لِغَيْرِ اللَّهِ بِهِ) الأنعام**:145، فأخبر أن أبا هريرة يحدث عن النبي صلى الله عليه وسلم أنها خبيثة من الخبائث، فرجع عن قوله، وقال: إن كان قال رسول الله صلى الله عليه وسلم هذا فهو كما قال.(أبو داود، ج:3 ، ص:417، رقم الحديث3801)و(البيهقي،1494هـ، ج:9، ص:547، رقم الحديث19431). وقال البيهقي: هذا حديث لم يرو إلا بهذا الإسناد وهو إسناد فيه ضعف. ولو كان يعتد بما تستخبثه العرب لحكم بخبثها. فابن عمر من أقحاح العرب وخلصهم ومع ذلك لم يستخبثها، ولم يُحِل على قاعدة الاستطابة والاستخباث، بل أحال على قاعدة الأصل في الأشياء الحل ومنها الأطعمة والمشروبات .

خامساً: أن قاعدة تحريم ما يستخبثه العرب مضطربة وغير مطردة، فهي مضطربة من جهة فيمن يعتد بهم في الاستطابة والاستخباث؟ فمنهم من قال إنهم جميع العرب، ومنهم من قصرها على أهل المدن والأمصار، ومنهم من قصرها على الحاضرة من أهل الحجاز، ومنهم من قصرها على صحابة النبي صلى الله عليه وسلم، ومنهم من قصرها على الناس في زمن النبي صلى الله عليه وسلم.فالاختلاف فيمن يعتد باستطابته واستخباثه كبير، واضطراب الرأي وكثرة الخلاف فيه يجعله ضعيفا.

سادساً: كما أنها مضطربة وغير مطردة من جهة الأعراف والعادات والطباع؛ فهي تختلف من بلد إلى بلد، ومن مجتمع إلى مجتمع، وربما اختلف أهل البلد الواحد في الحيوان الواحد، فليست الأمزجة بمتوافقة دائماً، نعم قد تتفق في بعض الأحيان، ولكن كثيراً ما تختلف، كما في قصة أكل الضب، فقد عافه النبي صلى الله عليه وسلم وأكله خالد بن الوليد ومن معه من الصحابة رضي الله عنهم في بيت النبي صلى الله عليه وسلم، وكان عمر يحب أكله ويقدمه على غيره، وحرص عليه الصحابة وطبخوه واستطابوه (عبد الرزاق، ج:4، ص:511 ، رقم الحديث 8677 – 8678).

سابعاً: أن فضل العرب على غيرهم لا ينكره أحد من أهل السنة، ومتفق عليه بين علماء الأمة، ولكن لا يعني بالضرورة اتباع أمزجتهم؛ لأن الاستطابة والاستخباث يتبع للطبع والمزاج، والعرب مختلفون فيه، سواء على مستوى القبائل أم الأفراد.

ثامناً: أن عامة ما ذكر من المحرمات مما استخبثه العرب هو إما داخل ضمنا فيما حرمه الله بالنص؛ لضرره كالحشرات، أو لكونه ذا ناب كالقرد وابن آوى، أو نجساً، أو يتغذى على النجاسات كآكلات الجيف من النسور وغيرها، أو هو مما وجب قتله كالحيات، فهذه محرمة بالنص ولا يحتاج في تحريمها إلى استخباث العرب

لها؛ إذ الاستخباث هنا يكون تبعا لا أصلاً.

تاسعاً: ما ذكره بعض الفقهاء من المستخبثات عند العرب: كالقنافذ والحيات والحشرات وغيرها، مفتقرة إلى دليل على استخباثهم لها، فالفقهاء لم يوردوا دليلا على استخباث العرب لها، سواء كانوا من عامة العرب أم من أهل الحجاز، أم من خاصتهم قريش، فلم يرد في أشعار العرب استخباث لها، ولا فيما نقل عنهم من أدب ومآثر، بل الأقرب أنه حكم عليها لاستخباث بعض العرب لها في وقتهم؛ فقاعدة استخباث العرب في تحريم الحيوان قاعدة تفتقر إلى تقصي تأريخي لكل حيوان حتى نعلم أن العرب استطابوه أو استخبثوه، وهذا مما يصعب معرفته، ويشق على الناس تقصيه، ولم يعهد في الشريعة مثله؛ إذا يعد ذلك تعنتا تنزه الشريعة عنه.

خاتمة:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين أما بعد. فبعد هذا التطواف في مسائل البحث، ومحاولة الوصول إلى الصحيح من الأقوال فقد توصلت إلى النتائج التالية:

- **أولاً: العرب هم جيل من الناس، وهم خلاف العجم من الترك والروم والفرس والسودان.**
- **ثانياً: أن العرب الذين نزل عليهم الخطاب هم العرب الباقية، وهم أقسام : قحطانية وعدنانية وقضاعية. وأما العرب العاربة فقد بادوا ولم يبق منهم إلا نزاع في القبائل.**
- **ثالثاً: أرض العرب هي جزيرة العرب وهي: من بحر القلزم (البحر الأحمر) إلى بحر البصرة (شط العرب) ومن أقصى حجر باليمن إلى أوائل الشام .**
- **رابعاً: يختص العرب بأنهم صفوة الخلق ومقدمون على غيرهم، كما صحت بذلك الأخبار عن النبي (واتفق عليه أهل السنة والجماعة.**
- **خامساً: العرب وإن كانوا مقدمين في الرتبة إلا أن استطابتهم واستخباثهم لا يعتد بها في تحليل أو تحريم المطعومات، بل الأمر في ذلك موقوف على النص الشرعي من الكتاب والسنة، وهو ما عليه الصحابة والتابعون.**
- **سادساً: جمهور الفقهاء القائلين بالاعتداد باستخباث العرب واستطابتهم قصروا هذا الأمر على العرب ذوي اليسار والطباع السليمة، الذين لم يتضرروا بالجوع من سكان البلاد والقرى.**

التوصيات:

أوصي باستدامة البحث في الأسباب الأخرى في الحل والحرمة للمطعومات كقاعدة يحرم من الحيوان ما وجب قتله أو حرم قتله وغيرها...

وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم .

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية

القرآن الكريم.

ابن أبي عاصم، أبو بكر أحمد بن عمرو بن الضحاك ابن مخلد الشيباني. (1400هـ). السُّنة، تحقيق: محمد ناصر الدين الألباني (ط.1). بيروت: المكتب الإسلامي.

ابن أبي العز، صدر الدين عليّ بن عليّ الحنفي. (1424 هـ - 2003 م). التنبيه على مشكلات الهداية، تحقيق: عبد الحكيم بن محمد شاكر و أنور صالح أبو زيد (ط.1). المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية: مكتبة الرشد ناشرون.

ابن أبي عمر، شمس الدين أبي الفرج عبدالرحمن بن محمد. (1419هـ). الشرح الكبير، تحقيق: الدكتور عبدالله عبدالمحسن التركي. المملكة العربية السعودية: مطبوعات وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد بالمملكة.

ابن بطال، محمد بن أحمد بن محمد بن سليمان الركبي. (1408هـ)، النظم المُستعذب فِي تفْسير غريب ألْفاظ المهَذب، تحقيق: مصطفى عبد الحفيظ سَالِم. مكة المكرمة: المكتبة التجارية.

ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبدالحليم الحراني. (1426هـ). مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية، جمع: الشيخ عبدالرحمن ابن قاسم ، تحقيق: أنور الباز وعامر الجزار (ط.1). مصر: دار الوفاء.

ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام الحراني. (1419هـ - 1999م). اقتضاء الصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم، تحقيق: ناصر عبد الكريم العقل (ط.7). بيروت: دار عالم الكتب.

ابن جزي، أبو القاسم محمد بن أحمد الكلبي الغرناطي. (1434هـ). القوانين الفقهية في تلخيص مذهب المالكية، تحقيق: ماجد الحموي (ط.1). بيروت: دار ابن حزم .

ابن الجوزي، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي. (1422 هـ). زاد المسير في علم التفسير، تحقيق: عبد الرزاق المهدي (ط.1). بيروت: دار الكتاب العربي.

ابن الحاجب، عثمان بن عمر بن أبي بكر بن يونس أبو عمرو الكردي المالكي. (1421هـ- 2000م). جامع الأمهات، تحقيق: أبو عبد الرحمن الأخضر الأخضري (ط.2). اليمامة للطباعة والنشر والتوزيع.

ابن حزم، علي بن أحمد الأندلسي.(د.ت). المحلى بالآثار، تحقيق: د. عبدالغفار البنداري. بيروت: دار الكتب العلمية .

ابن حزم، علي بن أحمد الأندلسي. (1989م). مراتب الإجماع في العبادات والمعاملات والاعتقادات، تحقيق: حسن أحمد إسبر (ط.1). بيروت: دار ابن حزم.

ابن رشد، أبو الوليد محمد بن أحمد بن محمد القرطبي. (2004م). بداية المجتهد ونهاية المقتصد. القاهرة : دار الحديث.

ابن الرفعة، أحمد بن محمد بن علي الأنصاري. (2000م). كفاية النبيه في شرح التنبيه، تحقيق: مجدي محمد سرور باسلوم (ط.1). بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن سيدة، أبو الحسن علي بن إسماعيل المرسي. (1417هـ - 1996م). المخصص، تحقيق: خليل إبراهم جفال (ط.1). بيروت: دار إحياء التراث العربي .

ابن عابدين، محمد أمين بن عمر بن عبد العزيز عابدين الدمشقي. (2000م). حاشية رد المحتار على الدر المختار شرح تنوير الأبصار. بيروت: دار الفكر.

ابن عبدالبر، أبو عمر يوسف بن عبد الله النمري القرطبي. (1421هـ - 2000م). الاستذكار

الجامع لمذاهب فقهاء الأمصار، تحقيق: سالم محمد عطا و محمد علي معوض (ط.1). بيروت: دار الكتب العلمية .

ابن عبدالبر، يوسف بن عبدالله النمري القرطبي. (1387هـ). التمهيد لما في الموطأ من المعاني والمسانيد، تحقيق: مصطفى بن أحمد العلوي ومحمد عبدالكبير البكري. طبعة وزارة الأوقاف المغربية

ابن العربي، محمد بن عبد الله المعافري الأشبيلي. (1428 هـ - 2007 م). المسالِك في شرح موطأ مالك، تعليق: محمد بن الحسين السليماني و عائشة بنت الحسين السليماني (ط.1). بيروت: دار الغرب الإسلامي.

ابن فارس، أحمد بن فارس بن زكريا القزويني الرازي. أبو الحسين. (1399هـ - 1979م). معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون. بيروت: دار الفكر.

ابن قتيبة، أبو محمد عبد الله بن مسلم الدينوري. (1398هـ). غريب القرآن، تحقيق:: سعيد اللحام.

ابن قدامة، عبدالله بن أحمد المقدسي. (1417هـ). المغني شرح مختصر الخرقي، تحقيق: عبدالفتاح الحلو وعبدالمحسن التركي (ط.3). الرياض: دار عالم الكتب.

ابن مفلح، محمد بن مفلح بن محمد بن مفرج المقدسي الحنبلي. (1424 هـ - 2003 م). الفروع ومعه تصحيح الفروع لعلاء الدين علي بن سليمان المرداوي، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي (ط.1). بيروت. لبنان: مؤسسة الرسالة.

ابن المنذر، أبو بكر محمد بن إبراهيم النيسابوري. (1405هـ،1985م). الأوسط في السنن والإجماع والاختلاف، تحقيق: أبو حماد صغير أحمد بن محمد حنيف (ط.1). الرياض : دار طيبة.

ابن منظور، محمد بن مكرم الأفريقي المصري.(ب. ت). لسان العرب (ط.1). ، بيروت : دار صادر .

ابن نجيم، زين الدين(ب. ت). البحر الرائق شرح كنز الدقائق. بيروت : دار المعرفة.

أبو زيد ، بكر بن عبدالله.(1420هـ). خصائص جزيرة العرب. المملكة العربية السعودية: مطبوعات وزارة الشؤون الإسلامية بالمملكة.

أبو عبيد، القاسم بن سلام الهروي. (1396م). غريب الحديث، تحقيق: محمد عبد المعيد خان (ط.1). بيروت: دار الكتاب العربي.

أبو نواس، الحسن بن هانيء . (2001م). ديوان أبي نواس. بيروت: دار صادر.

الأزهري، محمد بن أحمد الهروي. تهذيب اللغة، تحقيق: محمد عوض مرعب (ط.1). بيروت: دار إحياء التراث العربي.

الإصطخري، أبو إسحاق إبراهيم بن محمد الفارسي. (2004م). المسالك والممالك. بيروت: دار صادر .

الألباني، محمد ناصر الدين بن الحاج نوح. (1412 هـ - 1992م). سلسلة الأحاديث الضعيفة والموضوعة وأثرها السيئ في الأمة (ط.1). الرياض: دار المعارف.

الألباني، محمد ناصر الدين. (1405هـ). إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السبيل (ط.2). بيروت: المكتب الإسلامي.

البخاري، محمد بن إسماعيل. (1407هـ). صحيح البخاري: الجامع الصحيح المسند من حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه، تحقيق: الدكتور مصطفى ديب البغا (ط.3). بيروت: دار ابن كثير .

البركتي، محمد عميم الإحسان المجددي، (1424هـ - 2003م). التعريفات الفقهية (ط.1). بيروت: دار الكتب العلمية. .

البعلي، محمد بن أبي الفتح. (1423هـ - 2003 م). المطلع على ألفاظ المقنع، تحقيق: محمود الأرناؤوط وياسين محمود الخطيب (ط.1). الرياض: مكتبة السوادي.

البهوتي، منصور بن يونس بن إدريس. (1996م). شرح منتهى الإرادات: دقائق أولي النهى لشرح المنتهى. بيروت: عالم الكتب.

البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين بن علي بن موسى. (1423 هـ - 2003 م). شعب الإيمان، تحقيق:عبد العلي عبد الحميد حامد (ط.1). الرياض: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع بالتعاون مع الدار السلفية ببومباي بالهند.

البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين. (1414 هـ- 1994م). السنن الكبرى، تحقيق: محمد عبد القادر عطا. مكة المكرمة: مكتبة دار الباز .

الترمذي، محمد بن عيسى. (ب.ت). سنن الترمذي. تحقيق: أحمد بن محمد شاكر، مذيلة بأحكام الألباني عليها. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

الجصاص، أحمد بن علي أبو بكر الرازي. (1415هـ/ 1994م). أحكام القرآن، تحقيق: عبد السلام محمد علي شاهين (ط.1). بيروت: دار الكتب العلمية.

الحطاب، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن محمد بن عبد الرحمن الطرابلسي المالكي. (1412هـ - 1992م). مواهب الجليل في شرح مختصر خليل (ط.3). بيروت: دار الفكر.

الدارقطني، أبو الحسن علي بن عمر البغدادي. (1386هـ). سنن الدارقطني، تحقيق: السيد عبدالله هاشم المدني. بيروت: دار المعرفة.

الدميري، كمال الدين. محمد بن موسى بن عيسى أبو البقاء الشافعي. (1425هـ - 2004م). النجم الوهاج في شرح المنهاج، تحقيق: لجنة علمية (ط.1). جدة: دار المنهاج.

الراغب الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد. (ب. ت). المفردات في غريب القرآن، تحقيق: صفوان عدنان الداودي (ط.1). دمشق، بيروت: دار القلم الدار الشامية.

الرافعي، عبد الكريم بن محمد القزويني. (1417هـ). فتح العزيز شرح الوجيز: الشرح الكبير. بيروت: دار الكتب العلمية.

الزبيدي، محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني. (1385هـ). تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: عبدالستار أحمد فراج. الكويت: التراث العربي، سلسلة تصدرها وزارة الإرشاد والأنباء.

الزركشي، بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر. (1985م). المنثور في القواعد الفقهية (ط.2). الكويت: وزارة الأوقاف الكويتية.

الزيلعي، عثمان بن علي بن محجن البارعي الحنفي. (1313هـ). تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق (ط.1). القاهرة ، بولاق: المطبعة الكبرى الأميرية.

السجستاني، أبو داود سليمان بن الأشعث.(ب. ت). سنن أبي داود. بيروت: دار الكتاب العربي.

السرخسي، محمد بن أحمد بن أبي سهل. (1414هـ - 1993م). المبسوط. بيروت: دار المعرفة.

الشربيني، شمس الدين محمد بن أحمد الخطيب. (1415هـ - 1994م). مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج (ط.1). بيروت: دار الكتب العلمية.

الشنقيطي، محمد الأمين بن محمد المختار الجكني. (1426هـ). العذب النمير من مجالس الشنقيطي في التفسير، تحقيق: خالد بن عثمان السبت، إشراف: بكر بن عبد الله أبو زيد (ط.2). مكة المكرمة: دار عالم الفوائد للنشر والتوزيع.

الشوكاني، محمد بن علي بن محمد. (1973م). نيل

الأوطار من أحاديث سيد الأخيار شرح منتقى الأخبار. بيروت: دار الجيل.

الشيباني، أحمد بن حنبل. (ب. ت). المسند، تحقيق: شعيب الأرناؤوط. القاهرة: مؤسسة قرطبة.

الشيخ نظام، وجماعة من علماء الهند. (1411هـ - 1991م). الفتاوى الهندية في مذهب الإمام الأعظم أبي حنيفة النعمان. بيروت: دار الفكر.

الشيرازي، أبو إسحاق إبراهيم بن علي بن يوسف. (1403هـ). المهذب في فقه الإمام الشافعي، تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي (ط.2). بيروت: دار الكتب العلمية.

الصنعاني، عبدالرزاق بن همام. (1403هـ). المصنف. بيروت: المكتب الإسلامي.

الطبراني، أبو القاسم سليمان بن أحمد. (1415هـ). المعجم الأوسط، تحقيق: طارق بن عوض الله وعبدالمحسن الحسيني. القاهرة: دار الحرمين.

عبدالله بن أحمد، ابن حنبل الشيباني. (1981م). مسائل أحمد بن حنبل، تحقيق: زهير الشاويش (ط.1). بيروت: المكتب الإسلامي.

العثيمين، محمد بن صالح بن محمد .(1428هـ). الشرح الممتع على زاد المستقنع (ط.1). الدمام، المملكة العربية السعودية: دار ابن الجوزي.

العسقلاني، ابن حجر أحمد بن علي. (1419هـ -1998م). التلخيص الحبير في تخريج أحاديث الرافعي الكبير (ط.1). بيروت: دار الكتب العلمية.

العسقلاني، ابن حجر أحمد بن علي. (1416 هـ -1995م). الأمالي المطلقة، تحقيق: حمدي بن عبد المجيد ابن إسماعيل السلفي (ط.1). بيروت: المكتب الإسلامي.

العسقلاني، ابن حجر أحمد بن علي. (1379هـ). فتح الباري بشرح صحيح البخاري. بيروت: دار المعرفة.

العيني، بدر الدين أبو محمد محمود بن أحمد بن موسى الحنفي. (1420 هـ - 2000 م). البناية شرح الهداية (ط.1). بيروت: دار الكتب العلمية.

الغزنوي، عمر بن إسحق بن أحمد الهندي. (1406-1986م). الغرة المنيفة في تحقيق بعض مسائل الإمام أبي حنيفة (ط.1). بيروت: مؤسسة الكتب الثقافية.

الفيروزآبادى، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب. (1412هـ). بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز، تحقيق: محمد علي النجار. القاهرة: المجلس الأعلى للشئون الإسلامية - لجنة إحياء التراث الإسلامي.

الفيومي، أحمد بن محمد بن علي الحموي. (ب. ت). المصباح المنير في غريب الشرح الكبير. بيروت: المكتبة العلمية.

القدوري، أحمد بن محمد بن أحمد بن جعفر. (1427هـ-2006 م). التجريد، تحقيق: مركز الدراسات الفقهية والاقتصادية، محمد أحمد سراج و علي جمعة محمد (ط.1). القاهرة: دار السلام.

القرافي، أبو العباس شهاب الدين أحمد بن إدريس بن عبد الرحمن المالكي. (1994 م). الذخيرة، تحقيق: محمد بو خبزة (ط.1). بيروت: دار الغرب الإسلامي.

القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري. (1423 هـ/ 2003 م) الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: هشام سمير البخاري. الرياض، المملكة العربية السعودية: دار عالم الكتب.

القزويني، محمد بن يزيد المعروف بابن ماجة. (1999 م). سنن ابن ماجة، تحقيق: محمد فؤاد عبدالباقي. بيروت: دار الفكر.

القيرواني، أبو محمد عبد الله بن أبي زيد المالكي. (1999م). النوادر والزيادات، تحقيق: محمَّد حجي (ط.1). بيروت: دار الغرب الإسلامي.

الكاساني، علاء الدين أبو بكر بن مسعود بن أحمد الحنفي. (1406هـ - 1986م). بدائع الصنائع

في ترتيب الشرائع(ط.2). بيروت: دار الكتب العلمية.

الكرمي، مرعي بن يوسف بن أبي بكر بن أحمد المقدسي الحنبلي. (1411هـ- 1990م). مسبوك الذهب في فضل العرب وشرف العلم على شرف النسب، تحقيق: نجم عبد الرحمن خلف (ط.1). الرياض: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.

الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد البصري البغدادي. (1999م). الحاوي الكبير في فقه مذهب الإمام الشافعي وهو شرح مختصر المزني، تحقيق: الشيخ علي محمد معوض و الشيخ عادل أحمد عبد الموجود (ط.1). بيروت: دار الكتب العلمية.

المرداوي، علاء الدين علي بن سليمان. (1419هـ). الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف، تحقيق: عبدالله عبدالمحسن التركي. الرياض، المملكة العربية السعودية: مطبوعات وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد بالمملكة.

مسلم، ابن الحجاج النيسابوري. (ب. ت). صحيح مسلم. بيروت: دار الجيل.

المطرزي، أبو الفتح ناصر الدين بن عبد السيد بن علي. (1979م). المغرب في ترتيب المعرب، تحقيق: محمود فاخوري و عبدالحميد مختار (ط.1). حلب: مكتبة أسامة بن زيد.

الموصلي، أبو يعلى أحمد بن علي التميمي. (1404هـ). المسند، تحقيق: حسن سليم أسد (ط.1). دمشق: دار المأمون للتراث.

النووي، أبو زكريا يحي بن شرف. (1423هـ). روضة الطالبين للنووي، تحقيق: عادل عبد الموجود وعلي محمد معوض (طبعة خاصة). الرياض: دار عالم الكتب.

الهيثمي، نور الدين علي بن أبي بكر. (1412هـ). مجمع الزوائد ومنبع الفوائد. بيروت: دار الفكر.

ثانيًا: المراجع الأجنبية والعربية المترجمة

The Holy Quran.

Abdullah, B. A. (1981). *Ibn Hanbl Alshaybani: Masayil Ahmad Bin Hanbl* (1st ed.) *(in Arabic)*. Annotated by Alshawish, Z. Beirut: Almaktab Al-Islamii.

Abu Nouwas, A. (2001). *Diwan Abi Nouwas (in Arabic)*. Beirut: Dar Sader.

Abu Obaid, A. A. (1396H). *Ghareeb al-hadeeth* (1st ed.) *(in Arabic)*. Annotated by Abdul-Mueed Khan, M. Beirut: Dar Al-kitab Al-Arabi.

Abu Zaid, B. (1420H). *Khasaes Gazeerat Al-Arab (in Arabic)*. Kingdom of Saudi Arabia: Ministry of Islamic Affairs.

Al- Bayhaqi, A. (1423H). *Shuab Al-Iman* (1st ed.) *(in Arabic)*. Annotated by Hamed, A. Riyadh and Mumbai: Al-Rushd Library for Publishing and Distribution in cooperation with Al-Dar Alsalafiyah.

Al-Aini, B. A. (1425H). *Al-Banayah Sharh Al-Hedayh* (1st ed.). *(in Arabic)* Beirut: Dar Al-Kutub Al-ilmiyah.

Al-Albani, M. A. (1405H). *Irwae alghalil fi takhrij ahadith manar alsubil (in Arabic)* Beirut: Almaktab Al-islami.

Al-Albani, M. N. (1412H). *Selselat Al-Ahadeeth Aldhaeefat wla mawdouah Wa Athraha Alsayea Fi Al-Umah* (1st ed.). *(in Arabic)* Riyadh: Dar Almaaref.

Al-Asqalani, I. B. (1379H). *Fath Albari Bisharh Sahih Al-bukhari (in Arabic)*. Beirut: Dar Al-Mearafa.

Al-Asqalani, I. B. (1416H). *Al-Amali Al-mutalaqa* (1st ed.) *(in Arabic)*. Annotated by Alsalafi, H. Beirut: Islamic Office.

Al-Asqalani, I. B. (1419H). *Altalkhis alhabir fi takhrij 'ahadith alrrafieii alkabir* (1st ed.) *(in Arabic)*. Dar Alkutub Aleilmiat.

Al-Azhari, M. A. (2001). *Tahzeeb alughat (in Arabic)*. Annotated by Mureb, A. Beirut: Dar Ihyaa Al-Turath Al-Arabi.

Al-Baali, M. A. (1423H). *Al-Mutalea Ala Alfaz Al-Muqnea* (1st ed.) *(in Arabic)*. Annotated by: Al-Arnaoutt, M. and Alkhateeb, Y. M. Al-sawadi library.

Al-Bahouti, M. (1996). *Sharh Muntaha Al-Idarat (in Arabic)*. Beirut: Alam Al- Kutub.

Al-Barkati, M. A. (1424H). *Al-Taarifat Al-Fiqhiyah* (1st ed.) *(in Arabic)*. Dar Al-Kutub Al-Ilmiyah.

Al-Bayhaqi, A. (1414H). *Al-Sunan AlKubra (in Arabic)*. Annotated byAtta, M. A. Makkah Al-Mukarama: Dar

Al-Baz.

Al-Bukhari, M. (1407). *Sahih Al-Bukhari* (3rd ed.) *(in Arabic)*. Annotated by Albagha, M. Beirut: Dar Ibn Kather.

Al-Daraqutni, A. A. (1386H). *Sunan Al-Daraqutni (in Arabic)*. Annotated by Almadani, A. H. Beirut: Dar Al-Merafa.

Al-Dumairi, K., Alshafi, M. (1425H). *A-Najm Al-Wahaj Fi Sharh Al-Menhasj (in Arabic)*. Jeddah: Dar Al-Minhaj.

Al-Fayoumi, A. A. (n.d). *Al-Misbah Al-Mouneer Fi Ghareeb Alkabeer (in Arabic)*. Beirut: The Scientific Library.

Al-Fayrouz Abadi, M. (1412H). *Baser Zawi Altamyeez fi Lataef Al-Kitab Alaziz (in Arabic)*. Annotated by Ali Alnajar, M. Cairo: The Higher Council for Islamic affairs- Committee of the Revivial of Islamic Heritage.

Al-Ghernawi, O. A. (1406H). *Al-Ghazah Almanifa Fi Tahqeeq Baaadh Masael Al-Imam Abi Hanifa* (1st ed.) *(in Arabic)*. Musasat AL-kutab Al-thaqafiyah.

Al-Haithami, N. A. (1412H). *Mujamaa Al-Zuwaed Wa Manbaa Al-Fawaed (in Arabic)*. Beirut: Dar Al-Fikr.

Al-Hattab, S. A. (1412H). *Mawaheb fi Sharh Mukhtasar Khalil* (3rd ed.) *(in Arabic)*. Dar Alfikr.

Al-Istakhri, A. (2004). *Al-Masalik wal mamalik (in Arabic)*. Beirut: Dar Sader.

Al-Jasas, A. (1415). *Ahkam Al-Quran* (1st ed.) *(in Arabic)*. Annotated by Shaheen, A. M. Beirut: Al-Kutub Al-Ilmiyah.

Al-Karmi, M. (1411H). *Masbouk Fi Fadhl Al-Arab WA sharaf Al-Alam Ala Sharf Alnasab* (1st ed.) *(in Arabic)*. Annotated by Khalaf, N. A. Riyadh: Al-Rushd Library for Publication and Distribution.

Al-Kasani, A. (1406H). *Badaea Fi Tarteeb Al-sharaea (in Arabic)*. Beirut: Dar Al-Kutub AlIlmiyah.

Al-Mardawi, A. (1419H). *Al-Insaf Fi Maarifat Al-Rajeh Min Al-Khelaf (in Arabic)*. Annotated by Alturki, A. KSA: Ministry of Islamic Affairs, Endowments, Dawa, and Guidance.

Al-Matrazi, A. (1979). *Al Mogrib fi Tartib Al Maerib* (1st ed.) *(in Arabic)*. Annotated by Fakhoury, M. and Mokhtar, A. Aleppo: Osama Bin Zaid Library.

Al-Mawardi, A. (1999). *Al-Hawi Al-Kabeer Fi Fiqh Mazhab Al-Imam Alshafie Wahowa Sharh Mokhtasar Al-mazni* (1st ed.) *(in Arabic)*. Annotated by Sheikh Mowadh, A. M. and Sheikh Abdul-Al-Mawjed, A. Beirut: Dar Al-Kutub Al-Ilmiyah.

Al-Mawseli, A. (1404H). *Al-Musnad* (1st ed.) *(in Arabic)*. Annotated by Asad H. Damascus: Dar Al-Maamoun Lil Turath.

Al-Nawawi, A. (1423H). *Rawdat Al-Talbeen Lil Nawawi (in Arabic)*. Annotated by Abdul-Mawjoud, A. and Muawadh, A. M. Riyadh: Dar Al-Kutub.

Al-Othaiman, M. (1422H). *Al-Sharh AL-Mumtea Ali ZAd Al-Mustanqaa* (1st ed.). *(in Arabic)* Dar Ibn Al-Jawzi.

Al-Qaduri, A. (1427H). *Altajrid* (2nd ed.) *(in Arabic)*. Annotated by Seraj M.A. and Mohammed, A. J. Cairo: Dar Alsalam.

Al-Qairwani, A. (1999). *Al-Nawader Wal Ziyadat* (1st ed.)*(in Arabic)*. Annotated by Heji, M. Beirut: Dar Al-Gharb Al-Islami.

Al-Qarafi, A. (1994). *Alzakheera* (1st ed.) *(in Arabic)*. Annotated by Bu Khabza, M. Beirut: Dar Al-Gharb Al-Islami.

Al-Qazweeni, M. (1999). *Sunan Ibn Maja (in Arabic)*. Annotated by: Abdulbaqi, M. F. Beirout: Dar Alfikr.

Al-Qurtubi, A. (1423H). *Aljamea Li Ahkam Al-Quraan (in Arabic)* Annotated by Al-Bukhairi, H. S. Riyadh: Dar Alam Al-Kutub.

Al-Rafie, A. 1417H. *Fath Al-Aziz Sharh Alwajeez (Sharh Alkabeer) (in Arabic)*. Dar Al-Kutub Al-Ilmiyah

Al-Ragheb Al-Asfahani, A. (1412H). *Al-Mufradat fi Ghareeb Al-Quran* (1st ed.) *(in Arabic)*. Annotated by Al-dawoudi, S. A. Beirut: Dar Qalam.

Al-Sanani, A. B. (1403H). *Aburrazeq Bin hamam* (2nd ed.) *(in Arabic)*. Annotated by Al-Azami, H. A. Islamic Library.

Al-Sarkhasi, M. (1414H). *Almabsout (in Arabic)*. Beirut: Dar Al-Mearifa.

Al-Shanqieti, M. A. (1426H). *Al-Azab Alnumeer Min Majales Alshanqeeti fi tafsser* (2nd ed.) *(in Arabic)*. Annotated by Alsabt, K. Makkah Al-Mukaramah: Dar Alam Al-Fawaed for Publication and Distribution.

Al-Shebani, A. (n.d). *Al-Musnad (in Arabic)*. Annotated by Al-Arnaoutt, S. Cairo: Qurtuba.

Al-Sheikh Nizam, *et al*. (1411H). *Al-Fatawi Al-Hendiyah Fi Mezaheb Al-Imam Al-Azm Abi Hanifa Al-Nuaman (in Arabic)*. Dar Al-Fikr.

Al-Sherbeeni, S. A. (1415H). *Mughni Al-muhtaj Ila mearifa Maani Alphaz Al-Minhaj* (1st ed.) *(in Arabic)*. Dar Al-Kutub Al-Ilmiyah.

Al-Shoukani, M. (1973). *Nail Al-Awtar Min Ahadeeth Sayed Al-Akhyar Sharh Muntaqa Al-Akhbar (in Arabic)*. Beirut: Dar Al-Jeel.

Al-Sijistani, A. (n.d). *Sunan Abi Dawoud (in Arabic)*. Beirut: Dar Al-kitab Al-Arabi.

Al-Tabarani, A. (1415H). *Al-Mujam Al-Awsat (in Arabic)*. Annotated by Bin Awadh Allah, T. and Al-Selfi, A. Cairo: Dar Al-Haramain.

Al-Tirmidi, M. (n.d). *Sunan Al-Tirmidi (in Arabic)*. Annotated by Shaker, A. M. Beirut: Dar Ihiaa AlTurath Alarabi.

Al-Zailie, O. (1313H). *Tabyeen Alhaqaeq Sharh Kinz Al-Daqaeq (in Arabic)*. Cairo: Al-Mattbaa Al-Kubra Al-Ameeriyah-Boulaq.

Al-Zarkashi, B. (1405H). *Al-Manthour Fi Alqawaed Al-Fiqqhiyah* (2nd ed.) *(in Arabic)*. Kuwait: Ministry of Endowment.

Al-Zubaidi, M. A. (1385H). *Taj Al-Arous Min jawahir AlQamous (in Arabic)*. Annotated by Ahmed Faraj, A. Kuwait: Ministry of Guidance and News.

Alshayrazi, A. B. (1403H) *Almuhadhab fi faqih al'imam alshaafieii (in Arabic)*. Dar Alkutub Aleilmiat

Ibin Al-Arabi, M. A. (1428H). *Al-masalik fi sharh mutaa malik* (1st ed.) *(in Arabic)*. Annotated by Al-Sulaimani, M. and Al-Sulaimani A. Dar Algharb Al-islami.

Ibn Abdulbar, A. A. (1421H). *Al-Istizkar Al-Jamea Limazaheb Fuqaha Al-Amsar* (1st ed.) *(in Arabic)*. Annotated by Atta, S. M. Beirut: Dar Al-Kutub Alilmiyah.

Ibn Abdulbar, Y. A. (1387H). *Al-Tamheed Lma Fi Al-Mawta Min Almaani Wal Masaned (in Arabic)*. Annotated by Al-Elwi, M. and Albakri, M. A. Moroccan Ministry of Endowment.

Ibn Abi Al-Ezz, S. (2003). *On the problems of guidance* (1st ed.). *(in Arabic)* Annotated by Shaker A. and Abu Zaid A.S. KSA: Al-Rushd Publishers.

Ibn Abi Asem, A. (1400H). *Al-Sunna* (1st ed.) *(in Arabic)*. Annotated by Al-Albani, M. N., Beirut: Islamic Office.

Ibn Abi Omar, S. A. (1419 H). *Al-Sharh Alkabeer (in Arabic)*. Annotated by Al-Turki, A. KSA: Ministry of Islamic Affairs, Endowments, Dawa and Guidance in KSA.

Ibn Abideen**,** M. A. (2000). *Hashiyat Rad AL-Muhtar Ali Aldur ALMukhtar Sharh Tanweer Al-Absar Fiqh Abu hanifa (in Arabic)*. Beirut: Dar Al-Fikr.

Ibn Al-Hajeb, O. Y. (1421H). *Abu Amr al-Kurdi almalki. Jamea al-omhat* (2nd ed.) *(in Arabic)*. annotated by Al-Akhdari, A. Al-Yamamah Print, Publication and distribution.

Ibn Al-Jawzi, J. (1422H). *Zad almaseer fi elm al-tafseer* (1st ed.) *(in Arabic)*. annotated by Almahdi, A. Beirut: Dar Al-Kitab Al-Arabi.

Ibn Al-Munzer, A. (1985). *Al-Awsat fi Al-Sunan Wal Ijmaa Wal ikhtilaf* (1st ed.) *(in Arabic)*. Annotated by Haneef, A. Riyadh: Dar Teebah.

Ibn Al-Refaa, A. A. (2000). *Kifayah al-nabeih fi sharh al-tanbieh* (1st ed.) *(in Arabic)*. Annotated by Basloum, M. Dar Al-Kutub Al-Ilmiyah.

Ibn Battal, M. A. (n.d.). *Al-Nuzum al-mustaazab fi tafseer ghareeb alphaz al-muhazab (in Arabic)* Annotated study by Salem, M. A. Makkah Al-Mukarama: Commercial office.

Ibn Fares, A. (1399H). *Mujam Maqayees Allughat (in Arabic)*. Annotated by Haroun A. M. Dar Alfikr, Dar Alnashr.

Ibn Gazi, A. A (1434H). *Al-Qawaneen al-fiqhiyah fi talkhees mazhab al-malkiyah* (1st ed.). *(in Arabic)* Annotated by Alhamawi, M. Beirut: Dar Ibn Hazm.

Ibn Hazm, A. (1989). *Marateb al-ijmaa fi al-ibadat wal mu'amalat wal iatiqadat* (1st ed.) *(in Arabic)*. Annotated by Isbar, H. A. Beirut: Dar Ibn Hazm.

Ibn Hazm, A. (n.d.). *Al-mohala bel athar (in Arabic)* Annotated by Al-bendari, A. Beirut: Dar Alkutab Al-Ilmiyah.

Ibn Mandour, M. (n.d). *Lisan al-Arab* (1st ed.) *(in Arabic)*. Beirut: Dar Sader.

Ibn Mufleh, .M. A. (1424H). *Al-Furoua Wa Maaho Tashih Al-Furoua Li Alaa Uldeen Ali Bin Sulaiman Al-Mardawi* (1st ed.) *(in Arabic)*. Annotated by Al-Turki, A. Musasat Al-Resalat.

Ibn Najeem, Z. (n.d). *Albahr Alraeq Sharh Kenz Aldaqaeq (in Arabic)*. Beirut: Dar Al-maarefa.

Ibn Quodama, A. A. (1417H) *Al-Mughni Sharh Mukhtasar Alkharqi (in Arabic)*. Annotated by Al-Helw A. and Al-Turki, A. Riyadh: Dar Alam Al-Kutub.

Ibn Qutaibah, A. M. (1398H). *Ghareeb Al-Quran*. Annotated by Al-laham, S.

Ibn Rushd, A. (2004). *Bedayat al-mujtahed wa nehayartt al-mutased (in Arabic)*. Cairo: Dar Al-Hadeeth.

Ibn Sidah, A. A. (416H). *Al-mukhasas (in Arabic)*. Annotated by Jafal, K. I. Beirut: Dar Ihyaa Al-Turath Al-Arabi.

Ibn Taimiyah, T. A. (1419H). *Iqtidaa al-siratt al-mustakim limukhalafat ashab al-jaheem* (7th ed.) *(in Arabic)*. Annotated by Al-Aql, N. A. Beirut: Dar Alam Al-Kutub.

Ibn Taimiyah, T. A. (1426H). *Fatawa Ibn Taimiyah* (1st ed.) *(in Arabic)*. Compiled by Al-Sheikh Bin Qasem, A. Annotated by Al-Bazl, A. and Al-Gazar, A.

Muslim, B. A. (n.d). *Sahih Muslim (in Arabic)*. Beirut: Dar Aljeel.

الاغتراب واقع إنساني في تجربة فرديّة
قراءة في «قصيدة ضائعة» للشاعر حمزة آل فتحي

زياد محمود مقدادي
جامعة الملك خالد

(قدم للنشر في 1438/04/25هـ ، وقبل للنشر في 1438/08/11هـ)

ملخص البحث: تمثّل هذه الدّراسة قراءة لنصّ شعري يمثّل تجربةً ذاتية عكسها الشّاعر على الواقع الإنساني، إذ عبّر بتجربته عن رؤيته تجاه الدّنيا التي تمثّل دار بكاء. وتولّدت القصيدة نتيجة حالة شعوريّة انتابت الشاعر عند رؤيته أمًّا تبكي ولدها الذي سيغترب عنها؛ ما جعل هذا الشاعر يتدفق ببوح شعريّ وظّف فيه تجربة ذاتيّة عاشها سابقًا، وكان لموقف الأم أثرٌ عليه في استدعاء تجربته التي فتحت أفقه للحديث عن الدّنيا.

وشكّلت الرؤية الفرديّة في هذا النّص نموذجًا للواقع الإنساني بشكل عام، وهذا يؤكد إمكانية التعبير عن الواقع الإنساني العام بقالب فرديّ خاصّ. وعنيت الدراسة بكلّ ما يخدم قراءة النّصّ؛ كتقديم الشاعر له، والبنية الداخليّة للنصّ؛ لأنّ هذا يساعد في كشف الدلالات الحقيقيّة المرادة منه.

كلمات مفتاحيّة: الاغتراب، إنساني، تجربة، واقع.

Alienation as a Human Reality in an Individual Experience: A reading of "A Poem Lost" by Hamza Al-Fathi

Zead Mahmoud Megdadi
King Khalid University

(Received 24/01/2017 , Accepted 07/05/2017)

Abstract: This study is a reading of a poetic text through which the poet reflects his personal experience on human reality in which life is depicted as a world of weeping. The poem describes the poet's emotional state when he saw a mother crying over her son who was being expatriated. He was so moved that he spoke poetry and told about one of his past experiences. The attitude of the mother has moved him and led him to depict his experience and he started talking about life at large. The individual vision in this text represents a model for human reality in general, which affirms the possibility of expressing a general human reality by virtue of a specific human experience. The study included all requirements of text analysis such as ther poet's introduction and the internal structure of the text, which help reveal the intended meanings.

Keywords: Alienation, human, experience, reality.

(*) للمراسلة:

أستاذ مساعد - كلية العلوم والآداب بمحايل عسير، جامعة الملك خالد ، ص. ب: 960 – الرمز البريدي: 61421، أبها، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor, Faculty of Science and Arts, King Khalid University, P.O. Box: 960- Postal Code:61421 Abha, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: zmmeg@yahoo.com

ejournal.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0046782

مقدمة:

يهتم كثير من المبدعين بالحديث عن الواقع الإنسانيّ وما يتعلّق به، كونه يمثّل وعاءً للحياة بأجمعها، ويتمثّل هذا الاهتمام بتوظيف فنّي يعكس الواقع الإنساني بآليات وطرق مختلفة يتّبعها الشعراء وفق أسلوبهم الذي يتّبعونه في نظمهم.

وتقف هذه الدّراسة على نموذج من النصوص التي قدّم فيها صاحبها تجربةً فرديّة قائمة على الغربة والاغتراب؛ للتعبير عن الواقع الإنسانيّ. ووظّف الشّاعر حمزة آل فتحي تجربته الفرديّة التي مرّ بها في قصيدته الموسومة بـ(قصيدة ضائعة)، وجاءت هذه التجربة مرآة للواقع الإنسانيّ.

وتأتي أهمية هذه الدّراسة من خلال وقوفها على الغربة كحالة فرديّة في قالب شعريّ وربطها بالواقع الإنسانيّ الذي تُعد الغربةُ إحدى خصائصه، من خلال التحليل القائم على النصّ من جانبٍ وحياة الشاعر من جانبٍ ثانٍ.

وتعددت الدّراسات التي وقفت على موضوع الغربة والاغتراب، أذكر منها: ظاهرة الاغتراب وصداها في الشعر المعاصر بمنطقة الخليج للدكتور علي عبد الخالق، وهي دراسة اتخذت نماذج متفرقة من منطقة الخليج، وعمدت إلى التحليل الفنّيّ، ودراسة حمّة دحماني بعنوان ظاهرة الغربة في شعر مفدي زكريا، وهي دراسة عنيت بتتبع ظاهرة الغربة عند مفدي زكريا.

مدخل:

يسعى الشّعراء لتوظيف تجربة فرديّة تتعلّق بذواتهم حينًا أو بغيرهم أحيانًا أخرى ضمن أعمالهم الإبداعيّة، وكثيرًا ما تكون هذه التجربة انعكاسًا لواقع لا تقف عند صاحبها فحسب، وإنما تتعداه إلى محيطٍ أكثر شمولاً؛ ما يجعلها صالحةً للتعبير عن حال جماعة أو فئة معينة، وتتجاوز ذلك في حالات كثيرة للتعبير عن واقع إنسانيّ عام.

وتمثّل الغربة أو الاغتراب حالة من حالات القهر التي تؤثر على المرء، ويوظّف الشّعراء الحديث عن الاغتراب في نصوصهم وأعمالهم الفنّيّة؛ لما لذلك من أثر على حياتهم بشكل عام وإبداعهم بشكل خاصّ.

ويحمل الحديث عن الاغتراب في النّص الشّعريّ همًّا جمعيًا بحسّ فردي؛ لأنّ الناس مجبولون على التنقل والسّفر والبعد عن ذويهم ومكانهم الذي يقطنون فيه، وهذا المصطلح – أي الغربة أو الاغتراب– مأخوذ من البعد، انطلاقًا ممّا بيّنه اللُّغويون الذين عرّفوا الغربة بأنّها: «من الغَرْب، وهو الذهاب والتنحي عن النّاس، والغرب النوى والبعد»(ابن منظور، 1968).

وتتعدد مفاهيم الغربة والاغتراب اصطلاحًا، فكثرت في العصر الحديث حتى تداخلت، فقد عرّف ريتشارد شاخت الاغتراب بأنّه: «انعدام السلطة والانخلاع عن الذات، والاستياء أو التذمُّر، والعزلة وانعدام المغزى في واقع الحياة والإحباط»(شاخت، 1980، ص: 67).

ويرى الدارسون أنّ صور الاغتراب كثيرة،

منهـا: الاغـتراب عـن الوطـن، والاغـتراب داخـل الوطـن، ومنهـا الاغـتراب عـن المجتمـع، أو الاغتراب عـن الـذات (الجبـوري، 2008م). ولعـلّ أبـرز صـور الاغـتراب: الاغتراب المـكاني أو المـادي، وهو مصطلح «يفيـد في أكثـره البعد عـن الوطن، والفـراق عن الأهل، وهـو معنـى مـكاني أكثـر منـه زمـاني» (بوقـرورة، د. ت، ص: 13). والاغـتراب النّفـسيّ أو المعنـوي «وهـو اغـتراب يتصل بالـروح المعذّبـة» (بن العابـد، 1980م، ص: 14).

حمزة آل فتحي ؛ الحياة والسيرة ، لمحة موجزة:

ولـد الشـاعر حمـزة آل فتحـي في الطائـف عـام 1390هـ، ونشـأ في منطقـة محايـل عسـير نشـأة دينيّـة وأدبيّـة، وهـو مـن أسرة تهتـم بـالأدب والعلـم وتعنـى بهـما. تخـرج في جامعة الإمام محمد بن سـعود الإسـلامية عـام 1414هـ، وحصـل عـلى بكالوريـوس أصـول الديـن. وفي عـام 2007م حصـل عـلى الماجسـتير في العقيـدة من الجامعـة الأمريكيـة مكتب القاهـرة. وبحثًا عـن تطويـر الـذات وبنـاء الشـخصية الدعويـة؛ حصل عـلى ماجسـتير في السـنة النبويـة مـن كليـة دار العلـوم.

أمـا درجـة الدكتـوراه فقـد أحـب الازدواجيـة فيها كـما هي الحـال في الماجسـتير؛ إذ نال درجـة الدكتوراه في العقيـدة من الجامعـة الأمريكيـة، ودرجة الدكتـوراه من كليـة دار العلوم.

عمل الشـاعر حمـزة آل فتحي في التدريـس الجامعي، وتقلّـد خـلال عملـه مناصـب إداريّـة، وهـو إمـام وخطيـب لجامـع الملـك فهـد في محايـل عسـير.

تشـكّل الدعـوة إلى جانـب الحيـاة الأدبية طاقـة حياة للشـاعر حمـزة آل فتحي، فيحتل النشـاط الدعـوي جانبًا كبـيرًا مـن حياته، وذلـك بين منابـر المسـاجد والحلقات العلميّـة، أمـا الأدب فإنـه مـورد خصـب له يتغـذى منه ويقـوي بـه ثقافتـه؛ ليخـرج لنـا بأدبـه العـربي الجميـل الـذي يكشـف قريحته.

الشـاعر حمـزة آل فتحـي رجـل دعـويّ وأكاديمـي وأديـب وكاتـب، فالصحف الإلكترونية تغـص بكتاباته ومقالاتـه الهادفـة التـي يسـلّط فيهـا الضـوء عـلى كلّ جديـد. وهـو عضـو في العديـد مـن اللجـان الثقافيـة والدينيـة، أذكـر منها: اللجنـة الثقافية بمحايـل، ويرأس مكتـب الخـبرة للدراسـات الشرعيـة والنظاميـة. تربـو مؤلفاتـه عـن خمسـين مؤلفًـا، منهـا: صرخـة الحريـة، ووثبـة الشـعر، ونسـمات مـن أم القـرى، وشرذمـة قليلـون، وغيرهـا...

تعـددت القضايـا التـي يتناولهـا الشـاعر حمـزة آل فتحـي في موضوعاتـه، فيعـبّر في تجربتـه الشـعريّة عـن هـمّ جمعـيّ، وشـكّل المـكان ظاهـرة بـارزة في كثـير مـن قصائـده، إذ تـراه يتغنـى بصـدق بـكل مـكان كان له أثر في حياتـه. (آل فتحـي، 2011م، ص: 69، وتم اسـتقاء بعـض هـذه المعلومات من الشـاعر نفسـه خـلال مقابلة عـام 2016م، في مدينـة محايـل عسـير).

النّصّ:

عـبّر الشّـاعر حمـزة آل فتحـي عـن الغربـة الفرديّـة ونقلهـا كتجربة إنسـانيّة في إطار فنّـي، وذلك في قصيدته

الموسومة بـ «قصيدة ضائعة»، التي قال فيها:(آل فتحي، 2011، ص: 12، 13).

خطاب الأم وحثّها على بكاء ابنها والتعبير عن حقيقة الدّنيا:

ابكيه فالدّنيا محلُّ بكاءِ
وتفرُّق الآباء والأبناءِ!
ابكيه فالدّنيا فراق أحبّةٍ
وتعكّر الأحباب والأندادِ!
ابكيه فالدّنيا جراحُ مشاعرٍ
وحواجزٌ للنبذ والإقصاءِ

الدّنيا دار تفرقة:

يا كم تجمّع أهلُنا ووشيجنا
وغدونا كالزّهراء والجوزاء!
فإذا الصروف تهدُّ حبل وصالِنا
وتعيدنا لمواطن الغرباءِ
وإذا الزّمانُ بعاصفٍ وقلاقلٍ
وشواغلٍ لتقطّع القرناءِ

الرؤية الذاتية للدنيا وليدة تجربة فرديّة:

وبدوتُ في الدّنيا وحيدًا بعدما
كنّا كدوحة روضةٍ غنّاءِ
أمشي إلى بلدٍ وليس تضمّني
أمٌّ بحلو حنانها الوضّاء!
وأعودُ والهمُّ الكبيرُ قوارعٌ
من فقد خِلٍ أو أخ الفضلاءِ
ماذا أقولُ وهذه دنياكمُ
مطبوعةٌ بالسوء والأقذاءِ؟!
طُبعت على كَبَدٍ وحلّ جماعةٍ
وفصالِ حسن باهرٍ وصفاءِ

خطاب الأم وحثّها على بكاء ابنها والتعبير عن حقيقة الدّنيا:

ابكيه فالدّنيا بحار مدامعٍ
وسوافحٍ تجري بلا إنهاءِ
ابكيه فالجرح العميقُ معذّبٌ
مما يرى ولشدة النكباءِ
ابكيه فالدّنيا متاعٌ زائفٌ
لا صدق فيه وإن بدا ببهاءِ
ابكيه لا سعد يتمُّ لسالك
كلا ولا طيبٌ بلا إعياءِ
ابكيه فالسعد الجميل مدامعٌ
تجري لروي الغلِّ والإشفاءِ
ابكي على فقد الحبيب ولوعةٍ
ضاعت بلا سببٍ ولا إبداء!

اغتراب الشّاعر ومناسبة النّص:

قدّم حمزة آل فتحي إضاءة لنصّه، وبيّن أنّه نظم هذه القصيدة إثر مشاهدته لأمٍّ تودّع ابنها حين شرع بالسّفر، فانهمرت عيونها بالبكاء، فما إن شاهد هذا الموقف حتى تفاعل معه، فنظم هذه القصيدة للتعبير عن المشاعر التي انتابته (آل فتحي، 2011، ص:

12). ويتأكّد من خلال ما سبق أنّ التجربة الفردية قد تنعكس آثارها على الآخرين، وهذا هو المدخل الأوّل لنا في قراءة النّصّ، فالشاعر عائد من غربته التي اعتاد عليها، وبالنظر في بعض من أعماله يتبيّن أنّه كان يكثر السفر والاغتراب طلبًا للعلم، فيقول مشتاقًا لبلده محائل في قصيدته الموسومة بخمائل محائل (آل فتحي، 2015م، ص: 11):

يا ربِّ فاحفظ أهلَها وجمالَها
وامنحهم من سابغ الرحمات
ينضم شمل الطيبين كوحدة
تأبى على الخسران والأزمات

ويقول في قصيدته التي جاءت بعنوان (تحية لكلية دار العلوم) كاشفًا فيها مشاعره لهذا الصرح العلمي الذي عاش فيه فترة طويلة طلبًا للعلم (آل فتحي، 2011، ص:59):

وفي دار العلوم عرفتُ داري
وعرفتُ المؤمّل والإفادا
وعاينت العلومَ بكلّ حقّ
وحققتُ الفهامة والسيادا

ويقول أثناء سفره لحضور معرض للكتاب أقيم في عُكاظ (آل فتحي، 2011م، ص: 60):

شفى عكاظ وأشفى كلُّ ذي بصر
للمبدعين وأغنانا بذي الدرر
فمصرُ أم لنا شعرًا ومحفلةً
بها الثقافة من تبر ومزدهر
حييتِ يا دار آمالي ومروحتي
لك التحياتُ مصبوغاتُ بالوتر

وهكذا، تكشف النصوص السابقة أنّ اغتراب الشاعر كان طلبًا للعلم في أماكنَ شتى، وهذا ما صرّح عنه في شعره.

أما المدخل الثّاني فهو عنوان النّصّ (قصيدة ضائعة)، وقبل البحث في سبب اختيار هذا العنوان أو تأويله لا بدّ من الإشارة إلى قول الشّاعر في وصف المشهد المذكور سابقًا: «تألمتُ وأسفت ممّا رأيتُ، فانفجرت القريحة بقصيدة أسيفة.. ضاعت منّي، وها أنا ذا أعيد صياغتها بعد سنوات من الحدث، ولا أستذكر إلا أقلّها»(آل فتحي، 2011، ص:12).

عتبة العنوان:

يوحي عنوان القصيدة بالإشارة إلى ضياعها وهذا هو المفهوم الأقرب إلى المتلقّي، لكنّ المغزى الحقيقي يتعدى ذلك إلى الغاية التي يريدها المبدع وهي التعبير عن ضياع الإنسان في هذه الدّنيا إذا اغترب أو تغرب عن وطنه، ولعلّ الشّاعر أراد باختيار العنوان أن يكثّف الدلالات المتولدة من خلاله في ذهن القارئ.

ويتّضح من التركيز في هذا العنوان رغبة الشّاعر في التعبير عن المضمون الحقيقي للقصيدة، وهو ما ستظهره قراءتها، «والكاتب يجهد نفسه في اختيار عنوان يلائم مضمون كتابه، لاعتبارات فنّيّة وجماليّة ونفسيّة وحتى تجاريّة»(قطوس، 2001، ص:31).

وتنعكس أهمية العنوان على المتلقي مباشرة دون تروٍ لأنّه أوّل ما يقابله القارئ أو المتلقي، فيبدأ

بالتحليل والتخمين، «والعنوان رسالةٌ لغوية تعرف بتلك الهوية وتحدد مضمونها وتجذب القاريء إليها وتغريه بقراءتها، وهو الظاهر الذي يدل على باطن النّصّ ومحتواه»(البستاني، 2002، ص:34).

وهكذا، يتّضح أنّ الشاعر قصد لفت المتلقّي إلى نصّه من خلال العنوان الذي جاء معبّرًا ليغريه في الدخول إلى عالم النّص وسبر أغواره ليكشف مضامينه ومدلولاته.

خطاب الأم وحثّها على بكاء ابنها والتعبير عن حقيقة الدّنيا:

يمثّل النّصّ المدخل الثالث وهو الأساس الذي يساعد المتلقي على فهمه وتحديد المغزى منه، ويمكن الوقوف عليه من خلال تقسيمه إلى وحدات مترابطة. إذ يبدأ الشاعر مخاطبًا الأم التي تعدّ صانعة للموقف الذي حرك مشاعره، ما جعله يألم وينظم قصيدته، فقال:

ابكيه فالدّنيا محلُّ بكاءِ
وتفرُّق الآباء والأبناءِ!
ابكيه فالدّنيا فراق أحبّةٍ
وتعكّر الأحباب والأندادِ!
ابكيه فالدّنيا جراحُ مشاعرٍ
وحواجزٌ للنبذ والإقصاءِ

بدأ النّصّ بالتركيب (ابكيه) وهو تركيب موجز يتكون من عناصر الجملة الفعلية التي جاءت بفعل متعد استوفى مفعوله، فتشكلت من (فعل + فاعل + مفعول به)، ولو وقف المتلقّي على هذا التركيب ذي الدلالة المستقلة لوجد أنّ وزنه العروضي يشكّل جزءًا من التفعيلة الأساسيّة (متفاعلن)، فالتركيب جزءٌ من تفعيلة، ومن الناحية الصوتيّة تشكّل من ثلاثة مقاطع: المقطع الأوّل: (ابْ) وهو مقطع متوسط مغلق، والمقطع الثاني: (كي) وهو مقطع متوسط مفتوح، والمقطع الثالث: (ـــهِ) وهو مقطع قصير مفتوح، وهذه الأنواع الثلاثة «أكثر المقاطع ورودًا في العربيّة» (الفخراني، 1426، ص:197). ويعكس ذلك حاجة الشاعر في إيصال رسالته إلى الأم بشكل موجز وواضح.

وكأن الشّاعر يريد أن ينقل حسّه وصوته الدّاخلي إلى الأم فيحثّها على بكاء ابنها بصورة موجزة ودون انتظار منه؛ لأنّ الموقف يتطلب الإسراع في التعبير عن المشاعر، وفي الوقت نفسه يريد أن ينتقل إلى الحديث عن الدّنيا ليبرر لهذه لأم أوّلاً وللمتلقي ثانيًا سبب حثّه إياها على البكاء.

ويمضي الشاعر فيشغل نفسه بوصف الدّنيا فهي محل بكاءٍ، وبدأ بهذه الصّفة لأنّ البكاء غالبًا ما يصدر نتيجة حزن، ومن هنا تتأكد نظرة الشّاعر إلى الدّنيا بأنّها دار الأحزان التي تثير مشاعر الألم والحسرة في نفوس أبنائها، ويحرص على إقناع المتلقّي فيعدد صورًا تحمل المرء على البكاء، فهي التي تفرّق الآباء عن الأبناء، وتبعد الأبناء عن آبائهم، وكلتا الصورتين تولدان الألم والحسرة سواء ابتعد الأب عن

ابنه أم ابتعد الابن عن أبيه، وهذا ما أثار البكاء في نفس الأم التي وصفها الشّاعر.

ولكي يبعد الشاعر الملل عن متلقيه وخشية أن يشعروا بأنّه ابتعد عن المشهد الأساس وهو بكاء الأم يعود ثانيّة مخاطبًا تلك الأم الباكية بالتركيب نفسه (ابكيه) لأنّ الغربة تستدعي دوام البكاء ما دامت قائمة، فحال الناس في الدنيا الرحيل والفراق، وهذا ما جعله يصفها بأنّها موطن فراق الأحبة والخلان، ودار تعكير صفوهم، والبكاء نتيجة الفراق ظاهرة اجتماعيّة إنسانيّة عكسها الشاعر على نصّه، وهنا تأتي أهمية قراءة النّص الأدبي وتلقيه لكشف مثل هذه الظواهر، وقد أشار روبرت هولب إلى هذه الوظيفة، حيث قال: «إنّ دراسة الأدب واستهلاكه لا تقتصر على بحث واحدة من المشكلات الأدبيّة الجوهريّة فحسب، بل هي كذلك إسهام في التحليل الاجتماعي»(هولب، 2000، ص:90).

وأدخل الشّاعر المتلقي إلى نصّه وجعله يتعمق فيه بحثًا عن دلالاته، فها هو يقدم أوصافًا متعددة عن الدّنيا، وهنا يأتي دور المتلقّي الذي يدرك تلك الأوصاف ويفهمها عند ربطها بما لديه من معلومات خارجية حول النّصّ تتعلق بنظمه، وهذا يتفق تمامًا مع ما قاله أيزر: «إننا دائمًا نقف خارج الموضوع المعطى، في حين أنّنا نحتّل موقعًا داخل النّصّ الأدبيّ» (أيزر، د.ت، ص:57).

ويأتي خطاب الشّاعر للأم مكررًا للمرة الثالثة في هذه المقطوعة، لكنّه جاء متبوعًا بسياق لغوي يمثّل انفجارًا نفسيًّا يعبّر عن ألمه وحسرته المتولدة نتيجة الموقف الذي شاهده، فقال: «ابكيه فالدّنيا جراحُ مشاعرٍ»، إذن لم تعد الدّنيا محل بكاء أو دار تفرقة ... فقط، بل هي جراح مشاعر، وجرح المشاعر حالة أشد إيلامًا من البكاء، وأكثر تأثيرًا من الفراق نفسه، إنّها تأثير نفسيّ لا تزول آثاره ولا تمّحي معالمه من الذات المقهورة، والشّاعر – هنا – يركّز على دلالات الزّمن خدمةً لنصّه، فكلّ ما يحصل للإنسان يحصل نتيجة مرور الزّمن بأيامه وشهوره وسنينه، فهو المحرك الحقيقي لدور الدنيا وأثرها على حياة النّاس، «ومعاني الزّمن تخضع أساسًا لغرض القصيدة»(الصائغ، 1996، ص:281).

ثم يذكر الشّاعر صفة جديدة للدنيا فيشبهها بحواجز النبذ والإقصاء، مضفيًا عليها صفة غاية في التفرقة بين الناس، وجاءت هذه الصفة بعد بيان أثرها في جرح مشاعر أهلها؛ ما يؤكد إصرار الشّاعر على لصق صفة الإقصاء عليها، فهي التي تفرّق بين الأهل والخلان وتخلق الغربة في حياتهم.

حرص الشّاعر في هذه المقطوعة حثّ الأمّ على بكاء ابنها المرتحل عنها، وكان خطابه موجزًا ارتكز على تركيبة (ابكيه) التي تكرّرت ثلاث مرات، وكان يذكر بعدها صفة من صفات الدّنيا، وهذا يبيّن أهمية الحديث عن الدّنيا في النّصّ، فيجعلها محورًا أساسيًا في نصّه.

ويؤكد تكرار الشاعر لتركيب (ابكيه) رغبته في التعبير عمّا في داخله، «ويتميّز التكرار في الشعر

الحديث...بكونه يهدف بصورة عامة إلى اكتشاف المشاعر الدفينة، وإلى الإبانة عن دلالات داخلية فيما يشبه البث الإيحائي»(عيد، 1985، ص:60). ولا تفوت الإشارة إلى أهمية التكرار الوارد بصيغة (ابكيه) بشكل خاص التي تشكّل تآلفًا موسيقيًا خاصًّا وواضحًا وهو تكرار ذو حسّ حزين، وهذا يجعل المتلقّي أكثر انتباهًا؛ «لأنّ الكلام الموزون ذو النغم الموسيقي يثير فينا انتباهًا عجيبًا، وذلك لما فيه من توقع لمقاطع خاصة تنسجم مع ما نسمع من مقاطع لتتكون منها جميعًا تلك السلسلة المتصلة الحلقات التي لا تنبو إحدى حلقاتها عن مقاييس الأخرى»(أنيس، 1977، ص:13).

وعند النظر في طبيعة البنى التي تشكل منها هذا المقطع يتبين التركيز الواضح على ذكر صفات الدنيا ذات العلاقة بالبعد والفراق، ويرتبطُ هذا التشكّل بإطار الشاعر اللّغويّ، أي «المعارف والمحفوظات التي تعلّمها الشاعر وخزنها في ذاكرته، وسحب منها ما احتاج إليه»(مفتاح، 1999، ص:10).

واتخذ الشّاعر الأمّ نموذجًا للبكاء؛ لأنّ مشاعر الأم لا زيف فيها ولا تصنّع، وقد يكون بكاؤها أصدق أنواع البكاء، وعبراتها أحرّ العبرات، وهذا يؤكد صدق عاطفة الشّاعر في تفاعله مع موقف الأمّ المحزونة.

وهكذا، فقد مزج الشاعر بين خطاب الأمّ والتعبير عن طبيعة الدّنيا مزجًا فنّيًّا بارعًا، فحثّ الأم على البكاء، ثم وصف الدنيا بأوصاف تتوافق مع حال الأم الباكية، وأهم ما طالعنا من تلك الصفات أنّها دار لتفرق الآباء والأبناء، ودار فراق الأحبّة، وهاتان الصفتان تؤكدان الغربة التي يعدها الشّاعر مصيرًا لمن يحيا في هذه الدنيا، فمن يعش دنياه قد يعاني غربته أو غربة من يحبهم، واعتمد الشّاعر على هذا التعليل للبكاء لينقلنا إلى المقطوعة الثانية في قصيدته، التي تؤكد فكرته وهي أنّ الدنيا دار تفرقة.

الدّنيا دار تفرقة:

يقول الشاعر:

يا كم تجمّع أهلُنا ووشيجنا
وغدونا كالزّهراء والجوزاء!
فإذا الصروف تهدُّ حبل وصالِنا
وتعيدنا لمواطن الغرباءِ
وإذا الزّمانُ بعاصفٍ وقلاقلٍ
وشواغلٍ لتقطّع القرناءِ

يؤكد الشّاعر أنّ الدنيا دار تفرقة ويقصد بذلك تأكيد الفكرة السّابقة أنّ الدّنيا دار البكاء والأحزان، ويلجأ إلى أسلوب التعجب من حالها؛ فهي التي تفرّق النّاس وتبعدهم وتقطع علاقاتهم المتلاحمة فتجعلهم يعيشون في أتون الفرقة والبعد والغربة.

ويكشف استخدام كم الخبريّة التي تفيد التكثير عموم تأثير الدنيا على أهلها. فالنّاس بطبعهم الفطري يعيشون جماعات متواصلة لكنّ الدّنيا تجعلهم متباعدين كالزّهراء والجوزاء بعدًا ونؤيًا، ويكشف هذا التشبيه أنّ ثمة أشخاصًا يعيشون بعيدين عمّن

يحبون، وهم كثيرون في هذه الدّنيا، ويعكس هذا التوظيف ضرورة التركيز على المعنى المراد إبرازه من قبل الشاعر.

ولا يكتفي الشّاعر بالحديث عن اغتراب النّاس وغربتهم، وإنما يبيّن سبب ذلك ويعيده إلى صروف الدّهر التي تقطع الوصال بين بني البشر وتجعلهم غرباء، ويُلحظ توظيف الشّاعر لفاعليّة الزّمن التي تلعب دورها في تفرقة النّاس وقطع وصالهم.

ويربط الشّاعر معطيات النّص ببعضها، فيتبيّن أنّه يعكس تجربة الأم وفق رؤيته الذاتية وتجربته الخاصّة المتمثّلة بالحديث عن الاغتراب، «وتتعمق الدلالة السلبية للزمن بالنظر إلى وضع الشاعر وحاله وهو مغترب وبعيد عن أهله ووطنه»(مقدادي، 2012، ص:241).

وينبغي الالتفات إلى العلاقة التي يقيمها الشاعر بين مفردات النّص؛ «فالقارئ لا ينطلق- وهو يتوقف عند كلمة أو عبارة أو صورة في قصيدة ما – من فراغ، وإنما هو محكوم بجو القصيدة بصفتها نصًّا يفرض ذاته ووجوده على كلّ ما يحتويه حتى يحقّق بذلك تكامله المطلوب»(الرباعي، 2009، ص:113). وبالتدقيق في لفظتي (الصروف، والزّمان) وربطهما بالدّنيا التي يَنسبُ إليها الشاعر دورها في غربة ساكنيها نجد أنّ لكلتا الكلمتين علاقة وثيقة بذلك، ففي كثير من الأحيان يغترب الإنسان قهرًا وجبرًا، ونرى أنّ الشّاعر وظّف مثل هذه الحالة في قوله: (وتعيدنا لمواطن الغرباءِ)، وتكشف لفظة غرباء أنّ الغربة حدثت دون إرادة؛ لأنّ هذه اللّفظة تعود إلى كلمة غربة، «وتسمى كلّ غربة حصلت قهرًا غربة، وكلّ غربة حصلت طوعًا اغترابًا»(الخشروم، 1982، ص:14).

جاء الحديث في هذه الأبيات بالصيغة الجمعيّة لا الفرديّة، فاستخدام (نا) الجماعة وتكرارها في (أهلنا، ووشيجنا، ووصالنا، وتعيدنا) يؤكد أنّ الشّاعر يستقصي جوانب موضوع يشغل النّاس كثيرًا وهو الغربة، وقد اعتمد على نصّه في كشف ذلك، «والعمل الأدبي محاولة لتفسير هذا الواقع وإضفاء القيمة عليه كما هو شأن الفلسفة» (إسماعيل، 1980، ص:25).

ويمثل استخدام الأساليب اللّغويّة وتنويعها براعةً في أسلوب الشّاعر، ويمثّل التنويع في الأساليب الإنشائية والخبريّة قيمة تبعد الملل عن المتلقّي عند قراءة النّص، كي يبقى متفاعلاً مع النّص الذي يقرؤه ويتوق لمتابعة باقي أجزائه ووحداته. وإلى جانب ذلك حقّق الشّاعر جمالاً واضحًا في نصّه، «والجمال غاية على مستوى التحقّق ووسيلة على مستوى المنهج» (شيللر، 1991، ص:38).

قصد الشاعر في حديثه عن الدّنيا أن يبرر بكاء الأم ولدها، فالدنيا دار تفجعُ ساكنيها، ولهذا أثره في بناء النّص، وقد ساعده ذلك كي ينتقل إلى الحديث عن تجربته الفرديّة التي تتمثل بغربته وبعده عن دياره.

الرؤية الذاتية للدنيا وليدة تجربة فرديّة:

يقول الشاعر:

وبدوتُ في الدّنيا وحيدًا بعدما

كنّا كدوحة روضةٍ غنّاءِ

أمـــشي إلى بلـــدٍ وليـــس تضمّنـــي
أمٌّ بحلـــــو حنانهـــا الوضّـــاء!
وأعـــودُ والهـــمُّ الكبـــيرُ قـــوارعٌ
مـــن فقـــد خِـــلٍّ أو أخ الفضـــلاءِ
مـاذا أقولُ وهـذه دنياكمُ مطبوعـــــة
بالســـــــــوء والأقـــــــذاءِ؟!
طُبعـــت عـــلى كَبَـــدٍ وحـــلّ جماعـــةٍ
وفصـــالِ حســـن باهـــرٍ وصفـــاءِ

تكشـف الكلمـة الأولى في المقطوعة (بـدوت) تحولاً طـرأ عـلى حـال الشّـاعر، إذ أصبح وحيـدًا بعـد أن كان متآلفًـا مـع الآخريـن من أهلـه وخلانـه الذين يشـبههم بـــ (دوحـة روضـة غنّـاء)، ولا جـدال أنّ هذا التشـبيه الـذي يمثّـل صـورة جميلـة لحياتهم قبـل الاغـتراب يعبّر عـن مكنونـات نفـس الشـاعر وانفعالاتـه، فحياتهـم السّـابقة تشـبه شـجرة عظيمـة ملتفـة مع أشـجار أخرى في حديقـة كبـيرة، دلالـة عـلى التآلـف والتقـارب، وهي صـورةٌ قريبـة المأخـذ مفهومـة للمتلقـي تجعلـه يشـعر بـما يريـده الشـاعر، «والصّـورةَ الفنّيّـةَ لا تثـيرُ في المتلقّي صـورًا بصريّـةً فحسـبُ، بـل تثـيرُ صـورًا لها صلـةٌ بكلِّ الإحساسـاتِ الممكنـةِ التي يتكـوّنُ منها نسـيجُ الإدراكِ الإنسـانيّ ذاته»(عصفـور، 1999، ص:310).

ويظهـر المعنـى الأبعـد (العميق) من خـلال الوقوف على وعي الشّـاعر لغربتـه ورفضها، فهو يريـد التخلّص مـن كابوسـها ليعـود إلى حالـه السـابقة، «والوعـي بالاغـتراب هـو أوّل مراحـل رفـع الاغـتراب والتغيير» (وهبـة، 1979). فالشـاعر بـدأ يرغـب بالتخلـص مـن الغربة.

يتضـح أنّ الشـاعر حريص على الإفصـاح عن تجربته الشـعوريّة في الاغـتراب؛ لأنّها أشـعرته بالهـمّ والوحدة، «والأديـب إن اسـتطاع أن يجيد تصوير تجربته الشـعوريّة وأن يعـبّر عنهـا تعبـيرًا جميلاً مؤثـرًا، واسـتطاع أن يبعث المتلقّـي عـلى الإعجـاب بفنّـه، ومشـاركته في عاطفته أو في نـوع الانفعـال الـذي وجـده فقـد حقـق أهمّ مـا يراد مـن العمـل الأدبيّ تحقيقـه لأنّ ذلك غرض في حـدّ ذاته» (طبانة،1404، ص:21).

لقـد بـدأ الشـاعر يرسـم حالـه بعيـدًا عـن وطنـه، بعيـدًا عـن حنان الأم، دائـم التفكير في علاقاتـه ولقاءاته بخلانـه وأصدقائـه، وتتولّـد عـن هـذه الأفـكار حالـة تمثّـل صراخًا يصـدر عن نفـس هزّها الاغـتراب، فيقول متسـائلاً: (مـاذا أقـولُ وهـذه دنياكـمُ مطبوعـةٌ بالسـوء والأقـذاءِ؟!).

لقـد نسـب الشّـاعر السّـوء إلى الدّنيـا وبـيّن أنّهـا لا تـترك للإنسـان إلا أوسـاخها إشـارةً إلى عـدم ديمومتها عـلى حال وتقلبهـا، فلا هـي دار أمل ولا دار بقـاء، وإنما تجمـع المشـقة والنّصـب، ويأتي هـذا تنبيهًـا للمتلقي كي يتفكّـر في حقيقـة الدّنيـا، وصـدر هـذا التشـبيه نتيجـة تجربـة شـخصيّة مـرّ بها الشّـاعر.

ولا تفـوت الإشـارة إلى أنّ الشّـاعر يهـدف إلى الزّهد عـن الدّنيـا، لا سـيما أنّـه رجـل دعـويٌّ وخطيـب، ولـه نشـاطات دينيّـة عديدة، لـذا يمكن ربـط دلالات النّصّ بواقعـه الـذي يعيشـه، فيجـد قـارئ نصّـه دعوة غـير مباشرة

بعدم الانجرار وراء هذه الدّنيا الزّائلة.

اعتمد الشّاعر – هنا – على شاعريته اعتمادًا واضحًا ليكشف ما يريد في تجربته الشعريّة وقد تحدّث كثيرٌ من النقاد عن التجربة الشّعريّة وعلاقتها بالشاعر، وقد بيّن محمد غنيمي هلال أنّها: «الصورة الكاملة النفسيّة أو الكونيّة التي يصوّرها الشاعر حين يفكر في أمر من الأمور تفكيرًا ينمّ عن عميق شعوره، والشّاعر الحقّ هو الذي تتضح في نفسه تجربته، ويقف على أجزائها بفكره ويرتبها ترتيبًا قبل أن يفكّر في الكتابة»(هلال،1982، ص:383).

بهذا استطاع الشّاعر أن يبيّن أثر غربته على نفسه وأنّه كان منشغلاً في موطن الغربة بالتفكير في موطنه، ويتوق إليه، ساعيًا للعودة إليه، وظهر ذلك من خلال تعبيره عن بلاد الغربة، ثم ساقه ذلك إلى الحديث عن حقيقة الدّنيا التي طُبعت على السوء والمشقّة، وقصد من حديثه عن تجربته الذّاتيّة المتمثّلة برفضه الغربة أن يبيّن حسًّا جمعيًا يمثّل معاناة الإنسان بشكل عام من الغربة وآثارها. ويأتي هذا الحديث متوافقًا مع المقطع الأخير من النّصّ الذي يخاطب فيه الأم التي تبكي ولدها المرتحل مرةً ثانية، ويتجلى ذلك من خلال خطاب الأم ووصف الدنيا.

خطاب الأم وحثّها على بكاء ابنها والتعبير عن حقيقة الدّنيا:

يقول الشاعر:

ابكيه فالدّنيا بحار مدامعٍ
وسوافح تجري بلا إنهاءِ
ابكيه فالجرح العميقُ معذّبٌ
مما يرى ولشدة النكباءِ
ابكيه فالدّنيا متاعٌ زائفٌ لا
صدق فيه وإن بدا ببهاءِ
ابكيه لا سعد يتمُّ لسالك
كلا ولا طيبٌ بلا إعياءِ
ابكيه فالسعد الجميل مدامعٌ
تجري لروي الغلِّ والإشفاءِ
ابكي على فقد الحبيب ولوعةٍ
ضاعت بلا سببٍ ولا إبداء!

وعودًا على بدء نرى الشّاعر يخاطب الأمّ التي تبكي ولدها، وبالأسلوب نفسه يحثها على البكاء، معتمدًا على فعل الأمر في تركيب (ابكيه)، وكما تمت الإشارة سابقًا يتبع هذا التركيب الحديث عن حقيقة الدّنيا.

ويحمل التركيب دلالات عدّة فالمقصود – ولا ريب في ذلك – البكاءُ الحقيقيّ، لكنّ الغاية غير المباشرة هي دفع المتلقي إلى التفكّر والتدبر في الدنيا التي يعود الشاعر ليصفها بأوصافٍ مختلفة تدل جميعها على أنّها دار حزن وفراق.

والجانب الأهم في ترتيب الشاعر لبنية النّص اللغويّة هو هذا الترتيب القائم على عبارة (ابكيه) ثم المجيء بوصف الدنيا، «ويمكن أن نلحظ الأثر التكراري حين تأخذ اللفظة المكررة أبعادًا مكانيّة تعمل على تنسيق الدلالة، بحيث يكون هناك اتفاق بين حركة الذهن وحركة الصياغة، فيكون الناتج

بعيد الأثر في أدبية الصياغة أو شاعريتها» (عبد المطلب، 1995، ص:115).

يتأكد ممّا سبق أنّ الشاعر أكسب الفعل (بكى) دلالة إضافية غير البكاء الحقيقي، وهي الحثّ على التفكر نتيجة هذا البكاء، وهذا الاستخدام أكسب اللّفظة نموًا وتمردًا على المعنى الذي وضعت له أصلاً، «وتصبح الكلمة في العمل الشعري ذات معانٍ متعددة ومتميزة» (Empson, 1930). والتركيز في بنى النّص يعكس دورها في توضيح الدلالة المرادة من قبل الشاعر، وكما قال عبدالله الغذّامي: «إنّ خير وسيلة للنظر في حركة النّص الأدبي هي الانطلاق من مصدره اللّغويّ»(الغذّامي، 1985، ص:6).

ويصوّر الشّاعر الدّنيا بأنّها بحار مدامع، والتركيز واضح على إعطائها صفة الدمع والبكاء، والمراد بذلك بكاء أهلها الذين يعيشون فيها، وتتعمق الدّلالة باستخدام الصورة الفنّية المبنية على الخيال، فالدّنيا بحار تنهال دموعًا، وتكتسب الصورة دلالة أقوى عند تصويرها بأنّها سفوح جبال تجري فيها المياه نتيجة ما يرفدها من قمم الجبال، وتزداد الصورة عمقًا باستخدام التركيب (بلا إنهاء) الذي يعبّر عن تواصل البكاء في هذه الدّنيا.

وفي هذا السياق ترى الدراسة أنّ الشاعر عمّق الصورة الفنّيّة من نواحٍ عدّة، أهمها بناؤها على الخيال، «والصورة ابنةً للخيال الشّعري الممتاز الذي يتألف –عند الشّعراء – من قوًى داخلية تفرّق العناصر وتنشر الموادَّ ثم تُعيدُ ترتيبها وتركيبها لتصبّها في قالبٍ خاصٍّ حين تريد خلق فنٍّ جديد متحدٍّ منسجمٍ»(الرباعي، 1999، ص:15).

جاء ربط الشاعر لحال الأم التي تبكي ابنها كنموذج لإنسانة تألمت لاغتراب ولدها متوافقًا مع حال الدّنيا كما صورها، فكلتاهما تبكيان بلا انقطاع.

وبالأسلوب نفسه يستمر الشاعر في حث الأم التي تبكي ابنها، مبينًا أنّ من يعيش يرى الجراح العميقة، ويوظّف الاستعارة فيصور ذلك الجرح بأنّه (مُعذَّب)؛ أي وقع عليه عذاب الدّنيا، قاصدًا بذلك إكساب النّصّ حيويّة من خلال الانزياح عن المعنى الحقيقي، فالعذاب من خواص الإنسان أو الحيوان، وإلصاق هذه الصورة بالجرح يعطيه دلالة جديدة تتعلق باستمراريته، فالجرح المعذب لن يلتئم بسهولة، ولهذا الاستخدام أهميّة تكسب النّص قيمةً جماليّة إضافيّة.

ويصوّر الشاعر الدّنيا بأنّها متاع، ولكنّه متاع زائل غير دائم؛ لأنّه زائف وكاذب، فإن ضحكت لامرئ يومًا ستبكي له أيامًا، ما يؤكد أنّ السرور لا يدوم لإنسان، وممّا يزيد تأكيد هذه الفكرة استخدام أدوات النفي وتكرارها، (لا سعد، كلا، ولا طيبٌ، بلا إعياء)، فالفرح والسرور إن وُجدا فهما مؤقتان، ويعقبهما دمع قد يكون بسبب فقد حبيب أو وداعه.

ويرتبط نفي الشاعر للسعادة عن الدنيا بشعوره الداخلي بضرورة الزهد عنها وطلب الآخرة، ولجأ إلى تراكيب عدة تؤكد ذلك، مثل: (لا سعد يتم، فالسعد الجميل مدامع)، وهذا الاستخدام دليل الحاجة إلى

التعبير بأفضل أسلوب لديه، «والشعراء يدأبون دائمًا على الخوض والاصطياد على حافة نهر اللغة البطيء الجريان، علّهم يعثرون على ما يمكنهم اصطياده، وتسخيره لاستعمالهم الخاص»(مكليش، 1963، ص:65).

يتّضح من خلال هذه المقطوعة أنّ الشاعر ركّز تركيزًا واضحًا في خطاب الأم لاستبكائها على ولدها الذي سيغترب عنها، فالبعد هو سبب البكاء، وهو صفة من صفات الدنيا التي تفرّق الأهل والخلان، وتبعد المسافات بين الناس، أمّا من لا يغترب فيها فسيشعر بالغربة لأنّ هذه حال الدنيا التي طبعت على المشقة والتّعب كما يرى الشاعر.

وجاء التركيز على ذكر هذه الصفات تابعًا لتكرار عبارة (ابكيه)، ولعل هذا يرتبط بالحالة النفسيّة للشاعر، «والتكرار يسلّط الضوء على نقطة حسّاسة في العبارة، ويكشف عن اهتمام المتكلّم بها، وهو بهذا المعنى ذو دلالة نفسيّة قيّمة تفيد الناقد الأدبيّ الذي يدرس الأثر ويحلل نفسيّة كاتبه»(الملائكة، 1965، ص:242).

وهكذا، يتبيّن حرص الشاعر على التئام أجزاء النّصّ ببعضها بعضًا لتشكل وحدة واحدة لا تفكّك فيها؛ لأنّ النّصّ نفسه بُني على فكرة محورية واحدة، ويتّضح ذلك من الوحدة العضوية في النّصّ، والنّص الأدبيّ يمثل حالة شعوريّة تولّدت نتيجة موقف ما قادته إلى التعبير عن هذا الموقف، معتمدًا على توظيف تجربة فرديّة، كي يقنع القارئ أنّ هذا الموقف الفردي يمثّل انعكاسًا حقيقيّا لواقع إنسانيّ.

وممّا يجب الانتباه إليه أنّ الشاعر يقصد إثارة المتلقي ويدفعه للربط بين واقع الفرد وواقع الإنسانيّة جمعاء، سواءً أكان ذلك بالنظر إلى تجربة الأمّ التي بكت ابنها حين رحيله، أم بالنظر في تجربة الشاعر نفسه حينما اغترب عن وطنه، وفي كلتا الحالتين فإنّ هذا بات من واجب المتلقّي الذي صار لزامًا عليه الاستجابة للنّص، «وهذا ما ركّزت عليه نظريّة استجابة القارئ»(ربابعة، 2008، ص:104).

لقد بدا واضحًا تركيز الشاعر حمزة آل فتحي على بنية النّص لنقل رؤيته ضمنها، وذلك عبر إسقاط شعوره الخاص ورؤيته للدنيا على حال الأم التي أججت مشاعره، التي يجمعه بها الغربة والاغتراب.

خاتمة

توصلت الدراسة إلى أنّ الشاعر حمزة آل فتحي وظّف في <<قصيدة ضائعة>> ما انتابه من مشاعر تجاه الأم التي تبكي ابنها المرتحل عنها، ودمج هذا التوظيف بتجربته الشخصيّة المتمثّلة بغربته، ونجح حين وظّف تجربته الشخصيّة ليعكس ظلالها على الواقع الإنساني من خلال التعبير عن غربته وتصوير حاله أثناءها.

وعكس هذا النصّ لحظة شعوريّة انتابت مشاعر المبدع بأسلوب فنّي جميل، اعتمد فيه على الدوال ذات العلاقة بالمضمون الذي يتحدّث عنه، من خلال الاعتماد على أساليب عدّة كالتكرار، واستخدام صيغ

الأمـر، وتوظيف الصور الفنيّـة ذات الدلالات المتنوعة.

وتبينـت الدراسـة أنّ عنـوان هـذا النـص سـاعد في الدخـول إليـه، وكشـف بعضًـا مـن الجوانـب التـي أراد الشـاعر التعبـير عنهـا، فالضيـاع الـذي وسـمت به القصيـدة يرتبـط بطريقـة مبـاشرة بالغربـة التـي تمثّـل في كثـير مـن الأحيـان شـكلاً مـن أشـكاله.

وتـوصي الدراسـة بـضرورة الاهتـمام بمثـل هـذه النصـوص والوقـوف عليها بالدراسـة والتحليـل؛ لأنّها نصـوص تكشـف شـاعريّة أصحابهـا، وطالمـا أنّهـا تُقرأ وتـدرس فسـتبقى خالـدة ومتاحـةً للآخريـن.

المصادر والمراجع

أولاً: العربيّة

ابـن منظور، أبو الفضـل جمال الدين محمد بن مكـرم. (1968م). لسـان العرب. بيروت: دار بيروت.

إسـماعيل، عـز الديـن. (1980م). قضايـا الإنسـان في الأدب المسرحـي المعـاصر. الكويـت: دار الفكـر العـربيّ.

آل فتحـي، حمـزة. (2015م). خمائل محائـل. الشـبكة العنكبوتية: شـبكة صيـد الفوائد.

آل فتحـي، حمـزة. (2011م). توهجـات النيـل (ط.1). مـصر: مركـز جامعـة القاهـرة للطباعـة والنـشر.

آل فتحـي، حمـزة. (2011م). سـليل الثـورة (ط.1). السـعوديّة: القمـة للطباعـة والنشر.

أنيـس، إبراهيـم. (1977م). موسـيقى الشـعر(ط.4). القاهرة: مكتبـة الأنجلـو المصريّة.

أيـزر، فولفغانـغ. ترجمـة: حميـد لحمـداني، وجـلال الكديـة. (د.ت). فعـل القـراءة نظريـة جماليـة التجـاوب في الأدب. فـاس: منشـورات مكتبـة المناهـل.

البسـتاني، بـشرى. (2002م). قـراءات في الشّـعر العربي الحديث (ط.1). بـيروت: دار الكتـاب العربيّ.

بـن العابـد، النـوي. (1980م). التجربـة النفسـية في شـعر نازك الملائكة. رسـالة ماجسـتير غير منشـورة، جامعة قسـنطينة، الجزائر.

بوقـرورة، عمـر. (د.ت) الغربـة والحنـين في الشـعر الجزائـري الحديـث (1945 – 1962). بـدون رقم الطبعـة. الجزائر: منشـورات جامعـة باتنة.

الجبـوري، يحيـى. (2008م). الحنـين والغربة في الشـعر العربي / الحنـين إلى الأوطـان(ط.2). عـمّان، الأردن: دار مجدلاوي للنـشر والتوزيع.

الخـشروم، عبـد الـرزاق. (1982م). الغربـة في الشـعر الجاهـلي. دمشـق، سـوريا: اتحـاد الكتـاب العرب.

دحمـاني، حمّـة. (2006م). ظاهـرة الغربـة في شـعر مفـدي زكريا. رسـالة ماجسـتير غير منشـورة، قسـم اللغـة العربيّـة، كلية الآداب واللغـات، جامعـة منتـوري، قسـنطينة، الجزائر.

ربابعة، موسـى. (2008م). جماليات الأسـلوب والتلقّي(ط.1). عـمان، الأردن: دار جرير.

الربـاعـي، عبـد القـادر. (2009م). جماليـات المعنـى الشـعري التشـكيل والتأويـل. (ط.1). عـمان، الأردن: دار جريـر.

الرّبـاعـي، عبـد القـادر. (1999م). الصّـورة الفنيّـة في شـعر أبي تمّـام(ط.2). بـيروت: المؤسسـة العربيّـة للدراسـات والنّـشر.

شـاخت، ريتشـارد. ترجمـة: كامـل يوسـف حسـين. (1980م). الاغـتراب(ط.1). بـيروت: المؤسسـة العربية للدراسـات والنشر.

شـيللر، فريدريـش. ترجمـة: وفـاء إبراهيـم. (1991م). التّربيّـة الجماليّـة للإنسـان. بـدون رقـم الطبعـة. مـصر: الهيئـة المصريّـة العامـة للكتـاب.

الصائـغ، عبد الإلـه. (1996م). الزمن عند الشـعراء العرب قبل الإسـلام. (ط.3). القاهرة: عصمـى للنشر والتوزيع.

طبانـة، بـدوي. (1404هـ). قضايا النقـد الأدبيّ. الريـاض: دار المريـخ للنشر.

عبـد المطلـب، محمـد. (1995م). بنـاء الأسـلوب في شـعر الحداثـة(ط.1). مـصر: دار المعـارف.

عصفور، جابر. (1999م). الصّورة الفنيّة في التّراث البلاغي والنّقدي(ط.2). بيروت، لبنان: المركز الثقافي العربي.

علي، علي عبد الخالق. (1995م). ظاهرة الاغتراب وصداها في الشعر المعاصر بمنطقة الخليج. مجلة مركز الوثائق والدراسات الإنسانيّة، جامعة قطر، 7 (7)، 95–148.

عيد، رجاء. (1985م). لغة الشّعر قراءة في الشعر العربي الحديث. الإسكندريّة: منشأة المعارف.

الغذّامي، عبدالله. (1985م). الخطيئة والتكفير(ط.1). جدة، السعودية: النادي الأدبي الثقافي بجدة.

الفخراني، أبو السعود أحمد. (1426هـ). دراسات في علم الصوتيات(ط.1). الدمام، السعودية: مكتبة المتنبّي.

قطوس، بسام. (2001م). سيمياء العنوان (ط.1). الأردن: وزارة الثقافة الأردنية.

مفتاح، محمد. (1999م). النص من القراءة إلى التنظير. (ط.1). المغرب: شركة النشر والتوزيع المدارس.

مقدادي، زياد محمود. (2012م). تلقّي شعر التراث في النقد العربي الحديث من بشار إلى المتنبي أنموذجًا(ط.1). إربد، الأردن: عالم الكتب الحديث.

مكليش، أرشيبالد. ترجمة: سلمى الجيوسي. (1963م). الشعر والتجربة. سوريا: منشورات دار اليقظة العربية للتأليف والترجمة والنشر.

الملائكة، نازك. (1965م). قضايا الشعر المعاصر. (ط.2). بغداد: مطبعة دار التضامن.

هلال، محمد غنيمي. (1982م). النقد الأدبي الحديث (ط.1). بيروت: دار العودة.

هولب، روبرت. ترجمة: عزّ الدين إسماعيل. (2000م). نظريّة التّلقي مقدمة نظريّة. القاهرة: المكتبة الأكاديميّة.

وهبة، مراد. (1979م). الاغتراب والوعي الكوني دراسة في هيجل وماركس وفرويد، عالم الفكر، 1(1)، 99 – 111.

ثانيًا: المراجع الأجنبية والعربية المترجمة

Abdulmotaleb, M. (1995). *Building style in modern poetry.* (1st ed.) *(in Arabic*). Egypt: Dar elmaaref

Iser, W. *The act of reading: A theory of aesthetic response* (Hamdani, H. & Alkdet, J. trans.) *(in Arabic)*. (n.d.). Fez: Almanahel Library.

Al Fathi, H. (2011). *Nile flares* (1st ed.) *(in Arabic)*. Egypt: Cairo University Centre for Printing and Publishing.

Al Fathi, H. (2011). *The descendant of the revolution* (1st ed.) *(in Arabic)*. Saudi Arabia: Top Printing & Publishing.

Al Fathi, H. (2015). *Khmael Mhael (in Arabic)*. Spider-Web: Saaid.net.

Al Ghazami, A. (1985). *Sin and atonement* (1st ed.) *(in Arabic)*. Jeddah, KSA: Jeddah Cultural Literary Club.

Al-Fakhrani, Abu Saud A. (1426 H). *Studies in phonetics* (1st ed.) *(in Arabic)*. Dammam, Saudi Arabia: Almutenbi.

Al Jabouri, Y. (2008). *Nostalgia and alienation in Arabic poetry/nostalgia* (2nd ed.) *(in Arabic)*. Amman, Jordan: Mgdlaoi Publishing and Distribution House.

Ali, A. (1995). The phenomenon of alienation and its effect on contemporary poetry in the Gulf region *(in Arabic)*. *Centre for Documentation and Humanitarian Studies at Qatar University*, 7(7), 95-148.

Al Khashroom, A. (1982). *Alienation in pre-Islamic poetry*. *(in Arabic*) Damascus, Syria: Arab Writers Union.

Al Malaika, N. (1965). *Contemporary poetry issues* (2nd ed.) *(in Arabic)*. Baghdad: Dar Eltadamon Press.

Al Rabbaei, A. (1999). *Artistic imagery in Abi Tammam Poetry* (2nd ed.) *(in Arabic)*. Beirut: Arab Institute for Studies and Publishing.

Al Rabbaei, A. (2009). *Aesthetics of poetic meaning: Formation and interpretation* (1st ed.) *(in Arabic)*. Amman, Jordan: Dar Greer.

Anis, I. (1977). *The musicality of poetry* (4th ed.) *(in Arabic)*. Cairo: The Anglo-Egyptian Library.

Asfour, J. (1999). *Artistic image in the rhetorical and criticism heritage* (2nd ed.) *(in Arabic)*. Beirut, Lebanon: Arab Cultural Centre

Ben Alabed, A. (1980). *Psychological experience in the poetry of Nazak Almalayka. (in Arabic)*. Unpublished master's thesis, University of Constantine, Algeria.

Dahmani, H. (2006). *The phenomenon of alienation in the poetry of the Mufdi Zakaria. (in Arabic)*. Unpublished master's thesis, Arabic language Department, Faculty of Arts and Languages, University of Mantori, Constantine, Algeria.

Eid, R. (1985). *The language of poetry: A reading in modern Arabic poetry (in Arabic)*. Alexandria: Monsha'at

Elmaaref.

Empson, W. (1930). *Seven types of ambiguity*. New York.

Hilal, M. G. (1982). *Modern literary criticism* (1st ed.) *(in Arabic)*. Beirut: Dar al-Odeh.

Holb, R. (2000). *Reception theory: A theoretical introduction.* (Izz al-Din Ismail. trans.) *(in Arabic)*. Cairo: Academic Library.

Ibn Manzor, A. (1968). *The voice of Arabs (in Arabic)*. Beirut: Beirut

Ismail, I. (1980). *Human issues in contemporary drama. (in Arabic)* Kuwait: Dar Elfiker elarabi.

Kitos, B. (2001). *Semiotic address* (1st ed.) *(in Arabic)*. Jordan: Ministry of Culture of Jordan.

McLeish, A. (1963). *Poetry and experience*. (Salma Aljussi trans.) *(in Arabic)*. Syria: Publications of the Arab Vigilance House for Authorship, Translation and Publishing.

Meftah, M. (1999). *The text from reading to theorizing.* (1st ed.). *(in Arabic)* Morocco: Publishing and Distribution Company.

Miqdadi, Z. M. (2012). *Reception of heritage poetry in Arab modern criticism: Examples from Bashar to al-Almutenbi* (1st ed.) *(in Arabic)*. Irbid, Jordan: Modern World of Books.

Rababaa, M. (2008). *Aesthetics of style and reception* (1st ed.)*(in Arabic)*. Amman, Jordan: Dar Greer.

Schacht, R. (1980). *Alienation*. (Kamel Yousef Hussain. trans.) (1st ed.) *(in Arabic)*. Beirut: Arab Institute for Studies and Publishing.

Shiller, F. (1991). *On aesthetic education of man*.(Wafaa Ibrahim trans.) *(in Arabic)*. Egypt: Egyptian Public Authority for Writers.

Tabana, B. (1404H). *Literary criticism issues (in Arabic)*. Riyadh: Mars Publishing House.

Wahba, M. (1979). Alienation and universal consciousness: A study in Hegal, Marx and Freud *(in Arabic)*. *World of Thought*, 1(1), 99-111.

فاعلية تدريس القراءة باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف الأول ثانوي في الأردن

غادة خليل أسعد منسي

جامعة المجمعة

(قدم للنشر في 1439/05/22 هـ، وقبل للنشر في 5-7-1439 هـ)

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر تدريس القراءة باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنميّة مهارات الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف الأول ثانوي في الأردن. تكوّنت عيّنة الدراسة من (52) طالبًة من طالبات الصف الأول ثانوي في إربد، تمّ اختيارها قصدياً من مدرسة واحدة، تم تقسيمها عشوائياً إلى مجموعتين: المجموعة الأولى؛ المجموعة التجريبية درست باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب، وتكوّنت تلك المجموعة من (27) طالبةً، والمجموعة الثانية؛ المجموعة الضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، وتكوّنت تلك المجموعة من (25) طالبةً. ولتحقيق هدف الدّراسة صممت الباحثة أدوات الدّراسة المتمثلة في: قائمة مهارات الاستيعاب القرائي، ودليل المعلمة، واختبار مهارات الاستيعاب القرائي. أظهرت نتائج الدراسة فاعلية تدريس القراءة باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) بين المجموعتين التجريبية والضابطة والفروق في صالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية مقابل المجموعة الضابطة والتي درست بالطريقة الاعتيادية.

كلمات مفتاحية: استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب، مهارات الاستيعاب القرائي.

The Effectiveness of Using WebQuests Strategy in Teaching Reading for Developing Reading Comprehension Skills among First Secondary Grade Students in Jordan

Ghada Khaleel Asad Mansi
Magmaa Univesity

(Received: 8/02/2018; Accepted: 22/03/2018)

Abstract: This study aimed to investigate the effect of teaching reading by using WebQuests strategy on developing reading comprehension skills among first secondary grade students in Jordan. The sample consisted of (52) female students of first secondary grade in Irbid. They were selected on purpose from one school only and were distributed randomly into two groups: The first group was the experimental group made up of (27) students and they were taught by using WebQuests strategy, while the second group was the control group made up of (25) students and they were taught in a traditional way. To achieve the aim of the study, the researcher designed study tools that consisted in a list of reading comprehension skills, a teacher's guide, and a test to measure reading comprehension skills. The study results revealed the effectiveness of using WebQuests strategy in teaching reading for the development of reading comprehension skills. There was a significant difference at α= (0.05) between the experimental group and the control group. The difference was in favor of the experimental group which was taught via WebQuests strategy, as opposed to the control group that was taught in a traditional way.

Keywords: WebQuests strategy, reading comprehension skills.

(*) للمراسلة:

أستاذ مساعد، قسم العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة المجمعة، ص. ب: 066 الرمز البريدي: 11952، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor, Faculty of Arts, Majmaah University, P.O. Box: 066 Postal Code: 11952, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: Gada19831@hotmail.com

ejournal.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0046783

مقدمة:

يتسم عصرنا الحالي بالعديد من التطورات والتحديات، فهو عصر التكنولوجيا وثورة المعلومات، وهذا العصر بما له من خصائص، يتطلب إعداد أفراد يمتلكون مهارات أساسية للتكيف مع معطياته ومستجداته، وهذا التطور شمل جميع مجالات الحياة، والتربية إحدى هذه المجالات التي شملها التطور؛ الأمر الذي انعكس على اختيار طرق التدريس بوصفها وسيلة لنقل الخبرات إلى الطلبة، لذ أصبح حتامًا الاعتماد على التقنيات الحديثة بوصفها وسيلة تواكب الحاجات التعليمية، وتحقق الفوائد التعلمية التعليمية بصورة شيقة، بأقل وقت وجهد(دروزة، 2000).

ونظرًا للدور الذي تلعبه اللغة في حياة المجتمع، ووظيفتها في تنظيم الحياة على المستويين الفردي والجماعي؛ فقد حظيت اللغة وأساليب تدريسها باهتمام علماء اللغة والتربية، وهذا ينسحب على اللغات قاطبة، ومن ضمنها اللغة العربية التي شرفها الله بأن تكون لغة القرآن. وباعث هذا الاهتمام أن اللغة وسيلة إلى تحصيل المعرفة وتكوين الخبرة وتنميتها، ويأتي تعلم اللغة من خلال مهارات أربع هي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة (الرشيد،2011).

والقراءة فن من الفنون الأساسية للغة، فهي الأساس الذي تبنى عليه فروع النشاط اللغوي من استماع وحديث وكتابة. ولا شك في أن القدرة على ممارسة نشاط القراءة، يمكّن الفرد من مواكبة المجتمع الحديث الذي أصبحت القراءة فيه ألزم له؛ لما لها من أهمية في صقل شخصيته، وتثقيفه، ووسيلة لتعلم كل جديد.

والاستيعاب القرائي هو الجوهر الحقيقي لعملية القراءة، والعملية الكبرى التي تتمحور حولها كل العمليات الأخرى، فالاستيعاب هو ذروة مهارات القراءة، وأساس عمليات القراءة جميعها، فالانطلاق والبطء في القراءة يتوقف على استيعاب القارئ لما يقرأ، بل إن الاستيعاب عامل أساسي في الفهم (عاشور والحوامدة،2007).

ويضاف إلى ما سبق بأن الاستيعاب القرائي محور العملية التعليمية؛ فهو يعمل على توسيع خبرات الفرد التعليمية، والارتقاء بمستوياته، تحقيقًا للأهداف التربوية المنشودة التي تسعى إلى تغيير دور الطلبة في العملية التعليمية التعلمية من دور المتلقين السلبيين إلى دور النشطين الفاعلين، الذين يقومون بمهارات التذكر، والربط، والتفسير، والتحليل، والنقد، والتقييم.

ونظرًا لأهمية الاستيعاب القرائي فقد حظي بالاهتمام من وزارة التربية والتعليم؛ فجعلته هدفًا رئيسًا من أهداف تعليم اللغة العربية بالمراحل التعليمية المختلفة، حيث نصت أهداف تعليم القراءة على ضرورة فهم الطلبة المعنى العام، والمعنى التفصيلي والضمني من السياق،

وأن يضعوا عنوانًا مناسبًا لفقرة قرأوها، وأن يلخصوا قراءتهم محددين الأفكار الأساسية بها، وأن يتعودوا إبداء رأيهم فيما يقرأون، إضافة إلى وعيهم المقروء والسياق الذي يرد فيه (وزارة التربية والتعليم، 1998).

ويؤكد حنا والناصر (1993) أن الاستيعاب عملية عقلية عليا ترتبط بقدرة القارئ على الفهم والتحليل والتركيب وإصدار الأحكام، وأن نجاح عملية الاستيعاب يعتمد إلى حد بعيد على خبرة القارئ السابقة وما يستطيع أن يحمله منها إلى النص المقروء، فالقرّاء الذين لا يملكون معارف وخبرات سابقة، سيكون لديهم قصور في إتمام عملية الاستيعاب القرائي، والوصول إلى الغاية المنشودة، مما يفرغ عملياتهم القرائية من مضمونها، وتصبح عملية آلية قائمة على فك الرموز.

وقد أورد التربويون وعلماء النفس تعريفات متعددة لمفهوم الاستيعاب القرائي فقد عرفه سميث (smith, 1997) بأنه عملية نشطة تتضمن تفسير القارئ، وتعديله للمادة المقروءة بما يتلاءم وخلفيته المعرفية. أما فيرلتشون (verlutution,2003) فيرى أن الاستيعاب القرائي هو قدرة القارئ على استخلاص المعنى من نص مكتوب لغاية معينة. كما عرف بأنه عملية عقلية تستهدف الحصول على المعنى واكتسابه، وهو عملية مركبة من عدد من العمليات الفرعية التي يقوم بها القارئ لاستنباط المعنى، حيث يقوم القارئ بتفسير المادة المقروءة بناءً على خلفيته المعرفية وخبراته السّابقة، فالاستيعاب عملية تفاعل بين القارئ والكاتب، وهو عملية معقّدة تعتمد على الإدراك العقلي أكثر من اعتمادها على الإدراك الحسي؛ لذا يتطلب التّركيز والانتباه والتّحليل والاستنتاج والرّبط والنّقد وإصدار الأحكام (Chebaani &Tomas, 2011).

مما سبق تستنتج الباحثة بأن الاستيعاب القرائي عملية عقلية تفاعلية يمارسها القارىء من خلال نص قرائي؛ يهدف من خلاله استنتاج المعنى العام للموضوع، ويستدل على هذه العملية من خلال امتلاك القارىء لمجموعة من المؤشرات السلوكية الدالة عليها.

ويتأثر الاستيعاب القرائي بخصائص عدة، أهمها القارئ نفسه والكتاب المدرسي، وبنية النص وطبيعته، والسياق العام للقراءة. فعند قراءة الطلبة لنص ما واستيعابه، فإن ذلك يؤدي جملة أنشطة قبل القراءة وأثناءها وبعدها، وهم في ذلك يستخدمون مهارات معرفية وفوق معرفية لاستيعاب معلومات النص الجديد، وهذا النص يعتمد على عوامل هي: هدف القارئ وطبيعته، ومدى امتلاك القارئ للثروة اللغوية، وبيئة القارئ المادية والمعنوية، والمعرفة والخبرة السابقة، وطبيعة النص، ووسيلة عرضه (عاشور ومقدادي ،2005). ويتضمن الاستيعاب القرائي

عـددًا من المسـتويات الهرمية بشـكل حـرفي؛ بحيث يعتمـد اسـتيعاب المسـتويات العليـا على اسـتيعاب القـارئ للمسـتويات الدنيا. وقد اختلـف الباحثون في تصنيـف الاسـتيعاب القرائـي ومسـمياته، إلا أن هنـاك تشـابهاً كبيراً بين هـذه التصنيفـات والمهارات المتضمنـة في مسـتوياتها المختلفـة، ومـن بـين هـذه التصنيفـات؛ تصنيف عاشـور والحوامدة (2007). فقـد حـددا عـدة مسـتويات للاسـتيعاب، منهـا: الحـرفي والاسـتنتاجي والتطبيقـي والناقـد، وتتطور هـذه المسـتويات مـع النمـو اللغـوي والمعـرفي. أمـا حبيـب الله (1997) والمخزومـي والبطاينـة (2012) فقـد صنفـوا مسـتويات الاسـتيعاب القرائـي إلى الحـرفي الإبداعـي، وحـددت المؤشرات الدالة على كل مسـتوى من مسـتوياته. في حين قسّـم رو وسـتودت (Roe & Stodt, 2004) مسـتويات الاسـتيعاب القرائـي إلى ثلاثـة مسـتويات:

1 – **قـراءة السّـطور**: وهو المسـتوى الـذي يقوم فيـه القـارئ بالتّركيـز عـلى المفـردات، وتجميعها مع بعضهـا في وحـدة لغوية متكاملـة، بحيث يعطي كلا منهـا وزنهـا الحقيقـي في السّـياق، ويـدرك مـا تحمله هذه المفـردات مـن معانٍ.

2 – **قـراءة ما بين السّـطور**: وهو المسـتوى الذي يحـاول فيـه القـارئ التّعـرف إلى قصـد الكاتـب، وتفسـير أفـكاره، وإصـدار بعـض الأحـكام على ما في النّـص مـن مفـردات وأفكار.

3 – **قراءة ما وراء السّـطور**: وهو المسـتوى الذي يحـاول فيـه القـارئ اسـتخلاص تعميـمات وأفـكار جديـدة، وتوظيـف الأفـكار المتضمنـة في المـادة المقـروءة لحـل مشـكلة تواجهـه.

وسـتتناول الباحثـة في هـذه الدّراسـة اسـتيعاب المقـروء ضمن المسـتويات: الحـرفي، والاسـتنتاجي والنقـدي، إضافـة إلى مؤشراتهـا السـلوكية الدالـة عليهـا؛ وذلـك لإجمـاع الباحثـين عليهـا، فقـد ورد ذكرهـا في قوائمهـم، إضافـة إلى ذلـك مناسـبتها لمسـتوى طالبـات الصـف الأول ثانـوي موضـع الدراسـة.

وتعـد تنميـة مهـارات الاسـتيعاب القرائـي بأنواعهـا المختلفـة من أهـم أهداف تدريـس القراءة التـي ينبغـي تنميتها لـدى الطلبة، وذلك عـلى اعتبار أن الاسـتيعاب يوسـع خـبرات الطلبـة التعليميـة، ويرتقـي بمسـتوياتهم، تحقيقًـا للأهـداف التعلميـة المنشـودة التي تتيـح لهـم التحليل والتفسـير والربط والنقد.

وعـلى الرغـم مـن أهميـة تنميـة مهـارات الاسـتيعاب القرائـي إلا أن هنـاك ضعفًـا عامًـا في مسـتوى الطلبـة في القـراءة بعامـة ومهـارات الاسـتيعاب القرائـي بخاصة؛ يتمثـل في التوصل إلى الفكـرة الرئيسـة، وتحديـد هـدف الكاتـب، وتحليل المقـروء وإصـدار أحكام بشـأنه، وحل المشـكلات، واقتراح حلول لمشـكلات مشـابهة، ومـن هنا كثرت التوجيهـات والتوصيـات التـي تنـادي المعلمـين والمعلمات باسـتخدام اسـتراتيجيات حديثـة في أثناء

تدريسهم، تجعل الطلبة محور النشاط القرائي، وتعمل على تنمية مهارات التفكير المتنوعة لديهم (الرشيد، 2011 و Guthrie & Klauda, 2014).

وانطلاقًا من ذلك كان لابد من إيجاد أسلوب تربوي حديث، يتوخى استخدام استراتيجيات قائمة على التكنولوجيا الحديثة في مجال القراءة. ومن خلال اطلاع الباحثة على الدراسات المتعلقة بذلك، وجدت من الضروري الأخذ باستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب، ومعرفة أثرها في تنمية الاستيعاب القرائي لدى الطلبة.

وعلى هذا الأساس فقد ظهر اتجاه تربوي جديد ينادي إلى الاستفادة من ثورة تكنولوجيا المعلومات ليشكل زيادة في إنتاجية المعلم، وزيادة قابلية الطلبة للتعلم، كما يزيد مشاركتهم الإيجابية مع الطلبة الآخرين وهو ما يعرف بالرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) التي أظهرت أنها تزيد من حماس الطلبة وأدائهم نتيجة التفاعل الذي توفره من خلال إمكانية التحكم بالنصوص والرسوم، إضافة إلى تحفيزهم، وإثارة اهتمامهم، وتحسين سلوكهم وخلق اتجاهات إيجابية نحو الرحلات المعرفية (الفار،2011).

ومن هنا: فنحن اليوم بحاجة أكثر من قبل إلى استراتيجيات تمد المعلمين والطلبة بآفاق تعليمية واسعة، ومتقدمة، كي تساعدهم على إثراء خبراتهم ومعلوماتهم، وتنمي مهاراتهم الذهنية المختلفة، وتدربهم على التفكير ومهاراته (أبوغزالة والقواسمة،2012).

وتعرف الرحلات المعرفية عبر الويب بأنها نشاط تكنولوجي في كله أو معظمه قائم على الاستقصاء، بحيث يمكّن عمل الطلبة في بيئات تعاونية، أو كنظام مجموعات لمعرفة المعلومات المرتبطة بالوحدات الدراسية وتعلمها من خلال استخدام الطلبة أنفسهم للتكنولوجيا؛ لمحاولة إكمال المهمة العلمية، وبذلك يتحمل الطلبة مسئولية تعلمهم بصورة مباشرة (lara & reparaz, 2007) . كما عرفها جاد الله (2006) بأنها أنشطة تربوية ترتكز على البحث والتقصي، وتتوخى تنمية القدرات الإلكترونية المتوافرة على الويب والمنتقاة مسبقًا والتي يمكن تطعيمها بمصادر أخرى كالكتب والمجلات والأقراص المدمجة. أما الناقة (2016) فيعرفها بأنها وسيلة تعليمية تهدف إلى توظيف الشبكة العنكبوتية بمصادرها المختلفة في العملية التعليمية؛ لمساعدة مجموعة الدراسة على اكتساب المعرفة، ومهارات التفكير الناقد بطريقة جديدة بحيث يمكن استخدامها في شتى المراحل الدراسية، وفي كافة التخصصات.

ويتوقف نجاح الرحلة المعرفية على مقدرتها على وضع مضمون البحث في الإطار العام للتصميم، وذلك بجعل الطلبة يتعلمون الفكرة المطلوب البحث عنها أو تحليلها من خلال الإطار العام للرحلة المعرفية وفي بعض الحالات يسمح للطلبة اكتشاف فكرة البحث أو موضوعه

كجزء من محكمة النظام، ومن عوامل نجاحها أيضا قدرتها على لفت الانتباه بشكل كبير مما تحتويه من الواقع والصور والخرائط، والأصوات، والنصوص والفيديو، وكل القدرات الأخرى التي تزخر بها الإنترنت وكل ذلك يجعل الطلبة منجذبين ومنتبهين ومستمعين طول تنفيذ المهمة التي يوكلون بها (وجدي، 2009).

مراحل استراتيجية الرحلات المعرفية على الويب:

تتضمن استراتيجية الرحلات المعرفية على الويب ست مراحل أساسية على النحو التالي (Dodge,2001):

1 – **المقدمة**: وتشمل التمهيد للدرس لإثارة دافعية الطلبة، حيث يتم توضيح فكرة الدرس وعناصره وأهدافه.

2 –**المهمة**: وفيها يتم تحديد النتيجة النهائية المطلوبة، وتعتبر هذه المرحلة بداية انطلاق للطلبة في رحلتهم، وقد تكون المهمة مجموعة من الأسئلة، أو أن يطلب المعلم منهم رسم خريطة مفاهيمية لما تعلموه، أو كتابة تقرير أو بحث قصير، أو تصميم ملصق يعبر عن الموضوع، أو جمع صور وفيديو ومعلومات وتقديم عرض عنها .

3 –**الإجراءات**: وتشمل تحديداً للخطوات التي يجب اتباعها لتنفيذ المهام المطلوبة، ويتم فيه تقسيم الطلبة إلى مجموعات، وتوزيع العمل بينهم، وتحديد الزمن اللازم لتنفيذ المهام.

4 – **المصادر**: يتم سرد المواقع التي يجب على الطلبة زيارتها، وربطها مباشرة بالمهام المطلوبة، وكذلك يمكن استخدام مصادر تقليدية أيضا مثل: الكتب والموسوعات والمجلات والأقراص، أو الذهاب لمناطق معينة.

5 – **التقييم**: يتم وضع مجموعة من المعايير لتقييم أداء الطلبة، وتختلف معايير التقييم حسب المهمة المطلوب إنجازها.

6 –**الخاتمة**: يتم تلخيص ما اكتسبه الطلبة خلال الرحلة المعرفية، وتحفيزهم على الاستفادة من النتائج.

الأدوار التي يقوم بها المعلم في الرحلات المعرفية عبر الويب:

يقوم المعلم بعدة أدوار في الرحلات المعرفية عبر الويب حسب ما يذكر بيركنس وليب سكومب (Perkins, 2005, Lipscomb, 2003) على النحو التالي:

- يختار المعلم الموضوع بدقة.
- يقيس قدرة الطلبة على التعامل مع محركات البحث، ويتأكد أن طلابه تتوافر لديهم الحد الأدنى من مهارات التعامل مع شبكة الإنترنت.
- يحدد الخبرة السابقة لطلابه.
- يقوم بوضع خطة أولية لاستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب، ويتم فيها

تحديد أقصى قدر من الوقت يمكن أن يتاح للطلبة العمل على الكمبيوتر، وكذلك تحديد أدوارهم في تلك الاستراتيجية.

- ينتقي المصادر التي سوف يستعين بها الطلبة؛ لتحقيق المهمة بدقة.
- يباشر ويشرف على طلبته أثناء تعلمهم؛ حيث إن دوره تحول من ملقن إلى مرشد وموجّه للطلبة.

ميزات الرحلات المعرفية عبر الويب:

يمكن تلخيص أهم مزايا الرحلات المعرفية عبر الويب حسب ما أشار إليها (جاد الله، 2006 والفار، 2011) في النقاط التالية:

- تشجع الطلبة على العمل الجماعي التعاوني، وتبادل الآراء والأفكار بينهم بالإضافة إلى العمل الفردي.
- تعمل على توسيع آفاق الطلبة، وتمنحهم فرصة استكشاف المعلومات لا حفظها.
- تعد طريقة رائعة لإشغال الطلبة، وتفعيل دورهم من خلال مجموعة الأنشطة ذات المعنى من أجل الفهم المعرفي المتسلسل والمخطط له.
- تمنح الطلبة إمكانية البحث في نقاط محددة بشكل عميق ومدروس من خلال مواقف ممتازة من المعلم، مما يساعد على عدم تشتت الطلبة.
- تسهم في تنمية قدرات الطلبة التفكيرية، وتمكنهم من تقييم أنفسهم.
- توفر مسارًا آمنًا لاستخدام الإنترنت في التعلم وذلك من خلال توجيه الطلبة إلى الأهداف التعلمية ذات الصلة بموضوع البحث.

واستنادًا إلى المزايا التي تتمتع بها الرحلات المعرفية عبر الويب وآثارها المختلفة في الاستيعاب القرائي، وفي جوانب مختلفة متصلة بهذه العملية، فقد جاءت هذه الدراسة للكشف عن فعالية تدريس القراءة باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية الاستيعاب القرائي لعينة من طالبات الصف الأول ثانوي في الأردن.

مشكلة الدراسة:

تعد عملية الاستيعاب القرائي عملية ضرورية بمهاراتها المختلفة نتيجة أهميتها في تعلم الطلبة المواد الدراسية المختلفة، وزيادة تحصيلهم الدراسي، وعدم التمكّن منه قد يعود إلى فشل في الحياة المدرسية؛ من هنا فالتمكّن من مهارات الاستيعاب القرائي يسهّل استخدام اللغة دون مشقة، وتعلّم المواد الدراسية المختلفة.

ويشير الواقع التربوي إلى أن هناك ضعفًا واضحًا لدى الطلبة في امتلاك مهارات الاستيعاب القرائي، والذي يتمثل في فهم معنى النصوص، والذي يتجلى بتحديد أفكار النص الرئيسة، وفهم معانيه، وتذكر تفاصيله، وربط النص بخبراته السابقة، وهذ ما أكدته معظم الدراسات كدراسة

(نصر،1992؛ الحجاج،2001؛Verlututionn,2003 ؛ المخزومي والبطاينة،2012 ؛عمايره،2016).

وتؤكد دراسة الرشيد (2011) والمخزومي والبطاينة (2012) أن من أهم أسباب تدني مستوى الطلبة في الاستيعاب القرائي قصور طرق التدريس المعتادة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي، لاتصافها بالنمطية؛ الأمر الذي جعلها تقف عاجزةً عن الوفاء بإكساب الطلبة هذه المهارات، لذا ينبغي التوجه نحو استراتيجيات حديثة تواكب التقدم العلمي التكنولوجي بجعل الطلبة أكثر تمكنًا من ممارسة مهارات القراءة، وبناء الاستيعاب من خلال اندماجهم وتفاعلهم مع النص.

وبشكل أكثر تحديدًا حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

-ما فاعلية تدريس القراءة باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف الأول ثانوي في الأردن؟.

ويتفرع عن هذا السؤال السؤالان الفرعيان التاليان:

- ما مهارات الاستيعاب القرائي المناسبة لطالبات الصف الأول ثانوي؟.
- ما فاعلية تدريس القراءة باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف الأول ثانوي في الأردن؟.

فرضيتا الدراسة:

- لا يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي تعزى لاستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب.
- لا يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α =0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي يعزى لاستخدام استراتيجيةالرحلاتالمعرفيةعبرالويب.

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر تدريس القراءة باستخدام الرحلات المعرفية في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف الأول ثانوي، ومقارنة الطريقة الاعتيادية للتدريس المعتمدة على دليل المعلم بالطريقة التي أعادت الباحثة تصميمها بحيث تم إضافة تقنية الرحلات المعرفية عبر الويب إليها.

أهمية الدراسة:

- استمدت الدراسة أهميتها من أنها تتناول استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب؛

وهي استراتيجية تدمج بين التعليم التكنولوجي وتساعد على تنمية مهارات الاستيعاب القرائي.

- إنها قد تسهم في تشجيع معلمي اللغة العربية على توظيف التقنيات الحديثة لحل مشكلة الضعف في الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف الأول ثانوي في الأردن.
- كما أنها تمكّن القائمين على تدريس اللغة العربية من إدخال بيئات تعلم جديدة، تعتمد على التقنيات والوسائل الحديثة، وتضمّن هذه الطريقة ضمن خططهم في تدريس اللغة العربية، فيكون التعلم متمركزًا على الطلبة، وتجعلهم متعلمين نشطين.
- كما تلبي الدراسة الحالية التوجهات الحديثة نحو تحسين أساليب تدريس القراءة، والتي تحظى باهتمام كبير في العديد من الدول التي تسعى إلى الأخذ بوسائل التقدم العلمي والتكنولوجي.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

الاستيعاب القرائي: ويقصد به في هذه الدراسة عملية عقلية إدراكية تفاعلية بين القارئ والنص، بحيث تمكّن هذه العملية مجموعة طالبات صف معين من فهم النص المكتوب بسهولة ويسر في ضوء ما لديهن من معرفة سابقة أو مكتسبة من النصوص، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على اختبار الاستيعاب القرائي المعد لهذه الغاية.

استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب: ويقصد بها في هذه الدراسة بأنها: استراتيجية لتدريس نصوص القراءة بهدف تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لطالبات الصف الأول الثانوي، يتم خلالها دمج شبكة الويب في العملية التعليمية، لمساعدة الطالبات بالبحث والتقصي من خلال صفحات ويب محددة ومعدة مسبقًا من قبل المعلمة على شبكة الإنترنت، وذلك من خلال موقع إلكتروني تدخل إليه الطالبات في أي وقت، ومن أي مكان، وفي أثناء دراستهن يقدم لهن العديد من الخبرات التعليمية من أجل تنمية مهارات الاستيعاب القرائي وفق قدراتهن وسرعتهن الذاتية على التعلّم تحت توجيه وإشراف المعلمة.

حدود الدراسة:

1. عيّنة من طالبات الصف الأول ثانوي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي(2017/ 2018م).
2. مهارات الاستيعاب القرائي الثلاث والتي أجمع عليها الخبراء وهي: الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، ومؤشراتها السلوكية الدالة عليها.
3. كما تحددت النتائج بالأدوات التي

اعتمدت، ومدى الصدق والثبات التي تمتعت بهما، وبالإجراءات التي اتبعتها الباحثة في تنفيذ وتطبيق هذه الدراسة.

الدراسات السابقة ذات الصلة:

تمّ عرض الدراسات السابقة المتعلقة بالدراسة الحالية كما يلي:

المحور الأول: الدراسات المتعلقة بالاستيعاب القرائي ومهاراته.

أجرت ستاهل (Stahl, 2003)دراسة هدفت إلى معرفة أثر ثلاث استراتيجيات تدريسية، هي:

1 – نشاط القراءة، والتفكير الموجه.

2 – استراتيجية (DRTA) .

3 –استراتيجية (KWL) الصور المتحركة في الاستيعاب القرائي، واكتساب المحتوى العلمي لدى القراء المبتدئين. بلغت عينة الدّراسة (31) طالبًا من طلبة الصّف الثّاني الابتدائي. أشارت نتائج الدراسة إلى أن استراتيجية الصور المتحركة، ونشاط القراءة الموجّه، كان لهما أثر دال إحصائيًا في الطلاقة. كما دلت نتائج الدّراسة على أن استراتيجية (DRTA) لها نتائج إيجابية في الاستيعاب القرائي، واكتساب المحتوى العلمي، أما استراتيجية (KWL) فكانت دافعًا، ولم يكن لها آثار إيجابية في الاستيعاب القرائي، واكتساب المحتوى العلمي. وكان لمكونات استراتيجية (DRTA): توليد التّنبؤات وإثباتها بعد القراءة، ودمج الطلبة في سياق اجتماعي نحو النّص أثّر في تسهيل الاستيعاب القرائي، واكتساب المحتوى العلمي لدى القراء المبتدئين.

وقام حداد (2006) بدراسة هدفت إلى معرفة فعالية استراتيجية SRQ2R وهي من استراتيجيات ما وراء المعرفة في الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في الأردن. ولتحقيق هدف الدراسة اختار الباحث عينة مكونة من (112) طالبًا من طلاب الصف الثامن الأساسي قُسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأعد اختبارًا تحصيليًا في الاستيعاب القرائي. وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام استراتيجية SRQ2R زادت من الاستيعاب القرائي لدى طلاب المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى التفاعل بين استراتيجية التدريس ومستوى التحصيل.

وأجرى كل من بيرتون ودانيمان(Burton & Daneman,2007) دراسة هدفت التعرف إلى دور المعرفة الإبستيمولوجية (المعرفة حول المعرفة) في الاستيعاب القرائي لدى (30) طالباً وطالبًة ذوي السعة المتدنية للذاكرة العاملة من جامعة تورينتو في كندا. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتسجيل حركات العينين أثناء عملية قراءة نصين أحدهما مألوف، والآخر غير مألوف. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة ذوي السعة المحدودة للذاكرة العاملة والمستوى العالي من المعرفة حول المعرفة (المجموعة الأولى) لديهم المقدرة على فهم

النصوص بشكل أفضل من الطلبة ذوي السعة المحدودة للذاكرة العاملة، والمستوى المتدني من المعرفة حول المعرفة (المجموعة الثانية)، وفُسر ذلك على أن سعة الذاكرة العاملة ليست العامل الوحيد الحاسم في عملية الاستيعاب القرائي؛ فالطلبة ذوو السعة المحدودة للذاكرة العاملة كانوا يعوّضون هذا العجز من خلال عملية العودة إلى الوراء أثناء عملية القراءة.

أجرى الرشيد (2011) دراسة هدفت إلى تعرف فاعلية تدريس القراءة باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. ولتحقيق هذا الهدف؛ قام الباحث باستخدام المنهج شبه التجريبي على عينة الدراسة المكونة من (46) طالبًا من طلاب مدرسة طلحة ابن مصرف الابتدائية بالرياض، موزعين على مجموعتين: إحداهما المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الاستراتيجية التقليدية في تدريس القراءة، والأخرى التجريبية ودرست باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي. توصل الباحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي، في جميع مهارات الاستيعاب القرائي لصالح المجموعة التجريبية .

كما قام المخزومي والبطاينة (2012) بدراسة هدفت إلى تعرف أثر استخدم نموذج مارزانو للتعلم في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلاب المرحلة الابتدائية، ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (101) من طلاب الصف السادس الابتدائي في مدرستي الملك خالد الابتدائية، ومدرسة صفوان بن أمية الابتدائية، تم توزيعهم على أربع شعب، أعد الباحثان اختبارًا في مهارات الاستيعاب القرائي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (α= 0.05) بين متوسطي علامات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت نموذج مارزانو.

وقام العبادي وجرادات (2015) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في مادة اللغة الإنجليزية . تضمَّنت عينة الدراسة شعبتين دراسيتين اختيرتا بالطريقة المتيسرة من طلاب الصف التاسع الأساسي في مدرستين من مدارس محافظة إربد في شمال الأردن. تضمنت كل شعبة (30) طالبًا، ومثلت إحداهما المجموعة التجريبية؛ حيث درس أفرادها باستخدام استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية، ومثلت الأخرى المجموعة الضابطة، ودرس أفرادها باستخدام الطريقة الاعتيادية . توصلت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية

ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي للاستيعاب القرائي لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى أن حجم الأثر الناتج عن استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في الاستيعاب القرائي لدى المجموعة التجريبية كان متوسطاً.

المحور الثاني: الدراسات المتعلقة باستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في العملية التدريسية.

قام شو (Chuo,2004) بدراسة هدفت التعرف على مدى فاعلية استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب على تحصيل الطلاب بكلية الدراسات الأجنبية في تايوان، وكذلك التعرف على اتجاهات الطلاب نحو دراسة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، حيث طبقت الدراسة على عينة من (103) من الطلاب، تم تقسيمهم إلى مجموعتين أحدهما تجريبية وعدد طلابها (51) طالبًا، والأخرى ضابطة وعدد طلابها (52) طالبًا. وقد توصلت الدراسة إلى أن استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب أدى إلى زيادة تحصيل المجموعة التجريبية، وكذلك أدى استخدامها إلى تكون اتجاهات إيجابية لدى طلاب المجموعة التجريبية نحو دراسة اللغة الإنجليزية.

كما توصلت دراسة تساي (Tsai, 2005) والتي استهدفت الكشف عن فاعلية استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تكوين اتجاهات إيجابية نحو التعلم لدى الطلاب الجامعيين في تايوان، وكذلك تنمية مهارتي القراءة والفهم والاستعداد لاختبار اللغة الإنجليزية لديهم إلى تفوق نتائج المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب على نتائج المجموعة الضابطة والتي درست بالطريقة التقليدية؛ حيث وجدت فروق دالة إحصائيًا لصالح طلاب المجموعة التجريبية وذلك في مهارتي القراءة والفهم للغة الإنجليزية، كما أدى استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب إلى تكوين اتجاهات إيجابية لدى طلاب المجموعة التجريبية نحو تعلم اللغة الإنجليزية.

كما قام جاسكيل ومكنلتي وبروكس(Gaskill & McNulty & Brooks,2006) بتقصي أثر التدريس باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية في مادتي التاريخ والجيولوجيا. وقد استخدم الباحثون المنهج التجريبي، حيث تكونت أدوات الدراسة من اختبار تحصيلي إلى جانب مقابلات مع المعلمين والطلاب. وتكونت عينة الدراسة من (73) طالبًا درسوا مادتي التاريخ والجيولوجيا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ تجريبية وبلغت (31) طالبًا، وضابطة بلغت (42) طالبًا. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في التطبيق البعدي على الاختبار لصالح المجموعة التجريبية والتي درست باستخدام الرحلات المعرفية في مادة التاريخ، ولا توجد فروق في اختبار مادة

الجيولوجيا.

وأجرى اكبيز وبويد (Ikpeze & Boyd,2007) دراسة هدفت إلى تحديد فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية في تنمية مهارات القراءة والكتابة ومهارات التفكير العليا لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي، وتوصلت الدراسة إلى أن الرحلات المعرفية ساعدت في زيادة تعلم الطلبة، واكتسابهم لمهارات التفكير العلمي عند اختيار وتنظيم المهام بعناية، كما أن استخدام المهام المتعددة في استراتيجية الرحلات المعرفية ساهم في زيادة التعاون والتواصل بين الطلبة، وزيادة دافعيتهم للبحث.

بينما قامت هالات (Halat,2008) بدراسة هدفت التعرف على أثر استخدام الويب كويست في تنمية دافعية واتجاهات طلاب شعبة التعليم الأساسي في كلية التربية في مادة الرياضيات، حيث شملت عينة الدراسة (202) من الطلاب تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية. وتم استخدام استبيان بطريقة ليكرت للتعرف إلى اتجاهاتهم، تم تطبيقه قبليًا وبعديًا على المجموعة التجريبية التي درست بالويب كويست والمجموعة الضابطة. توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تكوين اتجاهات إيجابية نحو مقرر الرياضيات بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى الطويلعي (2013) دراسة هدفت التعرف إلى أثر الرحلات المعرفية عبر الويب في المواد الاجتماعية في التحصيل الدراسي، وتنمية التنور التقني لدى طالبات التعليم الثانوي. وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار واستبانة تم تطبيقهما على عينة مكونة من (22) طالبًة من الصف الأول الثانوي. وتوصلت النتائج إلى فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية التنور التقني والتحصيل الدراسي للمواد الاجتماعية لطالبات التعليم الثانوي عند مستويات بلوم المعرفية الدنيا والعليا.

أما خليفة (2016) فقد قامت بدراسة هدفت إلى التعرف على توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب لتدريس الاقتصاد المنزلي في مستوى التفكير التأملي وحب الاستطلاع المعرفي لدى طالبات الصف الأول ثانوي. وتكونت أدوات البحث من مقياس للتفكير التأملي وآخر لحب الاستطلاع المعرفي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى تحسّن في مستوى التفكير التأملي وحب الاستطلاع المعرفي لدى مجموعة الدراسة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة نتيجة توظيف الرحلات المعرفية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، فاختيرت العينة بشكل قصدي، ووزع أفرادها عشوائيًا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وطُبّقت

أداتي الدراسة قبليًا على طالبات العينة، ثم درست طالبات المجموعة التجريبية وفق استراتيجية الرحلات المعرفية، وطالبات المجموعة الضابطة وفق الطريقة الاعتيادية، ثم طُبّقت أداتي الدراسة بعديًا.

عيّنة الدراسة:

تكوّنت عيّنة الدراسة من (52) طالبةً من طالبات الصف الأول ثانوي، تمّ اختيارها قصديًا من مدرسة صفية بنت عبد المطلب الثانوية للإناث؛ لاستعداد إدارة المدرسة التعاون مع الباحثة، تم توزيعها عشوائيًا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة قبل البدء بتنفيذ إجراءات الدراسة. وبلغ عدد طالبات المجموعة التجريبية (27) طالبةً درسن باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب، بينما بلغ عدد طالبات المجموعة الضابطة (25) طالبةً درسن بالطريقة الاعتيادية.

أدوات الدراسة:

أولًا: قائمة مهارات الاستيعاب القرائي:

للتوصل إلى قائمة مهارات الاستيعاب القرائي الملائمة لطالبات الصف الأول الثانوي المستهدف تنميتها لديهن، تم إعداد قائمة تتضمن عددًا من مهارات الاستيعاب القرائي وفق الإجراءات التالية:

1 - **تحديد الهدف من القائمة:** هدفت هذه القائمة إلى تحديد مهارات الاستيعاب القرائي الملائمة لطالبات الصف الأول الثانوي المراد تنميتها لديهن، ومن خلالها يتم إعداد اختبار مهارات الاستيعاب القرائي.

2 - **تحديد مصادر إعداد القائمة:** بالرجوع إلى الأدب التربوي السابق من دراسات وأبحاث ومقالات ذات الصلة باستيعاب المقروء(عاشور ومقدادي،2005؛ حداد، 2006؛ Roe & Stodt, 2004 Burton & Daneman,2007) .

3 - **تحديد محتوى القائمة:** بعد مراجعة المصادر السابقة تم حصر مهارات الاستيعاب القرائي، حيث صنفت إلى (3) مهارات رئيسية يندرج تحتها (16) مهارة فرعية.

4 - **صدق القائمة:** وللتحقق من صدق القائمة في صورتها الأولية تم عرضها على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس والقياس والتقويم التربوي، وبعض مشرفي ومشرفات ومعلمات اللغة العربية، وذلك بغرض التحقق من آرائهم حول المهارات من حيث: مدى مناسبة المهارات الفرعية لطالبات الصف الأول الثانوي، ومدى انتماء المهارات الفرعية للمهارة الرئيسية، وأي ملاحظات عامة حول المهارات. وفي ضوء ذلك تم تعديل قائمة المهارات وإعادة تصنيفها لتتضمن (3) مهارات رئيسية يندرج تحتها (16) مهارة فرعية، لتكون قائمة المهارات في صورتها النهائية كما يوضح ذلك الجدول (1):

جدول (1)
محتوى قائمة مهارات الاستيعاب القرائي في صورتها الأولية

م	المهارات الرئيسية	عدد المهارات الفرعية
1	الاستيعاب الحرفي	5
2	الاستيعاب الاستنتاجي	6
3	الاستيعاب النقدي	5

ثانيًا: اختبار الاستيعاب القرائي:

وقد تم إعداد هذا الاختبار وفق الخطوات التالية:

1 – **تحديد هدف الاختبار:** يهدف إلى قياس مهارات الاستيعاب القرائي المستهدف تنميتها لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وفق القائمة المحددة من مهارات الاستيعاب القرائي.

2 – **تحديد مصادر الاختبار:** لإعداد الاختبار تم الرجوع لعدد من المصادر للاسترشاد بها والتي تناولت مهارات الاستيعاب القرائي كدراسة (نصر،1992؛ حداد،2006؛ Burton & Daneman, 2007;Roe & Stodt, 2004)

- مقرر اللغة العربية للصف الأول الثانوي.

3 – **تحديد محتوى الاختبار:** تضمن الاختبار عدداً من الأسئلة التي تقيس مهارات الاستيعاب القرائي المحددة سابقاً، والبالغ عددها (16) مهارة فرعية تندرج تحت (3) مهارات رئيسية.

4 – **توزيع فقرات الاختبار:** تم توزيع فقرات الاختبار بناءً على قائمة مهارات الاستيعاب القرائي المحددة سابقاً، وذلك من خلال توضيح المهارات الرئيسية والفرعية والأهداف، وعدد الفقرات لكل هدف.

5 - **إعداد فقرات الاختبار:** تضمن الاختبار نصين، الأول عنوانه (العمل التطوعي)، والثاني (حب الوطن)، ويطلب من الطالبة قراءته، ثم الإجابة عن الأسئلة التي تليه، بحيث تقيس مهارات الاستيعاب القرائي لديها.

6 – **إعداد تعليمات الاختبار:** وقد روعي فيها ما يلي:

- وضوح التعليمات؛ حتى تفهم الطالبة طريقة الإجابة عن أسئلة الاختبار.
- صياغة التعليمات بعبارات قصيرة.
- كتابة التعليمات في مقدمة الاختبار.
- تقديم مثال توضيحي لطريقة اختيار الإجابة الصحيحة.

7 – **التجربة الاستطلاعية:**

تم تطبيق اختبار مهارات الاستيعاب القرائي على عينة استطلاعية من غير عينة الدراسة؛ مكونة من (20) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي، واتضح أن تعليمات الاختبار واضحة لجميع الطالبات، كما تم حساب الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار الذي بلغ (45) د قيقة .

خصائص اختبار مهارات الاستيعاب القرائي:

أولاً: صدق الاختبار:

تم التحقق من صدق الاختبار بطريقتين مختلفتين هما: صدق المحكمين، صدق الاتساق الداخلي.

1-صدق المحكمين:

تم التأكد من صدق الاختبار باتباع طريق صدق المحتوى للاختبار بعرض الاختبار في صورته، وذلك على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال مناهج وطرق تدريس اللغة العربية والقياس والتقويم ومجموعة من مشرفي ومشرفات ومعلمات اللغة العربية، وطلب منهم إبداء الرأي في الاختبار من حيث: مدى مناسبة الفقرة للمهارة الرئيسية والفرعية، ودرجة قياس الفقرة للمهارة ووضوحها، وملاءمة الفقرة لطالبات الصف الأول الثانوي، وسلامة وملاءمة الصياغة اللغوية لفقرات الاختبار. وقد تم مراجعة الاختبار في ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم، وبناء على ذلك تم تعديل بعض فقرات الاختبار، وبذلك أصبح صادقاً من حيث المحتوى.

2- صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي للاختبار من خلال إيجاد قيمة معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمهارة.

ثانياً: ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون 20 ، وتبين أن معامل الثبات هو (0.838) مما يدل على أن اختبار مهارات الاستيعاب القرائي على درجة عالية من الثبات، يمكن الوثوق به والاطمئنان إلى نتائج الاختبار بعد تطبيقه على عينة الدراسة الأساسية.

الصورة النهائية للاختبار:

تم إعداد الصورة النهائية لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي بعد الانتهاء من التجربة الاستطلاعية مع مراعاة ما تمت ملاحظته في هذه التجربة، وما أسفرت عنه نتائج التحليل الإحصائي، حيث تم اعتماد الاختبار كما ظهر في التجربة الاستطلاعية من نوع الاختيار من متعدد وذي عدد فقرات تساوي (23) فقرة. ووفقًا لذلك تم إعداد نموذج الإجابة بحيث تمنح الإجابة الصحيحة درجة واحدة، والإجابة الخاطئة صفراً، وعليه يكون مجموع درجات الاختبار الكلي (23) درجة.

ثالثًا: دليل المعلمة لتدريس المقرر باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب:

قامت الباحثة بإعداد دليل للمعلمة لتسترشد به في تدريس نصوص القراءة، وفق فلسفة استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب، وقد اشتمل الدليل على ما يلي:

1 - توجيهات وإرشادات للموضوعات

المختارة، وفق استراتيجية الرحلات المعرفية.

2 – خطة زمنية بعدد الحصص المناسبة لتدريس الموضوعات المختارة، وفق استراتيجية الرحلات المعرفية.

3 – الأهداف العامة للموضوعات المختارة (المعرفية – المهارية – الوجدانية).

4 – نماذج لخطط تحضير دروس القراءة المختارة، حيث اشتملت على (الأهداف الإجرائية – الأنشطة والوسائل التعليمية – خطة السير في الدرس – أساليب التقويم).

وبعد أن اكتمل بناء الدليل عرض على مجموعة من المحكمين الخبراء والمختصين في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، وفي تكنولوجيا التعليم وطرق تدريسها؛ من أعضاء هيئة تدريس في الجامعات الأردنية والسعودية، يحملون درجة الدكتوراه في مناهج اللغة العربية. وطلب منهم إبداء الرأي حول مناسبة هذا الدليل من حيث الصياغة اللفظية لأهداف الدروس، ووضوحها وسلامتها، وصياغة أنشطة الدروس وسجل النشاط والمهام، والدقة والوضوح في معايير التقويم، ومدى مطابقة النصوص القرائية لاستراتيجية التدريس المعتمدة، ومناسبة عرضها لطالبات الصف الأول ثانوي. وبعد ذلك تم الاطلاع على آراء واقتراحات المحكمين، وأُجريت التعديلات المطلوبة على الدليل، وفي ضوء آراء المحكمين، تم التأكد من صدق الدليل.

ويتم تنفيذ حصة القراءة بناءًا على استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب، على النحو التالي :

- التهيئة للرحلة المعرفية المراد تنفيذها، ليتم بعدها التنفيذ من قبل الطالبات من خلال الأدوار المحددة، والتعريف بمهارات الاستيعاب القرائي، ومؤشراتها السلوكية، وإعطاء أمثلة متنوعة حول ذلك.
- قياس كفاءة الطالبة في القدرة على كيفية البحث، وتحديد المعرفة السابقة ومحتوى فهم الطالبة للخبرات المرتبطة بالدرس الحالي.
- حث الطالبات بشكل مكثف على التعلم عبر شبكة الويب، وتحديد الصفحات التي تراها ملائمة ومناسبة للموضوع الذي تدرسه الطالبات، أي تعمل على تنظيم مصادر المعلومات، وتصميم الاستراتيجية والمهام المرتبطة بها، وتحديد الأنشطة القائمة عليها.
- تحديد دور الطالبة، والحرص على مرونة المهام الموكلة لها، والحرص على أن تكون المهام الموكلة للطالبات في الرحلة المعرفية مرنة؛ لتناسب الفروق الفردية بين الطالبات وألا تستغرق وقتًا طويلًا في تنفيذها.
- الحرص عند تصميمها للرحلة المعرفية على إعطاء الوقت الكافي للطالبة؛ لتنفيذها

وتقديم الإرشادات والتوجيهات نحو حل المشكلة والمهام الموكلة لها.

- وبعد انتهاء المهمة الأولى، تبدأ المعلمة بمناقشة المجموعات، وإتاحة الفرصة لقائدة المجموعة عرض النتاجات والتقارير التي توصلت إليها المجموعة من خلال عرض بوربوينت (Point Power) ، ثم تلخيصها بصورة كتابية؛ ليتم تزويد باقي المجموعات بما تم التوصل إليه.
- تقويم المجموعات في كل مهمة من المهمات المعطاة، وفق المعايير المحددة مسبقًا للطالبات، وتدوين ما تم التوصل إليه على السبورة.
- **المدة الزمنية لتنفيذ الدراسة:**
- نُفّذت الدراسة بواقع عشر حصص صفية، وقد استمر تنفيذ الدراسة ابتداءاً من(2017/10/1 إلى 2017/11/1).

متغيرات الدراسة:

- المتغير المستقل: استراتيجية التدريس، ولها مستويان هما: استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب والطريقة الاعتيادية.
- المتغير التابع: مهارات الاستيعاب القرائي.

إجراءات تنفيذ الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع الخطوات التالية:

1. تطبيق اختبار الاستيعاب القرائي القبلي على عينة الدراسة في المجموعتين الضابطة والتجريبية؛ للتأكد من أن مستويات طالبات المجموعتين متكافئة في الاستيعاب القرائي. وقد تبين من مقارنة النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند (α=05.0) في مستويات الاستيعاب القرائي بين المجموعتين.
2. إعداد خطة تنفيذية لنصي القراءة، وتضمنت تقديم الدروس التعليمية وفقًا لدليل المعلم في اللغة العربية للصف الأول ثانوي، وتوظيف الرحلات المعرفية في عرض الدروس.
3. عرض الدرسين بخططه على ثلاث معلمات من أصحاب الخبرة الطويلة في تدريس اللغة العربية للمرحلة الثانوية، وفي ضوء ما قدمنه من ملاحظات تم تعديل الخطط، واعتمادها بصورتها النهائية.
4. بناء الرحلات المعرفية باستخدام برنامج الويب؛ وهو برنامج يحتوي صفحات ذات معنى، ويسهم في خلق بيئة تمكّن الطالبات من التجول بين صفحات الويب بسهولة، والقيام بمهام معقدة بمساعدة الآلة، حيث تقوم بمهام الذكاء الصناعي .
5. تدريب طالبات المجموعة التجريبية على استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية.

6. تدريس النصوص القرائية للمجموعة الضابطة وفق الطريقة الاعتيادية المقررة في دليل المعلم، بينما المجموعة التجريبية تدرس في مختبر الحاسوب، باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب.
7. قيام الطالبات بإنجاز المهام المطلوبة وفق مجموعات عمل تعاونية؛ ليتم تقييمها وتقديم التغذية الراجعة المناسبة.
8. بعد الانتهاء من عملية التدريس، تم تطبيق اختبار الاستيعاب القرائي على طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية.
9. تصحيح إجابات عينة الدراسة .

تكافؤ مجموعتي الدراسة:

للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل البدء بالمعالجة تم تطبيق أداتي الدراسة على طالبات عينة الدراسة بشكل قبلي، وحُسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات كل مجموعة من مجموعتي الدراسة، ثم استخدم اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية فكانت نتائج التطبيق القبلي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي كما يظهرها الجدول (2).

جدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة للدرجة الكلية لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي القبلي ولدرجة كل مهارة

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاستيعاب الحرفي	الضابطة	25	2,44	0,91
	التجريبية	27	2,56	0.89
الاستيعاب الاستنتاجي	الضابطة	25	2,52	0,82
	التجريبية	27	2,87	0,75
الاستيعاب النقدي	الضابطة	25	2,40	0,96
	التجريبية	27	2,07	0,78
الدرجة الكلية للمهارات	الضابطة	25	7,36	1,78
	التجريبية	27	7,15	1,33

يتضح من الجدول (2) وجود اختلاف ظاهري بين المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في كل مهارة على حدة وفي المجموع الكلي للمهارات، ولتحديد دلالة هذه الفروق استخدم تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، فكانت النتائج كما يظهرها الجدول (3)

جدول (3)

نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لاختبار دلالة الفرق بين درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة للدرجة الكلية لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي القبلي ولدرجة كل مهارة

المهارة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الاستيعاب الحرفي	المعالجة	0,173	1	0,173	0,212	0,64
	الخطأ	40,83	50	0,620		
	المجموع المعدل	41,00	51			
الاستيعاب الاستنتاجي	المعالجة	0,86	1	0,86	1,39	0,243
	الخطأ	30,91	50	0,61		
	المجموع المعدل	13,77	51			
الاستيعاب النقدي	المعالجة	1,38	1	1.38	1,82	0,83
	الخطأ	37,85	50	0.757		
	المجموع المعدل	39,23	51			
الدرجة الكلية للمهارات	المعالجة	0.029	1	0.29	0.013	0,910
	الخطأ	112,28	50	2,25		
	المجموع المعدل	112,131	51			

يتضح من الجدول(3) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة للدرجة الكلية لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي القبلي وبالمثل لدرجة كل مهارة وذلك عند مستوى دلالة($\alpha = 0.05$). وتشير نتائج تحليل التباين المتعدد لاختبار دلالة الفرق بين درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة للدرجة الكلية لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي القبلي ولدرجة كل مهارة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين قبلياً، أي قبل البدء بتنفيذ تجربة الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بفرضية الدراسة الأولى:

للتحقق من صحة الفرضية الأولى التي نصت على: لا يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α=05.0) بين المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي تعزى لاستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدراجات طالبات عينة الدراسة على التطبيق البعدي للمقياس، فكانت النتائج كما يظهرها الجدول (4).

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة للدرجة الكلية لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي ولدرجة كل مهارة

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاستيعاب الحرفي	الضابطة	25	3,84	1,11
	التجريبية	27	5,30	0,99
الاستيعاب الاستنتاجي	الضابطة	25	3,92	0,99
	التجريبية	27	6,07	0,78
الاستيعاب النقدي	الضابطة	25	3,60	0,91
	التجريبية	27	5,11	0,97
الدرجة الكلية للمهارات	الضابطة	25	11,36	1,93
	التجريبية	27	16,48	1,31

يتضح من الجدول (4) وجود اختلاف ظاهري بين المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في كل مهارة على حدة وفي المجموع الكلي للمهارات، ولتحديد دلالة هذه الفروق استخدم تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، فكانت النتائج كما يظهرها الجدول (5)

جدول (5)

نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لاختبار دلالة الفرق بين درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة للدرجة الكلية لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي ولدرجة كل مهارة

المهارة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الاستيعاب الحرفي	المعالجة	27,53	1	27,53	25,03	0,000
	الخطأ	54,99	50	1,10		
	المجموع المعدل	82,52	51			
الاستيعاب الاستنتاجي	المعالجة	60,23	1	60,23	68,93	0,000
	الخطأ	43,69	50	0,87		
	المجموع المعدل	103,923	51			

الاستيعاب النقدي	المعالجة	29,64	1	29,64	33,18	0,000
	الخطأ	44,67	50	0,893		
	المجموع المعدل	74,31	51			
الدرجة الكلية للمهارات	المعالجة	340,48	1	340,80	126,57	0,000
	الخطأ	134,50	50	2,69		
	المجموع المعدل	474,98	51			

يتضح من الجدول (5) وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة للدرجة الكلية لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي وبالمثل لدرجة كل مهارة، وذلك عند مستوى دلالة α) (0.05 =، وهذا الفرق لصالح طالبات المجموعة التجريبية. وقد يعزى الأثر الإيجابي في تنمية الاستيعاب القرائي لدى المجموعة التجريبية إلى أن النصوص التي استخدم في تدريسها استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب تم فيها تحليل النصوص، وعرض الأفكار الرئيسة والفرعية، واستيعابها من خلال اعتماد الرحلات المعرفية على مبدأ ربط أفكار الدرس بالواقع من خلال توظيفها بخبرات الطالبات العملية، مع إعطاء الأمثلة على ذلك. كما أن استراتيجية الرحلات المعرفية أسهمت في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي وتأكيد المعلومات لدى الطالبات، كما عززت التعلم الذاتي الذي ساعد على مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات وبالتالي أدت إلى تحسين نوعية التعلم والتعليم، مما أبان أن الدمج بين التكنولوجيا والمادة العلمية أكثر فاعلية في التدريس من الطريقة التقليدية المستخدمة. وقد أشار ماكجرجور ولو (MacGregor & Lou, 2005) في دراستهم إلى أن استراتيجية الرحلات المعرفية ساعدت في تنمية القدرات والمهارات العقلية والذهنية لدى الطالبات، وكذلك مساعدتهن على اكتساب مهارات تفكير مختلفة من تحليل ونقد وفهم للمعلومات التي يحصلون عليها. وهذا يتفق مع نتائج دراسة اكبيز وبويد (Ikpeze & Boyd,2007) التي توصلت إلى أن الرحلات المعرفية ساعدت في زيادة تعلّم الطلبة، واكتسابهم لمهارات التفكير العلمي عند اختيار وتنظيم المهام بعناية، كما أن استخدام المهام المتعددة في استراتيجية الرحلات المعرفية ساهم في زيادة التعاون والتواصل بين الطلبة وزيادة دافعيتهم للبحث. كما قد يعود تفوق المجموعة

التجريبية على المجموعة الضابطة إلى فاعلية الإجراءات المستخدمة في تنفيذ استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب، حيث إنها سمحت للطالبات بإجراء الأنشطة والتجارب معتمدات على أنفسهن في استخلاص وبناء المعنى، مما أسهم في الوصول بوعيهن إلى مستوى عالٍ من الفهم ونمو المهارات المعرفية، كما أتاحت الفرصة للطالبات بالعمل في مجموعات تعاونية من خلال توفير بيئة ومناخ مناسب يسوده القبول والتعاون بين الطالبات، حيث قامت الطالبات بتوزيع المهام وتنظيمها فيما بينهن، من أجل التوصل إلى المعلومة المطلوبة من خلال البحث في المصادر المختلفة، وتصفح للمعلومات بأنفسهن وتلخيصها ومناقشتها مع زميلاتهن للوصول إلى المعلومة الصحيحة السليمة. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة (الطويلعي ،2013؛ خليفة،2017؛ Lara & Reparaz, 2007 Halat,2008.) . كما وقد يعزى تقدم طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في اختبار الاستيعاب القرائي إلى أن الطالبات بشكل عام، أبدين اتجاهات إيجابية نحو الطرق والتقنيات التدريسية الجديدة التي تبعدهن عن الملل والرتابة الملازمين للحصة الاعتيادية؛ فقد أظهرت العديد من الدراسات التي تناولت استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس المواد المختلفة كدراسة (chuo,2004 ; Tsai, 2005؛ جاد الله،2006) أن الرحلات المعرفية أسهمت في تكوين اتجاهات إيجابية نحو تعلم المواد الدراسية، وتوظيفها في الدروس أضفى جوًا من تنافس الطلبة مع بعضهم البعض في استخدام مهاراتهن الحاسوبية في حل المهمات الموكلة لهن، مما ساعدهن على إنجاز المطلوب منهن بجهد ووقت أقل، وهذا يدل على استيعاب الطالبات لتلك النصوص.

النتائج المتعلقة بفرضية الدراسة الثانية:

للتحقق من صحة الفرضية الثانية التي نصت على: لا يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α =0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي يعزى لاستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طالبات عينة الدراسة التجريبية على التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي، كما تم اختبار الفرض باستخدام اختبار ت لمقارنة متوسطي مجموعتين مرتبطتين بعد التحقق من شروط، كما في الجدول (6).

جدول (6)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وقيمة ف لاختبار التجانس، وقيمة ت ودلالتها الإحصائية لدرجات طالبات المجموعة التجريبية على التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي

المهارة	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة الدلالة
الاستيعاب الحرفي	قبلي	2,65	0,89	11,91	26	0,000
	بعدي	5,29	0,99			
الاستيعاب الاستنتاجي	قبلي	2,78	0.75	13,87	26	0,000
	بعدي	6,07	0,87			
الاستيعاب النقدي	قبلي	2.07	0,78	13,35	26	0,000
	بعدي	5,11	1,18			
الدرجة الكلية	قبلي	7,41	1,18	26,25	26	0,000
	بعدي	16,48	1,31			

يتضح من الجدول (6) وجود اختلاف ظاهري بين المتوسطات الحسابية للتطبيقين القبلي والبعدي للاختبار ومهاراته، حيث بلغ الفرق للاختبار بشكله الكلي (9,07)، كما أظهرت نتائج اختبار (ت) أن هذا الفرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$)، ولصالح التطبيق البعدي.

كما بلغت الفروق بين المتوسطات الحسابية لمهارات الاختبار الثلاثة (2,73)، (3,29)، (3.04)، على الترتيب، كما أظهرت نتائج اختبار (ت) أيضًا أن هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) ولصالح التطبيق البعدي.

ويمكن أن نعزو ذلك إلى فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طالبات المجموعة التجريبية التي كانت تعاني من ضعف واضح في امتلاك هذه المهارات، وقد تبين ذلك من خلال التطبيق القبلي لاختبار الاستيعاب القرائي. وقد يعزو هذا التحسن في مهارات الاستيعاب القرائي إلى إيجابية الطالبات أثناء الرحلات المعرفية وفاعليتهن في التوصل إلى المعلومات المطلوبة من خلال تصفحهن لصفحات الويب وتلخيصها، ومناقشتها مع زميلاتهن ومعلماتهن، كذلك تنوع طريقة عرض المادة التعليمية ساهمت في الاعتماد على ذواتهن والشعور بمستوى عال من المسئولية، مما أدى إلى ترسيخ المعلومات، وبقاء أثر التعلم لديهن، أي احتفاظهن بالمعلومات المعرفية. كما أن توفير بيئة غنية بالمثيرات مثل الرسوم الثابتة

والمتحركة والملونة والأفلام والرسوم الإثرائية أدت إلى زيادة قدرة الطالبات على استيعاب المعلومة وتخزينها في البنية المعرفية لديهن مما عزز عملية التعلم، وتجاوز الحفظ للمعلومات بل تجاوز ذلك إلى التفكير في مدى صحة المعلومة ونقدها مما أدى إلى زيادة النشاط والحيوية لدى الطالبات، وبالتالي ولدت بيئة تعليمية إيجابية.

وقد يعود تحسن الطالبات في مهارات الاستيعاب القرائي وعلى الاختبار ككل إلى تقديم التغذية الراجعة الفورية والمؤجلة، إضافة إلى التقويم بأنماطه المختلفة في الدروس القائمة على استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في ملاحظة الأخطاء وتقويمها، الأمر الذي أدى إلى تحسين المهارات بصورة تتناسب مع قدرات الطالبات، وسرعتهن في التعلم، مما قد يؤدي إلى اكتساب القدرة على التعامل مع المواقف الجديدة، وزيادة التحصيل. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة تساي (Tsai, 2005) حيث توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وذلك في مهارتي القراءة والفهم للغة الإنجليزية، كما أدى استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب إلى تكوين اتجاهات إيجابية لدى طلاب المجموعة التجريبية نحو تعلم اللغة. وتتماشى نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (الرشيد،2011؛ المخزومي والبطاينة،2012؛ العبادي وجرادات، 2015 ; stahl,2003) التي أثبتت تحسنًا في الاستيعاب القرائي ومهاراته لدى المجموعة التي درست باستخدام طرائق واستراتيجيات حديثة تجعل الطلبة محور العملية التعليمية؛ حيث كانت سببًا في استثارة الدافعية لديهم بالتالي فهم النصوص واستيعابها بشكل أفضل وأسرع.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن صياغة التوصيات التالية:

1. نظرًا لفاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب والتي قامت الباحثة بإعدادها في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطالبات، فإنه يوصى بضرورة الاستعانة بها في تدريس مهارات لغوية أخرى؛ بهدف إلمام الطالبات بها.
2. ضرورة التخلص من استراتيجيات التدريس التقليدية، والتي تقوم على أساس الحفظ والتلقين، والتوجه نحو التعلم القائم على التعلم الإلكتروني عبر الويب؛ حيث يكون الطلبة باحثين ومنتجين للمعرفة بصورة أكثر فاعلية.
3. إعداد ورشات عمل للمعلمات وتطبيقها، تتناول توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس نصوص اللغة العربية، والمهارات الأخرى في مختلف المستويات.

المصادر والمراجع

أولًا: المراجع العربية

أبو غزالة، محمد والقواسمة، أحمد. (2012). تنمية مهارات التعلم والتفكير والبحث. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

جاد الله، أحمد. (2006). تصميم دروس تعليمية تعلمية باستخدام نماذج الويب كويست وأثرها في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي واتجاهاتهم نحو الكيمياء. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

حبيب الله، محمد. (1997). أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق. عمان: دار عمار.

الحجاج، بهجت. (2001). مستوى الاستيعاب القرائي الحرفي والاستنتاجي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة الطفيلة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

حداد، عبد الكريم. (2006). فاعلية استراتيجية قرائية مقترحة في الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي. مجلة جامعة دمشق،20 (1)، 157 - 162 .

حنا، سامي والناصر وحسن، جعفر. (1993). كيف أعلم القراءة للمبتدئين؟البحرين: دار الحكمة للنشر والتوزيع.

خليفة، رحاب. (2016). أثر توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب لتدريس الاقتصاد المنزلي في مستوى التفكير التأملي وحب الاستطلاع المعرفي لدى تلميذات المرحلة الثانوية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 77، 141 - 194.

دروزة، أفنان. (2000). النظرية في التدريس وترجمتها عمليًا. عمان: دار الشروق للطباعة والنشر.

الرشيد، إبراهيم. (2011). فاعلية تدريس القراءة باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الطويلعي، ميرفت. (2013). أثر الرحلات المعرفية عبر الويب (*Quests Web*) في تدريس المواد الاجتماعية على التحصيل الدراسي وتنمية التنور التقني لدى طالبات التعليم الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

عاشور، راتب ومقدادي، محمد. (2005). المهارات القرائية والكتابية، طرائق تدريسها، واستراتيجياتها. عمان: دار المسيرة.

عاشور، راتب والحوامدة، محمد. (2007). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة.

العبادي، مبارك حامد وجرادات، يونس. (2015). أثر استخدام الخريطة الذهنية الإلكترونية في تنمية الاستيعاب القرائي في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي. المجلة الأردنية التربوية،11، (4)، 469-480.

عمايره، عبد الله عيسى. (2016). الاستيعاب القرائي بين التنظير والتطبيق. مجلة كلية التربية للبنات، 27(3)، 1006- 1121.

الفار، إبراهيم. (2011). تربويات تكنولوجيا القرن الحادي والعشرين. القاهرة: دار الفكر.

المخزومي، ناصر والبطاينة، زياد. (2012). فاعلية استخدام نموذج مارزانو للتعلم في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلاب المرحلة الابتدائية في الإدارة العامة للتربية والتعليم بمدينة الطائف. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 1(9)،587-606.

الناقة، صلاح أحمد. (2016). أثر استخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف السادس الأساسي. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 24(1)، 44-55.

نصر، حمدان علي. (1992). معدل السرعة في القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف السادس بدولة البحرين. مجلة المعلم، 19، 65-83 .

وجدي ، شكري جودة. (2009). أثر توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب (*Web Quests*) في تدريس العلوم على تنمية التنور العلمي لطلاب الصف التاسع الأساسي بمحافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة،

الجامعـة الإسـلامية بغـزة.

وزارة التربيـة والتعليـم. (1998). الصعوبـات القرائيـة لـدى طلبة الصف السـادس الابتدائـي. www.moe.gov.om :8000 /moe /bulletin / 1stissu /learner.htm.101k.

ثانيًا: المراجع الأجنبية والعربية المترجمة

Abu Ghazala, M., & Al-Qawasma, A. (2012). *Developing learning*, *thinking and research skills* (*in Arabic*). Amman: Dar Al Safaa for Publishing & Distribution.

Al Abaadi, M., & Jaradat, Y. (2015). The Impact of using the electronic mental map in the development of reading comprehension in English proficiency among the ninth grade students. (*in Arabic*), *Jordanian Journal of Education*, 11(4), 469-480.

Al Far, I. (2011). 21*st century technology education* (*in Arabic*).Cairo: Dar Alfker.

Al Hajjaj, B. (2001). *The level of reading and reasoning comprehension among the sixth grade students in Tafileh governorate* (*in Arabic*). Unpublished master's thesis, The University of Jordan, Amman.

Al Makhzoumi, N. & Albataina, Z. (2012). The effectiveness of using the marzano model learning in developing reading comprehension skills among primary school students in the general administration of education in Taif (*in Arabic*). *International Specialized Educational Journal*,1(9), 587-606.

Al Naqah, S. A. (2016). The impact of the use of the WebQuests strategy in teaching science to develop the critical thinking skills of sixth grade students (*in Arabic*). *Islamic University Journal of Educational and Psychological Studies*, 24(1), 44-55.

Al Rashid, I. (2011). *The effectiveness of teaching reading using the strategy of cross-teaching in the development of reading comprehension skills among students in the sixth grade primary* (*in Arabic*). Unpublished master's thesis, Imam Muhammad Bin Saud Islamic University, Kingdom of Saudi Arabia.

Al Towayleay, M. (2013). *The impact of WebQuests in the teaching of social materials on educational achievement and the development of technical enlightenment among secondary school students* (*in Arabic*). Unpublished master's thesis, Umm Al Qura University, Kingdom of Saudi Arabia.

Amayra, A. (2016). Reading comprehension between theory and practice (*in Arabic*). *Journal of the Faculty of Education for Girls*, 27(3), 1006-1121.

Ashor, R., & Maqdadi, M. (2005). *Reading comprehension and writing skills*: *Teaching methods and strategies* (*in Arabic*). Amman: Dar Al-masera.

Ashor, R., & Alhoamda, M. (2007). *Methods of teaching Arabic language between theory and practice* (*in Arabic*). Amman: Dar Al-masera.

Burton, C., & Daneman, M. (2007). Compensating for a limited working memory capacity during reading: Evidence from eye movements. *Reading Psychology*, 28, 163-186.

Chebaani, F., & Tomas, A. (2011). Reciprocal teaching and self-monitoring of strategy use: Effects on reading comprehension. *Psicothema*, 23(1), 38-43.

Chuo, T. W. I. (2004). *The effect of the WebQuest writing instruction on EFL learners' writing performance*, *writing apprehension*, *and perception*. Unpublished doctoral dissertation, La Sierra University, Riverside, California.

Dodge, B. (2001). Five rules for writing a great WebQuest. *Learning & Leading with Technology*, (28)8, 6-9.

Droza, A. (2000). *Theory in teaching and its practical application* (*in Arabic*). Amman: Dar Alshorog for Printing and Publishing.

Gaskill, M., McNulty, A, & Brooks, D. (2006). Learning from WebQuest. *Journal of Science Education & Technology*,15(2), 133-136.

Guthrie, J., & Klauda, S. L. (2014). Effects of classroom practices on reading comprehension, engagement, and motivations for adolescents. *Reading Research*, 49(4), 387-41.

Habeb Allah, M. (1997). *Principles of reading and understanding what is read: From theory to practice* (*in Arabic*). Amman: Dar Ammar.

Hadad, A. (2006). Effectiveness of a proposed literacy strategy in the reading comprehension of eighth grade students (*in Arabic*). *University of Damascus Journal*, 20(1), 157-162.

Halat, E. (2008). The effects of designing WebQuests on the motivation of pre-service elementary school teachers. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, (39)6, 793-802.

Hanna, S. & Alnasr, H. J. (1993). *How do I teach reading to beginners?* (*in Arabic*). Bahrain: Dar Alhakma for

Publishing & Distribution.

Ikpeze, H. & Boyd, F. (2007). Web-based inquiry learning: Facilitating thoughtful literacy with WebQuests. *The Reading Teacher*, 60(7), 644-654.

Jad Allah, A. (2006). *Designing educational lessons using WebQuests models and its impact on the achievement of students of the tenth grade and their choice of chemistry* (*in Arabic*). Unpublished master's thesis, The University of Jordan, Amman.

Khaleefa, R. (2016). The impact of using WebQuests to teach home economics at the level of reflection and cognitive intelligence among high school students (*in Arabic*). *Arabic Studies in Education and Psychology*, 77, 141-194

Lara, S. & Reparaz, C. (2007). Effectiveness of cooperative learning fostered by working with WebQuest. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(3), 731-756.

Lipscomb, G. (2003). "I Guess it was pretty fun": Using WebQuests in the middle school classroom. *The Clearing House*, 76(3), 152-155.

MacGregor, S. & Lou, Y. (2005). Web-based learning: How task scaffolding and web site design support knowledge acquisition. *Journal of Research on Technology in Education*, 37(2), 161-175.

Nasr, H. A. (1992). Rate of silent reading speed among sixth grade students in Bahrain (*in Arabic*). *Teacher Magazine*, 19, 65-83.

Perkins, R. (2005). Teachers' attitudes towards WebQuests as a method of teaching. *Computers in the School*, 22(1-2), 123-133.

Roe, B., & Stodt, B. (2004). *Reading instruction in the secondary schools*. Retrieved from, http:// www. read.com 8765.

Smith, C. B . (1997). Vocabulary instruction and reading comprehension. *ERIC Digest*, *ED* 412506.

Stahle, K. (2003). *The effect of three instructional methods on the reading comprehension and content question of novice read ERS. Digital Dissertation*, Retrieved from http://www.lib.com/dissertations/ fullcit/h3009.

The Ministry of Education. (1998). *Reading difficulties among sixth grade students* (*in Arabic*). Retrieved from www.moe.gov.om :8000/moe/bulletin/ 1stissu/learner. htm.101k.

Tsai , S. H. (2005). *The effect of EFL reading instruction by using a Web Quest learning module as a CAI enhancement on college students reading performance in Taiwan*. Idaho State University.

Verlutution, F. (2003). Individual differences as sources of variability in reading comprehension in elementary school children. *Rethinking Reading Comprehension*. 51-81.

Wajdi, S. J. (2009). *The impact of using WebQuests in teaching scientific knowledge for the ninth-grade students in the Gaza governorate* (*in Arabic*). Unpublished master's thesis, Islamic University of Gaza, Gaza.

أثر دليل إلكتروني تفاعلي في تنمية الثقافة الفنية لدى طلاب جامعة الحدود الشمالية

محمد بن صلال الضلعان*

جامعة الحدود الشمالية

(قدم للنشر في 1438/06/24هـ ، وقبل للنشر في 1439/02/16هـ)

ملخص البحث: هدفت الدراسة الحالية إلى إعداد دليل إلكتروني تفاعلي والتعرف على أثره في تنمية الثقافة الفنية لطلاب جامعة الحدود الشمالية بجميع كلياتها، وتكونت عينة الدراسة من (160) طالباً من طلاب السنة الثانية، وقد تم قياس أثر الدليل الإلكتروني من خلال أداة الدراسة وهي الاختبار المعرفي، ويتضمن (58) سؤالا موزعة على ستة محاور، وتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والفروق بين المتوسطات ومعاملات الارتباط وقيم (ت) لاستخراج النتائج التي أظهرت فعالية الدليل الإلكتروني التفاعلي لتنمية الثقافة الفنية لطلاب جامعة الحدود الشمالية. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية والضابطة لصالح القياس البعدي، ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي القياسيين البعديين للمجموعتين التجريبية والضابطة لصالح التجريبية.

كلمات مفتاحية: الدليل الإلكتروني التفاعلي، الثقافة الفنية، طلبة جامعة الحدود الشمالية.

The Impact of an Interactive Electronic Directory on the Development of Artistic Culture among Northern Border University Students

Mohammad Bin Salal Aldhalaan (*)

Northern Border University

(Received 23/03/2017, Accepted 05/11/2017)

Abstract: The present study aimed to design an electronic interactive guide and learn about its impact on the development of artistic culture for students of all colleges in the Northern Border University. The study sample (160) was made up of students of the second year, and the impact of electronic guide was measured by the study tool, which was a cognitive test that included 58 questions divided into six themes. Arithmetic means, standard deviation, differences between the averages, correlation coefficients, and (T) values have been used to reach results that showed the effectiveness of the interactive electronic directory on the development of artistic culture among Northern Border University students. The results also showed statistically significant differences (0.05) between average pre and post measurement experimental and control group in favor of post measurement, and the presence of statistically significant differences (0.05) between the average two post measurement for the experimental and control group in favor of the experiment.

Key words: Interactive electronic directory, artistic culture, Northern Border University students.

(*) للمراسلة:

أستاذ مساعد، قسم تقنية المعلومات، كلية التربية والآداب، جامعة الحدود الشمالية، ص ب: 1321، رمز بريدي: 91431، عرعر، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor, Faculty of Education and Arts - Northern Border University, P.O. Box: 1321, Code: 91431, Arar, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: dr.dal3an@hotmail.com

ejournal.nbu.edu.sa

DOI: 10.12816/0046784

أولاً: مقدمة

يعتبر تفاعل المتعلم مع المحتوى من أنواع التفاعلات في البيئة التعليمية والذي يشير إلى كل الأنشطة التفاعلية بين المتعلم والمحتوى التعليمي في بيئة التعلم الإلكترونية، وقد أظهرت دراسات عديدة أن التفاعل عامل حاسم لرضا المتعلم، وارتفاع مستويات التحصيل الدراسي، وتحقيق تفاعل أكبر مع المتعلم، وتوجهات إيجابية نحو التعليم (Fredericksen, Pickett, Pelz, Swan & Shea, 2000). فالتعلم الإلكتروني يدمج ويزامن المحتوى بما فيه من أشرطة فيديو تعليمية وشرائح بوربوينت ومحاضرات والذي بدوره يوفر جميع أنواع التفاعل للمتعلمين (Zhang & Nunamaker, 2004). ويصف كل من ويلد وغريغز وداونينج (Wild, Griggs & Downing, 2002) التعلم الإلكتروني التفاعلي بأنه تقديم التدريب والتعليم من خلال التقنيات التفاعلية، بينما يرى سامبروك (Sambrook, 2003) بأنه التمارين الخاصة بالتعلم من خلال جهاز الكمبيوتر وشبكة الإنترنت. ويشير مورينو ومايز وسبيريس وليستر (Moreno, Mayer, Spires & Lester, 2001) إلى أن الدليل الإلكتروني انعكست آثاره على نتائج التعلم من خلال العوامل التربوية التفاعلية للتواصل مع الطلبة وتعزيز التعلم للحصول على معنى لدرس الوسائط المتعددة.

ويعتمد تصميم الدليل الإلكتروني على طبيعة التدريس وتصوراته، ووفقاً لرأي العملية التدريسية. حيث يقوم المدرس بتعزيز بناء تمثيلات عقلية ذات مغزى في المتعلم، بينما يكون دور المتعلم هو بناء تمثيلات عقلية والتي تخلق الإحساس (Moreno, et al., 2001). حيث تعتبر بأنها وسيلة تفاعلية لاكتشاف التعلم، فهي تساعد الطلبة ذوي القدرات المنخفضة بإعطائهم متسعاً من الوقت قبل البدء بالتنفيذ، كما تعمل على إحداث التركيز في عملية التدريس، وتغير طرق المدرس الموجه إلى الميسر (Kearsley, 2000).

وتتمتع الأدلة الإلكترونية بتجميل الرسومات، والقدرة على انسجام الأصوات، وتحريك الصور والفيديو. فالأدلة هي ابتكارات يمكن أن تعمل على إحياء تجربة التعلم، وهي مرنة تتيح عملية التحفيز من خلال الأمور اللفظية والبصرية التي تزيد من حالة مشاركة الطلبة في التعلم. فهي قادرة على نقل المعلومات من خلال قدرتها على إبرازها إلى حيز الوجود، مما يساعد الطلبة على جعلها متلائمة مع العالم الحقيقي (Moreno, et al., 2001). ويؤكد كيرسلي (Kearsley, 2002) أن الصور تسهل عملية التذكر لدى الطلبة وتعزز استدعاء المعرفة من خلال تقديم المعلومات على شكل مرئي ولفظي، فالطلبة الذين يتعلمون بهذه الطريقة يظهرون قدرات أكبر في الثقة بالنفس والتحفيز.

فالدليل الإلكتروني هو أحد الطرق الحديثة الذي يتم فيه تقديم بيئة تفاعلية متمركزة حول المتعلمين، ومصممة مسبقا بشكل جيد، وميسرة لأي فرد في أي مكان وزمان، وذلك من خلال خصائص ومصادر

الإنترنت والتقنيات الرقمية، بالتوافق مع مباديء التصميم التعليمي المناسبة لبيئة التعلم المفتوحة ذات الطابع المرن (الطاهر وعطية، 2012م). كما يعتبر الدليل الإلكتروني منتجاً إلكترونياً يقدم محتوى أكاديمي دراسي من خلال النصوص والرسومات والأشكال والصور والمؤثرات الصوتية ومقاطع الفيديو، ويتم قراءة محتوياته بصورة رقمية من خلال شاشة الحاسوب أو الوسائط المتعددة، ويقدم للمتعلمين من خلال شبكة الإنترنت أو الأسطوانات المدمجة، يمكن استخدامه عبر أجهزة الحاسب الآلي أو اللاب توب أو التابليت أو الموبايل في أي وقت (Whitley & Figarelli, 2009)، ويعرف أيضاً بأنه كل ما يحمل ويخزن حاسوبيا ويتضمن محتوى تعليمي أو مادة دراسية أو رسالة تعليمية بهدف نقل وعرض هذا المحتوى إلى المتعلمين ويتضمن المحتوى العلمي للدليل معلومات وحقائق نظرية ومهارات عملية وأنشطة تعليمية وفق أسلوب الوسائط المتعددة، في نظام معين ومترابط ومتكامل وذلك لتحقيق الأهداف المرجوة (الجريوي، 2011م).

فالأدلة الإلكترونية تعمل على خلق التفاعل بين المتعلم ومحتوى التعلم، فالتفاعل يعتبر استجابة تحفيزية تعزيزية على شكل متكامل من بين المتعلم والتعلم، مما يجعل عملية التعلم استجابة تشاركية نشطة (Stemler, 1997). فهي بدأت باستخدام نظرية التصميم التعليمي كإطار في توجيه تصميم محتويات التعلم وتحسين جودة العملية التعليمية، حيث يمكن التنبؤ بالعملية العقلية للمتعلمين والقدرة المستفادة وتحليلها بجدية أكثر (Martin & Klein, 2008). ويقترح قسطنطين ولوكوود (Constantine & Lockwood, 1999) عند تصميم الواجهة الإلكترونية اتباع مباديء معينة هي:

1. **واجهة الاستخدام/ الهيكل**: يجب أن يحتوي على نماذج واضحة ومتسقة من السهل على المستخدمين التعامل معها.
2. **البساطة**: يجب أن يحتوي على لغة مألوفة وواضحة وبسيطة للمستخدمين.
3. **الرؤية**: يجب أن يحتوي على خيارات ومواد لازمة لمهام معينة واضحة وموجزة.
4. **ردود الفعل**: يتلقى المستخدمون معلومات عن نتائج أعمالهم ذات الصلة والأخطاء عند الإجابة عن الأسئلة والتمارين بطريقة واضحة.
5. **التحمل المسموح**: تصميم واجهة مرنة ومتسامحة من خلال التراجع والإعادة وقبول مدخلات متنوعة ومتواليات.
6. **إعادة الاستخدام**: يتم إعادة استخدام المكونات الداخلية والخارجية للحفاظ على الاتساق وإعادة التفكير والتذكر.

وينظر إلى البيئة التعليمية التفاعلية بأنها خيار واعد ليس لمجرد تقديم المعلومات ولكن يسمح للمتعلم المشاركة بفعالية في عملية التعلم (Loyens,

Rikers, & Schmidt, 2008). فاستخدام الأدلة الإلكترونية لها العديد من المزايا التي تجعل منها بيئة تعليمية ذات أهمية بالغة لما تحدثه من تفاعل ومشاركة فاعلة للمتعلم، ومن هذه المزايا:

1. **تقليل وقت التعلم**: فالتدريب التفاعلي يوصل ما نسبته ٪60 من الهدف.
2. **تقليل الكلفة**: التفاعلية هي الكلفة الحقيقة لعدد كبير من الطلبة.
3. **الانصاف والاتساق التعليمي**: التعلم التفاعلي القائم على التكنولوجيا ثابت وموثوق به.
4. **زيادة الاستبقاء**: النهج التفاعلي يعزز من قوة التعلم، وبالتالي يعزز الاحتفاظ بالمحتوى مع مرور الوقت.
5. **إتقان التعلم**: فالنظام التفاعلي الإلكتروني ضمان جيد للتعلم مما يوفر أساساً قوياً لاستمرار التعلم وتحقيق إتقان التعلم المراد إيصاله.
6. **زيادة الحافز**: وهذا يتم من ردود الفعل الفورية والسيطرة الشخصية على مضمون التفاعلي.
7. **المزيد من التعلم التفاعلي**: البيئة التفاعلية تمكن المتعلم من زيادة المسؤولية وسيطرة أفضل على التعلم مما يولد اهتماما أكبر في السعي لنشاطات معرفية جديدة.
8. **زيادة الأمان**: فالبيئة التفاعلية تسمح بتوفير بيئة آمنة من الظواهر الخطيرة كالتجارب العملية وغيرها.
9. **استيعاب أنماط المتعلمين**: تسمح هذه البيئة التفاعلية بنظام (1-1) في التعلم وتلبي أنماط المتعلمين من خلال طرح الأسئلة بشكل متكرر دون إحراج، وإشراك كل متعلم.
10. المرونة: تسمح البيئة التفاعلية بالتنقل من خلال استخدام شاشة لوحة المفاتيح والماوس لاختيار المعلومات التي يريدها ومتى يريدها (Ruslia, 2015).

ويرى الباحث أن المرحلة الجامعية فترة ذات أهمية لإعداد شاب ومواطن صالح فعال متكامل الشخصية، يتمتع بجميع الصفات التي تؤهله للتعايش مع المجتمع بشكل بناء ومتفاعل، ولا يتم ذلك إلا من خلال إلمامه بجميع الجوانب الثقافية، والتي تمثل الثقافة الفنية أحد فروعها حيث إنها ترسخ القواعد والتقاليد والتراث الشعبي والأصول الثقافية للمملكة بصفة عامه والمجتمع المحلى بصفة خاصة، وتسهم في تنمية الذوق العام ورقي السلوك الإنساني في المجتمع.

فالثقافة الفنية لون من ألوان الثقافات الإنسانية، فهي نتاج بعض الإبداعات التي يكون مصدرها الفرد، كما أنّها تعتبر أداة تعبيرية لدى الأفراد بالأمور الذاتية، وليست تعبيراً عن بعض المتطلبات الحياتية الاعتيادية، فمعظم الأفراد يقيمونها باعتبارها ضرورة حياتية، كما أنّ هناك عدة أنواع للفنون فمنها

مـا يطلق عليـه الثقافة الفنيـة المادية كالنحـت بالإضافة إلى الزخرفـة وصنـع الفخـار .. إلـخ، ومنهـا مـا يطلـق عليهـا الثقافـة الفنيـة غـير الماديـة كالموسـيقى والرقص وغيرهـا (نقـاوة، 2015م).

وتعـرف أيضـاً بأنهـا إحـدى الثقافـات الأساسـية في تكويـن وتطويـر الشـخصية المتكاملـة والمتوازنـة التـي تلائـم طبيعة الحيـاة والتكيـف في المجتمـع، لأنها تسـهم في إعـداد أفـراد قادريـن عـلى اتخـاذ القـرارات بجديـة وجوهريـة، حيـث تتكامـل الثقافـة والعقلانية مـع الجانـب الروحـي والنفـسي للأفـراد، كـما تخلـق الثقافـة الفنيـة التـوازن في حيـاة الأفـراد، بعيـداً عـن ضَغـط الحيـاة اليوميّـة، من خـلال التأمـل والتعبير عن المحسـوس، كـما تُهذِب النفـس البشرية بما تجلبـه لها من سـكينةٍ وسلام (عسـاف، 2016م). وقد تشمل الثقافة الفنيـة إنشـاء الصـور أو الكائنات من خلال الرسـم أو النحـت أو الطباعـة، والتصوير الفوتوغرافي، ووسـائل الإعـلام المرئيـة الأخرى، وكان يشـار إلى الثقافـة الفنية بأنهـا المهـارات والإتقـان لأي حرفـة كانـت (Belton, 2008).

ويمكـن وصـف الثقافـة الفنية مـن حيـث المحاكاة بأنهـا تمثيـل للواقـع وتعبـير عـن الاتصـال العاطفي أو غيرهـا مـن الصفـات (Ernst, 2005)، ويـرى العديد مـن الفنانـين أن هنـاك حاجـة لإيجـاد نـوع جديـد مـن الفـن والذي من شـأنه أن يشـمل التغييرات الأساسـية التـي تجـري في التكنولوجيـا والعلـوم والفلسـفة، ويعكـس الاهتمامـات الاجتماعيـة والفكريـة في جميـع الثقافـات (Gooding, 2000). فالثقافـة الفنيـة شـكل من أشـكال التعبير عن الحضارة الإنسـانية ومكنوناتها، وهـي التعبـير عن المشـاعر المختلفـة؛ كالأكل والمشرب وأي شيء يخلـو مـن المشـاعر، فالثقافـة الفنيـة تعبّر عن هويـة المجتمـع وثقافته وتراثـه، فيمكنك تمييـز المجتمع الواحـد مـن خـلال طابـع معـين يميّزهـم عـن غـيره كالملابـس أو بشـكل وزخرفـة أجسـامهم (نقـاوة، 2015م).

وتعتـبر الثقافـة الفنيـة ذات أهميـة قويـة في حيـاة الأفـراد بمختلـف مراحلهـا، ومنهـا المرحلـة الجامعيـة التـي تكـون فيهـا الطاقـة الإبداعيـة والتذوقيـة في فترة التبلـور والنضـج، فهـي تعمل عـلى تمكـين المتعلم من:

1. امتـلاك معارف محكمـة ومضبوطـة في مجالات المعرفـة والحـس والقيـم الجماليـة، التـي مـن شـأنها أن تيـسر للمتعلـم التشـبع بثقافـة فنيـة تؤهلـه للتعامـل مـع الخطـاب الفنـي والقيـم والجـمال.
2. مسـاعدة الأفـراد عـلى الانخـراط في التعلـم الـذاتي بحيـث لا تقـدم الـدروس في شـكل وصفـات جاهزة أو مقـالات مغلقـة، وإنما يتم إعدادهـا بـما يدفـع المتعلـم ويحفـزه عـلى فتـح آفـاق جديـدة للبحـث قصـد تعميـق معرفتـه وتوسـيعها.
3. إشـباع حاجاته المعرفية والنفسـية والاجتماعية الثقافيـة، وبهـذا فهـي تعتـبر اسـتجابة لرغبـة داخليـة مما يجعـل المتعلم يقبـل عليهـا بدافعية،

ومن جانب ثان تم تصدير المواضيع بتبيان الكفايات والأهداف المراد تحقيقها مما ييسر تبين المسار الذي يجب اتباعه في تحصيل التعليمات المرتبطة بهذه المواد الفنية.

4. تنمية جانب مهم من الشخصية غالباً ما لا تصرف إليه العناية الكافية، وهو الجانب الوجداني المتمثل في المواقف والإحساسات والتذوق الجمالي وما يرتبط بها، وطبيعي أن تنمية هذا الجانب يسهم في توازن شخصية الفرد مما يجعل من مادة الثقافة الفنية مادة وظيفية في الحقل العام للتربية (الغامدي، 1999م).

وتستطيع الثقافة الفنية من خلال أعمالها المختلفة كالمسرح والغناء والسينما والفن التشكيلي التأثير في المواطن وإحداث التغيير الإيجابي لديه من خلال تعريضه لمؤثرات فنية مستمرة ومركزة. وقد استطاعت الأعمال السينمائية والروايات خلق رأي عام لدى القرّاء إزاء كثير من القضايا العالمية، فالثقافة الفنية يبقى تأثيرها مرتبطاً بعمل خالد ودائم التأثير، فالقصيدة تبقى وكذلك الرواية واللوحة الفنية والفيلم السينمائي والمسرحية وغير ذلك من أنواع الفنون والآداب والأعمال الثقافية (جرار، 2012م) .

ثانياً: مشكلة البحث

تشير الدراسات الحديثة إلى أن التعلم باستخدام التكنولوجيا الحديثة مهم جداً لما له من أثر على تعلم الطلبة، على العكس من التعلم التقليدي. وهذا ما لاحظه الباحث من خلال عمله كمدرس لمقررات تكنولوجيا التعليم سابقاً بأن الطلبة الذين يتعلمون بطرق التكنولوجيا الحديثة لديهم قدرة على الاحتفاظ والتذكر أكثر من غيرهم. كما لاحظ الباحث من خلال عمله كوكيل لعمادة شؤون الطلبة بجامعة الحدود الشمالية بأن المعلومات والمعارف الفنية لدى الطلبة لا ترتقي إلى المستوى المطلوب كطالب جامعي. وتتحدد مشكلة البحث في تدني دور النظم التعليمية الحالية وخاصة فيما يتعلق بالتفاعل مع المتعلمين وأنماطهم المختلفة، وكذلك الضيق المتزايد للمتعلم من النظم التعليمية الحالية والوسائط التعلمية المصاحبة والتي منها الأدلة التعليمية التي تتصف بكثير من السلبيات من أهمها تدني التفاعل مع أنماط المتعلمين المختلفة وكذلك ارتفاع أثمان الطباعة التقليدية بالإضافة لصعوبة توافر الوسائط المتعددة التفاعلية داخلها والتي تعد من أكثر سبل تنمية قدرات المتعلمين مهما تنوعت استعداداتهم. وهذا ما أكدته دراسات كل من (Leow & Neo, 2014) و(Ampa, 2015) و(Griffiths, Oates & Lockyer, 2007) ، اللواتي أشرن إلى أن التعليم التقليدي يؤدي فعالية التعلم بنسبة لا تزيد عن 20٪، بينما التعليم الإلكتروني يحقق ما يزيد عن نسبة 70٪ من التعلم. ولهذا تحاول الدراسة الحالية التعرف على أثر دليل

إلكتروني تفاعلي في تنمية الثقافة الفنية لدى طلاب جامعة الحدود الشمالية. ومن هنا تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. **ما التصور المقترح لاستخدام الدليل الإلكتروني التفاعلي في تنمية الثقافة الفنية لدى طلبة جامعة الحدود الشمالية؟.**
2. **ما مدى فاعلية استخدام الدليل الإلكتروني التفاعلي في تنمية الثقافة الفنية لدى طلبة الحدود الشمالية؟.**

ثالثاً: أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى:

1. تصميم وإنتاج دليل إلكتروني تفاعلي.
2. معرفة مدى فاعلية استخدام هذا الدليل الإلكتروني في تنمية الثقافة الفنية لدى طلاب جامعة الحدود الشمالية.

رابعاً: حدود البحث

1. الحد الزماني: خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 1437/ 1438هـ.
2. الحد المكاني: جامعة الحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية.
3. الحد البشري: طلاب السنة الثانية بكليات جامعة الحدود الشمالية وفروعها.
4. الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على تصميم دليل إلكتروني تفاعلي، وتنمية الثقافة الفنية.

خامساً: فروض البحث

1. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية (التي استخدمت الدليل الإلكتروني التفاعلي) في تنمية مستوى الثقافة الفنية لدى طلاب جامعة الحدود الشمالية.
2. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة (التي استخدمت الدليل التقليدي) في تنمية مستوى الثقافة الفنية لدى طلاب جامعة الحدود الشمالية.
3. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي القياسيين البعديين للمجموعة التجريبية والضابطة في تنمية مستوى الثقافة الفنية لدى طلاب جامعة الحدود الشمالية.

سادساً: أهمية البحث

تأتي أهمية هذا البحث من خلال تزويد المهتمين والعاملين بالتدريس الجامعي بدليل إلكتروني تفاعلي يسهم في تنمية الثقافة الفنية لدى طلبة الجامعة، وأنها تساعد المدرسين الجامعيين بمهارات التصميم والإعداد الإلكتروني، بالإضافة إلى أن الأدلة الإلكترونية لها انعكاسات على الأداء التدريسي

للمدرسين، وعلى الأداء الدراسي للطلبة من خلال التفاعل مع الأجهزة الحديثة. كما أنه يفتح المجال أمام الباحثين والمهتمين بإجراء بحوث ودراسات تتضمن إعداد أدلة إلكترونية لمقررات دراسية أخرى، بالإضافة إلى إعداد تصور مقترح لدليل إلكتروني تفاعلي للارتقاء بمستوى الطلبة على مستوى الثقافة الفنية.

سابعاً: مصطلحات البحث

7-1 الدليل الإلكتروني E Guide-: يعرف بأنه مكون رقمي تكنولوجي يقدم المعلومات ضمن بيئة تفاعلية تهتم بالمتعلم من خلال أشكال متنوعة مثل النصوص المكتوبة أو الصور أو الأصوات أو الأشكال والرسوم (Casey, 2004)، ويعرف الباحث الدليل الإلكتروني إجرائياً بأنه عبارة عن منتج إلكتروني لعرض المعلومات بما تحتويه من نصوص ورسومات وأشكال وصور وحركة مؤثرات صوتية ولقطات فيديو، بالإضافة إلى التدريبات والأنشطة لتنمية الثقافة الفنية، من خلال دليل تفاعلي كامل يتم عرضة على صفحات الإنترنت أو نسخة على الأقراص المدمجة.

7-2 الثقافة الفنية Art Culture: تعرف بأنها الثقافة التي تحتوي على مجموعة من الأنشطة البشرية البصرية والسمعية أو أداء الأعمال الفنية، والتي تعبر عن المهارات الإنسانية، وتهدف إلى أن يكون موضع تقدير لجمالها أو القوة العاطفية، وهي تشمل أنشطة إنتاج الأعمال الفنية و الانتقادات الفنية، ودراسة تاريخ الفن، ونشر الجمالية الفنية (Carroll, 2000).

ثامناً: الدراسات السابقة

أجرى مورينو وآخرون (Moreno, et al., 2001) دراسة هدفت التعرف على أثر التعليم القائم على الحاسوب والتفاعل مع الدليل الإلكتروني لمادة العلوم من خلال الرسوم المتحركة لدى طلبة الصف السابع الأساسي، شملت الدراسة درس تصميم الجذور والساق، وأوراق النباتات من خلال الوسائط المتعددة. أظهرت النتائج وجود تأثير للتفاعل لدى الطلبة على الدرس من خلال مشاركات الطلبة في تصميم أجزاء النباتات ونقل ما تم تعلمه أثناء حضور أشرطة الفيديو ومشاهدة الصور إلى الواقع بشكل أفضل من الطلبة الذين تم شرح الدرس لهم بشكل نظري.

وفي دراسة هالسين (Halsen, 2002) التي هدفت مقارنة أساليب التعلم بين مجموعتين من الطلاب؛ الأولى تلقت مناهجها بأسلوب التعليم الإلكتروني عبر الشبكة العالمية للمعلومات، والثانية تلقت مناهجها بأسلوب التدريس التقليدي. وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي. وتكونت عينة الدراسة من (1642) طالباً في الكلية الأهلية. أظهرت النتائج مدى فاعلية تلقي المناهج بأسلوب التعليم الإلكتروني عبر الشبكة العالمية للمعلومات والحد

من مشكلات الطلاب الذين هم في خطر ترك الكليات.

أما دراسة موكتي وهوا (Mukti & Hwa, 2004) فقد هدفت إعداد أداة تعليمية لتعلم وتعليم القيم الأخلاقية في بيئة إلكترونية تفاعلية، تجمع الشاشة النصية، والرسومات، والرسوم المتحركة، والصوت، والفيديو. وتكونت عينة الدراسة من (397) طالباً. أظهرت النتائج أن الأداة الإلكترونية التفاعلية كانت ذا أثر هام وقدرة على تفاعل المتعلم مع المحتوى من خلال بيئة محفزة تحتوي على القيم الإيجابية المتمثلة بالصور القصاصية.

وأشارت دراسة زهانغ (Zhang, 2005) إلى مدى فعالية البيئة التفاعلية القائمة على التعليم الإلكتروني، وتكونت عينة الدراسة من (155) طالباً موزعين على مجموعتين. أسفرت النتائج أن البيئة الإلكترونية التفاعلية أظهرت أداء أفضل ومستويات أعلى من الرضا التعليمي.

وقام الحميدان (2008م) بدراسة استهدفت التعرف على دور البرامج التعليمية للتربية الفنية ودورها في التعريف بالحرف الشعبية ورفع الثقافة الفنية بالمملكة العربية السعودية. استخدم الباحث المنهج الوصفي، وبعد ذلك عمل برامج تعليمية تعمل على التعريف بهذه الحرف ودراستها من خلال تصور مقترح من الباحث. أظهرت النتائج أن التربية الفنية تعد المجال الأمثل لتكوين اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين نحو الفنون والحرف النابعة من التراث الإسلامي والمحلي وتساعد على اقتنائها وتذوقها وتوضح مكوناتها وخصائصها الجمالية والفنية وتسعى للحفاظ عليها من الاندثار. كما أن البرامج التعليمية للتربية الفنية لها دور كبير وفعال في التعريف بالحرف الشعبية والارتقاء بها وتطويرها.

وأجرت القباني (القباني، 2008 م) دراسة استهدفت التعرف على واقع المقررات الدراسية للتربية الفنية بمدارس المملكة، ووضع مقترحات لتطوير فاعلية مقررات الحاسب الآلي في برنامج التربية الفنية، حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالبة بالفرقة السابعة قسم التربية الفنية كلية التربية جامعة الملك سعود. أظهرت النتائج أن استخدام برامج الحاسب الآلي في مجالات التربية الفنية يفتح مجالات وآفاق جديدة لم تكن مجودة من قبل، كما يجب الاهتمام بالتكنولوجيا والتطور الحديث في طرق وأساليب التدريس لما لها من فاعلية في نجاح عملية التعليم والتعلم.

وقام عبد المنعم (2008م) بدراسة هدفت إعداد دليل إلكتروني للنواحي الفنية والإدارية وقياس مدى فاعليته في تحسين أداء معلم التربية الرياضية بدولة الإمارات العربية المتحدة. حيث استخدم الباحث المنهج التجريبي. وتتكون عينة البحث من (52) معلماً ومعلمة للتربية الرياضية بمنطقة أبو ظبى التعليمية بدولة الإمارات العربية المتحدة. أظهرت النتائج أن الفروق كانت لصالح

المجموعة التجريبية التي تناولت الدليل الإلكتروني في تحسين أداء معلمي التربية الرياضية بدولة الإمارات العربية المتحدة.

وأجرت الجريوي (2011م) دراسة هدفت تطوير دليل عملي حاسوبي لمقرر تصنيف الحيوان باستخدام الوسائط المتعددة، وقياس أثرة على تنمية المهارات العملية لدى طالبات الفرقة الأولى بكلية التربية للبنات بالرياض. وقد استخدمت الباحثة كلا من المنهج التحليلي الوصفي والمنهج التجريبي. وتكونت عينة الدراسة من (30) طالبة من قسم الاحياء بكلية التربية للبنات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض. أظهرت النتائج أن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت الدليل العملي المعد بتقنية الوسائط المتعددة في مقرر تصنيف الحيوان.

وتناولت دراسة نصار (2011م) تصميم كتاب إلكتروني في تنمية كل من مهارة صيانة الحاسب الآلي والذكاء البصرى المكاني لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية النوعية، حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لتحديد مهارات صيانة الحاسب الآلي اللازم توافرها لطلاب كلية التربية النوعية، والمنهج شبه التجريبي للتعرف على فاعلية الكتاب الإلكتروني على كل من التحصيل والأداء العملي لتلك المهارات، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة شعبة معلم حاسب آلي. أظهرت النتائج فاعلية الكتاب الإلكترونية في تنمية التحصيل المعرفي والأداء المهارى والذكاء البصري/ المكاني لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية النوعية.

كما أجرى الشعيبي (2014م) دراسة هدفت التعرف على فعالية اختلاف واجهة تفاعل الكتاب الإلكتروني في تحصيل مفاهيم وحدة الصوت في مادة الفيزياء لطالبات الصف الثاني ثانوي بمدينة جدة. حيث تكونت عينة البحث من (68) طالبة من مجتمع الدراسة بالطريقة القصدية، وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي للمجموعتين. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، يرجع إلى اختلاف واجهة تفاعل الكتاب الإلكتروني.

وقام اليامى (2014م) بدراسة هدفت قياس فاعلية كتاب إلكتروني تفاعلي لتنمية مهارات التصميم وتوظيف الرحلات المعرفية عبر الويب لدى الطالبات المعلمات، حيث استخدم الباحث كلا من المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي، وتألفت عينة الدراسة من (30) طالبة معلمة في مرحلة التربية العملية بقسم التربية الخاصة ببرنامج الدراسات التربوية في جامعة الملك عبد العزيز بجدة. أظهرت النتائج فاعلية الكتاب الإلكتروني التفاعلي لتنمية مهارات تصميم وتوظيف الرحلات المعرفية عبر الويب لطالبات المجموعة التجريبية.

تاسعاً: الطريقة والإجراءات

منهجية البحث

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي باستخدام التصميم التجريبي لمجموعتين؛ إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة بواسطة القياس القبلي والبعدي لكل مجموعة.

مجتمع وعينة البحث

يتكون مجتمع البحث من جميع طلاب السنة الثانية بكليات جامعة الحدود الشمالية وفروعها(جميع الكليات)، والذين هم على مقاعد الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1437/ 1438هـ.

وتكونت عينة البحث من (160) طالباً من طلبة كليات الجامعة بعرعر، وكليات فرع رفحاء، وكليات فرع طريف، وكليات فرع العويقيلة. وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وجدول (1) يبين توزيع عينة البحث.

جدول (1)

توصيف عينة البحث

فروع الجامعة	عدد الطلاب	الإجمالي	عينة الدراسة الاستطلاعية	عينة البحث	
				ضابطة	تجريبية
عرعر	90	160	20	70	70
رفحاء	40				
طريف	20				
العويقيلة	10				

عاشراً: إجراءات البحث

بالأسس التالية:-

1. أن يتناسب التسلسل المنطقي لمحتويات الدليل الإلكتروني مع أهدافه ومع خصائص عينة البحث.
2. أن يتسم بالتنوع والشمول والبساطة لإشباع رغبات الطلاب.
3. أن يتم تقديم المعلومات التي يتضمنها الدليل الإلكتروني في إطار تفاعلي متكامل ومترابط وفعال يستخدم عدة حواس.

10-1 مرحلة التحليل

10-1-1 الهدف العام للدليل الإلكتروني:

يهدف إلى تنمية الثقافة لطلاب جميع كليات جامعة الحدود الشمالية من خلال تطوير المفاهيم والمعلومات للثقافة الفنية والمرتبطة بالمجتمع السعودي.

10-1-2 أسس الكتاب الإلكتروني:

أهتم الباحث عند إعداد الدليل الإلكتروني

4. مراعاة تنظيم شكل وحجم الرسوم والصور والفيديو والنصوص بما يتناسب مع حجم الشاشة.
5. خلق بيئة تفاعلية مشوقة مما يزيد من فعالية التعلم من حيث الفهم والتحليل والتقويم.

10-1-3 محتوى الدليل الإلكتروني:

قام الباحث بتحديد مكونات الدليل الإلكتروني، بحيث يعرض المحتوى المطلوب لطلاب الجامعة ويحقق الهدف من البحث وهو تنمية الثقافة الفنية لطلاب جامعة الحدود الشمالية، حيث يشتمل الدليل على بعض الصور الثابتة والمتحركة والفيديو والنصوص المعرفية من خلال استخدام تقنيات الهيبرميديا، بالإضافة إلى روابط إثرائية أخرى تتصل مباشرة بشبكة الإنترنت بهدف فتح مجال أكبر لمزيد من التعمق في الثقافة الفنية المرتبطة بالمجتمع السعودي لمن أراد ذلك. ويتكون محتوى الدليل الإلكتروني من المحاور التالية: مفهوم الثقافة الفنية وأهميتها في المجتمع الجامعي، الثقافة الفنية وتدعيم القيم الأخلاقية، الثقافة الفنية وتنمية السلوك الجمالي، الثقافة الفنية ومواجهة العنف والفكر الضال، الثقافة الفنية والحفاظ على الموروث الشعبي، الثقافة الفنية ومواكبة الثقافات الحديثة.

10-2 مرحلة التصميم

10-2-1 تصميم وإنتاج الدليل الإلكتروني التفاعلي:

لإعداد وتصميم الدليل الإلكتروني قام الباحث بالاطلاع على العديد من الدراسات والمراجع والبحوث العلمية والتي تناولت التعليم الإلكتروني بصفة عامة وإنتاج كل من الأدلة والكتب الإلكترونية بصفة خاصة منها: دراسة كل من (اليامي، 2014م) و(الشعيبي، 2014م) و(إسماعيل، 2009م) و(نصار، 2011م) و(الجريوي، 2011م) و(عبدالمنعم، 2008م) و(عامر، 2015م)، وكذلك الدراسات السابقة التي تناولت أساليب التعليم الإلكتروني في التربية الفنية منها دراسة كل من (القباني 2008م) و(سعيد والكندري، 2014م) و(منير الدين، 2014م).

كما قام الباحث بالاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت الثقافة الفنية ومنها دراسة كل من (دقماق، 2001م)، و(خليل، 2008م)، و(الشهري، 2006م) و(عبدالعزيز وفرج، 2015م) و(أحمد، 2012م) وذلك بهدف إنتاج الدليل الإلكتروني التفاعلي الخاص بالثقافة الفنية، من حيث تجميع المادة العلمية المرتبطة ببعض محاور الثقافة الفنية والتي تتمثل في العديد من النصوص والصور الثابتة والمتحركة ومقاطع الفيديو سواء المصورة بمعرفة الباحث أو من خلال شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت)، حتى يتمكن بذلك من تصميم وتنفيذ الدليل الإلكتروني المستهدف، بالإضافة إلى تحديد بعض المواقع على شبكة المعلومات الدولية لتصبح روابط تفاعلية في الدليل ترتبط بكل محور من المحاور الخاصة به، حيث اتبع الباحث الخطوات

التاليـة :

1. قام الباحث بإعداد محتـوى الدليل الإلكتروني في صورتـه النهائيـة عـلى الـورق وتـم عرضـه عـلى مجموعـة من خـبراء المناهـج وطـرق التدريس تخصص تربيـة فنية، والذيـن أقروا بمناسـبة هذا المحتـوى لعينة وموضـوع البحـث بنسـبة (92٪).

2. قـام الباحـث بتجميـع بعض الصـور ومقاطع الفيديـو الخاصة بالمحتـوى من خلال الأنشـطة الفعلية التـي يقـوم بها مع طـلاب الجامعـة بصفته وكيـل عمادة شـؤون الطـلاب بالجامعـة، وكذلـك تجميـع بعـض الصـور والرسـومات ولقطـات الفيديـو مـن خـلال شـبكة الإنترنـت، وتـم معالجـة الصـور ورسـومات الكمبيوتـر ببرنامـج (Adobe photo shop)، ومعالجة مقاطـع الفيديو من خلال برنامـج (Computer space to toner video) أو (move maker) أو باسـتخدام جهـاز المكـسر (Mixer) وذلـك لاختيـار الأجـزاء المناسـبة وإدراجهـا ضمن محتـوى الدليـل الإلكتروني.

3. اسـتخدم الباحث برنامـجMicrosoft Word لإدخـال وتحرير وتنسـيق النصوص الخاصـة بمحتوى الدليـل الإلكـتروني قيـد البحث.

4. كـما اسـتخدم الباحـث المؤثـرات الصوتيـة والموسـيقى في الدليـل الإلكـتروني.

5. كـما قام الباحـث بتعزيز وزيـادة فاعلية الدليل الإلكـتروني مـن خـلال إدخـال الهايـبر لينـك Hyper Link والروابـط الإثرائيـة المباشرة للدخول على شـبكة الإنترنت.

6. إنشـاء مجموعـة خاصـة عـلى موقـع التواصل الاجتماعـي (الفيـس بـوك، وتويـتر) وذلـك حتـى يتـم التفاعـل والحـوار المتبـادل بـين أفـراد المجموعـة التجريبيـة، وتـداول الحـوارات حـول المحتـوى التعليمـي بالدليـل الإلكـتروني، تحـت إشراف الباحث بصـورة مبـاشرة.

10-3 مرحلة الإعداد

10-3-1 إعداد سيناريو الدليل الإلكتروني:

قـام الباحـث بإعـداد سـيناريو الدليـل الإلكـتروني في ضـوء أهـداف البحـث من خـلال المحتـوى العلمي الـذي تـم تجميعـه وقـد اتبـع الباحث مـا يلى:

1. **إعداد السـيناريو الخـاص بالدليـل الإلكتروني في صورتـه الأوليـة:**

حيـث تـم عرضـه عـلى مجموعـة مـن الخـبراء في المناهـج وطرق التدريـس تخصص تربية فنيـة، وكذلك خـبراء في تكنولوجيـا التعليـم والاتصـالات، وذلـك بهدف اسـتطلاع رأيهـم – كل في تخصصه – في المحتوى العلمـي للدليـل الإلكـتروني التفاعلي، من خـلال المادة العلميـة وأسـلوب العـرض داخـل الدليـل وتسلسـل المعلومـات وترابـط النصـوص بالصـور ومقاطـع الفيديـو وكذلك صلاحية الدليـل الإلكتروني للتطبيق، وقـد أشـار الخـبراء ببعـض التعديـلات اللازمـة حتى يصبـح الدليـل الإلكـتروني صالحـاً للتطبيـق الفعلي.

2. **إعداد السـيناريو الخـاص بالدليـل الإلكتروني في صورتـه النهائيـة :**

قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة والتي أشار إليها السادة الخبراء وتم عرض سيناريو الدليل الإلكتروني في صورته النهائية بعد إجراء هذه التعديلات على السادة الخبراء مرة أخرى، ومن خلال استعراض الباحث لآراء السادة الخبراء وتحليلها اتضحت موافقتهم على السيناريو بصورته النهائية. وبذلك أصبح الدليل الإلكتروني جاهزاً للتطبيق، وتم تلخيص آراء السادة المحكمين في بعض النقاط التالية:

أ. فكرة الثقافة الفنية في دليل إلكتروني تفاعلي هامة ومفيدة للمرحلة الجامعية.

ب. تم عرض المحتوى بطريقة سهلة وواضحة وبسيطة ومحددة الأهداف وفي تسلسل منطقي مرتبط بالأهداف.

جـ. وجود بعض الصور والرسومات والفيديو، مما يزيد من دافعية الطلاب للتعلم والمتابعة.

د. إخراج الدليل وفقا للأسس والمعايير الخاصة بإنتاج البرمجيات التعليمية.

هـ. يعمل الدليل على بيئة سهلة التناول من قبل أي طالب جامعي، فهو متوفر على شبكة الإنترنت (موقع الجامعة) وكذلك متوفر في سيديهات مستقلة.

و. يتميز الدليل بالتفاعلية حيث يحتوى Hyper Link، في بعض الموضوعات والفهرس، كما يحتوى الدليل على العديد من المواقع العلمية والمقالات المرتبطة بكل محور من محاور الدليل.

10-3-2 اختبار التحصيل المعرفي للثقافة الفنية:

- إعداد اختبار التحصيل المعرفي للثقافة الفنية.
- استخراج معاملات الصدق والثبات للاختبار المعرفي.
- قام الباحث بإعداد اختبار معرفي يشمل جميع محاور الدليل الإلكتروني التفاعلي لتنمية الثقافة الفنية، باتباع الخطوات التالية:

1. صياغة مجموعة من الأسئلة الموضوعية (صواب وخطأ) مرتبطة بالمحتوى العلمي للدليل الإلكتروني، حيث تم وضع مجموعة من الأسئلة تحت كل محور من المحاور بحيث تغطي في مجموعها المحور التي تمثله، وقد بلغ عدد الأسئلة (60) سؤالاً مقسمة بالتساوي على المحاور قيد البحث، بواقع (10) أسئلة لكل محور.

2. قام الباحث بعرض محتوى الاختبار المعرفي في صورته الأولية على خبراء في مجال المناهج وطرق التدريس التربية الفنية، بغرض تحديد مدى مناسبة ودقة صياغة الأسئلة لكل محور، وقد أسفر ذلك عن بعض التعديلات المقترحة من قبل الخبراء كما يلي:

- حذف بعض الأسئلة غير المناسبة.
- تعديل وإعادة صياغة بعض الكلمات بالأسئلة لسهولة الفهم وعدم التأويل لأكثر من معنى.

3. تم استبعاد العبارات التي تقل نسبة الاتفاق عليها عن (90٪). وقد تم التوصل لاختبار التحصيل المعرفي في صورته النهائية والتي اشتملت على (58) سؤالاً (صواب وخطأ).

10-3-3 استخراج معاملات الصدق والثبات للاختبار المعرفي.

قام الباحث بإجراء الصدق والثبات للاختبار المعرفي على عينة استطلاعية مكونة من (20) طالبا من خارج عينة الدراسة، وكانت نتائجها كالتالي:

1. صدق البناء

قام الباحث باستخراج صدق البناء للاختبار من خلال حساب قيم معاملات الارتباط المصحح للفقرات مع كل محور، وجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2)

قيم معاملات الارتباط (المصحح) لفقرات الاختبار المعرفي للثقافة الفنية مع المحاور

مفهوم الثقافة الفنية وأهميتها في المجتمع الجامعي		الثقافة الفنية وتدعيم القيم الأخلاقية		الثقافة الفنية وتنمية السلوك الجمالي		الثقافة الفنية ومواجهة العنف والفكر الضال		الثقافة الفنية والحفاظ على الموروث الشعبي		الثقافة الفنية ومواكبة الثقافات الحديثة	
رقم الفقرة	(الارتباط مع البعد)	رقم الفقرة	(الارتباط مع البعد)	رقم الفقرة	(الارتباط مع البعد)	رقم الفقرة	(الارتباط مع البعد)	رقم الفقرة	(الارتباط مع البعد)	رقم الفقرة	(الارتباط مع البعد)
1	0.67	11	0.49	21	0.88	30	0.70	40	0.91	50	0.56
2	0.59	12	0.78	22	0.64	31	0.84	41	0.49	51	0.87
3	0.71	13	0.61	23	0.57	32	0.81	42	0.84	52	0.63
4	0.82	14	0.74	24	0.69	33	0.59	43	0.78	53	0.76
5	0.66	15	0.81	25	0.76	34	0.58	44	0.68	54	0.80
6	0.74	16	0.47	26	0.51	35	0.49	45	0.41	55	0.69
7	0.69	17	0.79	27	0.73	36	0.64	46	0.62	56	0.55
8	0.64	18	0.65	28	0.68	37	0.75	47	0.76	57	0.50
9	0.51	19	0.61	29	0.61	38	0.77	48	0.69	58	0.71
10	0.80	20	0.58			39	0.53	49	0.56		

يلاحظ من البيانات الواردة في جدول (2) أن قيم معاملات ارتباط فقرات محور مفهوم الثقافة الفنية وأهميتها في المجتمع الجامعي تراوحت بين (0.54-0.82)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات محور الثقافة الفنية وتدعيم القيم الأخلاقية بين (0.47-0.81)، كما تراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات محور الثقافة الفنية وتنمية السلوك الجمالي بين (0.51-0.88)، أما محور الثقافة الفنية ومواجهة العنف والفكر الضال فتراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات بين (0.49-0.84)، وفي محور الثقافة الفنية والحفاظ على الموروث الشعبي فتراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات بين (0.41-0.91)، وأخيراً محور الثقافة الفنية ومواكبة الثقافات الحديثة فتراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات بين (0.50-0.87)، وجميعها قيم دالة إحصائياً. وقد اعتمد الباحث معياراً لقبول الفقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها بالمحور والقائمة ككل عن (0.30).

2. ثبات الاختبار

قام الباحث بالتأكد من ثبات الاختبار من خلال تطبيقه على العينة بفاصل زمني لا يقل عن أسبوعين بين التطبيقين لاستخراج الثبات، وهما: طريقة الاختبار وإعادته (Test-Retest)، ثم معامل الارتباط بيرسون لحساب معامل الثبات، وكان معامل الثبات بهذه الطريقة على المجالات (0.69-0.85)، وكان معامل الثبات الكلي (0.77). إذ تراوح الثبات بهذه الطريقة على المجالات (0.71-0.88)، وكان معامل الثبات الكلي (0.81)، واعتبرت هذه النسب مناسبة لغايات الدراسة. وجدول (3) يبين هذه المعاملات.

جدول (3)

معاملات الثبات للاختبار المعرفي باستخدام طريقتي الاختبار وإعادته والاتساق الداخلي

محاور الاختبار المعرفي	الاختبار وإعادته	الاتساق الداخلي
مفهوم الثقافة الفنية وأهميتها في المجتمع الجامعي	0.79	0.82
الثقافة الفنية وتدعيم القيم الأخلاقية	0.69	0.71
الثقافة الفنية وتنمية السلوك الجمالي	0.76	0.79
الثقافة الفنية ومواجهة العنف والفكر الضال	0.85	0.88
الثقافة الفنية والحفاظ على الموروث الشعبي	0.81	0.86
الثقافة الفنية ومواكبة الثقافات الحديثة	0.73	0.78
الثبات الكلي للمقياس	0.77	0.81

10-4 مرحلة التطبيق

10-4-1 خطوات تنفيذ التجربة

1. الأسلوب التعليمي المستخدم

استخدم الباحث أحد أنماط ووسائط التعليم الإلكتروني من خلال استخدام الدليل الإلكتروني التفاعلي على شبكة الإنترنت وذلك للمجموعة التجريبية، كما استخدم الدليل التقليدي الذي يحتوي على المحتوى العلمي للمجموعة الضابطة.

2. القياس القبلي

تم إجراء القياس القبلي للاختبار المعرفي للثقافة الفنية قيد البحث، على عينة البحث (المجموعة الضابطة، المجموعة التجريبية) وقوام كل منها (70) طالباً، وتم ذلك عن طريق تطبيق الاختبار online ، من خلال دخول الطالب إلى الموقع المحدد له من خلال كلة السر المخصصة لكل طالب، وتم تحديد مواعيد لإجراء الاختبار، وبعد الانتهاء من الإجابة ترسل النتيجة مباشرة إلى إيميل الباحث كما تظهر مباشرة أمام الطالب، وتم رصد الدرجات وتوثيق النتائج.

3. تطبيق البرنامج

قام الباحث بتطبيق الدليل الإلكتروني التفاعلي المقترح لمدة (4 أسابيع)، على أفراد المجموعة التجريبية، عن طريق دخول الطلاب على الإنترنت، من خلال اسم المستخدم وكلمة السر المحدد لكل طالب، بينما تم توزيع الدليل التقليدي، والذي يحتوى على المحتوى التعليمي للثقافة الفنية على المجموعة الضابطة بهدف دراسته طوال فترة تطبيق التجربة.

4. القياس البعدي

قام الباحث بإجراء الاختبار البعدي المعرفي للثقافة الفنية قيد البحث على عينة البحث (المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية) من خلال الاختبار online، في الميعاد المحدد، وترسل النتيجة مباشرة إلى إيميل الباحث كما تظهر مباشرة أمام الطالب، وتم رصد الدرجات وتوثيق النتائج.

5. المعالجات الإحصائية

تمت المعالجات الإحصائية من خلال استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) لمعالجة البيانات المتعلقة بعينة البحث، حيث تم استخدام، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، معاملات الارتباط، اختبار- ت.

بعض لقطات التجربة العملية (الدليل الإلكتروني)

تابع بعض لقطات التجربة العملية (الدليل الإلكتروني)

شريط التحكم في الدليل الإلكتروني التفاعلي

الحادي عشر: عرض ومناقشة النتائج

بعد الانتهاء من تطبيق التجربة في الوقت المحدد، وتطبيق الاختبار المعرفي للثقافة الفنية للمجموعتين التجريبية والضابطة، بعد ذلك تم التحليل الإحصائي للنتائج، للإجابة عن سؤال الدراسة: ما مدى فاعلية استخدام الدليل الإلكتروني التفاعلي في تنمية الثقافة الفنية لدى طلاب جامعة الحدود الشمالية ؟ وكانت النتائج كما هي موضحة كالتالي:

11 -1 لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية (التي استخدمت الدليل الإلكتروني التفاعلي) في تنمية مستوى الثقافة الفنية لدى طلاب جامعة الحدود الشمالية، جدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4)

يوضح دالة الفروق بين القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية (ن =70) في تنمية الثقافة الفنية لدى طلاب جامعة الحدود الشمالية

المحاور	القياس القبلي		القياس البعدي		الفرق بين المتوسطين	معامل الارتباط	قيمة ت	نسبة التحسن
	س	±ع	س	±ع				
1- مفهوم الثقافة الفنية وأهميتها في المجتمع الجامعي	4.24	1.31	8.20	0.82	4.58	0.072	30.97	% 108.02
2- الثقافة الفنية وتدعيم القيم الأخلاقية	5.29	1.10	8.44	1.28	3.15	0.168	24.67	% 59.54
3- الثقافة الفنية وتنمية السلوك الجمالي	3.43	0.22	7.05	1.25	3.62	0.077	22.29	% 105.53
4- الثقافة الفنية ومواجه العنف والفكر الضال	3.96	1.35	8.36	0.70	4.40	0.019	35.00	% 111.11
5- الثقافة الفنية والحفاظ على الموروث الشعبي	5.32	1.15	9.02	1.06	3.70	0.041	27.14	% 69.55
6- الثقافة الفنية ومواكبة الثقافات الحديثة	4.57	1.80	7.50	1.53	2.93	0.137	31.17	% 64.11
الدرجة الكلية	26.81	2.83	48.47	2.49	21.66	0.015	58.69	% 80.79

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى معنوية (0.05) = 1.984

أسفرت نتائج جدول (4) عن وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوية (0.05) بين متوسطي القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية التي استخدمت الدليل الإلكتروني التفاعلي لتنمية الثقافة الفنية لطلاب جامعة الحدود الشمالية قيد البحث لصالح القياس البعدي.

ويعزو الباحث التحسن في تنمية الثقافة الفنية لدى طلاب جامعة الحدود الشمالية (طلاب المجموعة التجريبية التي استخدمت الدليل الإلكتروني) إلى فاعلية استخدام الدليل الإلكتروني التفاعلي كأحد أساليب التعلم الإلكتروني وما يتميز به من تعلم ذاتي وتفاعلي واستخدامه للعديد من الوسائط التكنولوجية الفائقة والحديثة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (نصار،2011م) و (الجريوي،2011م)و (عبدالمنعم 2008م) و(Moreno, et al.,) ،(Halsen, 2002) (2001. حيث إن استخدام التعليم الإلكتروني يسهم بشكل كبير في تحسين العملية التعليمية لدى طلاب التعليم الجامعي في العديد من الدول العربية والأجنبية. ويشير الباحث إلى أن استخدام الدليل الإلكتروني التفاعلي يعمل على تجويد عملية التعليم والتعلم، وتقديم عروض أكثر تفاعلا وتنسيقا وتكاملا بين عناصرها، ويحدث تطوراً في بيئة التعلم، مما يزيد من تذكر المتعلم للمعلومة ومحاولته الاستفادة منها في واقع مجتمعه. وبذلك يتحقق صحة الفرض الأول للبحث وينص على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية (التي استخدمت الدليل الإلكتروني) في تنمية مستوى الثقافة الفنية لدى طلاب جامعة الحدود الشمالية.

11-2 لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة (التي استخدمت الدليل التقليدي) في تنمية مستوى الثقافة الفنية لدى طلاب جامعة الحدود الشمالية، وجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5)

يوضح دالة الفروق بين القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة (ن =70) في تنمية الثقافة الفنية لدى طلاب جامعة الحدود الشمالية.

المحاور	القياس القبلي		القياس البعدي		الفرق بين المتوسطين	معامل الارتباط	قيمة ت	نسبة التحسن
	س	±ع	س	±ع				
1- مفهوم الثقافة الفنية وأهميتها في المجتمع الجامعي	4.30	1.45	6.22	1.14	1.92	0.024	12.48	% 44.65
2- الثقافة الفنية وتدعيم القيم الأخلاقية	5.04	0.89	7.06	1.12	2.02	0.106	18.08	% 40.08
3- الثقافة الفنية وتنمية السلوك الجمالي	3.55	1.57	4.62	1.02	1.07	0.170	12.70	% 30.14
4- الثقافة الفنية ومواجه العنف والفكر الضال	4.11	1.54	6.18	0.86	2.07	0.016	13.75	% 50.36
5- الثقافة الفنية والحفاظ على الموروث الشعبي	5.21	1.31	7.83	1.14	2.62	0.052	18.70	% 50.29
6- الثقافة الفنية ومواكبة الثقافات الحديثة	4.49	1.77	6.37	1.94	1.88	0.119	10.33	% 41.88
الدرجة الكلية	26.60	2.98	38.28	2.85	11.68	0.039	11.41	% 43.91

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى معنوية (0.05) = 1.984

أشارت نتائج جدول (5) إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوية (0.05) بين متوسطي القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في تنمية الثقافة الفنية لدى طلاب جامعة الحدود الشمالية قيد البحث لصالح القياس البعدي. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن محتوى الدليل التقليدي لا يمكن إغفال دوره في تنمية معارف ومعلومات الثقافة الفنية قيد البحث، كما لاحظ الباحث أن المادة العلمية للثقافة الفنية قيد البحث، أثارت انتباه وفضول وتشويق الطلاب للتعرف على محاورها وعناصرها، ويتفق مع ذلك نتائج دراسة (الحميدان، 2008م) و (الشعيبي، 2014م). وبذلك يتحقق صحة الفرض الثاني للبحث وينص على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة (التي استخدمت الدليل التقليدي) في تنمية مستوى الثقافة الفنية لدى طلاب جامعة الحدود الشمالية.

3-11 لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي القياسيين البعديين للمجموعة التجريبية والضابطة في تنمية مستوى الثقافة الفنية لدى طلاب جامعة الحدود الشمالية، جدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)

يوضح دالة الفروق بين القياسيين البعديين للمجموعتين الضابطة والتجريبي (ن =70) في تنمية الثقافة الفنية لدى طلاب جامعة الحدود الشمالية.

المحاور	بعدي ضابطة		بعدى تجريبية		الفرق بين المتوسطين	معامل الارتباط	قيمة ت
	س	±ع	س	±ع			
1- مفهوم الثقافة الفنية وأهميتها في المجتمع الجامعي	6.22	1.14	8.20	0.82	1.98	0.021	18.27
2- الثقافة الفنية وتدعيم القيم الأخلاقية	7.06	1.12	8.44	1.28	1.38	0.207	12.76
3- الثقافة الفنية وتنمية السلوك الجمالي	4.62	1.02	7.05	1.25	2.43	0.041	10.94
4- الثقافة الفنية ومواجه العنف والفكر الضال	6.18	0.86	8.36	0.70	2.68	0.079	18.31
5- الثقافة الفنية والحفاظ على الموروث الشعبي	7.83	1.14	9.02	1.06	1.19	0.077	9.00
6- الثقافة الفنية ومواكبة الثقافات الحديثة	6.37	1.94	7.50	1.53	1.13	0.138	16.70
الدرجة الكلية	38.28	2.85	48.47	2.49	10.19	0.029	20.65

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى معنوية (0.05) = 1.984

تشير نتائج جدول (6) إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (0.05) بين متوسطي القياسيين البعديين للمجموعتين الضابطة والتجريبية في تنمية الثقافة الفنية لدى طلاب جامعة الحدود الشمالية قيد البحث لصالح المجموعة التجريبية. ويعزو الباحث الفروق في القياسات البعدية لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت الدليل الإلكتروني التفاعلي لما يتضمنه من وسائط متعددة وتفاعلية تعمل على إثارة اهتمام المتعلمين وتشويقهم وزيادة الإيجابية في التعلم مما يؤدى إلى بقاء أثر ما يتعلمونه.

كما يرى الباحث أن الدليل الإلكتروني التفاعلي بما يحتويه من معارف متعددة عن مفهوم الثقافة الفنية وأهميتها في المجتمع الجامعي، وتدعيم القيم الأخلاقية، وتنمية السلوك الجمالي، ومواجهة العنف والفكر الضال، بالإضافة إلى الحفاظ على الموروث الشعبي، ومواكبة الثقافات الحديثة، قد تم عرضها داخل الدليل الإلكتروني بشكل يجذب انتباه المتعلم ويثير دوافعه للتعلم كما أنها مصاغة بشكل جيد وبسيط.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (القباني، 2008م) و(الجريوي، 2011م) و(Halsen, 2002), (Ampa, 2015) حيث إن استخدام أنماط التعليم الإلكتروني المتنوعة وخاصة التفاعلي منها، يسهم بشكل كبير في تحسين عملية التعلم الذاتي لدى المتعلم مقارنة بالتعليم التقليدي، ويساعد المتعلم على سهولة الربط بين عناصر المعلومات ويمنحه مجالات أكبر للفهم والتذكر والاستفادة منها، لما لها من طرق اتصال تكنولوجية حديثة ووسائط متعددة من صوت وصورة ورسومات ومقاطع فيديو، يهدف إلى تحقيق الهدف من خلال إيصال المعلومات للمتعلم في أقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة. وبذلك يتحقق صحة الفرض الثالث للبحث وينص على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي القياسيين البعديين للمجموعة التجريبية والضابطة في تنمية مستوى الثقافة الفنية لدى طلاب جامعة الحدود الشمالية.

ثاني عشر: النتائج

في ضوء مناقشة نتائج البحث استخلص الباحث النتائج التالية.

1. فاعلية الدليل الإلكتروني التفاعلي للثقافة الفنية في تنمية المعارف والمعلومات والثقافة الفنية (مفهوم الثقافة الفنية وأهميتها في المجتمع الجامعي، وتدعيم القيم الأخلاقية، وتنمية السلوك الجمالي، ومواجهة العنف والفكر الضال، والحفاظ على الموروث الشعبي، ومواكبة الثقافات الحديثة) لدى طلاب جامعة الحدود الشمالية.
2. الدليل الإلكتروني التفاعلي له تأثير إيجابي مقارنة بالدليل التقليدي في تنمية الثقافة الفنية لطلاب جامعة الحدود الشمالية بما

يتضمنه من وسائط تكنولوجية مشوقة تزيد من فرص التعلم الذاتي.

3. العمل على تكوين الفكر المعلوماتي الإلكتروني بين طلاب جامعة الحدود الشمالية تمهيدا لبناء المجتمع السعودي المعاصر.

ثالث عشر: التوصيات والمقترحات

1. ضرورة استخدام الدليل الإلكتروني التفاعلي لتنمية الثقافة الفنية بجميع الجامعات السعودية إسهاما في الارتقاء بالثقافة العامة.
2. الاهتمام بتطوير مقررات التعليم الجامعي بما يشتمل على وسائط تكنولوجية تفاعلية حديثة ومتنوعة مثل الدليل أو الكتاب الإلكتروني التفاعلي.
3. إجراء دراسات مماثلة في جامعات أخرى ومقارنة نتائجها بما توصلت له هذه الدراسة.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية

أحمد، رحاب .(2012). دور الفن في تطهير النفس ضد العنف ودوره في تنمية الحس الجمالي. مجلة بحوث في التربية الفنية والفنون، 35، 260-281.

إسماعيل، الغريب .(2009). المقررات الإلكترونية – تصميمها – إنتاجها – نشرها – تطبيقاتها – تقويمها. القاهرة: عالم الكتب.

جرار، صلاح. (2012). دور الثقافة. تم الرجوع إليها بتاريخ 24/10/2017 من: http://www.culture.gov.jo/node/27130

الجريوي، سهام. (2011). تطوير دليل عملي حاسوبي متعدد الوسائط لمقرر تصنيف حيوان وقياس أثرة على تنمية المهارات العملية لدى طالبات الفرقة الأولى بكلية التربية للبنات بالرياض. المؤتمر الدولي الثاني للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الحميدان، حمد. (2008). دور البرامج التعليمية للتربية الفنية في التعريف بالحرف الشعبية. رساله ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم التربية الفنية.

خليل، سمية .(2010). أساسيات التثقيف المجتمعي بالفن التشكيلي. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

دقمان، حنان. (2001). منهج مقترح لتنمية التذوق الجمالي لغير المتخصصين من شباب الجامعات.رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان، حلوان: مصر.

سعيد، أحمد و الكندري، عبير .(2014). توظيف مستحدثات التكنولوجيا في إستراتيجية البيان العملي في التربية الفنية. مؤتمر دور الفن والتربية في التنمية البشرية، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان، حلوان: مصر.

الشعيبي، حبيبة. (2014). فعالية اختلاف واجهة تفاعل الكتاب الإلكتروني في تحصيل مفاهيم وحدة الصوت في مادة الفيزياء لطالبات الصف الثاني ثانوي بمدينة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.

الشهري، عبدالله. (2006). دور التربية الفنية في المحافظة على الموروث الشعبي السعودي. مجلة كلية التربية–عين شمس، 30(3)، 321 – 334.

الطاهر، رشيدة وعطيه، رضا. (2012). جوده التعليم الإلكتروني رؤية معاصرة. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

عامر، طارق. (2015). التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي، (ط.1). القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

عبد العزيز، مصطفى و فراج، عفاف .(2015). نظريات في

سيكولوجية التذوق الفني. مجلة بحوث في التربية الفنية والفنون، 46، 1-17.

عبد المنعم، هاني. (2008). دليل إلكتروني للنواحي الفنية والإدارية وفاعليته في تحسين أداء معلم التربية الرياضية بدولة الإمارات العربية المتحدة. المؤتمر الإقليمي الرابع للمجلس الدولي للصحة والتربية البدنية والترويح والرياضة لمنطقة الشرق الأوسط، كلية التربية الرياضية، جامعة الإسكندرية.

عساف، دانيه. (2016). مفهوم التثقيف بالفن. تم الرجوع إليه بتاريخ 13/ 2/ 2017 من الموقع الإلكتروني التالي: http: / /mawdoo3.com /٪D9٪81٪85٪D9٪D8٪A7٪D9٪_85٪88٪D9٪87٪D9٪٪D9٪8A٪82٪D9٪84٪D8٪AA٪D8٪AB٪D9٪84٪D9٪D8٪A8٪D8٪A7٪D9٪_81٪٪D9٪86٪81٪D9٪

الغامدي، احمد. (1999). دور النقد والتذوق الفني في إنماء الثقافة الفنية ضمن دروس التربية الفنية في مدارس التعليم العام. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة: المملكة العربية السعودية.

القباني، أريج. (2008). مقررات الحاسب الآلي في برنامج التربية الفنية بين الواقع المأمول. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم التربية الفنية.

منير الدين، أميرة .(2014). التكنولوجيا الرقمية الإلكترونية وسيط تعليمي متعدد في تخصص التربية الفنية للمواءمة بين مخرجات التعليم السعودي وسوق العمل. مؤتمر دور الفن والتربية في التنمية البشرية، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان، حلوان: مصر.

نصار، دينا. (2011). فاعلية الكتاب الإلكتروني على تنمية كل من مهارة صيانة الحاسب الآلي والذكاء البصري/ المكاني لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة معلم حاسب آلي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية النوعية، جامعة طنطا.

نقاوه، عمار. (2015). تعريف الفن. تم الرجوع إليه بتاريخ 13/ 2/ 2017 من الموقع الإلكتروني التالي: http: / /mawdoo3.com /٪D8٪AA٪D8٪A7٪D8٪_81٪8A٪D9٪B9٪D8٪B1٪D9٪86٪81٪D9٪84٪D9٪D9

اليامي، هدى. (2014). فاعلية كتاب إلكتروني تفاعلي لتنمية مهارات تصميم وتوظيف الرحلات المعرفية عبر الويب لدى الطالبات المعلمات. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة: السعودية.

ثانيًا: المراجع الأجنبية والعربية المترجمة

Abdel-Aziz, M. & Farag, A. (2015). Theories in the psychology of artistic tasting *(in Arabic)*. *Journal of Art Education Research, Faculty of Art Education,* Helwan University, 46, 62-94.

Abdelmoneim, H. (2008). *An electronic guide to the technical and administrative aspects and its effectiveness in improving the performance of physical education teacher in the United Arab Emirates (in Arabic).* Fourth regional conference of the international council for health, physical education, recreation and sports of the middle east, Faculty of Physical Education, Alexandria University.

Ahmad, R. (2012). The role of art in the purification of self against violence and its role in the development of aesthetic sense *(in Arabic)*. *Journal of Research in Art Education & Arts, Faculty of Art Education,* Helwan University, 35, 37-67.

Al Ghamdi, A. (1999). *The role of criticism and artistic taste in the development of artistic culture within the lessons of art education in public education schools. (in Arabic).* Unpublished master's thesis, Umm Al-Qura University, Makkah, Saudi Arabia.

Al Humaidan, H. (2008). *The role of art education programs in familiarizing with traditional crafts (in Arabic).* Unpublished master's thesis, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

Al Jerawi, S. (2011). *Developing a practical multimedia computer guide for a course on classification of animal and measuring the impact on the development of practical skills among first level students at the faculty of education for girls in Riyadh (in Arabic).* Second international conference on E-learning and distance learning, Riyadh, Saudi Arabia.

Al Qabbani, A. (2008). *Computer courses in art education program between the reality and the expectations(in Arabic).* Unpublished master's thesis, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

Al Shahri, A. (2006). Role of art education in the preservation of Saudi Folklore *(in Arabic)*. *Journal of the Faculty of Education,* Ain Shams University, 30 (3), 321- 334.

Al Shuaibi, H. (2014). *Effectiveness of different e-book interface in the achievement of the concepts of unity of sound in physics for second-level secondary students in Jeddah (in Arabic).* Unpublished master's thesis, King Abdulaziz University, Jeddah, Saudi Arabia.

Al Taher, R. & Attieh, R. (2012). *The quality of E-learning as a contemporary vision (in Arabic)*. Alexandria: Dar new university.

Al Yami, H. (2014). *The effectiveness of an interactive e-book in developing design skills and webquests for female intern teachers (in Arabic)*. Unpublished doctoral dissertation, Umm Al-Qura University, Makkah, Saudi Arabia.

Amer, T. (2015). *E-learning and virtual education (in Arabic)*. Cairo: Arab Group for Training and Publishing.

Ampa, A. (2015). The implementation of interactive multimedia learning materials in teaching listening skills. *English Language Teaching,* 8 (12), 56-62.

Assaf, D. (2016). *The concept of educating through art.* Retrieved 13.02.2017 from website:

Belton, R. (2008). *Art history: A preliminary handbook*. Retrieved 13.02.2017 from website:

Carroll, N. (2000). *Theories of art today*. Monroe: University of Wisconsin Press.

Casey, E. (2004). *Digital evidence and computer crime: forensics science, computers and the internet* (2nd ed.). Amsterdam: Elsevier Academic Press.

Constantine L., & Lockwood, L. (1999) *Software for use: A practical guide to the models and methods of usage-centered design*. London: Addison Wesley Longman.

Daqmaq, H. (2001). *A proposed approach to the development of aesthetic taste for non-specialists of university youth (in Arabic)*. Unpublished doctoral dissertation, Faculty of Art Education, Helwan University.

Ernst, G. (2005). *Press statement on the story of art*. The Gombrich Archive. Archived from the original on 6 October 2008. Retrieved 18 November 2008.

Fredericksen, E., Pickett, A., Pelz, W., Swan, K. & Shea, P. (2000). Student satisfaction and perceived learning with online courses: Principles and examples from the SUNY learning network. *JALN*, 4 (2), 7-41.

Gooding, M. (2000). *Abstract art*. London: Tata Publishing.

Griffiths, G., Oates, B. & Lockyer, M. (2007). Evolving a facilitation process towards student centered learning: A case study in computing. *Journal of Information Systems Education*, 18(4), 459-467.

Halsen, H. (2002). *An Analysis of Electronic learning communities using a social network perspective.* unpublished doctoral dissertation, Cornell University, Abstracts international.

http://mawdoo3.com/%D9%85%D9%81%D9%87%D9%88%D9%85_%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%AB%D9%82%D9%8A%D9%81_%D8%A8%D8%A7%D9%84%D9%81%D9%86

http://web.stanford.edu/dept/SUSE/projects/ireport/articles/general/Educational%20Theories%20Summary.pdf

https://web.archive.org/web/20120427192624/http://www.ubc.ca/okanagan/creative/links/arthistory/What_is_Art_.html

Ismail, A. (2009). *Electronic courses - design - production - publishing - applications – evaluation*(in *Arabic)*. Cairo: Dar Alam Books.

Jarrar, S. (2012). *The role of culture*. Retrieved 24.10.2017 from website: http://www.culture.gov.jo/node/27130

Kearsley, G. (2000). *Online education: learning and teaching in cyberspace*. Belmont, CA.: Wadsworth.

Kearsley, G. (2002). *Explorations in learning & instruction: the theory into practice database.* Retrieved 13.02.2017 from website:

Khalil, S. (2008). *Rehabilitation and training of university students in the light of a proposed strategy for establishing small technical production projects.(in Arabic)*. Unpublished doctoral dissertation, Faculty of Art Education, Helwan University.

Leow, F. & Neo, M. (2014). Interactive multimedia learning: innovating classroom education in a Malaysian university. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13 (2), 99-110.

Loyens, S., Rikers, R. & Schmidt, H. (2008). Relationships between students' conceptions of constructivist learning and their regulation and processing strategies. *Instructional Science*, 36, 445–462.

Martin, F. & Klein, J. (2008). Effects of objectives, Practice, and review in multimedia instruction. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia,* 17 (2), 171-189.

Moreno, R., Mayer, R., Spires, H. & Lester, J. (2001). The case for social agency in computer-based teaching: Do students learn more deeply when they interact with animated pedagogical agents?. *Cognition and Instruction,* 19(2), 177–213

Mukti, N. & Hwa, S. (2004). Malaysian perspective: Designing interactive multimedia learning environment for moral values education. *Educational Technology & Society,* 7 (4), 143-152.

Munir Aldin, A. (2014). *Electronic digital technology a multi-learning medium in the field of art education to match the outputs of Saudi education and labor market(in Arabic)*. Published research, The role of art and education in human development, Faculty of Art Education, Helwan University.

Naqaweh, A. (2015). *Definition of art*. Retrieved 13.02.2017 from website: http://mawdoo3.com/%D8%AA%D8%B9%D8%B1%D9%8A%D9%81_%D8%A7%D9%84%D9%81%D9%86

Nassar, D. (2011). *The effectiveness of the E-book on the development of computer maintenance and visual intelligence / spatial skills among students of the fourth level computer teacher division*(in *Arabic)*. Unpublished master's thesis, Faculty of Specific Education, Tanta University, Egypt.

Ruslia, M. (2015). The effect of presentation variety of interactive multimedia learning to the learning result. *International Journal of Computer Applications,* ١٢-٧ ,(١٠)١٢٢.

Said, A. & Alkandari, A. (2014). *Employment of technology innovations in the strategy of practical demonstration in art education (in Arabic)*. Published research, The role of art and education in human development, Faculty of Art Education, Helwan University.

Sambrook, S. (2003). E-learning in small organizations. *Education + Training*, 45 (8/9), 506-516.

Stemler, L. (1997). Educational characteristics of multimedia: A literature review. *Journal of Education Multimedia and Hypermedia,* 6 (3/4), 339-359.

Whitley, R. & Figarelli, D. (2009). *A simplified guide to digital evidence.* Florida: NFSTC Science Serving Justice.

Wild, R., Griggs, K. & Downing, T. (2002), A framework for e-learning as a tool for knowledge management. *Industrial Management & Data Systems,* 102(7), pp.371-380.

Zhang, D. (2005). Interactive multimedia-based E-learning: A study of effectiveness. *The American Journal of Distance Education,* 19(3), 149–162.

Zhang, D. & Nunamaker, J. (2004). A natural language approach to content- based video indexing and retrieval for interactive E-learning. *IEEE Transactions on Multimedia,* 6 (3): 450–458.

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، المجلد (3)، العدد (2)، جامعة الحدود الشمالية (1439هـ / 2018م) 136-101

أثر استخدام بعض أنماط المحاكاة الإلكترونية والشبكات الاجتماعية عبر الويب في إكساب معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم مهارات التطور المهني

عائشة بليهش محمد العمري (*) و حصة محمد بن سعود آل مساعد (**)

جامعة طيبة

(قدم للنشر في 1438/08/12هـ ، وقبل للنشر في 1439/02/16هـ)

ملخص البحث: يهدف البحث الحالي الكشف عن أثر أنماط المحاكاة الإلكترونية الثلاثة (محاكاة لتمثيل أدوار افتراضية للأداء المثالي/ محاكاة لقصص حقيقية لأداء المعلمات أثناء التدريس للتلميذات ذوات صعوبات التعلم من خلال السرد القصصي/ محاكاة تنفيذ معايير هيئات إعداد معلمي التربية الخاصة). كما يهدف إلى توظيف الشبكات الاجتماعية عبر الويب، وله مستوى واحد فقط وهو استخدام أفضل نمط يتيح تطبيقات تعليمية وأدوات تسهل التواصل مع ذوي صعوبات التعلم. وتم بناء نموذج تصميم تعليمي يوضح مراحل البحث، كما تم تصميم ونشر موقع إلكتروني تفاعلي للبحث وفق أنماط المحاكاة الإلكترونية، وتم أيضا تصميم وتوظيف الشبكات الاجتماعية من خلال إنشاء صفحة Facebook مرتبطة بموقع البحث لعرض تطبيقات المحاكاة وللتواصل مع معلمات ذوي صعوبات التعلم. واستخدم البحث الحالي أداتي مقياس مهارات التطور المهني لمعلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم، و بطاقة ملاحظة الأداء المهاري. وتم تطبيق هذه الأدوات على عينة قوامها 84 معلمة من معلمات ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية. وأظهرت النتائج الأثر الفعال الذي أحدثه الموقع الإلكتروني وصفحة Facebook في بناء المعرفة تشاركيا بين معلمات ذوي صعوبات التعلم، كما أشارت النتائج إلى إكسابهن مهارات التطور المهني بما يتوافق مع رؤية المملكة العربية السعودية 2030 للارتقاء بمهارات وقدرات منسوبي التعليم.

كلمات مفتاحية: المحاكاة الإلكترونية، الشبكات الاجتماعية، مهارات التطور المهني، صعوبات التعلم.

*****

The Impact of The Use of Some Types of Electronic Simulation and Social Networks Across The Web in Providing Skills of Professional Development to Teachers of Students with Learning Disabilities

Hessa M. Almusaad (*) , Aicha Blyhesh M. Amry (*)

(Received 09/05/2017, Accepted 05/11/2017)

Abstract: The current research aims at detecting the impact of the Three Electronic Simulation Patterns across the web, 1- Simulation to represent virtual roles for the ideal performance for teachers of students with learning disabilities (LD). 2- Simulation of real stories for teachers' performance during teaching students with LD through storytelling. 3- Simulation of the execution of standards set through the standards-setting bodies of teachers in the field of special education; It also aims to employ social networks across the web.

The research tools included: Designing and building an interactive website based on electronic simulation patterns, design and employment of social networks (Facebook) to provide educational applications and tools to facilitate communication with teachers of students with LD, the scale of professional development skills for teachers of students with LD, and the Skill Observation Performance card. The tools were applied to a sample of 84 teachers of students with LD in the KSA.

The results pointed out the effective impact of the website on electronic simulation patterns and social networking networks through the web in building knowledge between teachers of students with LD based on the model of educational design and using the scale of skills of professional development and the Skill Observation Performance card according to the vision of 2030.

Keywords: Electronic simulations, social networks, professional development skills, learning disabilities.

(*) للمراسلة:
(*) أستاذ مشارك تكنولوجيا التعليم، كلية التربية بجامعة طيبة.
ص. ب: 344 ، المملكة العربية السعودية.
(* *) أستاذ مساعد التربية الخاصة، كلية التربية بجامعة طيبة،
ص. ب: 344 ، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:
(*) Aicha Blyhesh M. Amry. Associate Professor of Education Technology. Faculty of Education Taibah University. P.O. Box:344 , Kingdom of Saudi Arabia.
(**) Hessa M. Almusaad. Assistant Professor of Special Education. Faculty of Education Taibah University. P.O. Box:344 , Kingdom of Saudi Arabia.
e-mail: ablehsh@hotmail.com / dr.hessa-m@hotmail.com

ejournal.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0046785

مقدمة :

تلعب الثورة التكنولوجية التي نعيشها اليوم دورا أساسيا في مجال التعليم وتطويره وفي خدمة المعلم والمتعلم، مما ينعكس بالفعل على تحسين كفاءة العملية التعليمية، وبالأخص في مجال تعليم ذوي صعوبات التعلم، حيث أصدرت الحكومة الفيدرالية الأمريكية (U.S. Department of Education. 2002b) تقريرا يفيد بأن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يمثلون أكثر من نصف عدد التلاميذ المعوقين بصفة عامة. ومن أشكال الثورة العلمية التكنولوجية التي أثرت في التعليم، والتي أثبتت الدراسات فاعليتها: تكنولوجيا المحاكاة بالكمبيوتر وأنماط استخدامها ؛ كالواقع الافتراضي والذكاء الاصطناعي والنظم الخبيرة (توفيق،2003م، ص: 246).

يشهد التعليم في المملكة العربية السعودية قفزة نوعية من التغيرات، حيث « تؤكد الوقائع المعاصرة، وتوقعات المستقبل على أننا مقبلون على عصر جديد يختلف اختلافا جذريا عن عالم اليوم، فالتطورات الهائلة والتغيرات المتزايدة في عمقها واتساعها وتأثيرها على مختلف جوانب الحياة، ومختلف الميادين والمواقع اقتصاديا واجتماعيا وسياسيا وعلميا وتعليميا» (سكران، 1999 م، ص: 25).

مع التقدم العلمي والتقني والبحثي الهائل، جاء إعلان «رؤية المملكة العربية السعودية 2030» مواكباً لرسالة التعليم وداعماً لمسيرتها، لبناء جيل متعلم قادر على تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات مستقبلاً، وانطلاقاً من هذه الرسالة جاءت «الرؤية» لتوفير فرص التعليم للجميع في بيئة تعليمية مناسبة في ضوء السياسة التعليمية للمملكة، ورفع جودة مخرجاته، وزيادة فاعلية البحث العلمي، وتشجيع الإبداع والابتكار، وتنمية الشراكة المجتمعية، والارتقاء بمهارات وقدرات منسوبي التعليم.

يستدعي ذلك وضع فلسفة جديدة لتطوير التعليم، تهدف إلى إعادة النظر في طريقة إعداد المعلم وبالأخص معلم ذوي صعوبات التعلم ومواكبته لكل ما هو جديد. حيث يواجه معلم ذوي صعوبات التعلم صعوبة في اختيار الإستراتيجيات والطرق التربوية المناسبة لتلاميذه من ذوي صعوبات التعلم والاستفادة إلى أقصى حد ممكن من استخدام التكنولوجيا سواء في الفصول الدراسية أو في المنزل في حل اللغة المكتوبة، والقراءة، والاستماع، والذاكرة ومشاكل الرياضيات، مما يجعل عملية التعليم والتعلم ممتعة ومنتجة وتساعد على علاج مشكلات الأطفال ذوي صعوبات التعلم وتحسين حياتهم (Adebisi, Liman, & Longpoe,2015) .

حيث أشار الهدف (9) من مشروع الإستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية إلى «زيادة فعالية التقنية في رفع مستويات الأداء وتحسينه» والذي يندرج تحته عدد من الإجراءات المهمة، تضم بناء البنية التحتية الإلكترونية المتوائمة مع التقدم التقني في القرن

الحادي والعشرين، وتطوير بوابة وطنية للتعليم، وتطوير المحتوى الإلكتروني التفاعلي، وبناء قدرة المعلمين على توظيف التقنية في عمليات التعليم والتعلم، وتطوير مدارس افتراضية، وتطوير منظومة التطوير المهني للمعلمين تقنياً، وإنشاء نظام المؤشرات التربوية لتسهيل عملية صنع القرار القائمة على البيانات.

وقد حدد مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم العام (19) معيارا مطلوبا من قبل معلمي صعوبات التعلم لمعرفتها والقدرة على أدائها وتنفيذها في التخصص التدريسي وطرق التدريس للمواد التي تظهر فيها صعوبات التعلم والمهارات المرتبطة بالتخصص وما يتصل بها من ممارسات تدريسية فاعلة تشمل استخدام إستراتيجيات التدريس الخاصة.

تعرف المحاكاة الحاسوبية نظرياً بأنها «مجموعة من التوجيهات والإرشادات التعليمية الإلكترونية، تم تصميمها بطريقة تتشابه مع المواقف الحياتية الفعلية لمحاكاة موقف أو طريقة عمل أو أداء مهمة ما وفقا لخطوات معينة»، وتعرف إجرائياً بأنها: «بيئة إلكترونية صممت لعرض خطوات وإجراءات تشغيل الأجهزة المكتبية الحديثة واستخدامها، وتتضمن خطوات تشغيل الأجهزة المكتبية وصيانتها والمحافظة عليها، ويمكن أن يتعلمها الطالب بصورة فردية أو بصورة جماعية في بيئة تعلم إلكترونية صممت لهذا الغرض» (Horton, 2012, p.156).

والمحاكاة كلمة تعني التقليد بعمومها وقد استخدمت المحاكاة في العديد من المجالات ولها أنواع كثيرة ومتفرعة، وقد تم التعامل مع المحاكاة تربوياً كأسلوب تعليمي، يساعد على التعلم من خلال التقليد والنمذجة، وهي تجريد أو تبسيط لبعض المواقف المستمدة من الحياة الحقيقية، حيث يوضع المتعلم في نظام أو بيئة مشابهة للبيئة التي يراد منه التعامل معها، ويعطى أدوات مشابهة للأدوات التي عليه أن يستخدمها ويعيش الموقف الذي شارك المعلم في تصميمه ليكتسب الخبرة المطلوبة دون مخاطرة أو تكليف (سرايا، 2007 م).

لكي نضمن الاندماج الكامل للمتعلم في مواقف التعلم، فعلى المعلم أن يقوم بتوفير الفرص المناسبة التي تحاكي مواقف تطبيق المعرفة المتعلمة في البيئة الواقعية (Fulkert, 2000)، ومن هنا تعد المحاكاة الحاسوبية بيئة تعلم حقيقية تحتوي على خطوط إرشادية منظمة ومتفاعلة مع بعضها؛ تؤدى إلى تطوير مواد تعليمية تحاكي الواقع، لتحقيق أهداف محددة وموجهة إلى نوع معين من المتعلمين في ضوء مفاهيم، ومبادئ التعلم النظرية.

تشير نتائج العديد من الدراسات التي أجريت، أن هناك اهتماماً بمجال المحاكاة، حيث سعت دراسة العصيمي(2015) إلى الكشف عن واقع استخدام التقنيات التعليمية الحديثة في غرفة المصادر والصعوبات التي يواجهها معلمو ذوي صعوبات التعلم، والتعرف على أثر عدد سنوات الخبرة

والـدورات التدريبيـة عـلى اسـتخدام معلمـي التلاميذ ذوي صعوبـات التعلـم للتقنيـات التعليميـة في منطقـة القصيـم. وقـد طبقت الدراسـة عـلى (67) معلما ذوي صعوبـات التعلـم. وتوصلـت نتائـج الدراسـة إلى أن المتوسـط العـام لفقـرات« مـا واقـع اسـتخدام معلمي التلاميـذ ذوي صعوبـات التعلم للتقنيـات التعليمية في غرفـة المصـادر» تعـبر عن اسـتخدام متوسـط مـن قبل معلمـي ذوي صعوبـات التعلـم للتقنيـات التعليميـة. والمتوسـط العـام لفقـرات« مـا هـي الصعوبـات التـي تحـد مـن اسـتخدام معلمـي التلاميـذ الذيـن لديهـم صعوبـات تعلـم للتقنيـات التعليميـة» تعـبر عـن أن هنـاك صعوبـات تحـد مـن اسـتخدام هـذه التقنيـات، ولكـن بصـورة متوسـطة.

كشـفت دراسـة البلـوي (2014م) عـن درجـة مسـاهمة تقنيـات التعليـم في مشـاركة طـلاب ذوي صعوبـات التعلـم في العمليـة التعليميـة في مـدارس محافظـة العـلا. وتكونـت عينـة الدراسـة مـن (213) معلـماً لـذوي صعوبـات التعلـم. وأظهـرت نتائـج الدراسـة أن درجة مسـاهمة تقنيات التعليم في مشـاركة طـلاب ذوي صعوبـات التعلـم في العمليـة التعليميـة جـاءت متوسـطة، كما بينـت النتائج عدم وجـود فروق ذات دلالـة إحصائيـة في وجهـة نظـر المعلمـين حـول درجة مسـاهمة تقنيات التعليم في مشـاركة طلاب ذوي صعوبـات التعلـم في العملية التعليميـة، تبعاً لاختلاف متغـيرات التخصـص، والمؤهـل العلمـي، وسـنوات الخبرة.

وأشـارت دراسـة عبدالعـال والمليحـي (2016 م) إلى قيـاس مـدى تفعيـل مسـتودعات التعلـم الرقميـة لـدى معلـمات صعوبـات التعلـم للمرحلـة الابتدائيـة في مدينـة الريـاض. حيـث تمثـل عينـة الدراسـة (20 معلمـة) تـم اختيارهـم بطريقـة عشـوائية للإجابـة عن أداة الدراسـة. وأظهـرت النتائـج أن تفعيـل اسـتخدام مسـتودعات التعلـم الرقميـة لـدى معلـمات صعوبات التعلـم كان بمتوسـط (2.392 مـن 3) وهـو متوسـط يقـع في الفئـة الأولى. وقـد وافـق أفـراد الدراسـة عـلى إيجابيـات تفعيـل مسـتودعات التعلـم الرقميـة لـدى معلـمات صعوبـات التعلـم للمرحلـة الابتدائيـة بمتوسـط (2.491 مـن 3) وهو متوسـط يقـع في الفئة الأولى. كـما توافقـوا على معوقـات تفعيل مسـتودعات التعلـم الرقميـة لـدى معلـمات صعوبـات التعلـم للمرحلـة الابتدائيـة بمتوسـط (2.36 مـن 3) وهـو متوسـط يقـع في الفئـة الأولى.

كـما هدفـت دراسـة بـدران (2008م) إلى تصميـم برنامـج محوسـب في تدريـس مهـارات القـراءة الأساسـية لـذوي صعوبـات التعلـم المحـددة بالقراءة في الصـف الثالـث الأسـاسي، والتعـرف عـلى أثـر اسـتخدام البرنامـج المحوسـب في تدريـس مهـارات القـراءة الأساسـية لـذوي صعوبـات التعلـم المحـددة بالقـراءة في الصـف الثالث الأسـاسي مقارنـة بالطرائق غـير المحوسـبة، ومقارنـة أثـر اسـتخدام البرنامـج المحوسـب في تدريـس مهـارات القراءة الأساسـية بين التلاميـذ باختـلاف جنسـهم. وقـد اسـتخدم الباحـث

اختباراً تحصيليا في مهارات القراءة، بالإضافة إلى برنامج محوسب لتعليم مهارات القراءة، واستبانة لقياس اتجاهات التلاميذ نحو التعلم بالحاسوب. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنه يمكن استخدام إستراتيجية التعلم بمساعدة الحاسوب في تعليم مهارات القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف الثالث الأساسي.

أما دراسة (آل المحيا، 2008 م)، فقد هدفت إلى قياس أثر استخدام الجيل الثاني للتعلم الإلكتروني E-Learning 2.0 على مهارات التعليم التعاوني لدى طلاب كلية المعلمين فى أبها. وقد تألف مجتمع الدراسة من (51 طالبا)، وتوصلت الدراسة إلى انخفاض مستوى التعليم التعاوني بين المجموعتين (مجموعة تعلمت بواسطة أسلوب التعليم التعاوني باستخدام الجيل الثاني من التعليم الإلكتروني، ومجموعة تعلمت بواسطة أسلوب التعليم التعاوني المعتمد على التعلم الإلكتروني التقليدي). ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعليم التعاوني بين مجموعة الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني ومجموعة التعلم الإلكتروني التقليدية.

ويعرف التطور المهني في معظم الأدبيات (Alfonso, Geral & Neville, 1981)أنه الجهد المنظم لتحسين ظروف التعليم ومصادره، ومهمات تحسين أداء المعلمين عملية شاملة تهدف إلى تمكين جميع المعلمين، من المحافظة على مستوى عالٍ من أدائهم، وتهيئتهم لأدوار جديدة تقتضيها متطلبات التطوير والتجديد. ويمكن القول إن النمو المهني هو زيادة فعالية عمل المعلمين عن طريق تحسين كفايتهم الإنتاجية، ورفع مستوى أدائهم الوظيفي، وتنمية قدراتهم وإمكاناتهم وإنعاش معلوماتهم وتجديد خبراتهم لمواجهة المواقف التعليمية واستغلال كل ما حولهم لتحقيق الأهداف المرجوة، كما عرف عبد السلام (2000م) التطوير المهني للمعلم بأنه «الفرص المناسبة للتعليم والتعلم ، والتي سيحتاجها المعلمون لتطوير فهمهم عن مجالات تخصصهم وتدريسها وتعلمها، وهو الفرص التي تتوفر لهم للاشتراك في الدراسة والبحث في تدريس تخصصهم، وهو عملية مستمرة مدى الحياة تساعد في تنمية معارفهم وأفكارهم ومعتقداتهم وفهمهم وقدراتهم ، وتمتد من خبرات وبرامج الإعداد قبل الخدمة وحتى خبرات التعلم الذاتي والمستمر في أثناء الخدمة إلى نهاية المستقبل المهني».

تلعب برامج التطوير المهني للمعلمين دورًا مهمًّا في إعداد المعلمين إعدادًا جيّدًا وتطوير قدراتهم. ويشارك معظم المعلمين في برامج التطوير هذه بصورة أو بأخرى؛ حيث ذكرت وزارة التربية والتعليم الأميركية أن معظم المعلمين يشاركون في هذه البرامج عادة، غير أن مدة مشاركتهم تكون محدودة جدًّا؛ فمعظمهم يشارك ما بين ساعة وثماني ساعات أو بما لا يزيد عن يوم واحد. وتشير الدراسات إلى أن جودة برامج التطوير المهني ومدتها مساعدة على تحسين الممارسة التعليمية والتأثير على

تحصيل الطلاب.

بحسب وزارة التربية والتعليم الأميركية، فإن برامج التطوير المهني الفعّالة هي البرامج التي تتصف بالتركّيز على التحسين الفردي والجمعي والمؤسسي، وتعزّز البحث المتواصل الهادف إلى تحسين الحياة المدرسية اليومية.

يلعب الإشراف التربوي دورًا مهمًا في التطوير المهني بتزويد المعلمين بالتغذية الراجعة عن الممارسات الصفية الفاعلة. وقد ظهرت أربع إستراتيجيات رئيسة لتعزيز النمو المهني للمعلمين من خلال الإشراف، هي:

1. يجب أن تكون عملية تطوير المعلمين عملية مستمرة، «مدفوعة بالنمذجة، والتدريب العملي، وحل المشكلات بالتعاون».
2. يحتاج المعلمون إلى المشاركة الفردية والجماعية في المهمات التعليمية المدرسية، والملاحظة والتقويم، والتجربة، وتطوير طرائق التدريس، ليمكنهم تكوين فهم أفضل لعمليات التعلّم والتطوير مع الأخذ في الاعتبار بيئاتهم التعليمية وطلابهم.
3. بهدف تمكين المعلمين من ممارسة التوجيه الذاتي، على الإداريين اختيار طرائق الإشراف التي تُلائم مستويات المعلمين وحاجاتهم التطويرية.
4. لتعزيز نشر الأفكار والمشاركة في التعليم، على الإداريين العمل على ترسيخ ثقافة في المدرسة تُقدّر التفاعل المهني والجمعي بين المعلمين، مثل: التخطيط، والمشاركة، والتقويم، والتعلم الجماعي.

وتبعًا لما أظهرته نتائج دراسة أميركية أجريت في عام 2001م، فإنه على الرغم من أن 96٪ من معلمي المدارس الحكومية أبلغوا عن مشاركتهم في نشاطات تطوير مهني، فإن 30٪ فقط شاركوا في التطوير المهني الذي يتضمن دراسة معمقة في مجال محدد، وأن 15٪ تلقوا تسع ساعات أو أكثر في تدريب من هذا النوع.

في المملكة العربية السعودية تولي سياسة التعليم أهمية بالغة للتدريب التربوي باعتباره دعامة من دعائم التطور المهني للمعلمين، فقد نصت المادة (195) بأن على الجهات المختصة أن تعطي عناية كافية للدورات التدريبية والتجديدية لترسيخ الخبرات وكسب المعلومات والمهارات الجديدة (الكثيري والنصار، 1426 هـ). وقد بذلت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية – على مدى السنوات الماضية – جهوداً كبيرة وكثيفة في تدريب المعلمين وإعدادهم، وتهيئة الظروف والتسهيلات لذلك، وإعداد الخطط والبرامج اللازمة للارتقاء بمستوى أداء المعلم المهني والتربوي.

يأتي مشروع التطوير المهني للمعلمين كجزء من حزمة متكاملة من برامج ومشاريع الخطة الإستراتيجية لتطوير التعليم العام في المملكة، التي صممت بعناية وفق منهجية التعلم المتمازج لدعم

المعلم حتى يتمكن من القيام بدوره في إطار من الوعي والفهم لطبيعة مسؤولياته وواجباته المهنية والتعليمية. وتتنوع مكونات هذا الدعم لتحقق احتياجات المعلم من خلال تقديم محتوى تدريبي في أوعية مختلفة تم العمل فيها ضمن إطار شراكة مع بيوت خبرة عالمية وإقليمية ومحلية. ويهتم المشروع بمجال التطوير المهني للمعلمين، حيث سيتم تطوير مستوى المهارات الأساسية المهنية وذلك ضمن مجالات تعليمية وتربوية متنوعة. كما يتضمن المشروع تدريب المعلم على حقيبة «التدريب الإلكتروني» التي تم إطلاقها مع بداية العام الدراسي الحالي، لتكون انطلاقة جديدة في تفعيل المنهجيات الحديثة في التطوير المهني المعتمدة على التعلم المتمازج.

تشير أدبيات التربية الخاصة إلى وجود اتفاق عام على أهمية تطوير نظم التدريب المهني لمعلمي التربية الخاصة في الدول المتقدمة والنامية على حد سواء؛ استدراكاً للتطورات العالمية المعاصرة في جوانبها العلمية والمعرفية والاجتماعية والثقافية ليكونوا قادرين على تناول الخبرات والمهارات العالمية في هذا المجال كمصدر مهم في تطوير النظم التعليمية والتكيف معها ورسم سياساتها(Crowe& Vento 2001).

هدفت دراسة الخطيب (2015م) إلى تقييم برامج التدريب المهني لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم أثناء الخدمة في المدارس الحكومية والخاصة من وجهة نظرهم، وتكونت عينة الدراسة من (40) معلما ومعلمة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم بناء أداة تكونت من (74) مؤشراً موزعة على أربعة أبعاد رئيسة. وأظهرت النتائج أن هناك بعداً واحداً ذا درجة انطباق مرتفعة وهو: بعد «أهداف برنامج التدريب المهني «بمتوسط حسابي بلغ (2.53) في حين وجود ثلاثة أبعاد رئيسة انطبقت بدرجة متوسطة وهي على التوالي: بعد «سمات وخصائص المدربين» بمتوسط حسابي مقداره (2.24) وبعد «محتوى البرامج ومضامينها» بمتوسط حسابي (2.11) وبعد «الجانب الإداري والتنظيمي» في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.00). وبلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لأبعاد الأداة (2.25). كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α =0.05) تعزى لأثر الخبرة في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية. في حين أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) تعزى لأثر نوع المدرسة.

كما هدفت دراسة البلوي والراجح(2012م) إلى التعرف على واقع التطور المهني لمعلمي الرياضيات ومعلماتها في عشر إدارات تعليم في المملكة العربية السعودية خلال الثلاث سنوات الماضية، والكشف عن معوقات تطورهم المهني. وقد شملت عينة الدراسة 363 معلماً و263 معلمة. وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر أنشطة التطور المهني ممارسة لدى عينة الدراسة هي الاستفادة من تقارير وتوجيهات المشرف التربوي، والتواصل مع أولياء الأمور لرفع

مستوى الأداء التدريسي، أما أقلها فقد تمثل في تسع ممارسات منها: التعاون مع جهات أو أفراد في إجراء أبحاث تربوية بحيث يكون للمعلم دور بحثي محدد.

وأجرت قستي (2008م) دراسة هدفت إلى بناء تصور مقترح للتطوير المهني الذاتي للمعلمات في ضوء واقع ممارسته من قبل المعلمات ووفق الاتجاهات المعاصرة. وتكونت عينة الدراسة من (37) مشرفة و 210 معلمة. ومن أهم نتائج الدراسة أن أكثر أساليب التطور المهني ممارسة من قبل المعلمات هي الدورات التدريبية تليها القراءة في الكتب والدوريات والمصادر الإلكترونية. وأن أكثر معوقات التطوير المهني للمعلمات كثرة الحصص وازدحام الفصول وقلة وعي المعلمات بالتطوير المهني وانعدام الحوافز التشجيعية.

سعت دراسة (أبو الليف ،2015م) لإعداد معلمة صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام وذلك بعد دراستها الأكاديمية والتى تنتهى بدورها الأساسى فى إعداد وتنفيذ الخطة الفردية للعلاج التربوى لكل حالة من حالات صعوبات التعلم. وهدفت الدراسة إلى إبراز دور معلمة صعوبات التعلم فى ضوء معايير الجودة فى النظام التعليمى. وتكونت عينة الدراسة من (15) معلمة صعوبات تعلم فى مدارس التعليم العام بالجبيل الصناعية -المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية- والتى تطبق برامج صعوبات التعلم. وتكونت أداة الدراسة من استمارة مقابلة شخصية معدة لهذا الغرض مكونة من 40 عبارة موزعة على أربعة أبعاد، يندرج تحت كل بُعد مجموعة من العبارات التي تدور حوله وفقاً للأبعاد الآتية على التوالي: (معايير إعداد معلمة صعوبات التعلم - التقييم والتشخيص المبدئى- إعداد البيئة الصفية- إعداد وتنفيذ البرنامج التربوى الفردى)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى الحاجة الماسة لتطبيق معايير الجودة عند إعداد معلمة صعوبات التعلم وإبراز دورها المميز والرئيس فى تطوير العملية التعليمية.

كما هدفت دراسة (Hamadneh, 2016) إلى تحديد مستوى الإبداع الوظيفي لدى المعلمين ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم في المملكة العربية السعودية، وفقا لنوع الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة. حيث تكونت عينة الدراسة من 80 معلماً من الذكور والاناث، الذين تم اختيارهم عشوائياً من مدارس منطقة عسير وجازان ونجران. وقد استخدم مقياس للإبداع الوظيفي بعد التحقق من صحتة وموثوقيته. وتبين النتائج أن متوسط الإبداع الوظيفي بين المعلمين صعوبات التعلم في المرتبة (4,01) والذي يدل على ارتفاع مستوى الإبداع الوظيفي. كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيا في الإبداع الوظيفي والمجالات الأخرى نظراً لأثر متغير المؤهل العلمي لصالح أصحاب الدراسات العليا، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيا لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة.

مشكلة البحث:

يوجه البحث الحالي الاهتمام بمعلمات ذوي صعوبات التعلم وضرورة تدريبهن تدريبا كافيا بحيث يُلمون بالمهارات المهنية في ضوء المستحدثات التكنولوجية والاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال المحاكاة الإلكترونية والشبكات الاجتماعية عبر الويب، ولتكوين فكرة واضحة عن مشكلة البحث المستمدة من الواقع الفعلي اعتمد البحث على ما يلي :

1. ملاحظات الباحثتين لواقع استخدام تقنيات التعليم الحديثة في التعليم لمعلمات ذوي صعوبات التعلم بمرحلة التعليم الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، وتمثلت في عدم وجود توظيف للتقنيات الحديثة وخاصة المحاكاة الإلكترونية خلال التدريس لمحاكاة الممارسات التدريسية الجيدة، وانشغال معلمات صعوبات التعلم بالتدريس وعدم وجود الوقت الكافي للاستفادة من الدورات التدريبية المباشرة لتحسين ممارساتهن التدريسية، وعدم وجود فرصة لتبادل الخبرات التربوية والفنية من خلال شبكات التواصل بين مجموعات المعلمات وبعضهن البعض.
2. توصيات المؤتمرات والدراسات السابقة ومنها المؤتمر الدولي الثاني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد (2011م)، ودراسة سعود (2010 م) حيث أوصت بضرورة تصميم وتطوير مجتمعات التعلم الإلكتروني التفاعلية وتوظيفها بشكل فاعل لتحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة، وبذل مزيد من الجهود لتطوير برامج تدريب المعلمين لإكسابهم المهارات والكفاءات اللازمة للتدريس، وأهمية التحوّل من التعلم الإلكتروني E-learning إلى التعلم الإلكتروني التشاركي Electronic Collaborative Learning.
3. إجراء دراسة استطلاعية على عينة حجمها (20) معلمة من معلمات صعوبات التعلم بالمدينة المنورة للعام الدراسي (2016/ 2017 م) للتعرف على واقع استخدام تقنيات التعليم الحديثة عبر الويب وشبكات التواصل الاجتماعي في التعليم لمعلمات صعوبات التعلم بمرحلة التعليم الابتدائية بمدارس المدينة المنورة، حيث تبين من خلالها وجود قصور في أداء الممارسات التدريسية لدى معلمات صعوبات التعلم والمتمثلة فيما يلى: (محاكاة لتمثيل أدوار افتراضية «تخيلية» للأداء المثالي لمعلمات صعوبات التعلم – محاكاة لقصص حقيقية «حدثت بالفعل أو يجب أن تحدث» لأداء المعلمات أثناء التدريس للتلميذات ذوي صعوبات التعلم من خلال السرد

القصصي – محاكاة تنفيذ المعايير المنصوص عليها من خلال هيئات إعداد المعايير للمعلمات في مجال التربية الخاصة؛ حيث تحاول المعلمة محاكاة المعيار بعد قراءة أو مشاهدة عرض عنه).

تتمثل مشكلة البحث في وجود معوقات تواجه معلمات صعوبات التعلم في اكتساب مهارات التطور المهني ومنها: عدم الاستفادة من توظيف التقنيات الحديثة وخاصة المحاكاة الإلكترونية خلال التدريس لمحاكاة الممارسات التدريسية الجيدة، وعدم استخدام الشبكات الاجتماعية عبر الويب في تفاعلهن مع بعضهن البعض، وعدم استخدام نمط أو أكثر من أنماط المحاكاة الإلكترونية المختلفة المناسبة لطبيعة الطلاب، وبالتالي يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالي:

ما أثر استخدام بعض أنماط المحاكاة الإلكترونية والشبكات الاجتماعية عبر الويب في إكساب معلمات ذوي صعوبات التعلم مهارات التطور المهني ؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

1. ما معايير مهارات التطور المهني لمعلمات ذوي صعوبات التعلم؟
2. ما مراحل التصميم التعليمي لأنماط المحاكاة الإكترونية والشبكات الاجتماعية عبر الويب لإكساب معلمات صعوبات التعلم مهارات التطور المهني؟
3. ما التصور المقترح للموقع الإلكتروني لأنماط المحاكاة الإلكترونية والشبكات الاجتماعية عبر الويب لإكساب معلمات صعوبات التعلم مهارات التطور المهني؟
4. ما أثر التفاعل بين كل من أنماط المحاكاة الإلكترونية والشبكات الاجتماعية عبر الويب لإكساب معلمات صعوبات التعلم مهارات التطور المهني؟

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى:

1. تحديد معايير مهارات التطور المهني لمعلمات ذوي صعوبات التعلم.
2. تحديد مراحل التصميم التعليمي لأنماط المحاكاة الإلكترونية والشبكات الاجتماعية عبر الويب لإكساب معلمات ذوي صعوبات التعلم مهارات التطور المهني.
3. وضع تصور مقترح للموقع الإلكتروني لأنماط المحاكاة الإلكترونية والشبكات الاجتماعية عبر الويب لإكساب معلمات ذوي صعوبات التعلم مهارات التطور المهني.
4. معرفة أثر التفاعل بين كل من أنماط المحاكاة الإلكترونية والشبكات الاجتماعية

عبر الويب لإكساب معلمات ذوي صعوبات التعلم مهارات التطور المهني.

أهمية البحث:

يسعى البحث الحالي إلى إكساب مهارات التطور المهني لمعلمات صعوبات ذوي التعلم من خلال:

1. توفير المعلومات الكافية وإثراء الجانب النظري المتعلق بإكساب المعلمات ذوي صعوبات التعلم مهارات التطور المهني.
2. توفير مواقع إلكترونية تفاعلية وصفحات تواصل اجتماعي تساعد معلمات ذوي صعوبات التعلم على تطبيق المحاكاة الإلكترونية.
3. إثراء الساحة التربوية بوسائط إلكترونية متعددة في مجال صعوبات التعلم.
4. توجيه أصحاب القرار بوزارة التربية والتعليم إلى تفعيل التقنية في غرف المصادر.

مصطلحات البحث:

1) أنماط المحاكاة الإلكترونية Types of Electronic Simulation

وتعرف أنماط المحاكاة الإلكترونية عبر الويب إجرائيا بأنها : نظام تعلم عبر الويب من خلال موقع التجربة الإلكتروني يسمح لكل متدرب من عينة الدراسة أن يتعاون مع جميع المتدربين ويتشارك معهم في بناء تعلمهم وفق ثلاثة أنماط للمحاكاة الإلكترونية، عبر الموقع الإلكتروني المصمم من قبل الباحثتين على الرابط http://electronicsimulation.weebly.com.

2) الشبكات الاجتماعية Social networks

ويعرف الشبكات الاجتماعية إجرائيا بأنها توظيف الشبكات الاجتماعية بحيث يتيح تطبيقات تعليمية وأدوات تسهل التواصل مع معلمات ذوي صعوبات التعلم، عبر صفحة الفيس بوك المصممة من قبل الباحثتين على الرابط http://bit.ly/2cp68Ce

3) مهارات التطور المهني The Professional development

وتعرف مهارات التطور المهني إجرائيا بأنها مهارات التطور المهني والمعايير الخاصة بالتعليم المستمر والتنمية المهنية. ولها ثلاثة محاور رئيسة هي: الواقع الحالي لمهارات التطور المهني، معوقات مهارات التطور المهني، ومتطلبات التطور المهني.

4) صعوبات التعلم Learning Disabilities

هي اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، والتي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة والمنطوقة والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة (الإملاء، التعبير، الخط) والرياضيات والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي أو السمعي أو البصري أو الحركي أو الانفعالي أو ظروف بيئية أو ثقافية أو اقتصادية غير ملائمة.

حدود البحث:

يقتصر البحث على الحدود التالية:

1. معلمات ذوي صعوبات التعلم.
2. الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2016/ 2017م.
3. ثلاثة أنماط للمحاكاة الإلكترونية وهي:
   1 - محاكاة لتمثيل أدوار افتراضية.
   2 – محاكاة لقصص حقيقية من خلال السرد القصصي.
   3 – محاكاة تنفيذ معايير إعداد معلمات صعوبات التعلم من خلال الأنشطة التشاركية.

منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على استخدام المنهجين التاليين:

1. **المنهج الوصفي التحليلي:** والذي يهدف إلى وصف الظاهرة المدروسة، من حيث طبيعتها، ودرجة وجودها، وجمع البيانات، وتحليلها، واستخراج النتائج ذات الدلالة بالنسبة لمشكلة البحث.
2. **المنهج شبه التجريبي:** من التصميمات التجريبية الكلاسيكية، حيث تجمع ملاحظات أو قياسات من المجموعة التجريبية، وذلك قبل البدء في تنفيذ برنامج تربوي معين، وعقب الانتهاء منه يتحدد تأثير البرنامج أو المعالجة التجريبية بمقارنة التغيرات التي تحدث لأفراد المجموعات التجريبية بعد التجربة.

متغيرات البحث:

1. **المتغيرات المستقلة:** أنماط المحاكاة الإلكترونية والشبكات الاجتماعية عبر الويب.
2. **المتغيرات التابعة:** مهارات التطور المهني.

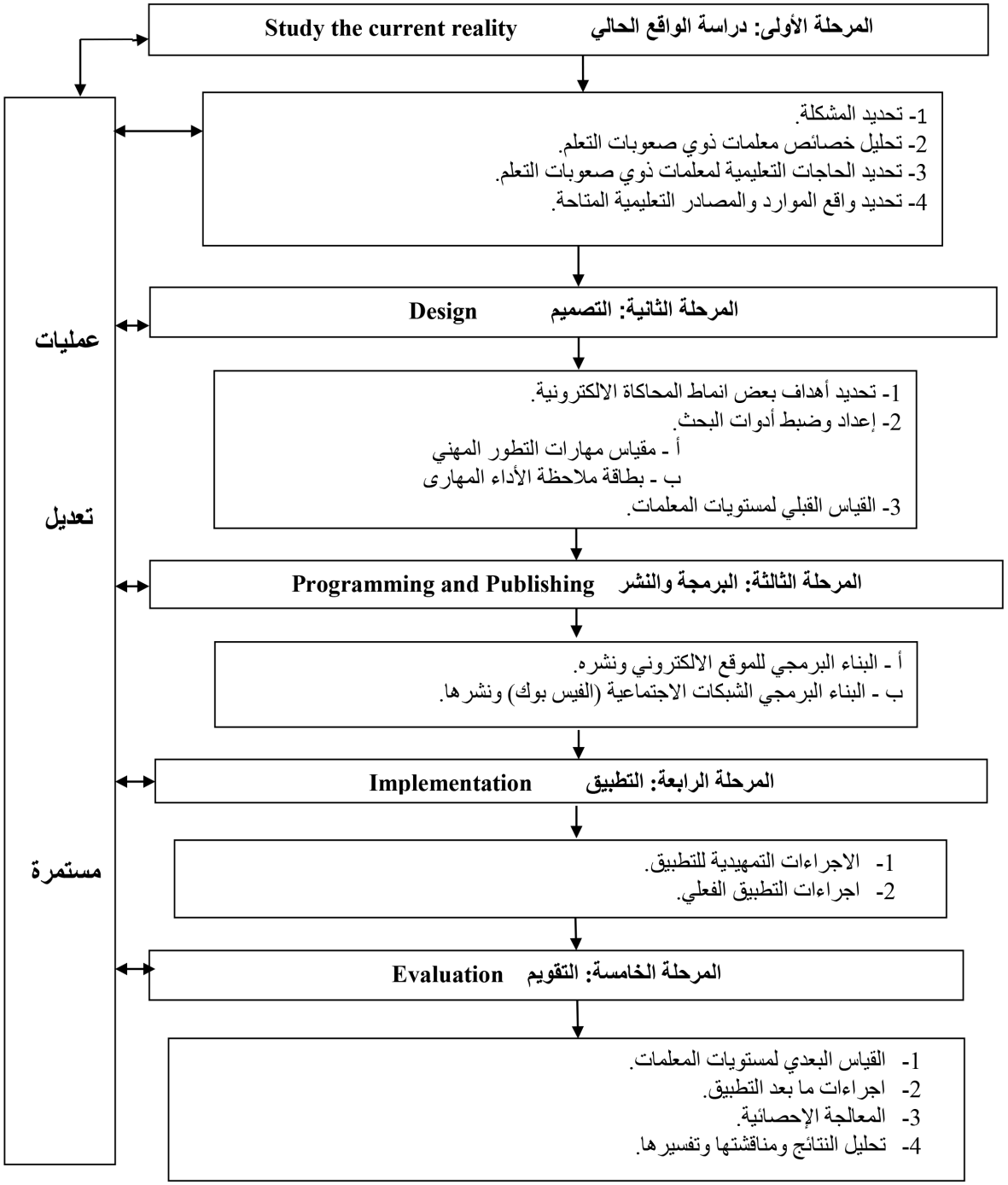
عينة البحث:

تكونت عينة البحث من المجتمع الكلى لمعلمات صعوبات التعلم للعام الدراسي 2016 – 2017م وعددهن (780) معلمة، (وزارة التربية والتعليم، 2017م)، وتم اختيار عينة عشوائية مؤلفة من 84 معلمة تم توزيعهن بشكل عشوائي إلى ثلاث مجموعات، بحيث بلغ عدد الأفراد في المجموعة الأولى (27)وفي المجموعة الثانية (28) وفي المجموعة الثالثة (29).

إجراءات البحث :

تتمثل إجراءات البحث في الخطوات التالية:

أولا :التصميم التعليمي لأنماط المحاكاة الإلكترونية والشبكات الاجتماعية عبر الويب ويتضمن المراحل الموضحة بالشكل (1) التالي:



شكل (1): نموذج مقترح لتصميم بعض أنماط المحاكاة الإلكترونية والشبكات الاجتماعية عبر الويب

المرحلة الأولى: دراسة الواقع الحالي

دراسة كافة الظروف والعوامل المحيطة بالبحث من حيث دراسة استخدام وتفعيل معلمات صعوبات التعلم لتقنيات التعليم ودراسة الأنماط المختلفة للمحاكاة الإلكترونية المناسبة للخبرات السابقة للمعلمات والتي تناسب احتياجاتهن. وتتضمن هذه المرحلة الخطوات التالية:

1 – **تحديد المشكلة**: اتضح من دراسة الواقع الحالي أن معلمات ذوي صعوبات التعلم تمارسن التدريس بشكل تقليدي من خلال طريقة الإلقاء، لأن الوقت المحدد للحصة الدراسية لا يكفي- من وجهة نظرهن- سوى للشرح الخاص بالدرس والتنفيذ العملي المصاحب له. وأن توظيف التقنيات الحديثة ضعيف وخاصة المحاكاة الإلكترونية لمحاكاة الممارسات التدريسية الجيدة، وانشغال المعلمات بالتدريس وعدم وجود الوقت الكافي للاستفادة من الدورات التدريبية المباشرة، وضعف استخدام شبكات التواصل بين مجموعات الطلاب وبعضهن البعض لتبادل الخبرات التربوية والفنية.

2 – **تحليل خصائص معلمات ذوي صعوبات التعلم**: جميعهن خريجات كليات التربية قسم التربية الخاصة، واجتزن خلال إعدادهن مقررات في التخصص الدقيق (تطبيقات تقنيات التعليم والحاسب الآلي في صعوبات التعلم، و صعوبات التعلم الأكاديمية وصعوبات التعلم النمائية، و دراسة حالة في مجال صعوبات التعلم، والبرامج العلاجية ونظريات صعوبات التعلم).

3 – **تحديد الحاجات التعليمية لمعلمات ذوي صعوبات التعلم**: للوصول إلى أهم الاحتياجات التعليمية قامت الباحثتان بمقابلة مجموعة من المعلمات بالمدارس الابتدائية بالمدينة المنورة، بالإضافة إلى مراجعة بعض الدراسات والبحوث السابقة والمؤتمرات المهتمة بمجال تقنيات التعليم الإلكترونية بصفة عامة، ومجال توظيف التعلم الإلكتروني القائم على المحاكاة الإلكترونية وشبكات التواصل الاجتماعي عبر الويب في التطور المهني بصفة خاصة. وفى ضوء ذلك تمثلت حاجة المعلمات في إكسابهن مهارات التطور المهني، ومعالجة أوجه القصور في الممارسات التدريسية التقليدية، والمساعدة على التعامل مع المهارات التقنية المختلفة المتعلقة بأنماط المحاكاة الإلكترونية. وأيضا توظيف الشبكات الاجتماعية.

4 – **تحديد واقع الموارد والمصادر التعليمية المتاحة**: حيث تم تحليل خصائص بيئة التعلم من خلال ملاحظة وسرد الإمكانيات المادية والبشرية بقاعة التدريب وهي توافر أجهزة حاسب آلي متصلة بالإنترنت لدخول المعلمات على الموقع بسهولة وصفحة الفيسبوك؛ حيث تحتوى القاعة على معمل يضم (40) جهاز كمبيوتر، و (4)

شاشات LCD، و (1) سبورة إلكترونية، والمعمل مجهز من حيث مصادر البيئة الصفية المناسبة، وتوافر برامج مثل (برامج نظم التشغيل، وبرامج مستعرضات الويب، وبرامج عرض الوسائط لعرض الأفلام ومحاكاتها).

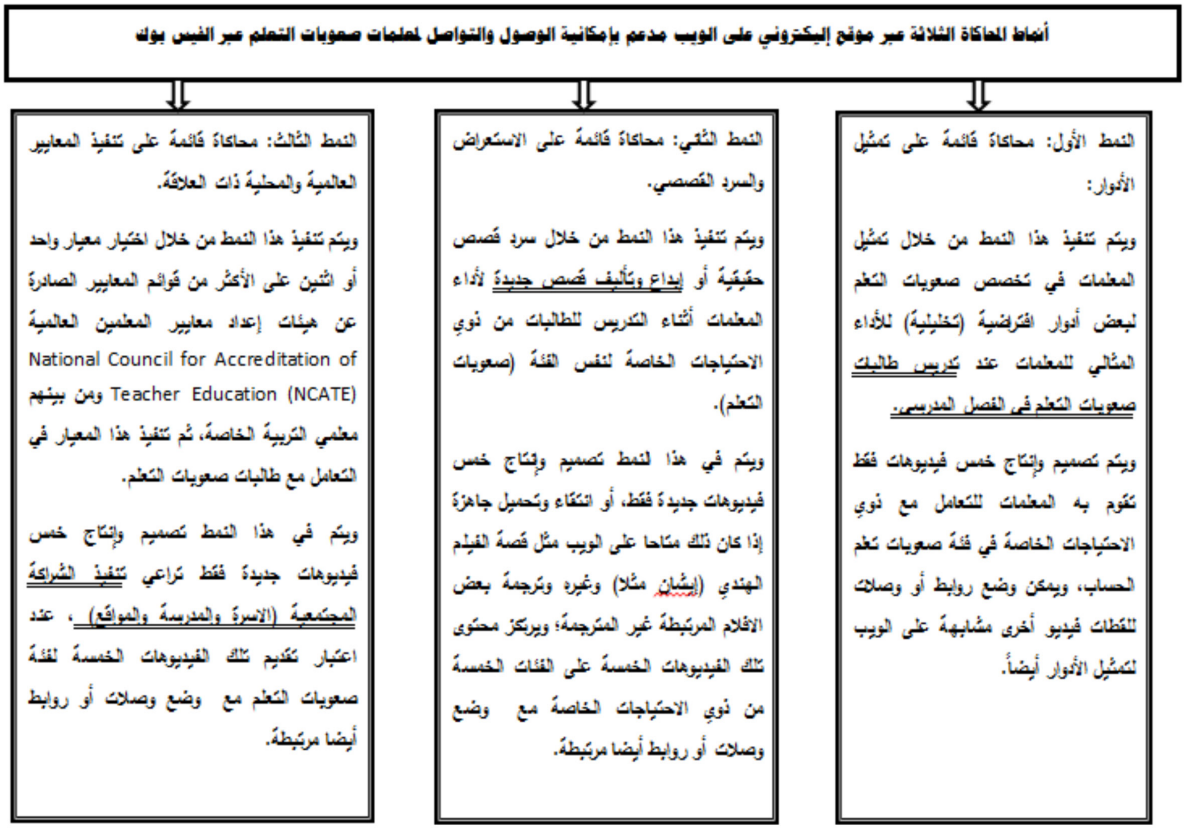
المرحلة الثانية: التصميم

تتضمن تلك المرحلة الخطوات التالية:

1 - تحديد أهداف بعض أنماط المحاكاة الإلكترونية

تم إعداد قائمة بالأهداف العامة لبعض أنماط المحاكاة الإلكترونية ؛ حيث تحاول المعلمة محاكاة المعيار بعد قراءة أو مشاهدة عرض عنه.

وهذا ما يتضح في الشكل (2) والذي يبين الأنماط الثلاث للمحاكاة الإلكترونية.



شكل (2): أنماط المحاكاة الإلكترونية الثلاثة

2 –إعداد وضبط أدوات البحث

اعتمد البحث الحالي على الأدوات التالية:

الأداة الأولى: مقياس مهارات التطور المهني:

الهدف منه: قياس مهارات التطور المهني من إعداد الباحثتين. وقد قسم المقياس إلى ثلاثة محاور هي: الواقع الحالي مهارات التطور المهني، معوقات مهارات التطور المهني، ومتطلبات مهارات التطور المهني. ولكل محور عدد من العبارات، ولكل عبارة تحكيم من حيث (مدى أهمية العبارة، و مدى اتفاق العبارة الفرعية للمحور الرئيسي، ومدى وضوح العبارة).

التحقق من الصدق: عرض المقياس على 11 محكما للتحقق من دلالات الصدق الظاهري للمقياس باستخدام صدق المحكمين، والمتخصصين في مجال صعوبات التعلم وتقنيات التعليم والتعلم الإلكتروني والتربية الخاصة. وتم إجراء التعديلات المطلوبة؛ من إعادة توزيع العبارات بين المهارات الرئيسة، وتصحيح وإضافة بعض العبارات.

ثبات المقياس: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية عشوائية ممثلة لمجتمع البحث، وغير مشمولة بعينة البحث تتكون من 10 معلمات ذوي صعوبات التعلم، بعد تحويل المقياس بصورته النهائية إلى مقياس إلكتروني على الرابط https:// survs.com/survey/rxt91jnodn في ثلاثة محاور رئيسة هي: المحور الأول الواقع الحالي: ويشمل اثنتي عشرة عبارة، المحور الثاني المعوقات: ويشمل عشر عبارات، المحور الثالث المتطلبات: ويشمل ثماني عبارات. ولكل عبارة من عبارات المحاور الثلاثة خمس استجابات ولكل استجابة وزن (مطلقا= 5، نادرا= 4، أحيانا=3، غالبا= 2، دائما=1). وتم حساب معامل ألفا كرونباخ وبلغ (0.92)، وهو معامل ثبات مرتفع، ويدل على صلاحية المقياس للاستخدام. شكل (3)

شكل (3) مقياس مهارات التطور المهني

الأداة الثانية: بطاقة ملاحظة الأداء المهارى.

أ – تحديد الهدف: استهدفت بطاقة الملاحظة قياس الأداء المهارى لمعلمات ذوي صعوبات التعلم.

ب– خطوات تصميمها: قامت الباحثتان

بصياغة مهارات البطاقة بطريقة سلوكية حتى يمكن قياسها، وتحتوي البطاقة على مجالين هما: التعامل مع الوسائط المتعددة في الموقع الإلكتروني والتواصل من خلال صفحة الفيسبوك، والمهارات التدريسية للمحاكاة الإلكترونية، وقد حددت الباحثتان مقياس الأداء بـ(صفر)، (1) حيث تشير الدرجة صفر إلى أن المعلمة لم تؤد المهارة، والدرجة (1) على أنها أدتها بطريقة سليمة، وضمت البطاقة (7) محاور رئيسية انبثق منها (17) مهارة فرعية مرتبطة بها كما يوضحه الجدول (1).

جدول (1)

محاور بطاقة الملاحظة وعدد المهارات لكل محور

المحاور الرئيسية لبطاقة الملاحظة	عدد المهارات لكل محور
المجال الأول: التعامل مع الوسائط المتعددة في الموقع الإلكتروني والتواصل من خلال صفحة الفيسبوك	
المحور (1): المهارات الأساسية للتعامل مع الموقع وصفحة الفيسبوك.	4
المحور(2): التعامل مع خدمات الموقع الإلكتروني.	5
المحور (3): التواصل من خلال صفحة الفيسبوك.	4
المجال الثاني: المهارات التدريسية للمحاكاة الإلكترونية	
المحور(4): إعداد محاكاة لتمثيل أدوار افتراضية.	1
المحور(5): إعداد محاكاة لقصص حقيقية من خلال السرد القصصي.	1
المحور(6): إعداد محاكاة لتنفيذ معايير إعداد معلمات ذوي صعوبات التعلم من خلال الأنشطة.	1
المحور (7): التقويم.	1
الإجمالي:	17

جـ- التحقق من صدق بطاقة الملاحظة: بعرضها على المحكمين لملائمة البطاقة للهدف الذي أعدت من أجله، ومدى ملاءمة محاورها للمهارات الفرعيه، ومدى سلامة الصياغة اللفظية والعلمية لمهارات البطاقة، ومدى قدرة مهارات البطاقة على وصف السلوك المراد ملاحظته، وتقديم أي مقترحات يمكن إضافتها. ولقد جاءت استجابات المحكمين لتؤكد صدق البطاقة.

د- حساب معامل الثبات: عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجات الملاحظات حيث قامت الباحثتان - كل منهما على حدى في وقت واحد - باستخدام البطاقة لتقييم أداء معلمات صعوبات التعلم، و إيجاد معامل الارتباط بين كل درجتين من الدرجات التي تم رصدها، ثم إيجاد المتوسط الحسابي لمعاملات الارتباط، حيث بلغ قدره (0,88) ويمثل ذلك معامل ثبات البطاقة وهى قيمة مناسبة لأغراض البحث الحالي. وفى ضوء ذلك تم اعتماد البطاقة للتطبيق وفى صورتها النهائية.

المرحلة الثالثة: البرمجة والنشر

أ- البناء البرمجي للموقع الإلكتروني ونشره :

بعد مراجعة الأدبيات التربوية التي تناولت نماذج التصميم، تم اتباع خطوات النموذج العام لتصميم التعليم ADDIE Modle عند تصميم الموقع الإلكتروني:

1. **مرحلة التحليل:** في هذه المرحلة تم تحليل الهدف من إنشاء الموقع الإلكتروني وتحليل المحتوى للمفاهيم وللحقائق وللمهارات وللقيم. وتحليل خصائص معلمات ذوي صعوبات التعلم.

2. **مرحلة التصميم:** في هذه المرحلة تم صياغة الأهداف التعليمية السلوكية لكل وحدة، وتحديد إستراتيجيات التعلم، وتحديد الوسائط المتعددة والمتمثلة في النصوص المكتوبة، والمقاطع الصوتية، ومقاطع الفيديو، والصور الثابتة، وتم تحديد أساليب التقويم، وكتابة السيناريو على برنامج البوربوينت والذي يشتمل على الخطوات التنفيذية بشكل ورقي يحتوي على العناصر التي ستتضمنها.

3. **مرحلة التطوير:** في هذه المرحلة تم ترجمة مخرجات عملية التصميم من سيناريو إلى مواد تعليمية حقيقية، كالمقاطع الصوتية، ومقاطع الفيديو القابلة للإعادة والتكرار والتوقف.

4. **مرحلة التنفيذ:** في هذه المرحلة تم إنشاء الموقع وقد احتوى على العناصر التالية:

- العنوان: عنوان الموقع « المحاكاة الإلكترونية لإكساب معلمات ذوي صعوبات التعلم مهارات التطور المهني ».
- المحتوى العلمي: وتضمن الصفحات home و our work و abuot و contact شملت كل محتوى أنماط المحاكاة الإلكترونية

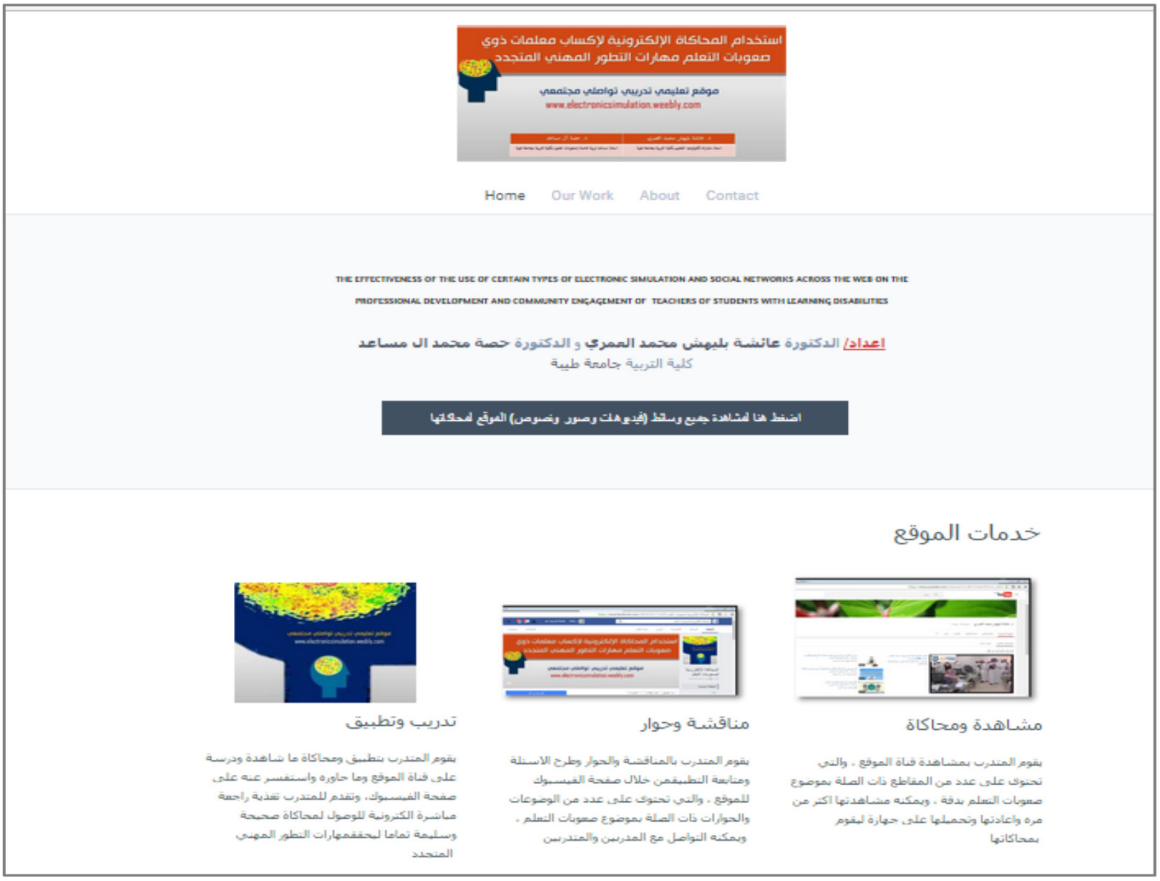
وتم عرض هذا المحتوى في الموقع بمختلف الوسائط التعليمية المختلفة.

- حجز المساحة والنطاق Domain من weebly وضبط إعداداته فنياً.

5. **مرحلة التقويم**: في هذه المرحلة تم تجريب الموقع للوقوف على سهولة الدخول، والتنقل، واستخدام جميع عناصره، وتحديد المشكلات التي من الممكن أن تواجه المعلمات عند استخدامه. وقد اتضح بعد التجريب عدم وجود صعوبات عند الدخول، والتنقل، واستخدام العناصر، والكتابة.

6. تم التحقق من صدق الموقع الإلكتروني بعرضه على عدد من المحكمين المتخصصين في التعلم الإلكتروني وتقنيات التعليم والتربية الخاصة، وتم إجراء التعديلات، وتم نشر الموقع على الرابط التالي:

http://electronicsimulation.weebly.com/



شكل (4) الصفحة الرئيسية للموقع الإلكتروني

وتتضمن صفحة home العنوان وأسماء الباحثين والجامعة وطرق التواصل معهم بالضغط على اسم الباحث أو الجامعة، ورابط مشاهدة جميع الوسائط لمحاكاتها، وخدمات الموقع وله ثلاث خدمات: مشاهدة ومحاكاة من خلال رابط قناة الموقع على اليوتيوب. ومناقشة وحوار من خلال رابط صفحة الموقع على الفيس بوك. وتدريب وتطبيق ويقوم المتدرب بتطبيق ومحاكاة ما شاهده ودرسه على قناة الموقع وما حاوره واستفسر عنه على صفحة الفيس بوك، وتقدم للمتدرب تغذية راجعة مباشرة إلكترونية للوصول لمحاكاة صحيحة وسليمة تماما ليحقق مهارات التطور المهني.

ب - البناء البرمجي الشبكات الاجتماعية (الفيس بوك) ونشرها:

تم اتباع الخطوات التالية:

1. إنشاء صفحه على الفيس بوك، واختيار تصنيف (تعليم)، وكتابة اسم الصفحة (المحاكاة الإلكترونية لصعوبات التعلم).
2. ضبط الإعدادات بإضافة وصف للصفحة، ورابط للموقع.
3. إضافة الصورة الشخصية تم تصميم شعار خاص بالصفحة يحمل رابط الموقع.
4. إضافة الغلاف المناسب للصفحة، وكذلك صورة الملف الشخصي.
5. إضافة المواد التعليمية والوسائط المتعددة يومياً من موقع البحث، وتم طرح موضوعات متسلسلة ومترابطة جديدة وتم تنزيل النصوص المكتوبة، والمقاطع الصوتية، ومقاطع الفيديو.
6. تجريب الصفحة للوقوف على سهولة الدخول والتنقل واستخدام جميع عناصرها. وقد اتضح بعد التجريب عدم وجود صعوبات عند الدخول، والتنقل، واستخدام العناصر، والكتابة والمشاركة الخطية وتسجيل الإعجاب بالموضوعات.
7. تم التحقق من صدق الصفحة بعرضها على عدد من المحكمين المتخصصين في التعلم الإلكتروني وتقنيات التعليم والتربية الخاصة، وتم إجراء التعديلات. وتم نشر الصفحة على الرابط التالي: http://bit.ly/2cVugsY http://electr

شكل (5) الصفحة الرئيسية لصفحة التواصل الاجتماعي

تـم تحديـد الفئة كموقـع ويب تعليمي، والاسـم المحـاكاة الإلكترونيـة لصعوبـات التعلـم، كـما تـم كتابـة وصف مختصر يتضمـن العنوان وأسـماء فريق الإعـداد. وتـم إثـراء صفحـة الفيـس بـوك بالكثـير مـن الصور ومقاطـع الفيديو المتسلسـلة تبعا للشرح الموجـود في الموقـع الإلكـتروني للبحـث بتضمـين الفيديـو مبـاشرة داخل الصفحة للمشـاهدة المباشرة بالنقـر عليه.

شكل (6)صور ومقاطع الفيديو لصفحة التواصل

المرحلة الرابعة : التطبيق

أ: الإجراءات التمهيدية للتطبيق:

1. توفـير جهاز مـودم إنترنت والعدد المناسـب مـن أجهوة الحاسـب الآلي وجهاز داتا شـو.
2. الاجتـماع بالمعلـمات، وتعريفهـن بطبيعـة البحـث، وأهدافـه، وأهميتـه، وضرورة المواظبـة والمشـاركة والتطبيـق في فصولهـن الدراسـية على طالباتهـن ورفـع التطبيق على صفحـة الفيسـبوك، وتوضيـح الإجـراءات التـي سـوف تتبـع في تطبيـق أنـماط المحاكاة الثـلاث ورفعهـا ونقدهـا مـن قبـل باقـي المتدربـات والتواصـل المسـتمر إلكترونيـا قبـل وأثنـاء وبعـد التطبيـق.
3. وضـع جـدول زمنـي للتطبيـق المبـاشر والإلكـتروني، لتدريـب المعلـمات مباشرة في القاعـة ثـلاث مـرات، والمتابعـة إلكترونيـا في موقـع البحـث وصفحة الفيسـبوك ثلاث مـرات، خلال سـتة أسـابيع المقـررة لتطبيق التجربـة.

ب: إجراءات التطبيق الفعلي:

1. قسـمت مواعيـد التطبيق على ثـلاث فترات

مباشرة وثلاث فترات إلكترونيا.

2. إرسال رابط الموقع وصفحة الفيسبوك للمعلمات، بحيث يكون كل تطبيق (مباشراً وإلكترونيا) مكملاً للآخر، وفق التالي:

- إتاحة الفرصة للمعلمات لمتابعة ومراجعة أنماط المحاكاة بشكل مستمر من خلال المشاهدة والاستماع للأدوات التعليمية التفاعلية (الأفلام التعليمية وسائط تعلم إلكترونية، وسائط المحاكاة الإلكترونية، الصور،الألعاب التعليمية) المنشورة على صفحات الموقع الإلكتروني.
- إمكانية التفاعل وطرح الاستفسارات مع الباحثتين وباقي الزميلات حول التطبيق.
- إتاحة الفرصة لكل معلمة للدخول إلى الموقع وصفحة الفيسبوك من المنزل.

3. واجهت التجربة بعض العقبات؛ كضعف التطبيق من قبل المعلمات وعدم التزام بعضهن بالجدول الزمني وذلك لزيادة العبء التدريسي، وتم التغلب على هذا بإنشاء قروب واتس اب لجميع المعلمات والباحثتين للمتابعة. كما واجه التطبيق تخوفا من تصوير المعلمات والطالبات أثناء التطبيق، لطبيعة المجتمع السعودي، وتم التغلب على هذا من خلال تعلمهن مهارات قص الفيديو باستخدام برنامج الموفي ميكر، حيث صممت الباحثتان فيديو مبسط لكيفية قص الفيديو في الأجزاء التي تظهر فيها الطالبات والمعلمات قبل رفعه على صفحة البحث، وإرساله لكل المعلمات مع رابط تحميل البرنامج.

المرحلة الخامسة : التقويم

- التطبيق البعدي لأدوات البحث.
- جمع البيانات ومراجعتها وتفريغها.
- تحليل البيانات إحصائياً باستخدام برنامج SPSS.

ج- تحليل النتائج ومناقشتها وتفسيرها.

تم الحكم على النتائج وتفسيرها، من خلال استقراء نتائج التطبيق القبلي والبعدي، واتضح للباحثتين أن استخدام أنماط المحاكاة الإلكترونية والشبكات الاجتماعية عبر الويب لها أثر جيد في إكساب المعلمات مهارات التطور المهني. وسوف يتم توضيح ذلك في الجزء الخاص بنتائج البحث.

نتائج البحث:

للإجابة عن السؤال الأول: ما معايير مهارات التطور المهني لمعلمات ذوي صعوبات التعلم؟

تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة، في ثلاثة محاور رئيسة، كما يلي:

جدول (2)

نتائج محور الأول: الواقع الحالي مهارات التطور المهني

م	معايير المحور الأول: الواقع الحالي لمهارات التطور المهني	مطلقا %	نادراً %	احيانا %	غالبا %	دائما %	كا2 المحسوبة	مستوى الدلالة
.1	تلقيت تدريباً مناسباً في تخصصي الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم.	13	28	34	16	9	24,4	0,01
.2	تلقيت تدريباً مناسباً في تنمية العلاقات الإنسانية والتفاعل في المواقف التعلمية لذوي صعوبات التعلم.	25	31	25	16	3	24,4	0,01
.3	أستخدم أساليب التقنية الحديثة أثناء أدائي التدريسي لذوي صعوبات التعلم.	34	31	25	3	6	24,4	0,01
.4	تلقيت تدريباً مناسباً في مجال البحث العلمي.	28	25	28	9	9	24,4	0,01
.5	تلقيت تدريباً مناسباً في مهارات التفكير .	25	28	19	19	9	24,4	0,01
.6	توجد خطة واضحة للتطوير الذاتي والتقييم والتقويم الذاتي.	25	22	22	19	13	24,4	0,01
.7	تلقيت دورات في أخلاقيات المهنة وتعديل السلوكيات والاتجاهات في العمل التربوي.	31	25	19	16	9	24,4	0,01
.8	تلقيت دورات في تعديل السلوكيات.	31	34	16	9	9	24,4	0,01
.9	تلقيت دورات في الاتجاهات في العمل التربوي.	45	29	10	10	6	24,4	0,01
.10	تلقيت تدريبا في المجالات الحديثة في تقييم وتقويم ذوي صعوبات التعلم.	28	28	22	16	6	24,4	0,01

.11	حضرت ورش عمل في تصميم المناهج التعليمية لمعلمات ذوي صعوبات التعلم وتطويرها وفق المستجدات المعاصرة.	50	19	16	9	6	24,4	0,01
.12	يوجد استخدام للوسائل التقنية والتطبيقات في المناقشات.	28	22	19	19	13	24,4	0,01
.13	أحضر كل عام دراسي لقاءات ومؤتمرات متخصصة.	25	22	19	19	16	24,4	0,01
.14	شاركت في إعداد برنامج تدريبي أو لقاء تربوي أو دراسة علمية.	28	25	25	16	6	24,4	0,01

يتضح من الجدول السابق أن قيم كا2 المحسوبة لجميع معايير المحور الأول الواقع الحالي لمهارات التطور المهني أكبر من كا2 الجدولية عند مستوى دلالة 01,0 ولصالح الاستجابة ملائمة جدا.

جدول (3)

نتائج المحور الثاني: معوقات مهارات التطور المهني

م	معايير المحور الثاني: معوقات مهارات التطور المهني والتنمية المهنية	مطلقا %	نادراً %	أحيانا %	غالبا %	دائما %	كا2 المحسوبة	مستوى الدلالة
.15	محتوى البرامج التدريبية لا يبنى على الاحتياجات التدريبية لمعلم ذوي صعوبات التعلم.	13	13	13	22	41	19,6	0,01
.16	تخطيط أوقات تنفيذ البرامج التدريبية غير مناسبة لليوم الدراسي لمعلم ذوي صعوبات التعلم .	3	19	22	25	31	19,6	0,01

.17	البرامج التدريبية القائمة لا تحل المشكلات التي يواجهها معلم ذوي صعوبات التعلم مع الطالبات.	9	9	22	28	31	19,2	0,01
.18	محتوى البرامج التدريبية المقدم لا يتناسب مع الواقع التعليمي بتغيراته المعرفية.	6	9	25	25	34	24,4	0,01
.19	محتوى البرامج التدريبية المقدم لا يتناسب مع الواقع التعليمي بمستحدثاته التقنية.	6	16	19	28	31	19,6	0,01
.20	محتوى البرامج التدريبية المقدمة روتينية ومملة وغير جاذبة.	13	13	25	25	25	24,4	0,01
.21	مركز التدريب غير مهيأ بوسائل تدريبية حديثة مناسبة للبرامج المقدمة لمعلمات ذوي صعوبات التعلم.	3	13	25	25	34	24,4	0,01
.22	لا يتم تقويم المتدرب بشكل موضوعي للتأكد من انتقال أثر التدريب.	3	13	19	22	44	24,4	0,01
.23	يضيع وقت التدريب في أمور جانبية لا تتصل بموضوع البرنامج التدريبي.	6	13	22	22	38	24,4	0,01
.24	لا توجد حوافز مادية أو معنوية للمتدرب تتعلق بأدائه المهني مرتبطة بالتدريب.	6	13	16	16	50	24,4	0,01
.25	عدم مناسبة مكان مركز التدريب مثل : التجهيزات/ الموقع/ عدد المتدربين.	9	16	19	25	31	24,4	0,01

يتضح من الجدول السابق أن قيم كا2 المحسوبة لجميع معايير المحور الثاني معوقات مهارات التطور المهني أكبر من كا2 الجدولية عند مستوى دلالة 0,01 ولصالح الاستجابة ملائمة جدا.

جدول (4)

نتائج محور متطلبات مهارات التطور المهني

م	معايير المحور الثالث: متطلبات مهارات التطور المهني والتنمية المهنية	مطلقا %	نادراً %	أحيانا %	غالبا %	دائما %	كا2 المحسوبة	مستوى الدلالة
.26	التنمية المهنية من خلال المدرسة كوحدة تطوير لذوي صعوبات التعلم .	41	30	11	11	7	19,6	0,01
.27	التنمية المهنية من خلال البحث العلمي كالبحوث الإجرائية ودراسة الحالة وبحوث العمل لذوي صعوبات التعلم.	37	33	11	11	7	19,6	0,01
.28	التنمية المهنية من خلال التعلم الإلكتروني القائم على المشروعات لذوي صعوبات التعلم	37	30	19	7	7	19,2	0,01
.29	ربط العلاوة السنوية بمعيار محدد من الإنجاز المهني لمعلم ذوي صعوبات التعلم.	28	21	21	17	14	24,4	0,01
.30	تفعيل مشروع الرخصة المهنية لمعلمي صعوبات التعلم وربطه ببرنامج التطوير المهني الشامل.	35	31	19	8	8	19,6	0,01
.31	إشراك المعلم في تصميم البرامج التدريبية في تخصصه لصعوبات التعلم.	44	37	7	7	4	24,4	0,01
.32	تنمية الحس الوطني للمعلم واعتزازه ببناء الوطن من خلال تطوير الأداء في مهنة التعليم .	56	22	7	7	7	24,4	0,01
.33	توكيد الجودة الشاملة للتنمية المهنية المستدامة لذوي صعوبات التعلم.	44	38	9	6	3	24,4	0,01

يتضح من الجدول السابق أن قيم كا2 المحسوبة لجميع معايير المحور الثالث متطلبات مهارات التطور المهني أكبر من كا2 الجدولية عند مستوى دلالة 0,01 ولصالح الاستجابة ملائمة جدا.

التعليق العام على نتائج مقياس التطور المهني.

اتضح من الجداول السابقة أن قيم كا2 المحسوبة أكبر من كا2 الجدولية لصالح الاستجابتين ملائمة جدا وملائمة لحد ما بالنسبة لقائمة المعايير.

وتتفق تلك النتائج مع دراسة (Elkind, 2003) و(بدران، 2008م) و(المالكي، 2008م) و(البلوي، 2014م) والتي استخدمت ألعاب الفيديو والنصوص القائمة على طباعة المواضيع في رفع الأداء الأكاديمي للطلاب من ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة.

أثبتت نتائج الجدول (2) أن عبارة « لا توجد حوافز مادية أو معنوية للمتدرب تتعلق بأدائه المهني مرتبطة بالتدريب» وعبارة « محتوى البرامج التدريبية المقدم لا يتناسب مع الواقع التعليمي بمستحدثاته التقنية» حصلت على أعلى وزن بين العبارات بمتوسط بقيمة (3.77) بين أعلى عبارتين حسب رأي المستجيبين.

وتفسر هذه النتيجة الإيجابية بمدى أهمية البرامج التدريبية المصممة بطريقة احترافية في تزويد المعلمات بالمعارف اللازمة التقنية الحديثة مثل المواقع الإلكترونية وشبكات التواصل الاجتماعي. كما يتضح من نتيجة الجدول مدى تأثير المعوقات المذكورة في هذه الدراسة على مهارات التطور المهني للمعلمات .وتتفق هذا النتيجة مع دراسة (العصيمي، 2015م) والتي توصلت إلى أن المعلمات الحاصلات على دورات تدريبية في مجال تقنيات التعليم يقمن بتفعيل واستخدام التقنية بشكل فعال في غرفة المصادر. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة (أبو الليف، 2015م) و(الخطيب، 2015م) و(البلوي والراجح، 2012م) التي أكدت أن البرامج التدريبية والخبرة الميدانية والتوظيف الأمثل لتقنيات التعليم وتطبيق معايير الجودة عند إعداد معلمة صعوبات التعلم تساعد على رفع مستوى التطور المهني للمعلمات وإبراز دورها المميز والرئيس فى تطوير العملية التعليمية.

وضحت نتائج الجدول (3) أن من أهم متطلبات التطور المهني للمعلم «الاهتمام بالتعلم الإلكتروني، وتنمية الحس الوطني للمعلم، توكيد الجودة الشاملة للتنمية المهنية، والمدرسة كوحدة تطوير» بمتوسط نسبة 78٪. وتفسر هذه النتيجة التي أثبتت أن تصميم وتطبيق التعلم الإلكتروني بصوره الأقرب للواقع المدرسي عن طريق أنماط المحاكاة المختلفة ستؤدى إلى رفع في مهارات التطور المهني للمعلمات.

وللإجابة عن السؤال الثالث: ما التصور المقترح للموقع الإلكتروني لأنماط المحاكاة الإلكترونية والشبكات الاجتماعية عبر الويب لإكساب معلمات صعوبات التعلم مهارات التطور المهني؟

قامت الباحثتان بإعداد استمارة تحكيم للموقع الإلكتروني وصفحة الفيسبوك المقترحة وكانت نتائجها كما يلى:

المجال الأول: السمات العامة مـدى ملائمـة التصميم الخـاص بالسـمات العامـة، وفيما يلي تـم عرض الاسـتمارة على عدد مـن الخـبراء للتعرف على نتائـج تطبيق عبارات الاسـتمارة الخاصة بالمجـال الأول.

جدول (5)

التكرارات والنسب المئوية وقيمة كا2 ومستوى دلالتها للمجال الأول الخاص بالسمات العامة

أولا: تصميم الصفحات

م	العبارات	مناسب		غير مناسب		كا^2 المحسوبة	مستوى الدلالة
		ك	%	ك	%		
1	تصميم الصفحات بسيط و سهل الاستخدام بالنسبة لمعلمات صعوبات التعلم.	15	100	–	–	15	0,01
2	تنظيم مخطط الصفحات بشكل متناسق ومنظم.	15	100	–	–	15	0,01
3	مناسبة خلفية الصفحات مع المحتوى.	15	100	–	–	15	0,01
4	تجنب استخدام الألوان التى تجهد العين (الألوان الساطعة) فى الخلفية.	14	93,3	1	6,7	11,267	0,01
5	إثارة الصفحات لانتباه المعلمات نحو موضوع التعلم و ليس نحو الشكل.	14	93,3	1	6,7	11,267	0,01

جدول (6)

التكرارات والنسب المئوية وقيمة كا2 ومستوى دلالتها للمجال الأول الخاص بالسمات العامة

ثانيا : التفاعلية والتحكم التعليمي

م	العبارات	مناسب		غير مناسب		كا^2 المحسوبة	مستوى الدلالة
		ك	%	ك	%		
6	توافر أنماط تفاعل مناسبة للمعلمات.	14	93,3	1	6,7	11,267	0,01
7	تحقيق مبدأ العمل الجماعي المشترك بين المعلمات.	15	100	–	–	15	0,01
8	سهولة الوصول إلى المحتوى المطلوب.	15	100	–	–	15	0,01
9	سهولة التصفح والتنقل بين الأجزاء.	15	100	–	–	15	0,01
10	وضوح التسلسل والتتابع المنطقى للمحتوى.	14	93,3	1	6,7	11,267	0,01
11	تقديم أنشطة تستند للتفاعل الاجتماعي .	15	100	–	–	15	0,01

جدول (7)

التكرارات والنسب المئوية وقيمة كا2 ومستوى دلالتها للمجال الأول الخاص بالسمات العامة

ثالثا : المساعدة والبحث

م	العبارات	مناسب		غير مناسب		كا2 المحسوبة	مستوى الدلالة
		ك	%	ك	%		
12	تقديم إرشادات و تعليمات تعين المعلمات.	14	93,3	1	6,7	11,267	0,01
13	وضوح وفهم التعليمات بالنسبة للمعلمات.	15	100	-	-	15	0,01
14	وجود أداة للبحث الداخلى بحيث تنتقل المعلمة مباشرة إلى الصفحة التى تريدها.	15	100	-	-	15	0,01
15	سهولة الدخول والخروج .	14	93,3	1	6,7	11,267	0,01

جدول (8)

التكرارات والنسب المئوية وقيمة كا2 ومستوى دلالتها للمجال الأول الخاص بالسمات العامة

رابعا : تقنية التعامل بصفة عامة

م	العبارات	مناسب		غير مناسب		كا2 المحسوبة	مستوى الدلالة
		ك	%	ك	%		
16	الخلو من أخطاء برمجة التصميم.	13	86,7	2	13,3	8,067	0,01
17	وقت التحميل مناسب لمتصفح الإنترنت وليس بطيء.	13	86,7	2	13,3	8,067	0,01
18	السماح بتحميل وحفظ أي جزء منها على جهاز المعلمة.	14	93,3	1	6,7	11,267	0,01

يتضح من الجدول السابق أن قيمة كا2 المحسوبة لجميع عبارات الاستمارة الخاصة بالتحكيم بالنسبة للمجال الأول الخاص بالسمات العامة أكبر من قيمة كا2 الجدولية عند مستوى دلالة 0,01.

المجال الثاني: المحتوى العلمي

تم عرض الاستمارة على عدد من الخبراء للتعرف على مدى ملائمة المجال الثاني، وفيما يلى نتائج تطبيق عبارات الاستمارة الخاصة بالمجال.

جدول (9)

التكرارات والنسب المئوية وقيمة كا2 ومستوى دلالتها للمجال الثاني المحتوى العلمى

م	العبارات	مناسب		غير مناسب		كا^2 المحسوبة	مستوى الدلالة
		ك	%	ك	%		
19	العنوان مناسب للمحتوى.	14	93,3	1	6,7	11,267	0,01
20	وضوح الأهداف الخاصة بكل جزء.	13	86,7	2	13,3	8,067	0,01
21	وضوح عرض المحتوى.	13	86,7	2	13,3	8,067	0,01
22	يوفر المحتوى أنماط تفاعل مناسبة للمعلمات.	15	100	–	–	15	0,01
23	دقة المحتوى من الناحية العلمية.	15	100	–	–	15	0,01
24	خلو المحتوى من الحشو والزيادات.	15	100	–	–	15	0,01
25	خلو المحتوى من الغموض.	10	66,7	1	6,7	8,067	0,01
26	يوفر المحتوى فرص للتعلم الجماعى للمعلمات.	15	100	–	–	15	0,01

يتضح من الجدول السابق أن قيمة كا2 المحسوبة لجميع عبارات الاستمارة الخاصة بالنسبة للمجال الثاني المحتوى أكبر من قيمة كا2 الجدولية عند مستوى دلالة (0,01).

المجال الثالث: السمات الفنية

تم عرض الاستمارة على عدد من الخبراء للتعرف على مدى ملائمة المجال الثالث، وفيما يلى نتائج تطبيق عبارات الاستمارة الخاصة بالمجال.

جدول (10)

التكرارات والنسب المئوية وقيمة كا2 ومستوى دلالتها للمجال الثالث السمات الفنية

م	العبارات	مناسب		غير مناسب		كا^2 المحسوبة	مستوى الدلالة
		ك	%	ك	%		
أولا: النص							
27	ملاءمة أحجام الخطوط.	15	100	–	–	15	0,01
28	خلو النص من الأخطاء الإملائية.	15	100	–	–	15	0,01

29	ملاءمة أنواع الخطوط المستخدمة.	15	100	-	-	15	0,01
30	ملاءمة ألوان الخطوط للخلفية المستخدمة.	15	100	-	-	15	0,01
ثانيا: لقطات الفيديو							
31	وضوح الفيديو.	13	86,7	2	13,3	8,067	0,01
32	يكون امتداد لقطات الفيديو هو (*.mp4) .	13	86,7	2	13,3	8,067	0,01
33	جودة إخراج لقطات الفيديو.	14	93,3	1	6,7	11,267	0,01
34	تناسب لقطات الفيديو مع المحتوى.	15	100	-	-	15	0,01
35	تخلو لقطات الفيديو من المقاطع الزائدة والضوضاء .	15	100	-	-	15	0,01
36	تناسب حجم لقطات الفيديو مع التصميم العام.	14	93,3	1	6,7	11,267	0,01

يتضح من الجدول السابق أن قيمة كا2 المحسوبة لجميع عبارات الاستمارة بالنسبة للمجال الثالث المتعلق بالسمات الفنية أكبر من قيمة كا2 الجدولية عند مستوى دلالة (0,01).

التعليق العام على نتائج بطاقة التحكيم للموقع الإلكتروني لأنماط المحاكاة الإلكترونية والشبكات الاجتماعية عبر الويب

من الجداول السابقة أمكن التوصل إلى أن آراء خبراء الحاسب وتكنولوجيا التعليم فى بطاقة التحكيم متفقة فى معظم عبارات البطاقة، ولايوجد فرق جوهرى بين معظم الآراء.

ويتفق ذلك مع نتائج الدراسات السابقة والتوصيات ذات الصلة فى مجال تصميم مواقع الويب التفاعلية ومنها دراسة (آل محيا،2008م)، حيث أكدت هذه الدراسات على أهمية الاهتمام بالسمات العامة والفنية، والاهتمام بدقة وسلامة المحتوى العلمي وهذه هى المجالات الثلاثة التى تناولتها البطاقة.

وللإجابة عن السؤال الرابع: ما أثر التفاعل بين كل من أنماط المحاكاة الإلكترونية والشبكات الاجتماعية عبر الويب لإكساب معلمات صعوبات التعلم مهارات التطور المهني؟

تم تطبيق اختبار شيفيه Scheffe' Test للمقارنات المتعددة على عينة الدراسة، في ثلاث مجموعات تجريبية، بحيث بلغ: عدد الأفراد في المجموعة الأولى (27) ، وفي المجموعة الثانية (28)، وفي المجموعة الثالثة (29). ويوضح الشكل (12) المجموعات التجريبية الثلاث:

شكل (7) يوضح المجموعات التجريبية الثلاث للدراسة

وبعد تعريض كل مجموعة لنمط من أنماط الأداء المهاري، وحصلت الباحثتان على البيانات المحاكاة الإلكترونية طبق عليهن بطاقة ملاحظة التالية:

جدول (11)

مجموع الدرجات على بطاقة ملاحظة الأداء المهاري حسب متغير أنماط المحاكاة الإلكترونية

النمط أ المجموعة التجريبية الأولى	النمط ب المجموعة التجريبية الثانية	النمط ج المجموعة التجريبية الثالثة
مج س 108	161	91
م 13,5	16,10	10,11

وتم إجراء تحليل التباين الأحادي أولا قبل تقرير إجراء مقارنات متعددة عن طريق الحاسوب باستخدام الرزم الإحصائية (SPSS). ويمثل الجدول التالي النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (12)

تحليل التباين الأحادي لدرجات بطاقة ملاحظة الأداء المهاري على حسب متغير النمط

المصدر	مجموع مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط مربع الانحرافات	ف
بين المجموعات	170,21	2	85,10	*5,08
داخل المجموعات (الخطأ)	401,79	24	16,74	
الكلي	572	26		

* ذات دلالة عند مستوى (α= 0,01)

يتضح من الجدول السابق أن هناك فرقا ذا دلالة بين الدرجات تعزى إلى أنماط المحاكاة الإلكترونية إذ بلغت قيمة (ف) بدرجات حرية (2, 24) 5,08 وهذه القيمة ذات دلالة عند مستوى (α= 0,05) .

ولمعرفة مصدر هذا الفرق فلا بد من إجراء مقارنات بعدية باستخدام اختبار شيفيه (لأن حجم العينات غير متساو) على النحو التالي:

وبإجراء مقارنات بين النمط (أ) و النمط (ب) من جهة و النمط (ج) من جهة أخرى من حيث تأثيرهما على الأداء المهارى لمهارات التطور المهني فقد تم أخذ الأوزان على النحو التالي:

الأوزان	م1 (النمط أ)	م2 (النمط ب)	م3 (النمط ج)
	0,5	0,5	1-

وبمقارنة هذه القيمة مع قيمة (ف) الحرجة فإنه يوجد فرق ذو دلالة عند مستوى (α= 0,01) بين كل من النمط (أ) و النمط (ب) من جهة و النمط (ج) من جهة أخرى في التأثير على تغيير مهارات التطور المهني وهذا الفرق ناتج لصالح الطريقة (أ) والطريقة (ب) معا.

وتفسر الباحثتان هذا التمايز بين المقارنات للمجموعات التجريبية الثلاث يرجع إلى الأثر الفعال الذى أحدثه الموقع الإلكتروني لأنماط المحاكاة الإلكترونية وشبكات التواصل الاجتماعية عبر الويب فى بناء المعرفة تشاركيا بين معلمات صعوبات التعلم، وإتاحة الفرصة لهن للحوار والنقاش البناء من خلال تبادل الخبرات فيما بينهم ومشاهدة تطبيقات المحاكاة التي قمن بها في الأنماط الثلاثة ورفعها على صفحة الفيسبوك، مع توجيه الباحثتين لهن وتوصيل التغذية الراجعة مما أسهم فى تغيير الممارسات التدريسية الخاطئة وتطوير أدائهن المهاري خلال النمط الأول والثاني بصورة أكبر من النمط الثالث.

توصيات البحث:

1. تعميم استخدام المحاكاة الإلكترونية في إكساب المعلمين والمعلمات مهارات التطور المهني.
2. استخدام الشبكات الاجتماعية عبر الويب للتواصل وتبادل الخبرات بين التخصص الواحد كمجموعات بحثية تدعم التجارب التربوية.
3. تعميم استخدام المحاكاة الإلكترونية في التدريب على المهارات العملية بالمدارس الفنية التجارية والتخصصات العلمية العملية بصفة عامة.
4. إجراء البرامج والدورات وورش العمل التي تستهدف توعية المعلمين والمعلمات باستخدام التقنيات التعليمية التفاعلية الحديثة.
5. التوسع في مجال بحوث صعوبات التعلم.
6. توعية المعلمين بأهمية استخدام التقنيات التعليمية من خلال ورش العمل والندوات.

7. توفير برامج تدريبية للمعلمين على كيفية استخدام وإنتاج المواد التعليمية وتطويرها.
8. زيادة وعي التلاميذ بأهمية استخدام تقنيات التعليم عن طريق الندوات وورش العمل.
9. ضرورة عمل صيانة دورية لأجهزة تقنيات التعليم .
10. توفير الميزانيات المناسبة لشراء وإنتاج المواد التعليمية، وإدخال التقنيات التعليمية في غرف المصادر لذوي صعوبات التعلم.
11. منح حوافز تشجيعية للمتميزين من معلمات ذوي صعوبات التعلم.
12. استخدام المحاكاة الإلكترونية في تدريب الطالبات المعلمات قبل الخدمة على مهارات استخدام أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تصميم المواقف التعليمية الإلكترونية.

خاتمة:

تظل فرصة تجريب وتطوير أنماط المحاكاة الإلكترونية وربطها بالشبكات الاجتماعية عبر الويب أعلاه قائمة ونوصي بإجراء دراسات عديدة حول تلك الأنماط وتطويرها وفقا للأسس التي بنيت عليها تلك الأنماط كما هي واردة في البحث الحالي مع الإشارة للبحث كمرجع، كما يمكن استثمار تلك الإنماط ليس فقط في التدريس وإستراتيجياته وإنما أيضا في تصميم المنهج الجامعي، وبناء وحداته المنهجية في ضوء تلك الأنماط والبحث الحالي بعامه. و الاستفادة أيضا من الموقع الإلكتروني التفاعلي للبحث الحالي.

ونسأل الله التوفيق والإعانة، راجين أن يتواصل البحث والتطوير في أفكار البحث الحالي.

المصادر والمراجع

أولا: المراجع العربية

أبو الليف، نعمات عبد المجيد. (2015). إعداد معلمة صعوبات التعلم في ضوء معايير الجودة. مجلة الطفولة و التربية، (7)، ص:16-66 ، جامعة الإسكندرية.

آل محيا، عبد الله يحيى. (2008). أثر استخدام الجيل الثاني للتعلم الإلكتروني E-Learning 2.0 على مهارات التعليم التعاوني لدى طلاب كلية المعلمين فى أبها. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة: المملكة العربية السعودية.

بدران، أحمد. (2008). فاعلية برنامج محوسب لتعليم مهارات القراءة لعينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المحددة بالقراءة في الصف الثالث الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة دمشق. دمشق.

البلوي، سعد مسعد. (2014). درجة مساهمة تقنيات التعليم في مشاركة طلاب ذوي صعوبات التعلم في العملية التعليمية في مدارس محافظة العلا. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك.

البلوي، عبدالله و الراجح، نوال. (2012). واقع التطور المهني لمعلمي ومعلمات الرياضيات في المملكة العربية السعودية. رسالة التربية وعلم النفس، (38)، ص: 1-29، الرياض.

توصيات المؤتمر الدولي الثاني للتعلم الإلكتروني والتعليم

عن بعد. (2011، 17-20 مارس). استرجعت في 20 يونيو، 2017 من: http://www.mo222/vb/showthread.php?t=35578.

توفيق، صلاح الدين محمد. (2003). المحاكاة و تطوير التعليم. مجلة مستقبل التربية العربية، 9(29).

الخطيب، عاكف عبدالله. (2015). تقييم برامج التدريب المهني لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم أثناء الخدمة في مملكة البحرين من وجهة نظرهم، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، (13)، ص: 36-5.

سرايا، عادل. (2007). تكنولوجيا التعليم المفرد وتنمية الابتكار: رؤية تطبيقية. عمّان: دار وائل.

سعود، نعمت عبد المجيد. (2010). التنمية المهنية للمعلم والاتجاهات المعاصرة. المؤتمر العلمي حول المعلم وتحديات العصر. كلية إعداد المعلمين، طرابلس: ليبيا. استرجعت فى 2 فبراير، 2011 من: http://edutrapedia.illaf.net/arabic/show_article.thtml?id=10

سكران، محمد. (1999). نحو رؤية معاصرة لوظائف الجامعة المصرية على ضوء تحديات المستقبل، بحث مقدم لمؤتمر جامعة القاهرة «تطوير التعليم الجامعي- رؤية لجامعة المستقبل»، مايو22-24 مايو.

عبد السلام، عبد السلام مصطفى. (2000). أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبدالعال، السيد والمليحي، أروى. (2016). مدى تفعيل مستودعات التعلم الرقمية لدى معلمات صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض. استرجعت في 10 مايو، 2017 من : http://:-T2=ID?/Files/com.almanhal.platform-pdf.MLA0035017-85343

عبدالعزيز، حمدي. (2013). « تصميم بيئة تعلم إلكترونية قائمة على المحاكاة الحاسوبية وأثرها في تنمية بعض مهارات الأعمال المكتبية وتحسين مهارات عمق التعلم لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية»، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 9 (3)، 292 – 275.

العصيمي، عبدالعزيز. (2015). واقع استخدام التقنيات التعليمية الحديثة في غرفة المصادر والصعوبات التي يواجهها معلمي ذوي صعوبات التعلم في منطقة القصيم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة: المملكة العربية السعودية.

قستي، ليلى حسين. (2008). تصور مقترح للتطور المهني الذاتي لمعلمات اللغة الإنجليزية بمراحل التعليم العام في ضوء الواقع والاتجاهات المعاصرة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة: المملكة العربية السعودية.

الكثيري، راشد والنصار، صالح. (1426هـ). المدخل للتدريس ، الرياض: مطابع الحميضي .

المالكي، عبدالعزيز. (2008). أثر استخدام أنشطة إثرائية بواسطة برنامج حاسوبي في علاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة، المملكة العربية السعودية أم القرى: كلية التربية، جامعة أم القرى.

وزارة التربية والتعليم. (2017). إحصائية إدارة التربية الخاصة، الرياض، المملكة العربية السعودية.

ثانيًا: المراجع الأجنبية والعربية المترجمة

Abd Alaal S., A. & Al-Mlihai, A. (2016). *How to activate digital learning repositories of teacher of students with learning disabilities in elementary school in Riyadh (in Arabic)*. Retrieved from http://platform.almanhal.com/Files/?ID=T2-85343-MLA0035017.pdf.

Abdel Salam, A. M. (2000*). Fundamentals of teaching and professional development of the teacher.* Cairo: Dar Elfikr.

Abdulaziz, H. (2013). Electronic learning environment design based on computer simulation and its impact on the development of some office work skills and improving the depth skills of business high school students learning (in Arabic). *The Magazine of Jordan in Educational Sciences*, 9(3), 275-292.

Abou Ellife, N. A. (2015). Quality standards in the training

of teachers of students with learning disabilities *(in Arabic)*. *Journal of Childhood and Education*, 7, 16-66.

Adebisi, R., Liman, N., Longpoe, P. (2015). Using assistive technology in teaching children with learning disabilities in the 21st century, *Journal of Education and Practice*, 6(24), 14-20.

Al Asimi, A. (2015). *The reality of teaching with new technology in the resource room and the difficulties faced by teachers of students with learning disabilities in the Qassim region (in Arabic)*. Unpublished master's thesis, Faculty of education, Umm Al-Qura University, Kingdom of Saudi Arabia.

Al Balawy, A. & Alrajeh, N. (2012). The reality of professional development for teachers of mathematics in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). *Letter of Education Psychology*, 38, 1-29.

Al Balawy, S. (2014). *The contribution of using educational technology in the motivation of students with learning disabilities to learn in schools at the governorate of Alea (in Arabic)*. Unpublished master's thesis, Yarmouk University, Amman, Jordan.

Al kathiri, R., Alnsar, S. (1426H). *An introduction to teaching (in Arabic)*. Humaidhi Press, Riyadh: Kingdom of Saudi Arabia.

Al Khatib, A. (2015). Evaluation of vocational training programs for teachers of students with learning disabilities while serving in the Kingdom of Bahrain from their point of view *(in Arabic)*. *The Academy of Social Studies and Humanities*, 13, 36-5.

Al Muhaya, A. (2008). *The impact of using second generation E-Learning 2.0 on the skills of cooperative education among students of Teachers College in Abha (in Arabic)*. Unpublished doctoral dissertation, Umm Al-Qura University, Mecca, Kingdom of Saudi Arabia.

Alfonso, R., Geral, F. & Neville, R. (1981). *Instructional supervision: A behavior system* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon, Inc.

Al-Malki, A. (2008). *The impact of using computer assisted enrichment activities in dealing with learning difficulties among math pupils (in Arabic)*. Unpublished master's thesis, Faculty of Education, Umm Al-Qura University, Kingdom of Saudi Arabia .

Badran, A. (2008). *The effectiveness of a computerized program to teach reading skills to a sample of third grade students with specific learning disabilities in reading (in Arabic)*. Unpublished doctoral dissertation, Department of special education, College of Education, University of Damascus, Damascus.

Crowe, A. & Venuto, L. (2001). Teacher recruitment and training in after-school programs. Retrieved from http.://www.ed.gov/pubs/after school programs/ teacher programs.

Elkind, J. (1993). Using computer–based readers to improve reading comprehension of students with dyslexia, *Annals of Dyslexia*, 43(1), 238-259.

Fulkert, R. F. (2000). Authentic assessment. In J. Rucker & R. Schoenrock (Eds.), *Assessment in business education*. National Business Education Yearbook, (71-90). Reston, VA: National Business Education Association.

Hamadneh, B. M. (2016). Level of job creativity among learning disabilities teachers from their perspective in Kingdom of Saudi Arabia, *Journal of Education and Practice* 7(9), 40-46.

Horton, W. (2012). *E-learning by design* (2nd ed.). San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.
http://edutrapedia.illaf.net/arabic/show_article.thtml?id=10

Ministry of Education. (2017). *Statistics of the Department of Special Education (in Arabic)*. Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia: Ministry of Education Press.

Qusti, L. H. (2008). *A proposal for self-professional development for teachers of English in public education in light of contemporary trends and realities (in Arabic)*. Unpublished doctoral dissertation, Umm Al-Qura University, Makkah, Kingdom of Saudi Arabia.

Recommendations of the second international conference on e-learning and distance education (2011). Retrieved from: http://www.mo222/vb/showthread.php?t=35578

Sakran, M. (1999). *Towards a contemporary vision of the Egyptian university functions in the light of future challenges (in Arabic)*. Research paper presented to the Cairo University Conference "development of new higher education -vision of the future university", May 22-24.

Saraya, A. (2007). *Educational technology innovation development: Applied vision (in Arabic)*. Oman, Dar Wael.

Saud, N. (2010). *Professional development of teachers and contemporary trends (in Arabic)*. Research paper submitted to the scientific conference on the challenges facing the teachers. Teacher Training College in Tripoli, Libya. Retrieved from:

Tawfik, M. S. (2003). Simulation and development of education, *Journal of Arabic Education Future*, 9, April 29 .

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، المجلد (3)، العدد (2)، جامعة الحدود الشمالية (1439هـ / 2018م) 167-137

تعليم مفاهيم مكافحة الفساد المالي والإداري من خلال تدريس مقررات اللغة العربية للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية

فراس بن محمد المدني
جامعة الحدود الشمالية

(قدم للنشر في 1438/07/08هـ ، وقبل للنشر في 1438/09/17هـ)

ملخَّص البحث : هدفت الدراسة التعرُّف على مفاهيم مكافحة الفساد المالي والإداري الواردة صراحةً أو ضمنيًا في مقرَّرات اللغة العربية للمرحلة الثانوية، ومستوى تناول معلمي اللغة العربية لتلك المفاهيم من خلال طرق وإستراتيجيات تدريس اللغة العربية. تكوَّنت عيِّنة الدراسة من أربعة كتب دراسية؛ هي: كتاب الكفايات اللغوية 1-2-3-4 ، و(32) معلمًا من معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية. واستخدمت الدراسة نوعيْن من أنواع المنهج الوصفي؛ هما: تحليل المحتوى، والوصف المسحي، وأداتيْن: هما أداة تحليل المحتوى، واستبانة موجَّهة لمعلمي اللغة العربية. وتمثَّلت أهم نتائج الدراسة في: أنَّ الكتب التي تناولتها الدراسة بالتحليل قامت بتغطية جيدة لمفاهيم مكافحة الفساد المالي والإداري؛ إلاَّ أنَّ القليل منها لم يحظَ بمثل تلك التغطية، وكان مستوى تناول المعلمين لمفاهيم مكافحة الفساد المالي والإداري متوسِّطًا. وقد وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى تناول المعلمين، وكان الفرق لصالح المعلمين الاكثر خبرة (15 سنة فأكثر). وقد أوصت الدراسة بإعادة النظر في تخطيط المناهج؛ لتعزيز تضمين مفاهيم مكافحة الفساد المالي والإداري فيها، كما أوصت بضرورة تقديم برامج تدريب أثناء الخدمة لمعالجة نواحي القصور في أداء المعلِّمين المتعلِّقة بتناوُل مفاهيم مكافحة الفساد المالي والإداري.

كلمات مفتاحية: مفاهيم مكافحة الفساد المالي والإداري، مقررات اللغة العربية ، طرق وإستراتيجيات تدريس اللغة العربية، المرحلة الثانوية.

Teaching the Concepts of Combating Financial and Administrative Corruption Through Instructing Arabic Language Courses for Secondary Schools Students in The Kingdom of Saudi Arabia

Feras Mohammed AL-Madani
Northern Border University

(Received 05/04/2017 , Accepted 12/06/2017)

Abstract : The study aims to identify the concepts of combating financial and administrative corruption, which are explicitly or implicitly included in the Arabic language courses for the secondary stage. It also attempts to find out the way Arabic language teachers handle these concepts through the methods and strategies of teaching Arabic language. The sample of the study consisted of four textbooks: The Language Proficiency Book series 1, 2, 3 & 4 in addition to 32 secondary stage teachers of Arabic. Two types of analytical descriptive approach are used: content analysis and descriptive survey. Two tools are therefore employed: a content analysis tool and a questionnaire for Arabic language teachers. The most important results of the study reveal that these textbooks under survey covered well the concepts of combating financial and administrative corruption; however, some concepts did not receive such coverage. The level of teachers' handling of these concepts was average. Moreover, there were statistically significant differences in the levels of teachers' handling of these concepts; the difference was in favor of the teachers with more years of experience (15 years or more). The study recommended reviewing curriculum planning to enhance the inclusion of concepts of combating financial and administrative corruption. It also recommended providing on-the-job training programs to address deficiencies in the performance of teachers in handling these concepts.

Keywords: Concepts of combating financial and administrative corruption, Arabic language courses, methods and strategies of teaching Arabic language, secondary stage.

(*) للمراسلة:

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك، كلية التربية والآداب، جامعة الحدود الشمالية، ص ب: 766، رمز بريدي: 91431، عرعر، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Associate Professor in Curriculum and Teaching Methods, Faculty of Education and Arts, Northern Border University, P.O. Box: 766, Code:91431, Arar, Saudi Arabia.

email: fmabm@hotmail.com

ejournal.nbu.edu.sa

DOI: 10.12816/0047335

مقدمة:

يعد الفساد آفة المجتمعات وهو ليس بظاهرة غير مرغوب فيها فحسب، بل هو ظاهرة خطيرة قد عرفها الإنسان منذ القدم، فمنذ أن خلق الله عز وجل الأرض عرف الإنسان الفساد بأنواعه وأساليبه. وهدف الفساد هو تحقيق أهداف فئوية وفردية ضيقة. وهذه الظاهرة الخطيرة تشهدها المجتمعات الإنسانية جمعاء باختلاف أنظمتها وهي تغذي نفسها بنفسها وتخلق مناخا واسعا من الأعمال غير المشروعة التي تقوض عمليات التنمية وتقود للفساد الأعظم ألا وهو انهيار الدول والمجتمعات.

وتتعدد أنواع وأشكال الفساد، ومن أهمها الفساد المالي والإداري الذي يعد مشكلة العصر، حيث استشرى داؤه، وأصبح ظاهرة تعاني منها دول العالم، وبخاصة النامية منها، وإن تفاوت ذلك من دولة لأخرى؛ وذلك ما بات يشكل هاجسا وخطرا للمجتمع الدولي بأسره؛ لأن هذا الفساد يعيق جميع حركات التنمية ويؤثر على المصلحة العامة للشعوب؛ حيث يقوض الحكم الجيد، ويشوه السياسة العامة للدولة، ويؤدي إلى سوء رصد الموارد وتوزيعها، كما يعيق تطور القطاعين الخاص والعام معا، ويضر بشكل خاص الفقراء (أكتون، 2000، ص:33).

إن الفساد المالي والإداري يعد آفة خطيرة في جميع ميادين الأمن والاقتصاد والتنمية ويؤدي إلى انهيارها مما يسبب إعاقة تقدم الدولة ونهب ثرواتها ومنع حركة العمران والتقدم والرفاهية الاقتصادية، هذا فضلا عن تفشي هذه الظاهرة يسبب عرقلة مسيرة تطور وتقدم الدولة وعدم تحقيق الأهداف التي ترنو إليها في مسيرة عملها (الوائلي،2006، ص:4).

وتعد الشريعة الإسلامية الفساد كل ما هو ضد الصلاح، قال الله تعالى:« ولا تفسدوا في الأرض بعد إصلاحها»(الأعراف : 56). وقال تعالى:« وإذا تولى سعى في الأرض ليفسد فيها ويهلك الحرث والنسل والله لا يحب الفساد»(البقرة: 205). وفى صحيح مسلم(مج 1، ص: 118، رقم الحديث: 228) أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال:« لا يسترعي الله عبدا رعية، يموت حين يموت وهو غاش لها إلا حرم الله عليه الجنة»، والأحاديث النبوية الكريمة في الترغيب وخطورة الفساد ووجوب محاربته عديدة ومتنوعة؛ الأمر الذي يكشف مدى خطورة الفساد على المجتمعات.

وقد أدركت المجتمعات الدولية خطورة الفساد ووجوب محاربته بكافة الآليات ومختلف الوسائل، كما شرعت الدول في سن التشريعات واتخاذ التدابير اللازمة لغرس قيم النزاهة ومحاربة الفساد بين أبنائها.

وفى هذا الصدد فإنه يجب تضافر جميع أجهزة الدولة والمجتمع المدني والقطاع الخاص؛ لأن هذا الفساد بمرور الوقت يتسع نطاقه إلى الحد الذي تتعرض الحكومة لمقاومة شديدة للتغلب عليه (حمدان، 2006،ص: 30).

وبما أن مؤسسات التعليم واحدة من المؤسسات

المعنية والمهمة في المجتمع في هذه العملية، فإنه يقع على عاتقها إعداد وتأهيل طلاب قادرين على التعرف على أشكال الفساد المالي والإداري وطرق تنفيذه والأسباب المؤدية إليه كما يقع على عاتقها أيضاً الوقوف على الإجراءات والحلول السابقة واللاحقة لمنع أو كشف تلك العملية. وهنا يأتي دور هذه المؤسسة في تطوير جميع مكوناتها ومناهجها بما يتلاءم وحاجة سوق العمل والمجتمع ككل إلى رفد كوادر مؤهلة التأهيل المبدئي للمساهمة في معالجة هذه الظاهرة الخطيرة.

ومما يؤكد ذلك أنه لا يمكن إغفال وسائط التربية بصفة عامة ودور المؤسسات التعليمية المختلفة في تحقيق أهداف المجتمع وحل العديد من مشكلاته، وتعد المدرسة مؤسسة اجتماعية أقامها المجتمع لتربية النشء وإكسابه المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات المرغوب فيها، ووسيلة المدرسة في هذا هي المناهج والمقررات الدراسية. فالمناهج الدراسية تحتل مكانة رئيسة في المنظومة التعليمية بجميع المراحل الدراسية؛ لأنه من خلال هذه المناهج يتم تحقيق الأهداف التربوية لأي مجتمع. فالمنهج نظام مفتوح يتأثر ويؤثر في المنظومة التي يعمل في إطارها(السعيد وآخرون،2014، ص:205). وهذا يعنى ضرورة إدخال مفاهيم النزاهة في المناهج التربوية والاهتمام بالمعلم وتنمية قدراته ليكون ملما بمباديء التعليم وكيفية غرس مفاهيم النزاهة في نفوس الطلاب ومكافحة مفاهيم الفساد المالي والإداري.

يتضح مما سبق الدور الكبير الذي يمكن أن تقوم به المناهج الدراسية في مكافحة مفاهيم الفساد المالي والإداري وغرس وتنمية قيم النزاهة في نفوس النشء ومحاربة الفساد لديهم، وذلك من خلال ما تقدمه هذه المناهج من مقررات دراسية وما يستخدمه المعلمون من طرائق وإستراتيجيات تدريس، وما يمارسه الطلاب من أنشطة تعليمية داخل المدرسة وخارجها، وأن هذا ليس مسئولية منهج دراسي بعينه ، فالمسئولية تقع على عاتق جميع المناهج الدراسية.

وتعد مقررات اللغة العربية من أكثر المقررات الدراسية التي تساعد على إكساب وتنمية المفهوم والقيم التربوية الصالحة، ومكافحة المفاهيم الضارة التي منها مفاهيم الفساد بكل ما يتضمنه هذا المفهوم من مفاهيم؛ لأن اللغة العربية هي لغة التعليم والتعلم في البلدان العربية عامة، وهى رمز العروبة، والمحافظة على الهوية والكيان العربي، كما أنها حاملة لكل المعاني والقيم العربية الأصيلة ووعاء الثقافة والتراث العربي (عبدالمنعم،2000، ص:141).

لذا اتجه الباحث إلى البحث في دور مناهج اللغة العربية في مكافحة الفساد المالي والإداري لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؛ لأن هذه المناهج من أهم المناهج الدراسية التي تتناول موضوعات مفاهيم وقيم تتعلق بالانتماء الوطني والديني، وتعزز لدى المتعلم ضرورة العمل

والتعاون على رفعة شأن وطنه ودينه ومحاربة الفساد بشتَّى أنواعه.

الإحساس بالمشكلة:

هناك العديد من الأسباب التي دعت الباحث إلى البحث في موضوع الفساد المالي والإداري، وكان مصدر هذه الأسباب؛ الكتابات، والأدبيات، ونتائج وتوصيات البحوث والدراسات السابقة، والندوات، والمؤتمرات، ويمكن استعراض ذلك على النحو التالي:

1. خطورة آثار الفساد المالي والإداري وتبعاته، لأن انتشار هذا الداء واستشرائه في أمة من الأمم يعنى تدهور اقتصادها، ليس هذا فحسب بل وتقويضها سياسياً وما يتبع ذلك من فوضى ومفاسد لا تحمد عقباها، وهذا ما أثبته الواقع المعاصر.(عبد الهادي، 1997)، و(بوادي، 2008)، و(عبد الوهاب وآخرون، 2012).
2. الواقع الحالي للممارسات في قطاعات المجتمع المختلفة، تشير إلى غياب قيم النزاهة وانتشار صور الفساد المالي والإداري، مما ينعكس سلبا على الأفراد والمجتمع؛ لذا فقد صدر الأمر الملكي من خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز رحمه الله في 13/ 4/ 1432هـ بإنشاء هيئة وطنية تعنى بكل ما له علاقة بالنزاهة ومكافحة الفساد بشتى أنواعه ومجالاته «نزاهة». وقد كان من أهم أهدافها تحصين المجتمع السعودي ضد الفساد ودعم القيم الدينية والأخلاقية والتربوية، واعتبار المؤسسات التعليمية من أهم الوسائل المحققة لهذا الهدف، وذلك من خلال مناهج التعليم وتضمينها قيم النزاهة والأمانة ومحاربة الفساد وإساءة الأمانة(العبيكي،2014).
3. توصيات البحوث والدراسات السابقة، مثل دراسات كل من: (عقالا، 2014)، و(عبدالوهاب وآخرون، 2012)، و(الزبيدى، 2010)، و (Gentie,et. al,2012)، و(العبيكي، 2014) حيث أكدت جميعها على أن إعداد المواطن الصالح الذي ينهض بنفسه وبمجتمعه يتطلب تنشئته على الفضيلة والقيم الصالحة التي من أهمها النزاهة والأمانة وإتقان العمل، واستخدام الأساليب التربوية المناسبة لتحقيق هذا الهدف؛ وذلك لأن ضعف هذه القيم يؤدي إلى عدم الإحساس بالمسئولية، وضعف الشعور بالانتماء والاعتزاز بالوطن، وانتشار السلبية واللامبالاة، وانتشار الفساد المالي والإداري.
4. توصيات الندوات والمؤتمرات التي تناولت ضرورة الاهتمام بمكافحة الفساد المالي

والإداري، وضرورة تكاتف جميع مؤسسات المجتمع وبخاصة المؤسسات التعليمية، وتوعية المتعلمين بمفاهيم هذا الفساد وطرق مكافحته.

5. حاجة هذا الموضوع- الفساد المالي والإداري- لمزيد من التأصيل والبحث خاصة في جانب المناهج الدراسية، والذي لم تركز عليه أغلب الدراسات الموجودة.

6. الحاجة إلى تطوير المناهج الدراسية الحالية كي تتماشى ومناهج الدول المتقدمة وخصوصا في مجال مكافحة الفساد المالي والإداري، لما لهذه المناهج من دور مهم في تطوير مهارات الطلاب وإكسابهم القيم والمفاهيم؛ ليكونوا أكثر فعالية في وطنهم، واستجابة لمتطلبات سوق العمل خصوصا في الحد من ظاهرة الفساد المالي والإداري في مؤسسات القطاع العام والخاص.

7. نتائج المقابلة التي أجراها الباحث مع بعض من المفكرين والخبراء في مجال التعليم، وفي الهيئة الوطنية لمكافحة الفساد «نزاهة»، وقد أوضحت نتائج هذه المقابلة أن هناك حاجة ضرورة للعناية والاهتمام بقيم النزاهة ومكافحة الفساد، وضرورة إدراجها ضمن محتويات المقررات الدراسية.

8. الاهتمامات والتوجهات العالمية، فقد أوصت منظمة الشفافية الدولية2004م في تقريرها المتعلق بتعليم النزاهة للشباب في(11) دولة من دول المنظمة بضرورة تناول قيم النزاهة ومكافحة الفساد ضمن محتوى المناهج الدراسية بكافة المراحل التعليمية، كما أثبت التقرير الأثر الإيجابي لتعليم قيم النزاهة ومكافحة الفساد لدى الشباب في الدول المطبقة لتعليم تلك القيم من خلال المناهج الدراسية (عقالا،2014،ص:5).

يتضح – في ضوء ما سبق – أن الحاجة تبدو ماسة وملحة إلى مراجعة تامة وشاملة لجميع جوانب العملية التعليمية لمناهجنا الدراسية، خاصة تلك التي لها علاقة مباشرة وقوية بموضوع الفساد المالي والإداري، التي من بينها مناهج تعليم اللغة العربية – من حيث أهدافها، ومحتواها، وطرق تدريسها– باعتبار أن التربية في تحليلها النهائي مجهود قيمي مخطط يستهدف تحليل المفاهيم والقيم وغرسها في نفوس المتعلمين. ومن هنا برزت الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة التي تهدف إلى محاولة التعرف على دور مناهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في تعليم طلاب هذه المرحلة مفاهيم مكافحة الفساد المالي والإداري، خاصة وأن هذه المناهج ستظل دائماً في حاجة إلى التطوير؛ الأمر الذي يؤكد أهمية هذه الدراسة وضرورة إجرائها.

مشكلة الدراسة:

تتحدَّد مشكلة الدراسة في محاولة استقصاء مفاهيم

مكافحة الفساد المالي والإداري الواردة صراحةً أو ضمنًا في مقرَّرات اللغة العربية للمرحلة الثانوية، ومستوى تناولها من خلال طرق وإستراتيجيات التدريس. وقد أُريد بهذه الدراسة أنْ تُسهِم في حلِّ تلك المشكلة، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

س1: ما مفاهيم مكافحة الفساد المالي والإداري الواردة صراحةً أو ضمنًا في مقررات اللغة العربية للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟

س2: ما مستوى تناول معلمي اللغة العربية لمفاهيم مكافحة الفساد المالي والإداري الواردة في مقررات اللغة العربية للمرحلة الثانوية من خلال طرق وإستراتيجيات تدريس اللغة العربية، من وجهة نظرهم في مدينة عرعر؟

س3: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمي اللغة العربية عن مستوى تناولهم لمفاهيم مكافحة الفساد المالي والإداري من خلال طرق وإستراتيجيات تدريس اللغة العربية تُعزَى لاختلاف متغير(المؤهل – والخبرة – والإعداد التربوي)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة التعرُّف على:

1. مفاهيم مكافحة الفساد المالي والإداري الواردة صراحةً أو ضمنا في مقررات اللغة العربية للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.
2. مستوى تناول معلمي اللغة العربية لمفاهيم مكافحة الفساد المالي والإداري الواردة في مقرر اللغة العربية للمرحلة الثانوية من خلال طرق وإستراتيجيات تدريس اللغة العربية من وجهة نظرهم في مدينة عرعر.
3. الفروق ذات الدلالة الإحصائية -إن وُجدت- لاستجابات معلمي اللغة العربية عن مستوى تناولهم لمفاهيم مكافحة الفساد المالي والإداري من خلال طرق وإستراتيجيات تدريس اللغة العربية تُعزَى لاختلاف متغير(المؤهل – والخبرة – والإعداد التربوي).

أهمية الدراسة:

1. تنبع أهمية هذه الدراسة من الأهمية التي يكتسبها الموضوع الذي تناولته، وهو مكافحة الفساد المالي والإداري، ومدى توافرها في مقررات اللغة العربية للمرحلة الثانوية، وكذلك أهمية المرحلة الثانوية في السلم التعليمي، حيث إنها تمثل حلقة الوصل بين التعليم العام والتعليم الجامعي، وهي مرحلة منتهية لمن لا يستطيع مواصلة تعليمه الجامعي، لذلك ينبغي أن تسهم بدور كبير وفعّال في تكوين المواطن الصالح وإعداده للحياة المنتجة.
2. تبين نتائج هذه الدراسة للقيادات المسئولة

عن مكافحة الفساد المالي والإداري بوزارة الداخلية، والهيئة الوطنية لمكافحة الفساد «نزاهة» عن مدى تأثير مناهج المرحلة الثانوية على أفكار طلابها واتجاهاتهم نحو مكافحة الفساد المالي والإداري.

3. تفيد هذه الدراسة القائمين على أمر التعليم الثانوي، في التعرُّف على مفاهيم مكافحة الفساد المالي والإداري التي تتضمنها مناهج المرحلة الثانوية ومدى تناولها من قبل المعلمين بالشرح، والممارسات والأنشطة التي تسهم في قيام المدرسة بواجباتها في مكافحة الفساد المالي والإداري.
4. إمداد متّخذي القرارات التربوية والتعليمية بمجموعة من السُبُل والإجراءات، التي يكون من شأنها المساعدة في اتّخاذ القرارات وإصدار التشريعات، التي تعزّز فرص مكافحة الفساد المالي والإداري.
5. استفادة الباحثين من قائمة أداة تحليل المحتوى التي تضمنت مفاهيم مكافحة الفساد المالي والإداري، وذلك في دراسات مشابِهة لهذه الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

الفساد المالي: عرفه الزبيدي(2010 ، ص:9) بأنه:« تحويل المال العام إلى خاص بطرق غير شرعية أو غير قانونية، مما يخلق عدة آثار منها: سياسية واجتماعية واقتصادية على المجتمع الذي يعاني من هذه الظاهرة».

الفساد الإداري: عرفه خليل(2009 ، ص:324) بأنه: «عبارة عن الممارسات غير المشروعة التي تهدف إلى تحقيق مصالح خاصة شخصية أو حزبية أو فئوية على حساب المصالح العامة في المجتمع، سواءٌ أكانت هذه الممارسات تتم بصورة عشوائية أم منظمة، سرية أم علنية، فردية أم جماعية».

الفساد الإداري والمالي: وعرفه يونس(2010، ص:34) بأنه: «هو انتهاك القوانين والانحراف عن تأدية الواجبات الرسمية في القطاع العام لتحقيق مكسب مالي شخصي، ويعرف من خلال المفهوم الواسع بأنه الإخلال بشرف الوظيفة ومهنيتها وبالقيم والمعتقدات التي يؤمن بها الشخص، وكذلك هو إخضاع المصلحة العامة للمصالح الشخصية، وغالباً ما يكون عن طريق وسطاء ولا يكون مباشراً».

ويعرف الفساد المالي والإداري إجرائيا بأنه: سوء استخدام النفوذ من خلال الخروج عن القانون والنظام العام وعدم الالتزام بهما؛ من أجل تحقيق مصالح سياسية واقتصادية واجتماعية للفرد أو لجماعة معينة.

منهج الدراسة:

في ضوء طبيعة الدراسة، وللإجابة عن تساؤلاتها، اتَّبع الباحث المنهج الوصفي، واعتمد كذلك على

أسلوبين من أساليب المنهج الوصفي هما:

1 - **تحليل المحتوى**: وذلك من خلال تحليل محتوى مقرَّرات اللغة العربية للمرحلة الثانوية (تحليل كمي، وكيفي)؛ لتحديد مفاهيم مكافحة الفساد المالي والإداري الواردة صراحةً أو ضمنًا في تلك المقرَّرات.

2 - **البحث المسحي**: وقد اختار الباحث الاستبانة الموجَّهة لعينة الدراسة، والتي ستشير نتائجها إلى مستوى تناول معلمي اللغة العربية لمفاهيم مكافحة الفساد المالي والإداري الواردة في مقرر اللغة العربية للمرحلة الثانوية من خلال طرق وإستراتيجيات تدريس اللغة العربية من وجهة نظرهم في مدينة عرعر.

عيِّنة الدراسة:

أولاً: الكتب (المقرَّرات) الدراسية: شملت عيِّنة الدراسة كتب (مقرَّرات) اللغة العربية للمرحلة الثانوية، والبالغ عددها (4) كتب دراسية.

ثانيًا: عيِّنة المعلمين: تمَّ اختيار عيِّنة عشوائية من معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في مدينة عرعر، وبلغ عددهم (32) معلما.

الجدول رقم (1): كتب (مقرَّرات) اللغة العربية للمرحلة الثانوية التي تمَّ تحليلها

م	اسم الكتاب	المرحلة	الطبعة
1	**الكفايات اللغوية (1)**	المرحلة: الثانوية – نظام المقررات (البرنامج المشترك).	1437- 1438هـ
2	**الكفايات اللغوية (2)**	المرحلة: الثانوية – نظام المقررات (البرنامج المشترك).	1437- 1438هـ
3	**الكفايات اللغوية (3)**	المرحلة: الثانوية – نظام المقررات (البرنامج المشترك).	1437- 1438هـ
4	**الكفايات اللغوية (4)**	المرحلة: الثانوية – نظام المقررات (البرنامج المشترك).	1437- 1438هـ

جدول رقم (2): خصائص العينة

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
المؤهل	بكالوريوس	32	100%
	ماجستير	0	0%
	دكتوراه	0	0%
	المجموع	**32**	**100%**
نوع المؤهل	تربوي	32	0%
	غير تربوي	0	0%
	المجموع	**32**	**100%**
سنوات الخبرة	أقل من 5	7	21.8%
	من 5 الى 9	6	18.8%
	من 10 الى 14	10	31.3%
	15 فأكثر	9	28.1%
	المجموع	**32**	**100%**

أداة الدراسة: لتحقيق أهداف هذه الدراسة وللإجابة عن أسئلتها، اعتمد الباحث على بناء أداتيْن هما:

- الأداة الأولى :

عبارة عن أداة لتحليل محتوى مقرَّرات اللغة العربية للمرحلة الثانوية، وقد تمثَّلت في قائمة تحتوي على مفاهيم مكافحة الفساد المالي والإداري، وقد تكونت الأداة من (49) مفهوما من مفاهيم مكافحة الفساد المالي والإداري.

جدول رقم (3): قائمة مفاهيم مكافحة الفساد المالي والاداري

م	المفهوم	التعريف الإجرائي
1	**النزاهة**	اكتساب المال من غير مَهَانة، ولا ظُلْم أو دناءة وإنفاقه في المصارف الحميدة.
2	**الشفافية**	خلق بيئة تكون فيها المعلومات المتعلقة بالظروف والقرارات والأعمال الحالية متاحة ومنظورة ومفهومة وبشكل أكثر تحديد.
3	**المراقبة**	استحضار الحساب والجزاء الدنيوي والأخروي عند أداء كافة الأعمال.
4	**الإتقان**	التجويد والتحسين في كل عمل يقوم به الفرد دنيويا تقربا إلى الله تعالى.
5	**الرضا**	تقبل ما قسمه الله تعالى دون النظر لما في أيدي الآخرين.
6	**الحفظ**	حفظ الفرد لكل ما اؤتمن عليه من عمل والاجتهاد في أدائه على أكمل وجه ممكن.
7	**الالتزام**	أداء الفرد لما يكلف به من أعمال على أكمل وجه تحقيقا للمصلحة العامة وإرضاء لله تعالى.
8	**المسئولية**	قيام الفرد بواجباته الموكلة إليه على أكمل وجه مع تحمل نتائج تقصيره.
9	**المساواة**	العمل وفق مبدأ أن جميع الناس مخلوقون لعبادة الله ومتساوون في الحقوق والواجبات كل حسب وظيفته.
10	**الإرادة والعزيمة**	الأخذ بالجد والعمل بالنظام لتحقيق المعالي في كل أمر وشأن.
11	**الإنتاجية**	الاستخدام الأكفأ والاستغلال الأمثل للموارد المتاحة المتمثلة في القوى العاملة، والمواد الأولية، لإنتاج الخدمات المطلوبة.
12	**الأمانة**	التَّعفُّف عمَّا يتصرَّف الإنسان فيه مِن مال وغيره، وما يوثق به عليه مِن الأعراض والحرم مع القدرة عليه، وردُّ ما يستودع إلى مودعه.
13	**التخطيط**	المحاولة الواعية لحل المشكلات والتحكم في مسار أحداث المستقبل من خلال البصيرة والتنبؤ والتفكير المنظم والاستقصاء .
14	**الإصلاح**	إصلاح النفس بتمسكها بدين الله قولا وفعلا والابتعاد عن معصيته.
15	**الصالح العام**	الحفاظ على مصلحة المجموع والمصلحة المشتركة، وفي هذا ما يتضمن المساواة بين المواطنين وعدم التحيز والإغفال.
16	**العمل**	الطاقة أو الجهد الحركي الذي يبذله الإنسان من أجل تحصيل أو إنتاج ما يؤدي إلى إشباع حاجة معينة محلّلة.
17	**احترام القانون**	احترام القانون من الدعائم الأساسية التي يقوم عليها المجتمع، وعلى كل فرد أن يعي ذلك، ويسهم في توعية الآخرين، بضرورة احترام القانون من خلال الالتزام به.
18	**المحاسبية**	عملية تحديد وقياس وتوصيل معلومات اقتصادية يمكن استخدامها في عملية التقييم واتخاذ القرارات من قبل مستخدمي المعلومات.
19	**المصداقية**	هي الالتزام والجدية فيما يقوم به الفرد وما يوعد به غيره مع مطابقة القول للعمل والفعل.
20	**سيادة القانون**	وهو مبدأ مهم في النظام الديمقراطي ، يتطرق إلى كون جميع المواطنين متساوون أمام القانون وذلك لأن القانون يعتبر ذا سيادة أي أعلى من الجميع.
21	**الوسطية**	التوسط في كافة المعاملات دون إفراط يقود للتعدي على الآخرين أو تفريط يقود للإضرار بالنفس وهضم حقها.
22	**الوفاء**	هو الإخلاص الذي لا غدر فيه ولا خيانة ، وهو البذل والعطاء بلا حدود، وتذكّر للود ، ومحافظة على العهد.
23	**الكسب**	استثمار الجهد والطاقة لتحصيل المال الحلال والاستزادة منه وفق الشرع.
24	**التعاون**	مشاركة الآخرين في إنجاز الأعمال المطلوبة على أكمل وجه ممكن.

25	**النظام**	احترام الأدوار وقيام كل فرد بدوره المنوط به على أكمل وجه تحقيقا للمصلحة العامة.
26	**التنمية**	عملية تطوير شامل أو جزئي مستمر وتتخذ أشكالاً مختلفة تهدف إلى الرقي بالوضع الإنساني والاستقرار والتطور بما يتوافق مع احتياجاته وإمكانياته الاقتصادية والاجتماعية والفكرية..
27	**رفض الرشوة**	رفض الفرد لكل ما يبذل من مال للوصول وأخذ ما لا يستحق.
28	**حب العمل**	اعتزاز الفرد بما يقوم به من أعمال مع توظيف طاقاته وبذل الجهد لتحقيق النجاح والأهداف المطلوبة.
29	**تطوير الذات**	كل تنمية تجعل الإنسان يشعر بالرضا والسلام الداخلي وتعينه على التركيز على أهدافه وتحقيقها .
30	**المبادأة والإيجابية**	الإقدام على المشاركة الفعالة في كل عمل طيب مع الابتعاد عن السلبية واللامبالاة.
31	**الجد والمثابرة**	إمكانية إنجاز مهمة دون تشتيت انتباه عن الهدف على الرغم من الصعوبات الأولية أو العقبات التي قد تواجه الفرد أثناء تقدمه.
32	**الطموح**	بناء الأهداف الشخصية الطموحة التي لا تتعارض مع مصالح الوطن أو المصلحة العامة أو الأخلاق.
33	**الثبات**	المداومة على ممارسة السلوكيات والأفعال الحسنة التي تحقق صالح الفرد والمجتمع.
34	**الطاعة**	الامتثال للأوامر واجتناب النواهي ظاهرا وباطنا، مع الإخلاص والصدق والقبول والمحبة.
35	**الحوكمة**	مجموعة من القوانين والنظم والقرارات التي تهدف إلى تحقيق الجودة والتميز في الأداء عن طريق اختيار الأساليب المناسبة والفعالة لتحقيق خطط وأهداف الشركة أو المؤسسة.
36	**البر والإنفاق**	الحرص على إخراج كل ما هو طيب امتثالا لأمر الله تعالى.
37	**النصيحة**	كل كلمة أو فعل مصاحبة بإرادة صلاح المنصوح وإرادة الخير له.
38	**الأمر بالمعروف**	الدلالة على الخير المستحسن شرعا وعقلا.
39	**النهى عن المنكر**	الابتعاد عن كل مستقبح شرعا وعقلا.
40	**الاستخلاف**	هي عملية إصلاح شامل وفقا للأمانة التي حملها الإنسان والمشتملة على إخلاص العبادة لله والالتزام بحقوق الناس.
41	**الموضوعية**	تخلي الإنسان عن عواطفه، وانفعالاتِه، التي لا يقوم عليها دليلٌ نقلي أو عقلي تجاه مسألة من المسائل التي يَحتاج فيها إلى أخذ قرار أو إصدار حكم.
42	**الانتماء**	حب الوطن والاعتزاز بالانتساب إليه والمحافظة على ممتلكاته العامة.
43	**حسن استغلال الموارد**	قدرة الفرد على التعامل الإيجابي مع الموارد المتاحة من أجل تحسين المستوى المادي والمعيشي ، وتوفير الحاجات والمتطلبات المادية والمعنوية له.
44	**الإيثار**	هو صفة لتصرف قام به شخص لا يعود بالفائدة عليه بل على غيره. تفضيل راحة ورفاهية الآخرين على الذات.
45	**النجاح**	الوصول لغاية محددة وتحقيق أهداف مرسومة بوسائل مشروعة وطرق منوعة.
46	**التنافس**	العمل الشرعي المتواصل والإبداع فيه والتميز وكسب ثقة الآخرين.
47	**الصبر**	حبس النفس على فعل شيء أو تركه ابتغاء وجه الله تعالى.
48	**القيادة**	هي عملية إلهام الأفراد ليقدموا أفضل ما لديهم لتحقيق النتائج المرجوة. وتتعلق بتوجيه الأفراد للتحرك في الاتجاه السليم، والحصول على التزامهم، وتحفيزهم لتحقيق الأهداف المرجوة.
49	**الاستقامة**	تقويم النفس وتهذيبها لتؤدي السلوك الحسن والخلق القويم.

مادة المقررات الدراسية المراد تحليلها:

تم تحليل كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، واستخلاص مفاهيم مكافحة الفساد المالي والإداري التي تضمنتها هذه الكتب، ومعرفة تكرارات كل مفهوم من مفاهيم مكافحة الفساد المالي والإداري الواردة في القائمة التي تم اعتمادها، وراعت الدراسة في عملية تحليل المحتوى ما يلي :

- تحليل النصوص الواردة في كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية .

- تحليل مضامين الصور والرسومات.
- تحليل الأنشطة والأسئلة التي تتخلل النص، أو تأتي في نهاية الدرس، أو في نهاية الوحدة الدراسية.

- **الأداة الثانية:**

وهي عبارة عن استبانة موجَّهة إلى عيِّنة الدراسة؛ وهم من معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية بمدينة عرعر، وذلك كوسيلة لجمع معلومات عن مستوى تناولهم لمفاهيم مكافحة الفساد المالي والإداري الواردة في مقرر اللغة العربية للمرحلة الثانوية من خلال طرق وإستراتيجيات تدريس اللغة العربية.

استخدم الباحث مقياساً ثلاثياً في الجانب الأيسر أمام كل عبارة لقياس درجة التناول، كما في النموذج التالي:

المفهوم	درجة تناولها		
	يُتناول كليًا	يُتناول جزئيًا	لا يُتناول
النزاهة			

وفقا للمقياس الثلاثي تم تحديد درجة الاستجابة بحيث يعطى الدرجة (1) للاستجابة لا يتناول، والدرجة (2) للاستجابة يتناول جزئيا، و الدرجة (3) للاستجابة يتناول كليا.

لذا إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي:

من (1) إلى (1.66) درجة تكون الاستجابة (لا يتناول).

من (1.67) إلى (2.33) درجة تكون الاستجابة (يتناول جزئيًا).

من (2.34) إلى (3) درجة تكون الاستجابة (يتناول كليًا).

الإطار النظري:

مفهوم الفساد المالي والإداري:

إن الفساد في معناه العام يشمل كل اعتداء على الأنفس والأموال أو الموارد وفي ذلك يقول الله سبحانه وتعالى: ﴿وَإِذَا تَوَلَّى سَعَى فِي الأَرْضِ لِيُفْسِدَ فِيهَا وَيُهْلِكَ الْحَرْثَ وَالنَّسْلَ وَاللَّهُ لاَ يُحِبُّ الْفَسَادَ﴾ (البقرة: 205).

ويعرف الفساد لغويا كما ورد في مختار الصحاح (الرازي، 1986 ، ص:223) أنه ضد الصلاح وفسد فساداً و فسوداً فهو فاسد. وعرفه الفيروز آبادي(1987 ، ص:391) بأنه أخذ المال ظلما. والجدب. والمفسدة: ضد المصلحة. وفسد تفسيدا: أفسده. وتفاسدوا: قطعوا الأرحام. واستفسد: ضد استصلح.

وأما تعريف الفساد اصطلاحا، فقد عرفه حسين(2003 ، ص:179) بأنه:« هو حالة يتم فيها حرف وسيلة قرار معين عن هدفه المعتمد خدمة لهدف ومصالح خاصة».

وعرفه شايخ(2012 ، ص:3) بأنه:« مجموعة من الممارسات التي تتعارض ومصلحة المجتمع وتسيء له وتخل بمبدأ المساواة في التعامل بين أبناء المجتمع، وأن الفساد متواجد في كل المجتمعات وبمختلف

أنواعه، والذي يحد من ظاهرته هو تواجد القانون الرادع للظواهر السلبية وبالوقت المناسب.

ومن الملاحظ أن هذه التعريفات قد أجمعت على أن الفساد يشير إلى الفعل أو عدمه من خلال الانحراف بالوسائل المتاحة لتحقيق أهداف خاصة، وهي بالتالي ظاهرة يمكن مواجهتها والحد من آثارها إذا توافرت الإرادة اللازمة واتخذت الإجراءات اللازمة والمناسبة لمواجهتها ، وأن الفساد يهدف إلى نشر الفساد بين الناس غير الملوثين به بهدف تشويه المجتمع كي يصبح فاسدا، وأن للفساد أشكالاً وأنواعاً عديدة.

ومن خلال ما سبق فقد خرجت الدراسة الحالية بتعريف الفساد بأنه:«كل سلوك أو ممارسة يقوم بها الطالب، فيها انتهاك لأي من القيم والقواعد والضوابط التي يفرضها الدين الإسلامي الحنيف أو تفرضها القوانين والأنظمة التي تعلمها من المدرسة».

وعرف الكبيسي (2000 ، ص:8) الفساد الإداري بأنه:« سلوك إداري غير رسمي بديل للسلوك الإداري الرسمي، تحتمه ظروف واقعية، وتقتضيه ظروف التحول الاجتماعي والاقتصادي التي تتعرض لها المجتمعات».

وعرف الوائلي (2006 ، ص:18) الفساد الإداري بأنه:« إساءة استغلال السلطة المرتبطة بمنصب معين بهدف تحقيق مصالح شخصية على حساب المصالح العامة كإصدار قرارات لتحقيق مصالح شخصية والتربح».

ومن هذه التعريفات السابقة يتضح أن ظاهرة الفساد المالي والإداري ظاهرة خطيرة، تعرقل عملية البناء والتقدم في كافة المستويات الاقتصادية والمالية والسياسية والاجتماعية والثقافية لعموم أبناء المجتمع، فهي تهدر الأموال والثروات والوقت والطاقات وتعرقل أداء المسئوليات وإنجاز الوظائف والخدمات.

المدرسة ودورها في مكافحة الفساد المالي والإداري:

تعد المدرسة اللبنة الأولى من لبنات العملية التعليمية، وهي حجر الأساس لحياة الإنسان كلّها، لهذا فقد اكتسبت أهمية عظيمة جداً في تطوير الأفراد وتأهيلهم، ومن هنا فقد لعبت المدرسة دوراً كبيراً أهلها لتكون قائدة النهضة في الدول (ناصر،2006، ص:282). ويرى النحلاوي(2011 ،ص:6) أن المدرسة هي مجتمع صغير تشبه المجتمع الكبير من حيث نظامها الهادف للحفاظ على الأمن والسلام الاجتماعين، فالإنسان داخل المدرسة ينمو علميا واجتماعيا وثقافيا وقيميا، وذلك من خلال ما تقدمه المدرسة من مناهج متعددة، ومن خلال ممارسة طلابها للعديد من الأنشطة المختلفة تحت إشراف معلميها وإدارتها.

ومن هذه الأهمية يمكننا القول إنه يمكن للمدرسة أن تقوم بدور فعال في مكافحة الفساد المالي والإداري، إذ لا يمكن بأي حال إغفال دور المدرسة المحتضنة داخل أروقتها ملايين الطلاب،

وذلك من خلال غرس قيم النزاهة والتحذير من الفساد لدى هؤلاء الطلاب.

وعليه يتضح أن المدرسة منظومة متكاملة يمكنها أن تحارب الفساد المالي والإداري من خلال غرس القيم الصالحة في نفوس طلابها؛ وذلك من خلال الإدارة، وتنفيذ برامج توعوية وتثقيفية بصفة دورية طيلة مراحل التعليم المتدرجة، بحيث تكون متلائمة مع مستويات الطالب الفكرية عمرياً، وتشتمل على التوعية بأهمية النزاهة قولاً وفعلاً، هذا إلى جانب الأمانة والصدق، ومكارم الأخلاق. وتطعيم المناهج الدراسية بهذه القيم والتوعية بمخاطر الفساد بشتى أنواعه وكذلك من خلال المعلم الذي يمثل القدوة الصالحة للطلاب في تصرفاته وسلوكياته وفيما يستخدمه من أساليب وإستراتيجيات وطرق تدريس مناسبة لتحقيق هذا الهدف التربوي.

ومن هنا يرى الباحث أن المدرسة كمنظومة متكاملة لا يمكن أن تؤدي الأدوار المناطة بها وبخاصة دورها التعليمي بشكل متكامل في عملية مكافحة الفساد المالي والإداري وتنمية القيم التربوية الصالحة في نفوس الطلاب وتوعيتهم بمخاطر الفساد على الأفراد والمجتمع؛ إلا من خلال تضافر جهود كافة عناصرها ، وفى مقدمتها المناهج الدراسية والمعلم، ويمكن تناول ذلك وفق ما يلي:

1 – دور المعلم:

يعد المعلم من أبرز الآليات التي من شأنها أن تسهم في رفد الحياة بمقومات النجاح والتطور والنهوض بالأمة، وأن التغيير الحقيقي في عملية البناء الأخلاقي وفق أسس الشفافية وقيم النزاهة ومكافحة الفساد يعتمد على محاور متنوعة أهمها المعلم ، فالمعلم هو الأساس الذى يعتمد عليه في إعداد وتدريب الطاقات البشرية باعتباره المدخل الرئيس إلى بناء وتقدم المجتمعات.

ويؤكد ذلك (كرميان) حيث يرى أنه من المسلم به أن مهمة المعلم لا تقتصر على قدرته في توصيل المعلومات بصورة صحيحة للطلاب فحسب، بل إن المعلم هو تربوي قبل كل شيء، يمكن أن يسهم بفاعلية في توجيه وإرشاد الطلاب لكونه الركن الأساسي في العملية التربوية، كما أن مهمته التربوية تسعى إلى إضفاء المسحة الثقافية على طلابه والتأثير في سلوكهم وطرائق تفكيرهم، ويساعد الطلاب في اكتشاف الذات، والتغير في الاتجاهات والاعتقادات والقيم والسلوك، بالإضافة إلى قدرته على البحث العلمي في مجال تخصصه، كما يمكنه المساهمة في التحولات الجذرية السياسية منها والاجتماعية، وبذلك يكون ذا شخصية سوية وقدوة حسنة يقتدى به من قبل الطلاب (كرميان،2008، ص:2).

وعليه يرى البحث الحالي أن للمعلم دورا فعالا في مكافحة الفساد وإكساب الطلاب والمفاهيم المرتبطة به من أجل تخريج جيل صالح متمسك بالقيم التربوية الصالحة، مما يعود بالنفع عليه وعلى وطنه، وهذا يوجب على المعلم القيام بما يلي:

– تعميق مبدأ الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر

لـدى الطلاب ليشـمل كافـة أعمالهـم، قاصدين بذلـك وجـه الله تعالى.

- تبصـير الطـلاب بفقـه الأمـر بالمعـروف ومراتبه، والعنايـة بتقويـم النفـس أولا ثـم الانطـلاق للدوائـر المحيطـة بهـم الأولى فـالأولى، وإظهـار التطبيقـات الممكنـة لذلـك في دائـرة الصـف الـدراسي والمجتمـع المـدرسي للحصـول عـلى بيئـة تتصـف بأسـمى معـاني النزاهـة.
- الاجتهـاد في إبراز كافة الجوانـب الاجتماعية بقيم النزاهـة ومكافحـة الفسـاد، وبخاصة مـا يرتقي بهـم وبمجتمعاتهـم، وبيـان اجتهـاد الطلاب في الـدرس والتحصيـل وطلب العلـم وتحملهم ما يلاقـون في ذلك من المشـقة من أعظـم المعاني إذ بصـلاح الفرد يصلـح المجتمع.
- بيـان عظـم حمـل الأمانـة عـلى الإنسـان وبيـان مسـئوليتها وعواقبهـا في الدنيـا والآخـرة.
- الاسـتعراض التفصيـلي للعديـد مـن المواقـف التاريخيـة والحياتيـة التـي تحـث عـلى الأمانـة وخاصـة العمليـة منهـا، والتاريـخ الإسـلامي والسـنة النبويـة شـواهدها في هـذا الجانـب متعـددة ومتنوعـة.
- إبـراز الجوانـب المضيئة في الحيـاة اليومية للطلاب والناتجـة عن التمسـك بالقيـم العربيـة الأصيلة التي تحـث عـلى النزاهة ونبذ الفسـاد .
- إشراك الطـلاب في إبـراز النـماذج المشرفة الحاملة للأمانـة والمتمسـكة بـكل خلـق قويـم وصالـح ونافـع للوطـن وذلـك مـن النـماذج المحيطـة في بيئتهـم المدرسـية وخارجها.
- التفصيـل في عـرض مجـالات القيـم العربيـة الأصيلـة وبخاصـة مـا يحـث منهـا عـلى الأمانة والنزاهـة وحـب الوطـن ومكافحـة الفسـاد بشـتى أنواعـه.
- بيـان الحقـوق المكفولـة للطـلاب دينيـا وتربويا، والواجبـات المكلفـين بهـا، وتبصيرهـم بالمعنـى الأعمـق لمفاهيـم الأمانـة والعـدل والنزاهـة ، وبخاصـة مـع النفـس وعـدم تركهـا تصـول في شـهواتها وملذاتهـا دون قيـد لحريتهـا والتزامها بالديـن الحنيـف المصلـح والمهـذب لهـا.
- إشراك الطـلاب في الأنشـطة المتعـددة التـي تضمـن إحساسـهم بمفاهيـم الوطـن وكيفيـة المحافظـة عليه وعـلى ممتلكاته وكيفيـة النهوض بـه والتصـدي لأي نـوع من أنـواع الفسـاد التي تـضر به.
- بنـاء مفهـوم الثقـة بالـذات لدى الطلاب بشـكل ملمـوس داخـل المحيـط التعليمـي وخارجـه، ممـا يجعلهـم معتزيـن بقراراتهـم وصراحتهـم وشـفافيتهم في إيضـاح مبرراتهـا وتحمـل نتائجهـا، ومشـاركين في كافـة قضايـا المجتمـع رأيـا ومشـورة وعمـلا.
- تنـاول الجوانـب التطبيقيـة للقيـم التربويـة وإبراز أهميتهـا ونفعهـا عـلى الفـرد والمجتمـع معا.
- إبـراز القـدوات المجتمعيـة مـن ذوي الإرادة

والطموح واعتبارها نماذج قابلة للتطبيق وأن كافة الطلاب يمكنهم الريادة في المجتمع مثل هذه الشخصيات.

- تكليف الطلاب بالمشاريع المدرسية لما في خطواتها من اكتشاف استعداداتهم وإمكاناتهم وتوظيف قدراتهم وصقل مواهبهم الشخصية نحو التميز والطموح.

2 – دور المناهج الدراسية:

المنهج الدراسي هو جميع الخبرات التربوية التي تقدمها المدرسة للطلاب داخل الفصل أو خارجه وفق أهداف محددة وتحت قيادة سليمة لتساعد على تحقيق النمو الشامل من جميع النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية.

لذا تعد المناهج ـ كما يرى الخوالدة ـ ضرورة من ضرورات الحياة تحافظ بها الإنسانية على أن تبقى وتتطور. ومن ثم فهي محكومة بالفلسفات الاجتماعية وظاهرة الحياة العديدة للجماعة التي تعيش فيها، وبالتراث الثقافي الذي خلفته الأجيال في أمة من الأمم، وبالنظم الاقتصادية التي تسودها. (الخوالدة،2004،ص:184). ويرى مسلم أنه مهما تعددت الأساليب التربوية والمناهج التعليمية فهي تنزع جميعها إلى غرس المواطنة الصالحة في المواطنين من وجهة النظر الخاصة بالوطن كي يقوموا خير قيام بالخدمات الاجتماعية والوظائف الحيوية في مجتمعهم. ولذلك فمهمتها الثقيلة في هذا المجال أن تنمي الفرد في إطار قدراته واستعداداته معرفة وتفكير وصحة عقلية وجسمية ومهارة واعتزاز بقيم المجتمع ومثله، وتوجه هذا النمو في الوقت نفسه لصالح الجماعة في نواحيها السياسية والاجتماعية (مسلم،2009، ص:43).

وعليه يرى البحث الحالي أن للمناهج الدراسية أهمية كبيرة في تعليم الطلاب مفاهيم الفساد المالي والإداري وذلك من خلال قيامها بما يلي:

- إبراز القيم الاجتماعية كقيم أصيلة لبناء النزاهة ومكافحة الفساد عند تناول الموضوعات التي تهم المجتمع.
- إشباع مجال الأنشطة الصفية والإثرائية بالمحتوى الدراسي بالقيم الاجتماعية ، وكذلك التقويم بالتطبيقات التربوية التي تسهم في تعظيم تلك القيم لدى الطلاب؛ معرفيا ووجدانيا ومهاريا، ومحاولة تغطية كافة المجالات في حياة الطالب التي ترتبط بهذه القيم.
- الربط بين مقررات اللغة العربية بفروعها المختلفة في الصف الواحد عند عرض القيم التربوية بما يضمن الشمول لكافة جوانبها الاعتقادية الفكرية والعملية.
- التجديد في الصياغة الإيضاحية للدروس بما يضمن استيعاب المستجدات والقضايا العصرية التي تتوافق وتختلف مع مفاهيم النزاهة ومكافحة الفساد خاصة مع التطور الهائل الذي يشهده المجتمع اليوم.

- التنوع في إيراد المفاهيم والقيم التي تحث على الأمانة والنزاهة ومكافحة الفساد في مفردات المقرر الدراسي بطرائق تضمن المشاركة الفعلية من الطلاب وتسهم في اكتمال المشهد التام لكل قيمة أو مفهوم مقصود تعلمه.
- ضرورة اهتمام أدوات وأساليب التقويم في المناهج الدراسة بتقويم الطلاب فى ضوء قيم النزاهة ومحاربة الفساد الإداري والمالي.

وبناء على العرض السابق يتضح أن هناك حاجة ضرورة وماسة لمراجعة محتوى مقررات علوم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، وتدعيمها بالقيم التي تعزز مكافحة الفساد المالي والإداري، وكذلك ضرورة بناء إستراتيجية وطنية لتحصين الطلاب في مراحل التعليم والمرحلة الثانوية بشكل خاص؛ لمواجهة الفساد، وتبصيرهم بأضراره ومخاطره على وطنهم ، وبخاصة أن طلاب المرحلة الثانوية، هم على مشارف الدخول في المرحلة الجامعية، ثم التخرج والالتحاق بسوق العمل وتولي المهام والأعمال الإدارية.

الدراسات السابقة:

أجرى (2002) **Sachedina** دراسة هدفت إلى محاولة إلقاء الضوء على واقع الشباب المسلم في القرن الحادي والعشرين والمشكلات التي تواجههم، التي كان من أهمها قضايا ومشكلات الفساد، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي في محاولة التعرف على واقع الشباب المسلم والتحديات التي تواجهه منذ مطلع القرن الحادي والعشرين ، ومدى قدرة الشباب على مواجهة هذه التحديات. ومن أهم نتائج الدراسة أن الأسرة والمدرسة والجامعة ودور العبادة هي جميعها مسئولة عن إكساب الشباب المسلم القيم المرغوبة والتي يرتضيها الدين الإسلامي الحنيف وتعاليمه مثل قيم الأمانة والنزاهة والولاء والانتماء.

وقام آل الشيخ (2007) بدراسة هدفت إلى التعرف على أنماط الفساد الإداري السائد في المملكة العربية السعودية، والتعرف على أسباب هذا الفساد وسبل مكافحته وكذلك الوقوف على المعوقات التي تواجه جهود المملكة في مكافحة هذا الفساد . وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن أكثر أنماط الفساد الإداري شيوعا في المملكة العربية السعودية الوساطات، إهدار الوقت العام، استخدام الأجهزة والمعدات العائدة للإدارة لإنجاز المصالح الشخصية، وأن أكثر الأساليب التي يتم من خلالها اكتشاف حالات الفساد الإداري، البلاغات، يليها المراجعة والحسابات. وأوصت الدراسة بضرورة تكاتف جميع الجهود لمحاربة هذا الفساد وذلك لمخاطره على تقدم ونهضة الوطن.

وقام العقيلى (2009) بدراسة هدفت إلى بيان كيفية معالجة القرآن الكريم لأنواع الفساد ، وإبراز قضية الفساد بجميع مظاهرها وبمفهومها الشامل والصحيح. واستخدم الباحث منهج التفسير الموضوعي والمرتكز على جمع آيات القرآن

الكريم المرتبطة بالفساد لفظا ومعنى، وعرض كلام المفسرين حولها واستخلاص منهج القرآن الكريم في دفع الفساد وبيان أنواعه وأسبابه وسبل دفعه وآثاره. وقد أظهرت الدراسة شمولية القرآن الكريم في بيان الفساد وكشف كل مفسدة بحسبها وعلاجها بما يناسبها ، وأن دفع الفساد في الكتاب العزيز يرتكز على عنايته بحفظ الضروريات الخمس وكذلك إبراز الكتاب العزيز لمنهج الرسل الكرام في دفع الفساد، فهم القدوة في ذلك ، وختمت الدراسة نتائجها بالعناية بالقيم الإسلامية التي تبني النزاهة فهي أعظم سبل الاستقامة ومجانبة الفساد.

وقام عمران (2010) بدراسة هدفت إلى إبراز أهم الاتجاهات التربوية المعاصرة التي تحاول إحياء دور المدرسة في تربية الضمير، وتقديم نموذج مقترح لتضمين الأزمات المعاصرة في مناهج التعليم مع مثال تطبيقي للفساد كأزمة عالمية معاصرة أسسها أخلاقية . واستخدمت الباحثة المنهج التحليلي الوظيفي المكتبي. وقد أظهرت الدراسة أن الفساد أزمة أخلاقية، وعلاجها يحتاج إلى تضافر جهود الدولة بكافة وسائطها التربوية، وأن إدارة أزمة الفساد تحتاج إلى تبني المدخل الإيماني القائم على التفكير العلمي المنطقي، وكذلك أهمية وضع خطط إستراتيجية لتضمين قيم النزاهة للحد من الفساد ومكافحته في مناهج التعليم المدرسي، مع التأكيد على تبني إستراتيجيات ذات تأثير في بناء الضمير بالمدرسة.

وأجرى الزبيدي (2010) دراسة هدفت إلى تحديد مضمون موضوعات النزاهة والشفافية المقترح تصميمها في ظل الإستراتيجية الوطنية لمكافحة الفساد تدرس بكليات التربية. وقد استخدم الباحث المنهج التحليلي الوظيفي المكتبي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أهداف وموضوعات النزاهة والشفافية ومكافحة الفساد التي تقدم لطلاب كليات التربية، كما أظهرت الدراسة خلو المناهج الدراسية الحالية من مفاهيم النزاهة والشفافية ومكافحة الفساد.

وأجرى الحربي (2011) دراسة هدفت إلى نشر المفهوم الشرعي للإفساد في الأرض، وإبراز القيم الاجتماعية وفى مقدمتها الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر في مدافعة الفساد ، وبيان أن رسالة الإسلام هى الإصلاح في الأرض. وقد استخدم الباحث المنهج الاستقرائي والمنهج الاستدلالي الاستنباطي. وقد أظهرت الدراسة الدلالات اللغوية والاصطلاحية والشرعية للإفساد في الأرض وبيان أنواع الفساد في الشريعة الإسلامية وآثار مفهوم الإفساد في الأرض على الفرد والمجتمع.

وقام كل من **Jock &Carol**(2011) بدراسة هدفت التعرف على القيم التربوية المنظمة للانتماء ومستوى الطموح لدى الشباب الأسترالي. وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، وكانت الاستبانة هي أداة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من(339) من الشباب الأسترالي ذكورا وإناثا، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من جنوب غرب مدينة

سدني. وأظهرت الدراسة عدة نتائج كان من أهمها أن الشباب الأسترالي يرى أن القيم التي تدعم تحقيق الطموح هي: النزاهة والأمانة والتعاون والإخلاص في العمل، وهذه القيم كفيلة بالحفاظ على الوطن من خلال شباب يقدر وطنه ويطمح إلى نهضته ويحارب كل ما يضر به من فساد .

وأجرى آل غصاب (2011) دراسة هدفت إلى بيان منهج الشريعة الإسلامية في حماية المجتمع من الفساد المالي والإدارة والتأصيل لذلك من خلال دراسة التغير والارتباط بين ما قرره الفقه الإسلامي، من سبل الوقاية والعلاج لحماية المجتمع من الفساد، وما أقره المجتمع السعودي. ومن ثم المقارنة بينهما لإثراء الموضوع بالبحث والتحليل؛ وذلك للخروج برؤية متكاملة وبيان نقاط القوة لتدعيمها واكتشاف أوجه الخلل و سدها وفق رؤية تأصيلية تسهم في الجهود المبذولة لمحاربة الفساد المالي والإداري وحماية المجتمع من آثارها. وقد استخدم الباحث المنهج التحليلي النقدي المقارن وجاءت النتائج موضحة أن الفساد المالي والإداري ظاهرة خطيرة موجودة منذ القدم لهذا أوصت بضرورة اتباع النهج الإسلامي في محاربة هذا الفساد وضرورة نشر الوعي لدى أفراد المجتمع بخطورة الفساد على الفرد والمجتمع. ومن ثم ضرورة تكاتف جميع أجهزة الدولة لمحاربة هذه الظاهرة الخطيرة.

وأجرى **Genti,et.al (2012)** دراسة هدفت إلى تقديم تصور بأهم الموضوعات المساعدة على زيادة الوعي بقيم النزاهة ومكافحة الفساد، والمقترح قدم لطلاب أكاديميات إدارات الأعمال. كما هدفت الدراسة إلى حصر مجموعة من الأدوات التدريسية المناسبة لتنمية قيم النزاهة ومكافحة الفساد وتعزيز ممارساتها السلوكية لدى الطلاب. وقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي، وكانت عينة الدراسة هي المقرر الأساسي العاشر والثلاثين من مقررات إحدى كليات إدارات الأعمال الموقعة على مبادرة الأمم المتحدة للترويج للمسئولية الاجتماعية والاستدامة في برامج التعليم الإداري. وقد أظهرت نتائج الدراسة أهمية تعليم قيم النزاهة ومكافحة الفساد، وأنها السبيل لتنمية الجانب الأخلاقي وتحسين الممارسات السلوكية لدى الطلاب، كما أثبتت أهمية تنويع الأدوات التدريسية، وقدمت دليلا تفصيليا لتفعيل الأدوات وعددها (22) أداة تدريسية.

وقام عبد الوهاب وآخرون (2012) بدراسة هدفت إلى إعداد دليل مرجعي لمنهاج النزاهة ومكافحة الفساد بالمرحلة الابتدائية ، وتضمين هذا الدليل مكونات هي: كيفية استخدام الدليل، المفاهيم الأساسية لمنهاج النزاهة و مكافحة الفساد، والجوانب التدريسية لمنهاج النزاهة ومكافحة الفساد، ودور المعلم والمشرف التربوي، واختيار الأنشطة التعليمية وتنفيذها ، وإدماج أنشطة الدليل في المواد الدراسية المختلفة ، والخطط التدريسية المقترحة، وأساليب التقويم المقترحة، ويمكن الاستفادة من هذا الدليل عند محاولة إدخال مفاهيم النزاهة ومكافحة الفساد

في مناهج التعليم بصفة عامة.

وقام عقالا (2014) بدراسة هدفت إلى بناء قائمة بقيم النزاهة ومكافحة الفساد التي ينبغي تضمينها بكتب التربية الإسلامية بالصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية، والكشف عن مدى تضمين هذه القيم بكتب التربية الإسلامية المقررة، ووضع تصور مقترح تجاه تضمين هذه القيم بمقررات التربية الإسلامية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفى التحليلى. وتوصلت الدراسة إلى وجود اختلاف في تناول كتب التربية الإسلامية للقيم الرئيسة والفرعية للنزاهة ومكافحة الفساد، وضعف الأنشطة التي تتناول قيم النزاهة ومكافحة الفساد بكتابي التفسير والتوحيد.

وقام العبيكي (2014) بدراسة هدفت إلى: وضع قائمة بمفاهيم النزاهة ومحاربة الفساد التي يجب تضمينها بالمناهج الدراسية بالمرحلة المتوسطة، والتعرف على مدى تضمين هذه المناهج لمفاهيم النزاهة ومحاربة الفساد. وبناء وحدة دراسية تتضمن مفاهيم النزاهة ومحاربة الفساد لتدريسها للطلاب بالمرحلة المتوسطة. وقد استخدم الباحث المنهجين الوصفي وشبه التجريبي. وجاءت عينة البحث مكونة من (30) طالبا من طلاب المرحلة المتوسطة تم اختيارهم بالطريقة القصدية. ولغرض البحث قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي في مفاهيم النزاهة ومحاربة الفساد، كما أعد مقياسا للمواقف في هذه المفاهيم. وجاءت نتائج البحث موضحة أن تضمين وحدة دراسية لمفاهيم النزاهة ومحاربة الفساد وتدريسها لطلاب المرحلة المتوسطة كان له دور فعال في إكساب الطلاب مفاهيم النزاهة ومحاربة الفساد. وأوصت الدراسة بمجموعة متنوعة من التوصيات كان منها ضرورة عمل توصيف إجرائي لمفاهيم النزاهة ومحاربة الفساد حتى يسهل قياس تعلمها لدى المتعلمين مع ضرورة تضمين المناهج الدراسية هذه المفاهيم.

تعقيب:

ومن هذه الدراسات يتضح أن محاربة الفساد كانت مجالا لاهتمام عديد من الباحثين، وأن بعض الدراسات تناولت تقييم المقررات الدراسية في ضوء قيم النزاهة ومكافحة الفساد، وبعض هذه الدراسات وضحت دور المدرسة في تنمية وتعليم الطلاب مفاهيم الفساد وأهمية أن يعتمد هذا على استخدام طرق وإستراتيجيات تدريس خاصة تعتمد على فاعلية ونشاط المتعلم في المواقف التعليمية.

وتأتى الدراسة الحالية لتستكمل ما بدأته هذه المجموعة من البحوث والدراسات، حيث يتم تقويم مناهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في تعليم الطلاب مفاهيم مكافحة الفساد المالي والإداري. وقد استفادت الدراسة الحالية من البحوث والدراسات السابقة في إعداد الإطار النظري للبحث، وإعداد قائمة مفاهيم الفساد المالي والإداري الواجب تضمينها مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة، ودور المعلم في تعليم الطلاب هذه المفاهيم، واستخدام المنهج الوصفي، وتحليل مقررات اللغة العربية المستهدفة.

نتائج الدراسة:

فيما يلي عرضٌ لأهم النتائج التي تمَّ التوصُّل إليها من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة، وقد تم تبويب النتائج حسب أسئلة البحث الثلاثة.

إجابة السؤال الأول ونصه: «ما مفاهيم مكافحة الفساد المالي والإداري الواردة صراحةً أو ضمنًا في مقررات اللغة العربية للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟»

شكل رقم (1): تكرارات مفاهيم مكافحة الفساد المالي والإداري الواردة في مقررات اللغة العربية

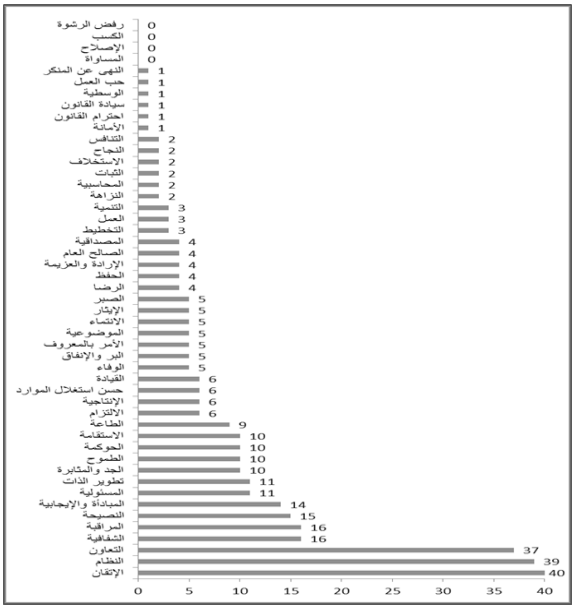
بالنظر إلى الشكل رقم (1) نلاحظ أن مستوى تضمين مفاهيم مكافحة الفساد المالي والإداري في مقررات اللغة العربية للمرحلة الثانوية جيدة بصفة عامة، وبنسب متفاوتة، ونجد أن كتاب المهارات اللغوية (3) قد احتل المركز الأول من حيث تضمينه لمفاهيم مكافحة الفساد المالي والإداري بعدد(544) مفهوما، ويليه كتاب المهارات اللغوية (4) بعدد(512) مفهوما، ومن ثم كتاب المهارات اللغوية(1) بعدد(354) مفهوما، وأخيرا كتاب المهارات اللغوية(2) بعدد(333) مفهوما. ولعل السبب في انخفاض التضمين في كتاب المهارات اللغوية (1)، والمهارات اللغوية (2) يرجع إلى أن هذه الكتب تُدرس في بداية المرحلة الثانوية فيكون التركيز فيها على المادة العلمية أكثر من غيرها. وتختلف الدراسة الحالية مع دراسة الزبيدي (2010) التي أظهرت خلو المناهج الدراسية في كليات التربية من مفاهيم مكافحة الفساد. وتتفق مع دراسة عقالا (2014) التي أظهرت وجود اختلاف في تناول مقررات التربية الإسلامية للقيم الرئيسة والفرعية للنزاهة ومكافحة الفساد.

جدول رقم (4):

اختبار مربع كاي لتساوي تكرارات المفاهيم بين الكتب الاربعة

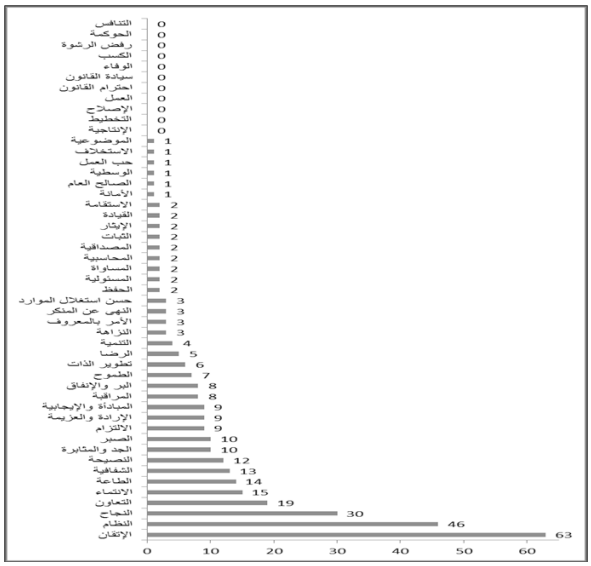
الكتاب	التكرار المشاهد	التكرار النظري	قيمة كاي تربيع المحسوبة	القيمة الاحتمالية
كتاب المهارات اللغوية 1	354	435.75	79.8	<0.0005
كتاب المهارات اللغوية 2	333	435.75		
كتاب المهارات اللغوية 3	544	435.75		
كتاب المهارات اللغوية 4	512	435.75		

بالنظر إلى الجدول رقم (4) نلاحظ ارتفاع تكرار هذه المفاهيم مع وجود اختلافات في التكرار بين الكتب؛ أعلى تكرار (544)، وأدنى تكرار (333)، وعند استخدام اختبار مربع كاي؛ للتحقق من كون هذه الفروقات دالة إحصائيا أم لا، وجدنا أن قيمة كاي تربيع المحسوبة (79.8)، ويقابلها قيمة احتمالية أقل من (0.0005) مما يدل أن الفروقات في تكرارات مفاهيم الفساد المالي والإداري بين الكتب الأربعة ذات دلالة إحصائية.



شكل رقم (2) تكرارات مفاهيم مكافحة الفساد المالي والإداري الواردة في كتاب المهارات اللغوية (1)

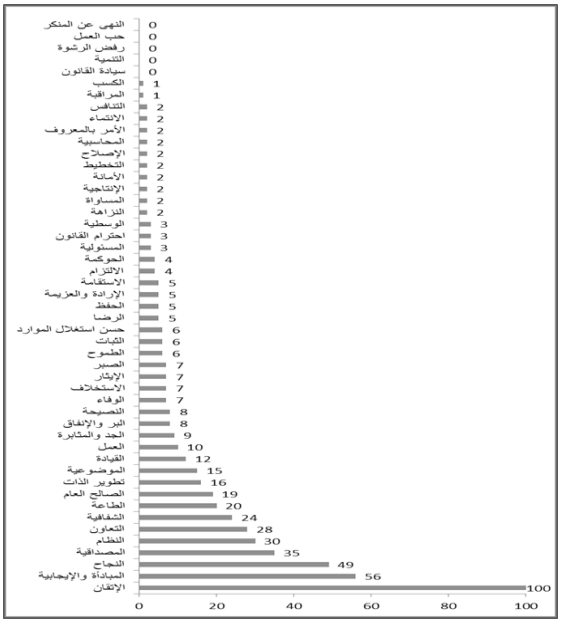
بالنظر إلى الشكل رقم (2)، الذي يبين أن تكرار مفاهيم مكافحة الفساد المالي والإداري الواردة في كتاب المهارات اللغوية (1) نجد أن مفاهيم: الإتقان، والنظام، والتعاون حصلت على أعلى تكرارات وذلك بتكرارات (40 ، 39 ، 37) على التوالي، بينما لم ترد مفاهيم: المساواة، والإصلاح ، والكسب، ورفض الرشوة إطلاقا؛ حيث جاءت تكراراتها صفرا.



شكل رقم (3) تكرارات مفاهيم مكافحة الفساد المالي والإداري الواردة في كتاب المهارات اللغوية (2)

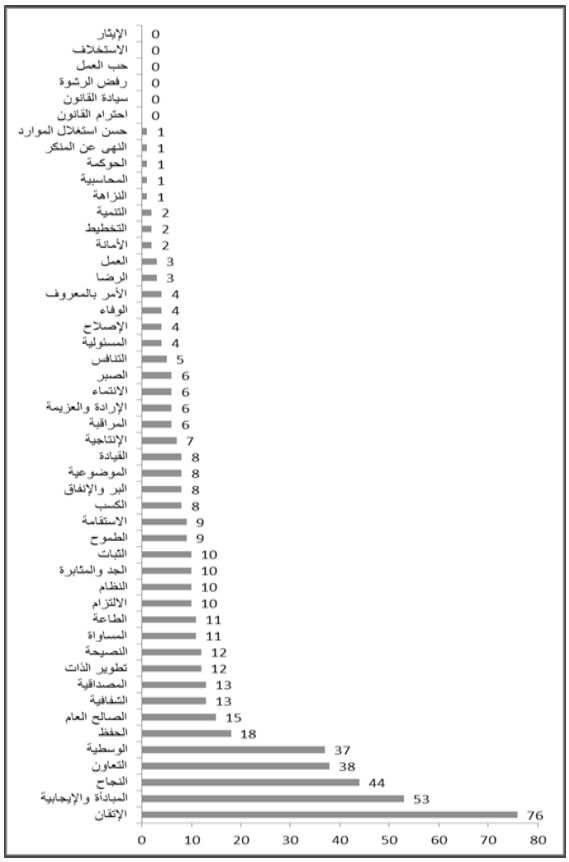
بالنظر إلى الشكل رقم (3)، الذي يوضح أن تكرار مفاهيم مكافحة الفساد المالي والإداري الواردة في كتاب المهارات اللغوية(2) نجد أن مفاهيم: الإتقان، والنظام، والنجاح حصلت على أعلى تكرارات، وذلك بتكرارات(63 ، 46 ، 30) على التوالي، بينما لم يرد أحد عشر مفهوما وهي: الإنتاجية، والتخطيط، والإصلاح، والعمل، واحترام القانون، وسيادة القانون، والوفاء، والكسب، ورفض الرشوة، والحوكمة، والتنافس حيث جاءت تكراراتها صفرا، أمَّا بالنسبة للمفاهيم التي احتلت المراكز المتأخِّرة

وغابت عن الظهور، فقد يعود السبب في غياب هذه المفاهيم -حسب رأي الباحث- إلى احتمال تضمينها في مناهج أخرى لأنَّ تضمين جميع المفاهيم في منهج واحد، يؤدِّي إلى تضخُّم المنهاج.



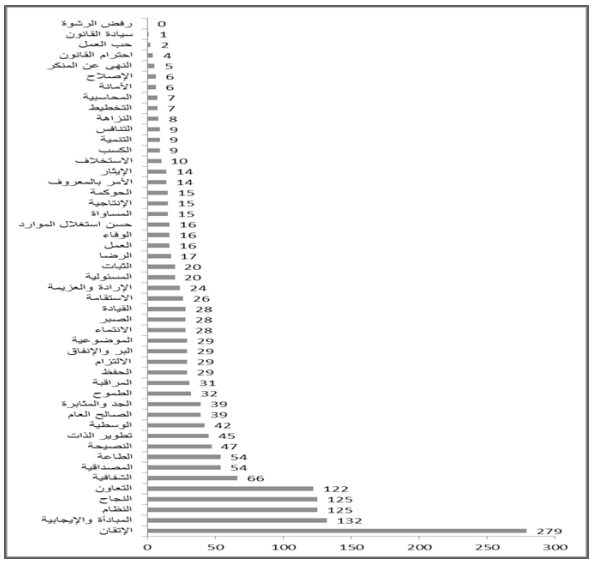
شكل رقم (4) تكرارات مفاهيم مكافحة الفساد المالي والإداري الواردة في كتاب المهارات اللغوية (3)

بالنظر إلى الشكل رقم (4)، الذي يبين أن تكرار مفاهيم مكافحة الفساد المالي والإداري الواردة في كتاب المهارات اللغوية (3) نجد أن مفاهيم: الإتقان، والمبادأة، والإيجابية، والنجاح حصلت على أعلى تكرارات وذلك بتكرارات (100، 56 و 49) على التوالي بينما لم ترد مفاهيم: سيادة القانون، والتنمية، ورفض الرشوة، وحب العمل، والنهي عن المنكر مطلقا حيث جاءت تكراراتها صفرا.



شكل رقم (5) تكرارات مفاهيم مكافحة الفساد المالي والإداري الواردة في كتاب المهارات اللغوية (4)

بالنظر إلى الشكل رقم (5)، الذي يوضح أن تكرار مفاهيم مكافحة الفساد المالي والإداري الواردة في كتاب المهارات اللغوية (4) نجد أن مفاهيم: الإتقان، والمبادأة، والإيجابية، والنجاح والتعاون، والوسطية حصلت على أعلى تكرارات، وذلك بتكرارات (76، 53، 44، 38 ، 37) على التوالي بينما لم ترد مفاهيم: احترام القانون، وسيادة القانون، ورفض الرشوة، وحب العمل، والاستخلاف، والإيثار مطلقا حيث جاءت تكراراتها صفرا.



شكل رقم (6) تكرارات مفاهيم مكافحة الفساد المالي والإداري الواردة في مجمل مقررات اللغة العربية

بالنظر إلى الشكل رقم (6)، نلاحظ أن أكثر مفاهيم مكافحة الفساد المالي والإداري تكرارا في مجمل كتب اللغة العربية الأربعة هي: الإتقان، والمبادأة، والإيجابية، والنظام، والنجاح، والتعاون بتكرارات (279، 132، 125، 125، 122) على التوالي، بينما لم يرد مفهوم الرشوة مطلقا حيث حصل على تكرار صفر، بينما حصلت مفاهيم: سيادة القانون، وحب العمل، واحترام القانون، والنهي عن المنكر، والإصلاح، والأمانة، والمحاسبية، والتخطيط، والنزاهة، والتنافس، والتنمية، والكسب على تكرارات متدنية بلغت (1، 2، 4، 5، 6، 6، 7، 7، 8، 9، 9، 9) على التوالي.

إجابة السؤال الثاني: ونصه «ما مستوى تناول معلمي اللغة العربية لمفاهيم مكافحة الفساد المالي والإداري الواردة في مقررات اللغة العربية للمرحلة الثانوية من خلال طرق وإستراتيجيات تدريس اللغة العربية، من وجهة نظرهم في مدينة عرعر»؟

جدول رقم (5):
استجابة المعلمين لمدى تناول مفاهيم مكافحة الفساد المالي والإداري

المفهوم	التوزيع النسبي				الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	لا يُتناول	يُتناول جزئيًا	يُتناول كليًا	المجموع		
النجاح	0.00%	21.90%	78.10%	100%	2.78	0.42
التعاون	0.00%	28.10%	71.90%	100%	2.72	0.46
الإتقان	0.00%	31.30%	68.80%	100%	2.69	0.47
الوفاء	3.10%	28.10%	68.80%	100%	2.66	0.55
النظام	6.30%	25.00%	68.80%	100%	2.63	0.61

0.51	2.48	100%	48.40%	51.60%	0.00%	الأمر بالمعروف
0.51	2.47	100%	46.90%	53.10%	0.00%	الشفافية
0.51	2.47	100%	46.90%	53.10%	0.00%	النهي عن المنكر
0.8	2.44	100%	62.50%	18.80%	18.80%	المبادأة والإيجابية
0.5	2.44	100%	43.80%	56.30%	0.00%	النصيحة
0.49	2.38	100%	37.50%	62.50%	0.00%	العمل
0.48	2.34	100%	34.40%	65.60%	0.00%	الأمانة
0.47	2.31	100%	31.30%	68.80%	0.00%	احترام القانون
0.47	2.31	100%	31.30%	68.80%	0.00%	حب العمل
0.52	2.28	100%	31.30%	65.60%	3.10%	رفض الرشوة
0.51	2.26	100%	29.00%	67.70%	3.20%	الطاعة
0.51	2.26	100%	29.00%	67.70%	3.20%	الصبر
0.44	2.25	100%	25.00%	75.00%	0.00%	النزاهة
0.44	2.25	100%	25.00%	75.00%	0.00%	المسئولية
0.44	2.25	100%	25.00%	75.00%	0.00%	المساواة
0.51	2.25	100%	28.10%	68.80%	3.10%	الطموح
0.61	2.22	100%	31.30%	59.40%	9.40%	المراقبة
0.49	2.22	100%	25.00%	71.90%	3.10%	البر والإنفاق
0.54	2.19	100%	25.00%	68.80%	6.30%	الحفظ
0.54	2.19	100%	25.00%	68.80%	6.30%	الالتزام
0.54	2.19	100%	25.00%	68.80%	6.30%	حسن استغلال الموارد
0.57	2.16	100%	25.00%	65.60%	9.40%	الرضا
0.61	2.13	100%	25.00%	62.50%	12.50%	التخطيط
0.64	2.09	100%	25.00%	59.40%	15.60%	الإصلاح
0.69	2.09	100%	28.10%	53.10%	18.80%	الجد والمثابرة
0.69	2.03	100%	25.00%	53.10%	21.90%	المصداقية
0.67	2	100%	21.90%	56.30%	21.90%	الإرادة والعزيمة
0.67	2	100%	21.90%	56.30%	21.90%	الوسطية
0.67	2	100%	21.90%	56.30%	21.90%	تطوير الذات
0.67	2	100%	21.90%	56.30%	21.90%	الثبات
0.62	2	100%	18.80%	62.50%	18.80%	الإيثار
0.67	2	100%	21.90%	56.30%	21.90%	التنافس
0.73	1.91	100%	21.90%	46.90%	31.30%	الإنتاجية
0.74	1.81	100%	18.80%	43.80%	37.50%	الانتماء
0.75	1.78	100%	18.80%	40.60%	40.60%	الكسب

المحاسبية	46.90%	37.50%	15.60%	100%	1.69	0.74
الموضوعية	53.10%	25.00%	21.90%	100%	1.69	0.82
سيادة القانون	56.30%	28.10%	15.60%	100%	1.59	0.76
القيادة	68.80%	9.40%	21.90%	100%	1.53	0.84
الاستقامة	56.30%	37.50%	6.30%	100%	1.5	0.62
الصالح العام	62.50%	28.10%	9.40%	100%	1.47	0.67
التنمية	71.90%	15.60%	12.50%	100%	1.41	0.71
الاستخلاف	87.50%	12.50%	0.00%	100%	1.13	0.34
الحوكمة	90.60%	9.40%	0.00%	100%	1.09	0.3
المتوسط العام	**15.60%**	**59.40%**	**25.00%**	**100%**	**2.1**	**0.44**

بالنظر إلى الجدول رقم (5)، نلاحظ أن مستوى تناول معلمي اللغة العربية لمفاهيم مكافحة الفساد المالي والإداري من خلال طرق وإستراتيجيات التدريس حيث حصلت مفاهيم: (النجاح، والتعاون، والإتقان، والوفاء، والنظام، والأمر بالمعروف، والشفافية، والنهي عن المنكر، والمبادأة والإيجابية، والنصيحة، والعمل) على أعلى متوسطات؛ فجاءت متوسطاتها (2.78، 2.72، 2.69، 2.66، 2.63، 2.48، 2.47، 2.47، 2.44، 2.44، 2.38 و 2.34) على التوالي، وبناءً على تفسير المتوسطات فإن جميع هذه المفاهيم تم تناولها كليا. في المقابل وحسب وجهة نظر المعلمين فإن هناك عدة مفاهيم حصلت على متوسطات متدنية أي عند «لا يتناول» وهي: (سيادة القانون، والقيادة، والاستقامة، والصالح العام، والتنمية، والاستخلاف، والحوكمة) بمتوسطات (1.59، 1.53، 1.50، 1.47، 1.41، 1.13 و 1.09) على التوالي، وقد يعود السبب في رأي الباحث لضعف تضمين هذه المفاهيم في مقررات اللغة العربية للمرحلة الثانوية. بيد أن المتوسط العام لتناول معلمي اللغة العربية لمفاهيم مكافحة الفساد المالي والاداري يساوي (2.10)، وبناءً على تفسير المتوسط فإن تناولهم لمفاهيم مكافحة الفساد المالي والإداري يتم بشكل جزئي، وقد يعود السبب في رأي الباحث لضعف تناولها من قبل معلمي اللغة العربية إلى طبيعة السياسة التعليمية التي لا تتضمن أهدافها للمرحلة الثانوية ما يؤكد على أهمية تناول هذه المفاهيم.

إجابة السؤال الثالث: ونصه «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمي اللغة العربية عن مستوى تناولهم لمفاهيم مكافحة الفساد المالي والإداري من خلال طرق وإستراتيجيات تدريس اللغة العربية يُعزَى لاختلاف متغير (المؤهل – والخبرة – والإعداد التربوي) ؟

جدول(6):
تحليل اختلافات مدى تناول مفاهيم مكافحة الفساد المالي والإداري التي تعزى لسنوات الخبرة

المفهوم	سنوات الخبرة				الدلالة الإحصائية
	أقل من 5	من 5 الى 9	من 10 الى 14	15 فأكثر	
النزاهة	2.00	2.00	2.00	2.88	<0.0005
الشفافية	2.14	2.00	2.50	3.00	0.001
المراقبة	1.71	1.83	2.20	2.88	0.001
الإتقان	2.29	2.50	2.80	3.00	0.019
الرضا	1.57	2.00	2.00	2.88	<0.0005
الحفظ	1.71	2.00	2.00	2.88	<0.0005
الالتزام	1.71	2.00	2.00	2.88	<0.0005
المسئولية	2.00	2.00	2.00	2.88	<0.0005
المساواة	2.00	2.00	2.00	2.88	<0.0005
الإرادة والعزيمة	1.57	1.83	1.70	2.75	0.001
الإنتاجية	1.57	1.67	1.50	2.75	0.002
الأمانة	2.00	2.00	2.30	2.88	0.001
التخطيط	1.86	1.83	1.80	2.88	<0.0005
الإصلاح	1.86	2.00	1.60	2.88	<0.0005
الصالح العام	1.14	1.17	1.30	2.13	0.023
العمل	2.00	2.00	2.30	3.00	<0.0005
احترام القانون	2.00	2.00	2.10	3.00	<0.0005
المحاسبية	1.29	1.50	1.40	2.38	0.018
المصداقية	1.71	2.00	1.50	2.88	<0.0005
سيادة القانون	1.14	1.33	1.40	2.38	0.022
الوسطية	1.57	2.00	1.70	2.63	0.008
الوفاء	2.14	2.33	3.00	2.88	0.003
الكسب	1.14	1.17	1.90	2.63	<0.0005
التعاون	2.14	2.50	3.00	3.00	<0.0005
النظام	2.29	2.50	2.60	3.00	0.046
التنمية	1.00	1.17	1.20	2.00	0.025
رفض الرشوة	2.00	2.00	2.00	3.00	<0.0005
حب العمل	2.00	2.00	2.10	3.00	<0.0005
تطوير الذات	1.43	1.67	2.00	2.75	0.001
المبادأة والإيجابية	1.71	2.50	2.40	3.00	0.025
الجد والمثابرة	1.43	1.83	2.10	2.75	0.002
الطموح	1.86	2.00	2.10	2.88	<0.0005
الثبات	1.71	1.67	1.80	2.63	0.014
الطاعة	2.14	2.00	1.89	2.88	<0.0005
الحوكمة	1.00	1.00	1.20	1.00	0.227

البر والإنفاق	**1.86**	**2.00**	**2.00**	**2.88**	**<0.0005**
النصيحة	**2.00**	**2.00**	**2.50**	**3.00**	**<0.0005**
الأمر بالمعروف	**2.00**	**2.00**	**2.67**	**3.00**	**<0.0005**
النهى عن المنكر	**2.00**	**2.00**	**2.60**	**3.00**	**<0.0005**
الاستخلاف	**1.14**	**1.00**	**1.20**	**1.13**	**0.728**
الموضوعية	**1.14**	**1.33**	**1.50**	**2.50**	**0.007**
الانتماء	**1.14**	**1.33**	**1.80**	**2.63**	**<0.0005**
حسن استغلال الموارد	**1.71**	**2.00**	**2.10**	**2.75**	**0.001**
الإيثار	**1.43**	**1.83**	**1.90**	**2.75**	**0.001**
النجاح	**2.29**	**2.67**	**3.00**	**3.00**	**0.002**
التنافس	**1.57**	**2.00**	**1.70**	**2.75**	**0.002**
الصبر	**1.86**	**2.00**	**2.11**	**2.88**	**<0.0005**
القيادة	**1.00**	**1.00**	**1.20**	**2.63**	**<0.0005**
الاستقامة	**1.29**	**1.17**	**1.60**	**1.88**	**0.164**
المتوسط العام	**1.70**	**1.84**	**1.98**	**2.71**	**<0.0005**

بالنظر إلى الجدول رقم (6)، نلاحظ أنه تم استخدام اختبار كروسكال-ولز (Kruskal–Wallis test) لمعرفة ما إذا كانت هناك فروقات ذات دلالة إحصائية في آراء معلمي اللغة العربية حول مدى تناولهم لمفاهيم مكافحة الفساد المالي والإداري تعزى لعامل الخبرة، أظهرت النتائج وجود فروقات ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر المعلمين حول مدى تناولهم لمفاهيم مكافحة الفساد المالي والإداري عند تدريس مقررات اللغة العربية في (46) مفهوماً من جملة (49) مفهوماً ، وذلك لمصلحة المعلمين الأكثر خبرة (15 سنة فأكثر) حيث حصلوا على أعلى متوسط تناول جميع المفاهيم وكانت جميعها عند «يتناول كليا»، ولم تكن هناك فروقات ذات دلالة إحصائية في (3) مفاهيم فقط وهي: (الحوكمة، والاستخلاف، والاستقامة) من بين 49 مفهوماً.

كما توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في المتوسط العام متوسط مجمل (49) مفهوماً في آرائهم حول مدى تناولهم لمفاهيم مكافحة الفساد المالي والإداري تعزى لعامل الخبرة، وذلك لمصلحة المعلمين الأكثر خبرة (15 سنة فأكثر) حيث حصلوا على أعلى متوسط تناول لجميع المفاهيم عند (2.71)، ويليهم من هم لديهم خبرة من (10الى 14) سنة بمتوسط (1.98)، ومن ثم من لديهم خبرة من(5 الى 9) سنوات بمتوسط (1.84)، وأخيراً من لديهم خبرة (أقل من 5) سنوات بمتوسط (1.70)، وهذا يفيد أن ارتفاع سنوات الخبرة يؤثر إيجابيا على مستوى تناول معلمي اللغة العربية لمفاهيم مكافحة الفساد

المالي والإداري من خلال طرق وإستراتيجيات تدريس اللغة العربية.

خاتمة:

إنَّ مستوى تضمين مفاهيم مكافحة الفساد المالي والإداري في مقرَّرات اللغة العربية للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية جيدٌ بصفة عامة، وبنسب متفاوتة، فهناك مفاهيم حصلت على تكرارات عالية، ومفاهيم حصلت على تكرارات منخفضة، وهناك مفاهيم غابت تمامًا، وكان مستوى تناول معلمي اللغة العربية لمفاهيم مكافحة الفساد المالي والإداري تناولاً جزئياً.

توصيات:

1. إعادة النظر في تخطيط المناهج والكتب الدراسية؛ لتعزيز تضمين مفاهيم مكافحة الفساد المالي والإداري فيها، وخاصة تلك التي احتلت مراكز متأخِّرة، أو غابت عنها.
2. إعداد قائمة بمفاهيم مكافحة الفساد المالي والإداري الواردة صراحةً أو ضمنًا في مقرَّرات اللغة العربية، وتوزيعها مع بداية العام الدراسي على المعلِّمين؛ وذلك لمساعدتهم على معرفة المفاهيم الواردة في المقرَّر الدراسي؛ حتى يتسنَّى لهم تناوُلها بالشرح.
3. تضمين برامج إعداد المعلمين وبرامج التدريب أثناء الخدمة مما يساعد على اكتساب المعلمين كفايات تناول مفاهيم مكافحة الفساد المالي والإداري من خلال طرق وإستراتيجيات التدريس بما يتلاءم مع خصائص الطلاب في مراحل التعليم العام المختلفة.
4. ضرورة تقديم برامج تدريب أثناء الخدمة؛ لمعالجة نواحي القصور في أداء المعلِّمين المتعلِّقة بتناولهم لمفاهيم مكافحة الفساد المالي والإداري.

شكر وتقدير:

يتقدَّم الباحث بجزيل الشكر والعرفان لعمادة البحث العلمي في جامعة الحدود الشمالية -عرعر- المملكة العربية السعودية؛ لتفضُّلها باعتماد وتمويل هذا المشروع البحثي بالعقد رقم: (9-6-1436-5).

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية

القرآن الكريم

أكتون، لورد. (2000). السلطة المطلقة تفسد بشكل مطلق، ترجمة: سائدة الكيلاني وباسم سكجها. الأردن: مؤسسة الأرشيف العربي.

آل الشيخ، خالد بن عبد الرحمن بن حسن. (2007). الفساد الإداري: أنماطه وأسبابه وسبل مكافحته: نحو بناء نموذج تنظيمي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة

نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض.
آل غصاب، عبد الله بن ناصر.(2011). منهج الشريعة الإسلامية في حماية المجتمع من الفساد المالي والإداري- دراسة تأصيلية مقارنة تطبيقية. الرياض: منشورات جامعة نايف العربية للعوم الأمنية.
بوادي، حسنين المحمدي.(2008). الفساد الإداري بلغة المصالح. الإسكندرية: دار المطبوعات الجامعية.
الحربي، عادل بن عبد الله. (2011). مفهوم الإفساد في الأرض: دراسة تأصيلية. رسالة ماجستيرغير منشورة، جامعة الإمام بن سعود الإسلامية. الرياض.
حسين، عاصم.(2003).الأزمات والفساد الإداري. المجلة العلمية لكلية التجارة. جامعة الأزهر. القاهرة،(25).
حمدان، علي خميس.(2006).خفايا الفساد، تعريفه، أسبابه، أصنافه، آثاره المدمرة وإستراتيجية مكافحته. صنعاء: مركز عياد للدراسات والنشر.
خليل، عطا الله.(2009). مدخل مقترح لمكافحة الفساد في العالم العربي: تجربة الأردن. المنظمة العربية للتنمية الإدارية. أعمال المؤتمرات. مصر.
الخوالدة، محمد. (2004). أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب الجامعي. الأردن: دار المسيرة.
الرزاي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر(1986). مختار الصحاح. بيروت: مكتبة لبنان.
الزبيدي، صباح حسن.(2010). مقترح تصميم منهاج النزاهة والشفافية يدرس في كليات التربية لغرض تعزيز الإستراتيجية الوطنية لمكافحة الفساد، مجلة النزاهة والشفافية. بغداد،(4).29-68.
السعيد، سعيد محمد وعبد الحميد، عبد الحميد صبري. (2014). مناهج المدرسة الابتدائية وتنظيماتها، رؤية معاصرة. الرياض: مكتبة الرشد.
شايخ، إيمان. (2012). الفساد الإداري في العراق وأبرز ظواهره بعد 9/ 4/ 2003. المؤتمر العلمي الأول لديوان الرقابة المالية. دور أجهزة الرقابة في الحد من الفساد الإداري والمالي. العراق.
عبد المنعم، مصطفى أحمد عبد المنعم. (2000). الهوية وحقائق التنوع اللغوي. صحيفة دار العلوم،(16).
عبد الهادي، أحمد محمد. (1997).الانحراف الإداري في الدول النامية. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
عبد الوهاب، هديل.(2012). الدليل المرجعي لمنهاج النزاهة ومكافحة الفساد. وزارة التربية والتعليم. العراق.
العبيكي، وليد بن إبراهيم. (2014). تقويم دور مناهج المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في تنمية مفاهيم وقيم النزاهة ومحاربة الفساد لدى طلاب تلك المرحلة بمنطقة القصيم. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. مصر،(205).
عقالا، فهد صالح. (2014). تقويم محتوى كتب التربية الإسلامية بالصف الأول الثانوي في ضوء قيم النزاهة ومكافحة الفساد. رسالة ماجستيرغير منشورة، كلية التربية. جامعة القصيم.
العقيلي، يوسف بن عبد العزيز.(2009). منهج القرآن الكريم في دفع الفساد. دراسة موضوعية. رسالة ماجستيرغير منشورة، جامعة الإمام بن سعود الإسلامية. الرياض.
عمران، تغريد. (2010). الفساد أزمة عالمية، توجهات ملحة للبحث في مجال المناهج وطرق التدريس، المدرسة وتربية الضمير، المناهج وصناعة البشر، البحث العلمي وتطوير المستقبل. المؤتمر العلمي الدولي الثاني. التعليم والأزمات المعاصرة . الفرص والتحديات. القاهرة.
الفيروز آبادي ، مجد الدين محمد. (1987). القاموس المحيط. (ط.2) ، بيروت: مؤسسة الرسالة. .
الكبيسي، عامر.(2000). الفساد الإداري رؤية منهجية للتشخيص والتحليل والمعالجة. المجلة العربية للإدارة. المنظمة العربية للتنمية الإدارية. القاهرة،(1).
كرميان، صلاح.(2008). الأستاذ الجامعي ودور الواقع السياسي والاجتماعي في سماته ومستواه الأكاديمي. مركز النور للدراسات. بغداد .
مسلم، حسن أحمد.(2009). المناهج الدراسية. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
ناصر، إبراهيم.(2006) التربية الأخلاقية. الأردن: دار وائل.
النحلاوي، عبد الرحمن.(2011).أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة. القاهرة: دار الفكر.
النيسابوري.(د.ت). مسلم بن الحجاج، صحيح مسلم،

تحقيق: أحمد شمس الدين. بيروت : دار الكتب العلمية.

الوائلي، ياسر خالد بركات.(2006). الفساد الإداري، مفهومه ومظاهره وأسبابه. مجلة النبأ،(80).

يونس، مفيد دنون.(2010). تأثير الفساد على الأداء الاقتصادي للحكومة. مجلة تنمية الرافدين. كلية الإدارة والاقتصاد. جامعة الموصل. العراق،32(10).

ثانيًا: المراجع الأجنبية والعربية المترجمة

The Holy Quran.

Aal Ghassab, A. N. (2011). *The Islamic Sharia's approach of protecting society from financial and administrative corruption*: *A comparative practical theorizing study (in Arabic).* Naif Arab University for Security Sciences, Riyadh.

Al-Sheikh, K. A. (2007). *Administrative corruption*: *patterns*, *causes and ways of combating it*: *Establishing a sample organizational sturcture (in Arabic).* Unpublished doctoral dissertation, Naif Arab University for Security Sciences, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.

Abdel Hadi, A. M. (1997). *Administrative deviation in developing countries* (i*n Arabic).* Alexandria: Alexandria Book Center.

Abdel Moneim, M. A. (2000). *Identity and the realities of linguistic diversity* (*in Arabic).* Dar al-Ulum Newspaper, (16).

Abdel Wahab, H. et al. (2012). *Integrity and anti-corruption approach reference guide* (*in Arabic).* Ministry of Education, Iraq.

Acton, L. (2000). *Absolute power corrupts absolutely*. Jordan: Arab Archives Foundation.

Al-Aqili, Y. A. (2009). *The Holy Quranic approach to combat corruption*: *A thematic study* (*in Arabic).* Unpublished master's thesis, Imam Bin Saud Islamic University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.

Al-Fayrouz A. and Majdeldin, M. (1987). *Al-Qamus al-Muheet* (2nd ed) (*in Arabic).* Beirut: Alresala Foundation.

Al-Harbi, A. A. (2011). *The concept of spreading corruption on earth*: *A theorizing study* (*in Arabic).* Unpublished master's thesis, Imam Bin Saud Islamic University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.

Al-Obiky, W. I. (2014). Evaluating the role of prep schools curricula in the Kingdom of Saudi Arabia in developing the concepts and values of integrity and combating corruption among prep students in al-Qassim region. *Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods (in Arabic),* (205).

Al-Razi, M. A. (1986). *Mukhtar al-Sahah* (*in Arabic).* Beirut: Library of Lebanon.

Al-Saeed, S. M. & Abdul Hamid, A. S. (2014). *The curricula of the primary school and its organizations*: *A contemporary vision* (*in Arabic).* Riyadh: Al Rashed Bookstore.

Al-Waeli, Y. K. (2006). Administrative corruption: definition, manifestations and causes (*in Arabic). Al-Naba' Journal* (80).

Al-Zubaidi, S. H. (2010). Proposal for the design of integrity and transparency curriculum taught in the faculties of education for the purpose of strengthening the national strategy to combat corruption (*in Arabic). Journal of Integrity and Transparency*, (4). 29 - 68.

Aqala, F. S. (2014). *Evaluating the contents of Islamic education books in the first secondary year in light of the values of integrity and combating corruption* (*in Arabic). (*Unpublihsed master's thesis), Faculty of Education, al-Qassim University, Kingdom of Saudi Arabia.

Bawadi, H. A. (2008). *Corruption management in the name of benefits* (*in Arabic).* Alexandria: University Publications House.

Genti, et.al. (2012). *Anti-Corruption Guide, toolkit for MB and curriculum change.* United Nations conference on sustainable development, Rio de Janero, Brazil.

Hamdan, A. K. (2006). *Hidden aspects of corruption*, *definition*, *causes*, *varieties*, *destructive effects and strategy of combating it* (*in Arabic).* Sanaa: Ayad Center for Studies and Publishing.

Hussein, A. (2003). Crises and administrative corruption (*in Arabic). Scientific Journal of the Faculty of Commerce*, al-Azhar University. Cairo, (25).

Imran, T. (2010). Corruption is a global crisis, urgent directions for research in the field of curriculum and teaching methods, school and conscience education, curricula and building humans, and scientific research and future development (*in Arabic). The* 2nd *International Scientific Conference*, *Education and Contemporary Crises*: *Opportunities and Challenges*, Cairo.

Jock & Carol (2011). Identities, aspirations and belonging of cosmopolitan youth in Australia. *Cosmopolitan Civil*

Societies: An Interdisciplinary Journal, 3(3).

Kariman, S. (2008). *University professors and the role of political and social reality in shaping their attributes and academic levels* (*in Arabic)*. Al-Noor Center for Studies: Baghdad.

Khalil, A. (2009). A proposed approach to fighting corruption in the Arab World (Experience of Jordan) (*in Arabic)*. *Arab Organization for Administrative Development*, *Proceedings*, Egypt.

Khawaldeh, M. (2004). *Foundations of constructing educational curricula and university book design* (*in Arabic)*. Jordan: Dar al-Masirah.

Kubaisi, A. (2000). Administrative corruption: A systematic vision for diagnosis, analysis and treatment (*in Arabic)*. *Arab Journal of Management*, *Arab Organization for Administrative Development*, (1).

Moslim, H. A. (2009). *Curricula* (*in Arabic)*. Riyadh: Dar Al-Zahraa Publishing and Distribution.

Nahlawi, A. (2011). *Principles and methods of Islamic education at home and school* (*in Arabic)*. Cairo: Dar al-Fikr.

Nasser, I. (2006). *Moral Education* (*in Arabic)*. Jordan: Dar Wael.

Shayikh, I. (2012). Administrative corruption in Iraq and its most prominent features after 9/4/2003 (*in Arabic)*. *The 1st Scientific Conference of the Financial Control Bureau*, *The Role of Watchdog Bodies in Reducing Administrative and Financial Corruption*, Iraq.

Sochedina, A. (2002). Muslim youth in 21*st* century. University of Virgina online amiable, retrieved from "http://people .virginia .edulaasl articlelartick2.htm"

Younis, M. D. (2010). Effect of corruption on the government's economic performance (*in Arabic)*. *Journal of the Development of Mesopotamia,* 32(101).

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، المجلد (3)، العدد (2)، جامعة الحدود الشمالية (1439هـ / 2018م) 212-169

العنف الأسري كما يدركه طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض وعلاقته بالتوافق الدراسي في ضوء بعض المتغيرات

محمد بن مترك آل شري القحطاني (*)

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(قدم للنشر في 1438/12/25هـ ، وقبل للنشر في 1439/02/02هـ)

ملخص البحث: يهدف البحث إلى معرفة طبيعة العلاقة بين العنف الأسري كما يدركه طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض والتوافق الدراسي، والتحقق من الفروق في العنف الأسري والتوافق الدراسي (الأبعاد والدرجة الكلية) التي قد ترجع إلى متغير السنة الدراسية، ومستوى تعليم الأب والأم. واعتمد الباحث الطريقة العشوائية في اختيار 1535 طالباً، للمشاركة في البحث، واستخدم الباحث مقياس العنف الأسري (العصيمي، 2012م)، ومقياس التوافق الدراسي (اللحيان، 1418هـ)، وأبرز النتائج أشارت إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 فأقل بين درجات أفراد العينة على مقياس العنف الأسري (الدرجة الكلية وجميع الأبعاد)، ودرجاتهم على مقياس التوافق الدراسي (الدرجة الكلية وجميع الأبعاد). وكانت أبرز توصيات البحث هي تصميم برامج تدريبية للآباء والأمهات العدوانيين لمساعدتهم على كيفية السيطرة على غضبهم ونوبات العنف، مع بيان لأهم الأساليب التربوية الصحيحة غير العنيفة التي بدورها تزيد التوافق الدراسي لدى الأبناء.

كلمات مفتاحية: عنف أسري، توافق دراسي، السنة الدراسية، المرحلة المتوسطة، مدينة الرياض.

*****

Riyadh Intermediate School Students' Perception of Family Violence and its Relationship to Academic Adjustment in View of Some Variables

Mohammed bin Metrik Al-Sheri AlQahtani (*)

Imam Muhammad ibn Saud Islamic University

(Received 17/9/2017, Accepted 22/10/2017)

Abstract: The study aims to investigate the relationship between family violence as perceived by Riyadh intermediate stage students and academic adjustment. It seeks to explore the differences between family violence and academic adjustment (overall score and sub-scale scores) among students which can be attributed to the academic year variable and parents' educational level. To that end, the researcher adopted the random stratified method in selecting the participants of the study (n 1535). The researcher employed the Scale of Family Violence (Al-Osami, 2012), and the Scale of Academic Adjustment (Al-Luhain, 1997). The results of the study revealed that there is a statistically significant negative relationship 0.01 and below between the scores of the sample on the family violence scale (overall score and sub-scale scores) and the average of their scores on the scale of academic adjustment (overall score and sub-scale scores). The study recommends designing training programs to help violent fathers and mothers control their anger and their bouts of violence, and to clarify the sound non-violent techniques that can boost the academic adjustment of their children.

Keywords: Family violence, academic adjustment, academic year, intermediate stage, Riyadh city.

(*) للمراسلة:
أستاذعلم النفس المشارك، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص ب 101872/ الرمز البريدي 11665/ الرياض/ بريد الروضة/ السعودية.

(*) Corresponding Author:
Associate Professor of Psychology, College of Social Sciences, Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, P.O. Box 101872, Riyadh, 11665, K.S.A.

e-mail: dr.alqahtany@yahoo.com

ejournal.nbu.edu.sa

DOI: 10.12816/0046786

مقدمة:

يُشكل العنف الأسري خطورة كبيرة على حياة الفرد والمجتمع، فهو من ناحية يصيب الخلية الأولى في المجتمع بالخلل، مما يُعيقها عن أداء وظائفها الاجتماعية والتربوية، ومن جهة أخرى يُساعد على إنتاج أنماط من السلوك والعلاقات غير السوية بين أفراد الأسرة الواحدة، مما يستوجب الاهتمام العلمي بهذه الظاهرة، للحد منها والوقاية مما قد ينتج عنها من تبعات. وعلى الرغم من اهتمام الدراسات النفسية بالموضوعات المتعلقة بالأسرة، إلا أن العنف الأسري الذي يحدث داخل محيطها لم يحظ بالاهتمام الكافي، وقد يرجع ذلك إلى صعوبة القيام بالدراسات الموضوعية التي تساعد على إجراء البحث العلمي، كما أن الحوار عن أسرار الأسرة لا يُناقش بسهولة خارج إطارها (طاهر، 2009م).

وقد أشارت بعض الدراسات مثل دراسة المطوع (2008م) إلى أن هناك نحو 10 ملايين طالب مراهق عاشوا في منزل مارس فيه الأب سلوك العنف الأسري وشاهدوه، وهناك نحو ثلث الأطفال والمراهقين في الولايات المتحدة الأمريكية قد مروا بالخبرة نفسها، وأشار الزعبي (2009م) إلى أن الجرائم المرتكبة في الأسرة قد تزيد على 50٪ تقريباً من المجموع الكلي لجرائم العنف بالعالم.

ويعد الوسط الأسري عاملاً أساسياً ومسؤولاً عن التوافق الدراسي للطالب، حيث إن الوسط المفكك والمُعنف وسط جاف ومُحبط ولا يُساعد على النمو، ويؤدي إلى معوقات، في حين أن المنحدرين من أوساط أسرية متماسكة يفيدون من هذا العامل في النجاح والتوافق الدراسي، فالعنف الأسري قد يسبب حالة من التوتر للطلاب ويخلق لديهم الشعور بالتوجس وربما الخوف الذي ينعكس على الجوانب المختلفة من التوافق ومنها التوافق الدراسي لهم (العصيمي، 2012م).

وقد اطّلع الباحث على الكثير من الدراسات في مجال علم النفس مثل دراسة الشاعر،(2005م)والمطوع، (2008م) والغامدي، (2009م) وعنو،(2009م) و2010 Hetling & Zhang وأنديجاني، (2011م) وبكر، (2013م) و Gul & Zeb & Faiz, 2013 وابن ناصر وابن بردي، (2014م) و عطيه، (2014م) ولاحظ عناية بعض هذه الدراسات بالعنف الأسري وبعضها الآخر بالتوافق الدراسي، حيث إن بعض الطلاب قد يتعرضون للعنف الأسري، مما ينعكس على حالتهم الصحية والنفسية والعقلية، وقد يؤثر ذلك على توافقهم الدراسي، كما أن تعرض بعض الطلاب بشكل زائد للعنف الأسري دفع ذوي الاختصاص إلى بذل الجهود للاهتمام بالطلبة، لما لهذه الفئة من أهمية في بناء المجتمعات وتطورها في المستقبل، ويتمثل بما تقوم به الأسرة والمدرسة من أساليب الوقاية والرعاية لهؤلاء الطلاب.

مشكلة البحث:

من خلال عمل الباحث وإشرافه على طلاب

التدريب الميداني في المدارس والحديث معهم، ولقاء عدد من المعلمين ومرشدي الطلاب ببعض مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض لمعرفة أهم القضايا والمشكلات السلوكية التي قد تظهر بين الطلاب بهدف دراستها بشكل علمي، كانت أبرز المشكلات شيوعاً بين الطلاب هي مشكلتي العنف الأسري والتوافق الدراسي، كما أن ظاهرة العنف تشاهد أحياناً عبر مواقع التواصل الاجتماعي من تعرض بعض المراهقين للعنف الأسري، مما يؤثر على توافقهم الدراسي. وبناء على ما سبق شعر الباحث بوجود مشكلة، مما دفعه إلى بحث العنف الأسري كما يدركه طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض وعلاقته بتوافقهم الدراسي في ضوء بعض المتغيرات.

حيث تؤكد دراسة عبود (2014م) أن العنف الأسري ضد الأبناء ظاهرة خطيرة جداً تهدد أمن الطالب النفسي الذي يُعد اللبنة الأولى في المجتمع والأمل الواعد في أن يكون مواطناً قادراً على الإنتاج وبناء المستقبل، ويرى طيوب وبشماني وحسن (2010م) أن السلوك العدواني الذي يقوم به الطلاب قد يكون نتيجة لتقليد الأسلوب الذي عُوملوا به في الأسرة، حيث ينشأ العنف في الأسرة نتيجة لأسباب متعددة من أهمها انخفاض مستوى تعليم الأب والأم، والأمية والعلاقات الأسرية المضطربة.

والعنف الأسري قد يؤثر على التوافق الدراسي للطالب الذي يعد من أهم أنواع التوافق خصوصاً لدى طلاب المرحلة المتوسطة لكونهم يمرّون بأصعب مرحلة من مراحل نموهم وهي مرحلة المراهقة، والتي غالباً ما تكون مليئة بالعديد من المشكلات التي تواجه الطالب، فإذا حقق الطالب التوافق الدراسي فسوف ينعكس ذلك إيجاباً على الجوانب المختلفة من شخصيته، وعلى تحصيله الدراسي فيشعر بالسعادة. والراحة داخل المدرسة وخارجها، فيتمكن من إشباع حاجاته النفسية من حب وتقدير وإنتاج واهتمام متبادل مع من حوله (العصيمي، 2012م).

ويتبين من العرض السابق أن مشكلة العنف الأسري تحتاج إلى دراسة ومحاولة التعرف على مدى ارتباطها بالتوافق الدراسي من خلال جمع متغيري العنف الأسري والتوافق الدراسي والحاجة إلى المعلومات العلمية والعملية التي تسد النقص عن هذه المتغيرات في دول العالم وبالأخص المجتمع السعودي، وضرورة دراسة ظروف الطالب وما يتعلق به من متغيرات كالسنة الدراسية التي يمر بها، ومستوى تعليم الوالدين حيث تعد ركنا أساسيا ومهما في العملية التربوية، ومما سبق تتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي: ما طبيعة العلاقة بين العنف الأسري كما يدركه طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض والتوافق الدراسي؟ ويتفرع من السؤال الرئيس السابق الأسئلة التالية:

1. **ما الفروق في العنف الأسري (الأبعاد والدرجة الكلية) بين طلاب المرحلة المتوسطة (السنة الدراسية الأولى – السنة الدراسية الثانية – السنة الدراسية الثالثة) بمدينة الرياض؟**
2. **ما الفروق في العنف الأسري (الأبعاد والدرجة الكلية) بين طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض وفقاً لمستوى تعليم الأب والأم (جامعي أو أعلى – أقل من جامعي)؟**
3. **ما الفروق في التوافق الدراسي (الأبعاد والدرجة الكلية) بين طلاب المرحلة المتوسطة (السنة الدراسية الأولى – السنة الدراسية الثانية – السنة الدراسية الثالثة) بمدينة الرياض؟**
4. **ما الفروق في التوافق الدراسي (الأبعاد والدرجة الكلية) بين طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض وفقاً لمستوى تعليم الأب والأم (جامعي أو أعلى – أقل من جامعي)؟**

أهداف البحث:

تتمثل أهداف البحث على النحو التالي:

1. معرفة طبيعة العلاقة بين العنف الأسري كما يدركه طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض والتوافق الدراسي.
2. معرفة الفروق في العنف الأسري (الأبعاد والدرجة الكلية) بين طلاب المرحلة المتوسطة (السنة الدراسية الأولى ـ السنة الدراسية الثانية ـ السنة الدراسية الثالثة) بمدينة الرياض.
3. معرفة الفروق في العنف الأسري (الأبعاد والدرجة الكلية) بين طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض وفقاً لمستوى تعليم الأب والأم (جامعي أو أعلى – أقل من جامعي).
4. معرفة الفروق في التوافق الدراسي (الأبعاد والدرجة الكلية) بين طلاب المرحلة المتوسطة (السنة الدراسية الأولى ـ السنة الدراسية الثانية ـ السنة الدراسية الثالثة) بمدينة الرياض.
5. معرفة الفروق في التوافق الدراسي (الأبعاد والدرجة الكلية) بين طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض وفقاً لمستوى تعليم الأب والأم (جامعي أو أعلى – أقل من جامعي).

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث فيما يلي:

أولاً/ الأهمية النظرية:

من خلال اطلاع الباحث على البحوث والدراسات السابقة تبين أنه يوجد بعض الدراسات تناولت متغير العنف الأسري مثل دراسة العجلوني (2006م)، ودراسة العازمي (2007م)، ومتغير

التوافق الدراسي مثل دراسة القاضي (2000م)، ودراسة صالح (2003م)، ودراسة الطيب (2010م)، ولكن -في حدود علم الباحث- يوجد ندرة للبحوث السابقة التي بحثت العنف الأسري كما يدركه طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض وعلاقته بالتوافق الدراسي في ضوء بعض المتغيرات، حيث يأمل الباحث أن يفتح هذا البحث الآفاق أمام المزيد من البحوث في هذا المجال، ويعتبر موضوع البحث الحالي حساساً ومهماً حيث يتناول خصوصية المجتمع السعودي المحافظ على عاداته وتقاليده وثقافته الإسلامية، ويمكن الاستفادة من نتائج البحث في الحصول على معلومات أعمق لواقع العنف الأسري والتوافق الدراسي ووضعهما في حجمهما الواقعي بالمجتمع السعودي، وتشجيع الباحثين على تطبيق أبحاث مماثلة للحصول على نظرة شاملة للعنف الأسري وذلك لعينات أخرى، كذلك إثراء المكتبة العربية بالمزيد عن العنف الأسري والتوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة الأمر الذي قد يُساعد على وضع الإرشادات والتوصيات التي تُساعد الأسر في تجنب ونبذ العنف وتساعد الطلاب على التوافق الدراسي، كما أن البحث سيتناول شريحة مهمة من المجتمع وهم طلاب المرحلة المتوسطة، الذين هم جيل المستقبل ويعتمد عليهم المجتمع في نموه وتطوره، لأن هذه المرحلة المتوسطة تعد من المراحل المهمة حيث تُقابل مرحلة المراهقة وبناء شخصية الفرد وما يُصاحب ذلك من تغيرات في الإدراك والسلوك، ذلك أن هذه المرحلة قد يمر فيها الطالب بالعديد من المشكلات كالعنف وسوء التوافق الدراسي والأحداث الحياتية الضاغطة، الأمر الذي يتطلب التعامل الجيد والصحيح مع المواقف الصعبة .

ثانياً/ الأهمية التطبيقية:

قد يُسهم البحث في مساعدة القائمين على العملية التربوية والتعليمة والمتخصصين من المرشدين في التعرف على العنف الأسري كما يدركه طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض وعلاقته بالتوافق الدراسي في ضوء بعض المتغيرات وبالتالي العمل على مساعدة الأسر في تجنب العنف والتخلص منه، ومساعدة الطلاب لمواجهة الصعاب في الحياة المدرسية وتحملها والتعامل الإيجابي معها والتوافق الدراسي، وقد يُساعد المعلمين للسعي نحو تحقيق التوافق الدراسي للطلاب، وذلك من خلال جعل الطالب يرى مدرسته ومقرراته الدراسية ذات أهمية وفائدة وذات معنى وهدف، ويتم ذلك عبر التعامل بمرونة مع الطلبة وتقبل سلوكياتهم وإشعارهم بالجو النفسي الآمن، كما يمكن أن يُساهم البحث من خلال أدواته ونتائجه في إعداد برامج إرشادية لعلاج العنف الأسري ورفع التوافق الدراسي للطلاب، لأنه قد يُساعد البحث في تزويد الإدارات التربوية والتعليمية بالأشياء الضرورية التي قد تساهم بمعرفة أسباب ضعف التوافق الدراسي للطلاب، مما يساعدهم على تنميته ومن ثم محاولة توجيه ذلك في ضوء نتائج وتوصيات البحث.

حدود البحث:

تتمثل حدود البحث فيما يلي:

1 -**الحدود الموضوعية:** يقتصر البحث على معرفة العنف الأسري كما يدركه طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض وعلاقته بالتوافق الدراسي في ضوء بعض المتغيرات.

2 - **الحدود المكانية:** تم تطبيق البحث على طلاب المرحلة المتوسطة، تعليم عام بنين بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض طبقاً للجهات الأصلية (شرق، غرب، شمال، جنوب، وسط).

3 -**الحدود الزمانية:** تم تطبيق البحث خلال الفصل الدراسي الثاني لعام 1437 - 1438هـ.

تعريف مصطلحات البحث:

العنف الأسري Family Violence:

هو كل سلوك يصدر عن أحد أفراد الأسرة بشكل مباشر أو غير مباشر بقصد إلحاق الأذى اللفظي أو البدني أو النفسي بأحد أفراد الأسرة ؛ ذكراً كان أو أنثى، بصورة غير مشروعة أو غير مطابقة للقانون (العصيمي، 2012م).

ويعرف الباحث العنف الأسري إجرائياً بأنه درجة إدراك طلاب المرحلة المتوسطة لمدى الأذى الذي قد يتعرّضون له داخل الأسرة والمحددة بأبعاد العنف اللفظي والبدني والنفسي المتضمنة في مقياس العنف الأسري للعصيمي (2012م)، والذي تم تطبيقه في البحث الحالي.

التوافق الدراسي Adjustment Studying:

هو قدرة الطالب على تحقيق حاجاته الاجتماعية من خلال علاقاته مع زملائه، ومع مدرسيه أو مع المدرسة وإداراتها، ومن خلال مساهمته في ألوان النشاط الاجتماعي المدرسي بشكل يؤثر في صحته النفسية وفي تكامله الاجتماعي (النومسي، 1433هـ).

ويعرف الباحث التوافق الدراسي إجرائياً بأنه درجة شعور طلاب المرحلة المتوسطة بالتوافق الدراسي الذي يعكس طبيعة علاقتهم بالمعلمين والاتجاه نحو الدراسة والذي يؤثر على أدائهم من خلال مجموع الدرجات التي يحصلون عليها في مقياس التوافق الدراسي للنومسي (1433هـ)، والذي تم تطبيقه في البحث الحالي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً : الإطار النظري: يتناول الإطار النظري بعض أبرز الجوانب النظرية للبحث على النحو التالي:

أ/ العنف الأسري: تُعد الأسرة اللبنة الأولى التي يتكون منها المجتمع، والاهتمام بها يعني الاهتمام بالمجتمع والاهتمام بالوطن، لذلك فإن استقرار الأسرة يعني استقرار المجتمعات، فإذا صحت الأسرة صح المجتمع والوطن. ويُعد العنف الأسري من أشكال العنف الأكثر انتشاراً بالمجتمع، ويهدد أمن الأسرة والسلام الاجتماعي، وقد يتعرض له مراهقون ينتمون إلى كل الطبقات الاجتماعية. وتكمن

خطورة العنف الأسري فيما يحدثه من خلل في نسق القيم، واهتزاز في نمط شخصية الطالب، مما يؤدي في النهاية- وعلى المدى البعيد -إلى خلق أشكال مشوهة من العلاقات والسلوك، وشخصية مهتزة نفسياً وعصبياً، مما يؤدي إلى إعادة إنتاج العنف سواء داخل الأسرة أم في غيرها من المؤسسات الاجتماعية (العصيمي، 2012م و الزعبي، 2009م).

مفهوم العنف الأسري: اختلف الباحثون في مفهوم العنف الأسري، وذلك بسبب اختلاف طبيعة المجتمعات والثقافات، حيث يرى هادي وعبدالنبي (2013م) أن العنف الأسري هو الاستخدام المتعمد للقوة من جانب الوالدين أو الأشخاص الآخرين القائمين على رعاية الطالب بهدف إيذاء الطالب أو إصابته أو تدميره، ويرى طاهر (2009م) أن العنف الأسري هو أي سلوك يؤدي إلى إيذاء شخص لشخص آخر، قد يكون هذا السلوك كلامياً يتضمن أشكالاً بسيطة من الاعتداءات الكلامية أو التهديد، وقد يكون السلوك فعلياً حركياً كالضرب المبرح والاغتصاب والحرق والقتل، وقد يكون كلاهما وقد يؤدي إلى حدوث ألم جسدي أو نفسي أو إصابة أو معاناة أو كل ذلك.

أشكال العنف الأسري:

يظهر العنف الأسري في عدة أشكال، منها:

1 -**العنف اللفظي**: وهو يهدف إلى التعدي على حقوق الفرد بإيذائه عن طريق الكلام أو الألفاظ الغليظة النابية، وعادة ما يسبق العنف اللفظي العنف البدني أو الجسدي.

2 - **العنف النفسي**: وهو أي فعل مؤذ لنفسية المعنف ولعواطفه دون أن تكون له أي آثار جسدية، إلا أن الآلام الناتجة عنه تكون في الغالب أكثر استمرارية، لكونه يحطم شخصية الفرد ويزعزع ثقته بنفسه، ويؤثر على حاجاته في المستقبل .

3 -**العنف البدني**: وهو أكثر أنواع العنف شيوعًا بسبب سهولة اكتشافه وملاحظة آثاره، ويتكون من أفعال متعددة تؤدي إلى حدوث إصابة بدنية مثل الصفع والضرب أو الرفس أو أي سلوكيات أخرى أكثر عنفًا (هادي وعبدالنبي، 2013م و العصيمي، 2012م).

بعض النظريات المفسرة للعنف الأسري:

سيتم عرض موجز لبعض أبرز النظريات التي تناولت العنف الأسري وذلك على النحو التالي:

1 - **نظرية التحليل النفسي Psychoanalytic Theory**: يرى سيجمند فرويد Sigmund Freud المنظر الرئيس لهذه النظرية أن العنف نزعة فطرية غريزية متجذرة في الطبيعة البشرية، وأصلها غريزة الموت، حيث يرى أن الإنسان لديه غرائز تدفعه للعنف الأسري وهي غريزة الموت المتمثلة بالعدوان، والعنف من وجهة نظره هو عبارة عن سلوك غريزي يهدف إلى تصريف الطاقة والعدوانية الموجودة داخل جسم الإنسان، وكل فرد لديه طاقة نحو التخريب فإذا لم تجد هذه الطاقة منفذا إلى الخارج (البيئة) فإنها

توجه نحو الفرد نفسه، فإذا لم تجد غريزة الموت طريقًا مقبولًا للتعبير عن نفسها ومن خلال الأنشطة الرياضية مثلاً فإن الناس قد يلجأون للعنف مثل العنف الأسري من وقت إلى آخر، لإطلاق الطاقة التدميرية المتراكمة لديهم، ويعتقد فرويد أننا بحاجة إلى التعبير عن هذه الطاقة التدميرية المدمرة الكامنة لدينا تمامًا مثل حاجتنا إلى الطعام والشراب من حين إلى آخر (هادي وعبدالنبي، 2013م).

2 – **نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theory**: يرى ألبرت باندورا Albert Bandura المنظر الرئيس لهذه النظرية أن العنف الأسري سلوك متعلم ويتم تعلمه من خلال تقليد النماذج العينية وما تناله هذه النماذج من تعزيز، ويرى أن السلوكيات سواء كانت عادية أو مرضية قد يتم تعلمها من خلال الآخرين عن طريق الملاحظة والمحاكاة والنمذجة، حيث تُمثل البيئة الأسرية والاجتماعية والثقافية التي يعيش فيها الفرد مصدرًا مهما لنمذجة العنف، فعلى مستوى العنف الأسري تفترض هذه النظرية أن الأفراد قد يتعلمون العنف الأسري داخل الأسرة نفسها، فالفرد الذي يقع عليه العنف من قبل أحد أعضاء الأسرة قد يمارس مثل هذا السلوك مستقبلاً على الأفراد الآخرين والأضعف منه، فالعنف الأسري يتم اكتسابه من خلال ملاحظة الآخرين عن طريق المحاكاة والنمذجة، فقد يكتسب الأفراد العنف داخل الأسرة نتيجة لمشاهدات عديدة جُمعت من الأسرة أو البيئة المحيطة بالفرد، فيتعلم الأفراد العنف بنفس الطريقة نفسها التي يتعلمون بها أنماط السلوك الأخرى، مما تنمي سمات الكره والعدوان والتفكير السلبي وأداء العنف مستقبلًا (هادي وعبدالنبي، 2013م و عطية، 2014م).

ب/ **التوافق الدراسي**: تعد المدرسة الأسرة الثانية التي يلجأ إليها الطالب بعد أسرته الأولى، وإذا لم يجد فيها ما يجعله منجذباً إليها فسوف يعاني الكثير من المشكلات التي قد تجعله غير متوافق معها. والمشكلات الدراسية كثيرة الحدوث، وقد يتعرض لها الطالب ويكون سببها أحياناً سوء التوافق الدراسي (دفع الله، 2011م).

ويظهر سوء التوافق الدراسي لدى الطلاب في نوع من التصرفات السيئة التي تعبر عن موقف الطالب في الوسط الذي يعيش فيه والذي يواجهه، ولهذا تعد هذه المواقف معيقات لعلاقات الطالب في جماعة المدرسة، إذ يظهر عدم توافق الطالب دراسياً عندما لا يستطيع الاندماج في سياق الجماعة المدرسية، ولا يستطيع إحراز النجاح فيها، ولا يشعر أنه جزء من الجماعة، فيتولد لديه نوع من الإحساس بالنفور من النظام والطرق التعليمية المتبعة في المدرسة (عنو، 2009م).

مفهوم التوافق الدراسي: التوافق الدراسي هو حالة نفسية تبدو على الطالب المتوازن المنسجم مع بيئته المدرسية وبجميع عناصرها، والمتمثلة في علاقته الإيجابية مع زملائه وأساتذته والاتجاه الإيجابي نحو المواد الدراسية والنشاط الاجتماعي داخل المدرسة،

والتنظيم الجيد لأوقات الفراغ واتباع الطرق الصحيحة في الاستذكار (عوضين، 2009م).

ويعرف الطيب (2010م) التوافق الدراسي بأنه قدرة الطالب على إحداث الانسجام والتلاؤم اللازم مع متطلبات المدرسة، ومع الزملاء، ومع المدرسين ومع المواد الدراسية. ويظهر ذلك بوضوح من تحصيل الطالب الأكاديمي والنمو الملاحظ في القدرات العقلية والمعرفية عنده، ومن خلال سلوك الطالب مع زملائه ومدرسيه.

أبعاد التوافق الدراسي: أشارت الكثير من الدراسات مثل دراسة صالح (2003م)، ودراسة بكر (2013م)، ودراسة دفع الله (2011م) إلى أن التوافق الدراسي له كثير من الأبعاد، ومنها:

1 - **العلاقة بالزملاء**: وهو علاقة الطالب مع زملائه، فالطالب المتوافق دراسياً يندمج مع زملائه ويساعدهم إذا احتاج أحد لمساعدته، وهو محبوب بينهم ويسر لمقابلتهم خارج المدرسة. أما الطالب غير المتوافق دراسياً فيكون منعزلاً، ولا يهتم بمصالحه ومصالح زملائه، ولا تقديم أي مساعدة لأحدهم حتى لو طلب منه ذلك، وهو متمركز حول ذاته، ولذلك فهو غير محبوب ولا يميل إلى الاشتراك في عمل جماعي، ولا يميل إلى مقابلة زملائه خارج المدرسة.

2 - **العلاقة بالأساتذة**: إن الطالب المتوافق دراسياً يحب أساتذته ويشعر نحوهم بشعور المودة والاحترام وليس بشعور الخوف والنفور، ولا يجد صعوبة من ناحيته في الاتصال بهم والتحدث إليهم، ويرى فيهم مثلاً يحتذى به، وهو محبوب منهم. أما الطالب غير المتوافق دراسياً فهو الذي يشعر نحو أساتذته بالخوف ولا يستطيع الاندماج معهم إذا كانوا في رحلة خارج المدرسة، ويشعر بحاجز يفصل بينه وبينهم، كما لا يشعر نحوهم بالولاء وقد يشعر بالتحدي ويرى فيهم أناساً متعسفين.

3 -**أوجه النشاط الاجتماعي**: غالباً يكون الطالب المتوافق دراسيا فعالا من ناحية التشكيلات الاجتماعية بمعنى أنه يهتم بنشاطها ويشارك فيها ومقتنع بفائدتها، فقد ينتمي إلى جمعية من الجمعيات الموجودة داخل المدرسة أو يشارك في نشاط اجتماعي ترفيهي أو ثقافي معين، أما الطالب غير المتوافق دراسياً فهو لا ينتمي إلى تشكيل اجتماعي كالأسر المدرسية أو الجمعيات أو غيرها، ولا يشارك في النشاطات الاجتماعية المدرسية ويعتبرها سيئة ومضيعة للوقت.

4 - **الاتجاه نحو الدراسة**: الطالب المتوافق دراسياً يؤمن بأهمية المقررات التي يدرسها ويجدها مشوقة، كما أن ميوله نحوها لا تتغير، أما الطالب غير المتوافق دراسياً فهو الذي يرى أن المقررات التي يدرسها تافهة ودراستها مضيعة للوقت ولا يقتنع بأهميتها، كما أن ميوله نحوها تتغير بسرعة، ويرى فيها عبئاً ثقيلاً.

5 - **تنظيم الوقت**: الطالب المتوافق دراسياً يستطع تنظيم وقته والسيطرة عليه ويدرك أهمية

الوقت وقيمته، على عكس الطالب غير المتوافق دراسياً الذي يسير في عمله حسب الظروف الخارجية والطارئة، ولا يستطيع السيطرة على وقته وتنظيمه بحيث لا يستطيع مقاومة إغراء الظروف الخارجية ويضيع جزءاً كبيراً من وقته في أعمال لا فائدة منها.

6 – **طريقة الاستذكار**: يستطيع الطالب المتوافق دراسياً تنظيم دروسه بشكل يمكنه من عمل ملخصات لكل مقرر ومذاكرته بشكل جيد، ويستطيع أن يستخلص النقاط المهمة في أي موضوع بشكل يسهل عليه عملية الاسترجاع، أما الطالب غير المتوافق دراسياً فهو غير المنتظم في تنسيق دروسه ويجد صعوبة في التركيز واستخلاص النقاط المهمة كما يجد صعوبة في الفهم والاسترجاع.

بعض النظريات المفسرة لمفهوم التوافق:

سيتم عرض موجز لبعض أبرز النظريات التي تناولت مفهوم التوافق وذلك على النحو التالي:

1 –**نظرية التحليل النفسي Psychoanalytic Theory**: يرى سيجمند فرويد Sigmund Freud أن التوافق هو قدرة الفرد على أن يقوم بعملياته العقلية والنفسية والاجتماعية على أكمل وجه، ويشعر أثناء القيام بها بالسعادة والرضا، فلا يكون خاضعا لرغبات الهوى ولا يكون عبدا لقسوة الأنا الأعلى وعذاب الضمير، ولا يتم له ذلك إلا إذا توزعت الطاقة النفسية توزيعا يحوز الأنا على أغلبه ليصير قوياً يستطيع أن يوازي بين متطلبات الهوى وتحذيرات الأنا الأعلى ومقتضيات الواقع، ولكي يصبح الطالب متوافقاً بهذا المعنى فلابد له من أن ينشأ في أسرة سوية يتم الحوار بين أقطابها بطريقة منطقية يسودها الحب والحنان (أنديجاني، 2011م).

2 – **التوافق عند أصحاب الاتجاه الإنساني**: يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الإنسان يتمتع بخصوصية تميزه بين سائر الكائنات الأخرى، حيث لديه عقل يفكر به ومسؤول عن سلوكه وتصرفاته، وأن لحياته مغزى وهدفا ومعنى. يرى كارل روجرزCarl Rogers أن الفرد يُحقق التوافق عندما تتسق أساليبه وطرق سلوكه مع مفهومه عن نفسه، ولا يتناقض سلوكه مع مفهومه لذاته، وهذا لا يعني أن مفهوم الذات هو المحدد الوحيد للسلوك، بل إن السلوك قد يصدر عن خبرات وحاجات عضوية لم تصل إلى مستوى التعبير الرمزي، وربما لا يتفق هذا السلوك مع مفهوم الذات من ناحية والحاجات العضوية من ناحية أخرى فإذا عمل معها استطاع الفرد أن يحقق التوافق ويصبح أكثر تفهماً للآخرين، وأكثر تقبلاً لنفسه وللآخرين، أما إذا تعارضا فإن الفرد قد يعاني من الصراع وأثاره ومن ثم يقع فريسة سهله للمرض النفسي وسوء التوافق، في حين يرى أبراهام ماسلو Abraham Maslow أن توافق الفرد يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتحقيقه لذاته، وأن ما يقوم به الكائن الحي من سلوك نشط يكون لأجل إشباع حاجاته الأولية، وعند إشباعها تختفي لتفسح المجال أمام

دوافع المستوى الثاني وحاجاته، وإذا أشبعت هذه الحاجات فإنها هي الأخرى تختفي وتفسح المجال لإشباع دوافع وحاجات المستوى الثالث وهكذا، ويرى -أيضاً- أن السلوك الإنساني محكوم بالدوافع غير المشبعة وهي دوافع مازالت تعمل وتحرك السلوك وتوجهه، وعليه فإن السلوك الإنساني ليس محكوماً بالدوافع عامة فقط، بل محكوماً بالدوافع غير المشبعة منها، فالطالب المتوافق دراسياً تربطه علاقات جيدة مع الأصدقاء وعليه أن يتقبل ذاته والآخرين بشكل تلقائي ويميل إلى الإدراك الدقيق للواقع وإلى الاستقلال (دفع الله، 2011م).

3 - **التوافق عند أصحاب الاتجاه المعرفي**: يرى أصحاب هذا الاتجاه أن التوافق يأتي عبر طريقة تفكير الإنسان ومعرفته لذاته وقدراته والتوافق معها حسب إمكاناته المتاحة، حيث يؤكد ألبرت أليس Albert Allis صاحب نظرية العلاج العقلاني الانفعالي Rational Emotive Therapy عبر خبراته مع المرضى على أهمية أن يوضح لهم امتلاك القدرة على التوافق عبر الحديث الداخلي، وتعليم المرضى النفسيين كيف يغيرون تفكيرهم للأفضل في حل المشكلات، ويوضح للفرد أن حديثه الخاطيء مع ذاته يُعد مصدراً لاضطرابه الانفعالي، وأن هذه الأحاديث غير المنطقية تؤدي إلى سوء التوافق، ويرى أن الفرد الذي يتمتع بتفكير إيجابي وجيد ومنطقي فإنه سيكون أكثر توافقاً، ويرى أن الإنسان يُقبل على اختيار السلوك المقبول اجتماعياً ويتوافق توافقا حسنا مع نفسه ومع مجتمعه، ويصبح لديه سوء توافق إذا تعرض للضغوط البيئية والظلم والشعور بالتهديد وعدم التقبل، وبالتالي فإن قدرة الفرد المعرفية والذاتية وطريقة تفكيره لها أهمية في إكسابه التوافق (بكر، 2013م).

ثانياً: الدراسات السابقة:

سيتم عرض موجز لبعض الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت متغيرات البحث، ثم التعقيب على هذه الدراسات وذلك على النحو التالي:

أ/ دراسات تناولت العنف الأسري:

قام أفيري ومسات ولندي& Avery, Massat) (Lundy, 2000 بإجراء دراسة هدفت الكشف عن الأطفال المتعرضين للعنف الجنسي كأحد أشكال العنف الأسري، وتم أخذ البيانات من مشروع حماية الأطفال المعنفين، وكان حجم العينة 53 معنفاً تراوحت أعمارهم بين 6-18 سنة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أبرزها أن 62٪ من أفراد العينة حدث لهم تعنيف وإساءة جنسية من الأب أو الأب البديل، و16٪ منهم تعرضوا للإساءة الجنسية من الإخوة الأكبر سناً في الأسرة، مما يشير إلى أن معظم الإساءات الجنسية غالباً ما يقوم بها الذكور داخل الأسرة.

كما قام المطوع (2008م) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين العنف الأسري تجاه الأبناء والسلوك العدواني لديهم في مدارسهم

الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من320 طالباً سعودياً من طلاب المرحلة الثانوية الذكور، و من المستويات الثلاثة: الأول، والثاني، والثالث ثانوي في مدينة الرياض، منهم 158 طالباً ممن صنفهم المرشدون الطلابيون والمعلمون على أنهم عدوانيون، والباقون 162 طالباً من الطلبة العاديين الذين اختيروا عشوائياً، وطبقت على العينة استبانة تتكون من ثلاثة أجزاء: الأول خاص بالبيانات الأولية، والثاني خاص بمقياس العنف الأسري ويتكون من 19 عبارة، والثالث خاص بمقياس السلوك العدواني المدرسي ويتكون من 30 عبارة، وجميعها من إعداد الباحث، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أبرزها وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين العنف الأسري والسلوك العدواني لدى الأبناء في مدارسهم، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين مستوى تعليم الأب ودخله والعنف الأسري، وعدم وجود علاقة بين كل من مستوى تعليم الأم ودخلها والعنف الأسري تجاه الأبناء.

وقام عبود (2014م) بإجراء دراسة هدفت معرفة مدى انتشار ظاهرة العنف الأسري ضد الأبناء وكشف علاقتها بالأمن النفسي لديهم، وتكون مجتمع الدراسة من طلبة مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى والثانية) بصفوفها الثلاثة وهي الرابع، الخامس، والسادس، من الذكور والإناث في مدارس مدينة دمشق وريفها، وبلغ عدد أفراد العينة 300 طالب وطالبة سحبت عشوائياً من مدارس دمشق وريفها، وتضمنت 150 من الذكور، و150 من الإناث من طلاب مرحلة التعليم الأساسي والتي تراوحت أعمارهم بين 10-13 عاماً ومن الصفوف الرابع و الخامس والسادس، وتم تطبيق استبانة العنف ضد الأبناء ومقياس الأمن النفسي على عينة الدراسة، وأبرز النتائج أشارت إلى ارتفاع نسبة العنف المعنوي اللفظي والجسدي بين أفراد عينة الدراسة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مستوى العنف الأسري وفق متغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في العنف الأسري وفقا إلى متغير مكان السكن وذلك لصالح أبناء المدينة، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في العنف الأسري وفق متغير المستوى التعليمي للوالدين لصالح المستوى التعليمي المنخفض.

ب/ دراسات تناولت التوافق الدراسي:

قام موهانراج ولاثا,Mohanraj & Latha) (2005 بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين البيئة الأسرية المدركة وكل من التوافق والتحصيل الدراسي، وبلغ حجم عينة الدراسة 192 طالباً موزعة كالتالي: 106 من الذكور و86 من الإناث من المراهقات اللاتي تراوحت أعمارهن بين 14 و16 سنة، وتم تطبيق مقياس البيئة الأسرية واستبانة التوافق الدراسي على عينة الدراسة، وأبرز النتائج أشارت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين

البيئة الأسرية المتماسكة والمنظمة وبين التوافق الدراسي والتحصيل الدراسي، وأن البيئة الأسرية لها دور في التوافق الأسري والدراسي، وفي توجيه أبنائها نحو الإنجاز والتحصيل الدراسي.

كما قام أنديجاني (2011م) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة التوافق الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية المسجلين وغير المسجلين بإدارة الموهوبين بمدينة مكة المكرمة، واستخدم الباحث استبانة التوافق الدراسي من إعداده، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أبرزها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب المسجلين بإدارة الموهوبين وغير المسجلين بها في الدرجة الكلية لاستبانة التوافق الدراسي وجميع المحاور (علاقة الطالب بزملائه داخل المدرسة- علاقة الطالب بمعلميه داخل المدرسة- مشاركة الطالب في الأنشطة المدرسية- معرفة الطالب لقدراته وقبولها) وذلك لصالح الطلاب الموهوبين.

كما قام ابن ناصر وابن بردي (2014م) بإجراء دراسة هدفت معرفة إدمان بعض طلاب المرحلة الثانوية (ولاية الوادي- الجزائر) للإنترنت وعلاقته بالتوافق الدراسي لديهم، وبلغ حجم عينة الدراسة 200 طالب وطالبة من المرحلة الثانوية من أربع مدارس توزعت على مناطق الريف والمدينة، وتم تطبيق مقياس إدمان الإنترنت والتوافق الدراسي على عينة الدراسة، وأبرز النتائج أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدمان الإنترنت عند طلاب بعض الثانويات الجزائرية تبعاً لمتغير التوافق الدراسي (متوافق دراسياً- غير متوافق دراسياً) وذلك لصالح الطلاب غير المتوافقين دراسياً.

ج/ دراسات تناولت العلاقة بين العنف الأسري والتوافق الدراسي:

قام العصيمي (2012م) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة العنف الأسري كما يدركه طلبة المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف وعلاقته بالتوافق الدراسي وحب الاستطلاع، وبلغ حجم عينة الدراسة 444 طالباً وطالبة بالمرحلة المتوسطة بإدارة التربية والتعليم بمحافظة الطائف، وتم تطبيق مقياس العنف الأسري ومقياس التوافق الدراسي ومقياس حب الاستطلاع من إعداد الباحث، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أبرزها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك العنف اللفظي وفقاً لمستوى تعليم الأم، ووجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين إدراك العنف البدني داخل الأسرة والدرجة الكلية للتوافق الدراسي لدى البنين، وفي بعدي العلاقة مع المعلمين والزملاء والاتجاه نحو المدرسة، وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين العنف اللفظي وبعد الاتجاه نحو الدراسة لدى الطلبة لأمهات مستوى تعليمهن جامعي فأعلى فقط،ووجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين العنف اللفظي وجميع أبعاد التوافق الدراسي والدرجة الكلية للطلبة لأمهات مستوى تعليمهن أقل من الجامعي، ووجود علاقة سالبة

ذات دلالة إحصائية بين جميع أبعاد التوافق الدراسي والدرجة الكلية والعنف النفسي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة التي تناولت العنف الأسري، وبعضها الآخر الذي تناول التوافق الدراسي، يَتضح أن عدد الدراسات التي حاولت بحث أو ربط هذه المتغيرات معاً قليلة جداً وهي دراسة واحدة فقط (العصيمي، 2012م) وتم تطبيقها بمحافظة الطائف، ولا يوجد أي دراسة سابقة بحثت العلاقة بين العنف الأسري والتوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض وذلك على حدود علم الباحث، وبالتالي قد يُعد البحث الحالي إضافة للدراسات السابقة في تناوله للعنف الأسري كما يدركه طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض وعلاقته بالتوافق الدراسي في ضوء بعض المتغيرات، واتفقت دراسة المطوع (2008م)، ودراسة عبود (2014م) على وجود علاقة ارتباطية سالبة بين مستوى تعليم الأب والعنف الأسري، واستفاد الباحث من الدراسات السابقة في اختيار موضوع البحث حيث يُعد من الموضوعات المهمة في المجال النفسي والتربوي، واستفاد الباحث من الدراسات السابقة في اختيار مقاييس البحث، وفي استخدام المنهج الوصفي، لأنه أكثر قُرباً من الميدان الحقيقي للسلوك الإنساني في دراسة متغيرات هذا البحث، كما استفاد الباحث من الدراسات السابقة في التعرف أكثر على العنف الأسري والتوافق الدراسي.

فرضيات البحث:

بناءً على الأطر النظرية والبحوث والدراسات السابقة، تمثلت فرضيات البحث على النحو التالي:

1. توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين العنف الأسري كما يدركه طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض والتوافق الدراسي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العنف الأسري (الأبعاد والدرجة الكلية) بين طلاب المرحلة المتوسطة (السنة الدراسية الأولى ـ السنة الدراسية الثانية ـ السنة الدراسية الثالثة) بمدينة الرياض.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العنف الأسري (الأبعاد والدرجة الكلية) بين طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض وفقاً لمستوى تعليم الأب والأم (جامعي أو أعلى – أقل من جامعي).
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي (الأبعاد والدرجة الكلية) بين طلاب المرحلة المتوسطة (السنة الدراسية الأولى ـ السنة الدراسية الثانية ـ السنة الدراسية الثالثة) بمدينة الرياض.
5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق

الدراسي (الأبعاد والدرجة الكلية) بين طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض وفقاً لمستوى تعليم الأب والأم (جامعي أو أعلى – أقل من جامعي).

منهج البحث:

اتبع الباحث في البحث المنهج الوصفي بواسطة أسلوب البحث الارتباطي، للتعرف على طبيعة العلاقة بين العنف الأسري كما يدركه طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض والتوافق الدراسي في ضوء بعض المتغيرات، وللتعرف على درجة الفروق في العنف الأسري بين طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض والتي قد ترجع إلى متغير السنة الدراسية (الأولى، الثانية، الثالثة) ومستوى تعليم الأب والأم (جامعي أو أعلى – أقل من جامعي)، وللتعرف على درجة الفروق في التوافق الدراسي بين طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض والتي قد ترجع إلى متغير السنة الدراسية (الأولى، الثانية، الثالثة) ومستوى تعليم الأب والأم (جامعي أو أعلى – أقل من جامعي).

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من الطلاب بالمرحلة المتوسطة، تعليم عام بنين بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض، والبالغ عددهم 85333 طالباً للعام الدراسي 1437 – 1438هـ، وقد تم اختيار مدينة الرياض لتعدد المدارس وتنوع الطلاب واختلافهم ولكثرة أعداد الطلاب (الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض، 1438هـ).

عينة البحث:

اعتمد الباحث على الطريقة العشوائية في اختيار أفراد عينة البحث وذلك من طلاب المرحلة المتوسطة، تعليم عام بنين بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض، حيث تم حصر أعداد الطلاب الذكور في المرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض والبالغ عددهم 85333 طالباً للعام الدراسي 1437 – 1438هـ، وتم حصر أعداد المدارس الحكومية بنين للمرحلة المتوسطة حسب إحصائيات الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض طبقاً للجهات الأصلية (شرق، غرب، شمال، جنوب، وسط) في 301 مدرسة (الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض، 1438هـ).

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 – الثانية – الثالثة) ومن مستوى تعليم الأب والأم (جامعي أو أعلى – أقل من جامعي) 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 1535 طالباً، حيث تم توزيع 1600

استبانة للعنف الأسري والتوافق الدراسي على عينة البحث، وتم جمع 1535 استبانة وهي المناسب من الاستبانات، وكان الفاقد 65 استبانه، وذلك لعدم اكتمال بياناتها وعدم الإجابة عنها بشكل مناسب، وبالتالي أصبحت عينة البحث 1535 طالباً تم اختيارهم عشوائياً من السنة الدراسية (الأولى ـ الثانية ـ الثالثة) ومن مستوى تعليم الأب والأم (جامعي أو أعلى – أقل من جامعي) بالمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض والجداول التالية رقم (1)، (2)، و(3) توضح ذلك:

جدول (1)
وصف أفراد عينة البحث من حيث السنة الدراسية

السنة الدراسية	العدد	النسبة المئوية
صف أول متوسط	519	٪33.8
صف ثان متوسط	503	٪32.8
صف ثالث متوسط	513	٪33.4
المجموع الكلي	1535	٪100.0

يتضح من الجدول السابق رقم (1) أن حجم عينة البحث 1535 طالباً، تم اختيارهم عشوائياً من طلاب المرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية بنين بمدينة الرياض، بواقع 519 طالباً من الصف الأول المتوسط، و503 طالباً من الصف الثاني المتوسط، و513 طالباً من الصف الثالث المتوسط.

جدول (2)
وصف أفراد عينة البحث من حيث المستوى التعليمي للأم

المستوى التعليمي للأم	العدد	النسبة المئوية
جامعي أو أعلى	774	%50.4
أقل من جامعي	761	%49.6
المجموع الكلي	1535	٪100.0

يتضح من الجدول السابق رقم (2) أن حجم عينة البحث 1535 طالباً، تم اختيارهم عشوائياً من طلاب المرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية بنين بمدينة الرياض، بواقع 774 طالباً من أمهات مستوى تعليمي جامعي أو أعلى، و761 طالباً من أمهات مستوى تعليمي أقل من جامعي.

جدول (3)
وصف أفراد عينة البحث من حيث المستوى التعليمي للأب

المستوى التعليمي للأب	العدد	النسبة المئوية
جامعي أو أعلى	770	٪50.2
أقل من جامعي	765	٪49.8
المجموع الكلي	1535	٪100.0

يتضح من الجدول السابق رقم (3) أن حجم عينة البحث 1535 طالباً، تم اختيارهم عشوائياً من طلاب المرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية بنين بمدينة الرياض، بواقع 770 طالباً من آباء مستوى تعليمي جامعي أو أعلى، و765 طالباً من آباء مستوى تعليمي أقل من جامعي.

أدوات البحث:

هي عبارة عن المقاييس التي تم استخدامها في البحث لجمع البيانات والمعلومات، وهي على النحو التالي:

أولاً/ مقياس العنف الأسري: تم استخدام مقياس العنف الأسري (العصيمي، 2012م)، ووقع الاختيار على هذا المقياس لعدة مبررات وهي أنه يتمتع بصدق وثبات مما يضمن صلاحيته للاستخدام، كما يتميز بوضوح المفردات من حيث المعنى والصياغة اللغوية، ومُعد لطلاب المرحلة المتوسطة في البيئة السعودية، وهي نفسها عينة البحث، ويتكون من 47 عبارة تعبر عن الأشكال المختلفة للعنف الأسري على النحو التالي: العنف البدني 14 عبارة، العنف اللفظي 16 عبارة، العنف النفسي 17 عبارة.

ويطلب من كل فرد من أفراد العينة أن يقرر درجة تعرضه للسلوكيات المتضمنة بالعبارة داخل الأسرة من خلال اختيار البديل المناسب من ثلاثة بدائل هي كثيراً، قليلاً، نادراً وتأخذ البدائل الدرجات 3-2-1 حسب اتجاه العبارة، وذلك لجميع عبارات المقياس ماعدا خمس عبارات سالبة تأخذ بدائل الدرجات 1-2-3 وهي العبارات رقم 30،31،32،34،41، وتدل الدرجة الأعلى على مستوى عالٍ من إدراك العنف الأسري، وبعد ذلك قام مُعد المقياس بحساب صدق وثبات المقياس، حيث قام مُعد المقياس بإجراء صدق المحكمين للمقياس، وذلك بعرض المقياس على 13 محكماً من أعضاء هيئة التدريس بقسمي علم النفس والتربية الخاصة بجامعة الطائف لإبداء آرائهم في مدى مناسبة المقياس لقياس الهدف الذي وضع من أجله وسلامة الصياغة اللغوية، وقد أشار بعض المحكمين بإجراء بعض التعديلات في الصياغة دون حذف عبارات وهو ما أخذ به الباحث، وأجمع المحكمون على مناسبة عبارات المقياس، كما قام مُعد المقياس بتطبيق المقياس على عينة بلغت 50 طالباً وطالبة من طلبة المرحلة المتوسطة، وقام بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لأبعاد مقياس العنف الأسري دالة عند مستوى 0.05 فأقل، مما يشير إلى أن العبارات تقيس ما يقيسه الأبعاد، ووجود اتساق بين العبارات والبعد وهو مؤشر على صدق المقياس، مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للمقياس، كما تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس العنف الأسري وأبعاده ما بين 0.75 ـ 0.88، وهي معاملات مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01، وهذا يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لمقياس العنف الأسري، كما قام مُعد المقياس بحساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ، للأبعاد وللمقياس كاملاً، وتراوحت قيم معاملات الثبات المحسوبة بطريقة ألفا كرونباخ ما بين 0,73 - 0,78 وهي قيم تدل على ثبات مقياس العنف الأسري وإمكانية الاعتماد عليه والوثوق في نتائجه بهذا البحث.

وقام الباحث في هذا البحث بالتحقق من صدق

مقياس العنف الأسري عن طريق تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت 170 طالباً من الطلاب المنتظمين في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، وقد راعى الباحث أن تكون مواصفات هذه العينة مطابقة لمواصفات العينة الأساسية، حيث تم اختيار طلاب من السنة الدراسية الأولى ـ الثانية ـ الثالثة ومن مستوى تعليم الأب والأم جامعي أو أعلى – أقل من جامعي من طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، وبعد ذلك تم حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس، عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، كما قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجات كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدولين التاليين رقم (4) و(5):

جدول (4)

معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس العنف الأسري ودرجة البعد الذي تنتمي إليه ن = 170

أبعاد مقياس العنف الأسري					
العنف البدني		العنف اللفظي		العنف النفسي	
رقم العبارة	معامل الارتباط بدرجة البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بدرجة البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بدرجة البعد
1	.359(**)	17	.166(*)	7	.475(**)
2	.488(**)	18	.391(**)	16	.462(**)
3	.511(**)	19	.322(**)	27	.512(**)
4	.432(**)	20	.412(**)	28	.427(**)
5	.478(**)	21	.543(**)	29	.389(**)
6	.445(**)	22	.412(**)	30	.457(**)
7	.470(**)	23	.553(**)	34	.492(**)
8	.167(*)	24	.459(**)	36	.389(**)
9	.432(**)	25	.576(**)	37	.562(**)
10	.443(**)	26	.553(**)	40	.613(**)
11	.522(**)	31	.487(**)	41	.498(**)
12	.356(**)	32	.497(**)	42	.467(**)
13	.412(**)	33	.522(**)	43	.458(**)
15	.503(**)	35	.564(**)	44	.434(**)
		38	.439(**)	45	.510(**)
		39	.356(**)	46	.532(**)
				47	.641(**)

**** دال عند مستوى (0.01)** ***دال عند مستوى (0.05)**

جدول (5)

معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس العنف الأسري وأبعاده (ن = 170)

أبعاد مقياس العنف الأسري	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
العنف البدني	**0.804
العنف اللفظي	**0.791
العنف النفسي	**0.765

**** دال عند مستوى (0.01)**

يتضح من الجدولين السابقين رقم (4) و(5) أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس ودرجة البعد الذي تنتمي إليه جميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 فأقل، وأن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس العنف الأسري وأبعاد المقياس، تراوحت ما بين 0.765 ـ 0.804، وهي معاملات ارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01، وهذا يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لمقياس العنف الأسري.

كما قام الباحث في هذا البحث بالتحقق من ثبات مقياس العنف الأسري عن طريق تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت 170 طالباً من الطلاب المنتظمين في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، وقد راعى الباحث أن تكون مواصفات هذه العينة مطابقة لمواصفات العينة الأساسية، حيث تم اختيار طلاب من السنة الدراسية الأولى ـ الثانية ـ الثالثة ومن مستوى تعليم الأب والأم جامعي أو أعلى – أقل من جامعي من طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، وبعد ذلك تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس وللمقياس ككل، كما قام الباحث باستخدام طريقة التجزئة النصفية سبيرمان – براون للتحقق من ثبات المقياس، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي رقم (6):

جدول (6)

ثبات مقياس العنف الأسري باستخدام معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

أبعاد مقياس العنف الأسري	عدد العبارات	طريقة حساب الثبات	
		ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (سبيرمان_براون)
العنف البدني	14	0.795	0.782
العنف اللفظي	16	0.768	0.751
العنف النفسي	17	0.749	0.740
المقياس ككل	47	0.850	0.841

يتضح من الجدول السابق رقم (6) أن قيم معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ قد تراوحت بين 0.749، و0.850، كما تراوحت قيم الثبات بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان - براون بين 0.740، و0.841، وجميعها قيم مقبولة تدل على درجة ثبات مرضية للمقياس بما يؤكد ثبات المقياس وإمكانية الاعتماد عليه والوثوق بنتائجه في البحث.

ثانياً/ مقياس التوافق الدراسي: تم استخدام مقياس التوافق الدراسي (اللحيان، 1418هـ)، 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 مقنن على طلاب المرحلة المتوسطة في البيئة السعودية، وهي نفسها عينة البحث، ويتضمن المقياس 73 عبارة موزعة على ست أبعاد وهي: العلاقة بالزملاء، العلاقة بالأساتذة، أوجه النشاط الاجتماعي، الاتجاه نحو الدراسة، طريقة الاستذكار، تنظيم الوقت، وطريقة تصحيح المقياس يعطى درجة واحدة إذا كانت الإجابة عليه دالة على التوافق السوي، وصفر إذا كانت الإجابة عليه دالة على التوافق غير السوي، والدرجة الكلية هي مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب وتدل على درجة توافقه الدراسي، حيث وضعت أمام كل عبارة استجابتان يختار منها المستجيب واحدة لكل عبارة، وكان المدى المستخدم هو (نعم، لا) وقد أعطيت الدرجات (1، صفر) للمدى المستخدم على الترتيب وذلك للعبارات الإيجابية وتعكس للعبارات السلبية، وقام اللحيان (1418هـ) بالتحقق من صدق وثبات المقياس عبر تطبيقه على عينة قوامها 30 طالباً من طلاب المرحلة المتوسطة، وحساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس، وكانت جميع معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمقياس التوافق الدراسي دالة عند مستوى 0.05 فأقل، مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للمقياس، كما قام اللحيان (1418هـ) بحساب صدق التحليل العاملي، وتبين تشبع عبارات المقياس على ستة عوامل وهي: العلاقة بالزملاء، العلاقة بالأساتذة، أوجه النشاط الاجتماعي، الاتجاه نحو الدراسة، طريقة الاستذكار، تنظيم الوقت، وتراوحت قيم التشبعات بين 0.557 و0.835، حيث حصل بُعد الاتجاه نحو الدراسة على أعلى التشبعات، تلاه بُعد أوجه النشاط الاجتماعي، ثم بُعد تنظيم الوقت، ثم بُعد طريقة الاستذكار، ثم بُعد العلاقة بالأساتذة، في حين حصل بُعد العلاقة بالزملاء على أقل التشبعات، وفسرت العوامل المستخرجة نسبة 57.3٪ من التباين، كما قام اللحيان (1418هـ) بحساب ثبات مقياس التوافق الدراسي عبر إعادة تطبيق الاختبار، حيث تم تطبيق المقياس على عينة قوامها 30 طالباً من طلاب المرحلة المتوسطة المتفوقين دراسياً، و30 طالباً من المتأخرين دراسياً، ثم أعيد التطبيق على الأفراد أنفسهم بعد 10 أيام، وبلغت معاملات

إعادة تطبيق الاختبار 0.83 وهي قيمة تشير إلى ثبات المقياس، كما قام اللحيان (1418هـ) بالتحقق من ثبات المقياس عبر تطبيقه على عينه قوامها 30 طالباً وحساب معامل ثبات التجزئة النصفية وبلغ 0.86، ومعامل ثبات ألفا كرونباخ وبلغ 0.91، وجميعها قيم تشير إلى ثبات المقياس.

وقام الباحث في هذا البحث بالتحقق من صدق مقياس التوافق الدراسي عن طريق تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت 170 طالباً من الطلاب المنتظمين في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، وقد راعى الباحث أن تكون مواصفات هذه العينة مطابقة لمواصفات العينة الأساسية، حيث تم اختيار طلاب من السنة الدراسية (الأولى – الثانية – الثالثة) ومن مستوى تعليم الأب والأم (جامعي أو أعلى – أقل من جامعي) من طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، وبعد ذلك تم حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس، عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، كما قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجات كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية له، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجداول التالية (7، 8، 9):

جدول (7)

معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس التوافق الدراسي ودرجة البعد الذي تنتمي إليه ن = 170

أبعاد مقياس التوافق الدراسي											
العلاقة بالزملاء		العلاقة بالأساتذة		أوجه النشاط الاجتماعي							
رقم العبارة	معامل الارتباط بدرجة البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بدرجة البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بدرجة البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بدرجة البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بدرجة البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بدرجة البعد
3	.587(**)	16	.427(**)	5	.437(**)	26	.420(**)	48	.291(**)		
6	.396(**)	19	.543(**)	7	.441(**)	27	.335(**)	49	.326(**)		
9	.587(**)	22	.160(*)	10	.564(**)	28	.398(**)	53	.443(**)		
24	.156(*)	41	.164(*)	12	.608(**)	29	.441(**)	55	.510(**)		
25	.456(**)	42	.690(**)	13	.613(**)	31	.298(**)	59	.449(**)		
32	.168(*)	44	.433(**)	15	.452(**)	34	.421(**)	63	.389(**)		
56	.323(**)			17	.545(**)	36	.388(**)	65	.299(**)		
58	.356(**)			20	.521(**)	40	.590(**)	69	.158(*)		
				21	.388(**)	43	.449(**)	70	.421(**)		
				23	.421(**)	45	.407(**)				

** دال عند مستوى (0.01)

* دال عند مستوى (0.05)

جدول (8)

معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس التوافق الدراسي ودرجة البعد الذي تنتمي إليه ن = 170

تابع – أبعاد مقياس التوافق الدراسي							
الاتجاه نحو الدراسة				طريقة الاستذكار		تنظيم الوقت	
رقم العبارة	معامل الارتباط بدرجة البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بدرجة البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بدرجة البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بدرجة البعد
1	.247(**)	47	.331(**)	33	.358(**)	30	.338(**)
2	.338(**)	57	.402(**)	38	.298(**)	35	.160(*)
4	.401(**)	60	.269(**)	50	.311(**)	39	.402(**)
8	.278(**)	61	.257(**)	51	.345(**)	46	.451(**)
11	.311(**)	66	.391(**)	64	.159(*)	52	.288(**)
14	.168(*)	67	.347(**)	71	.309(**)	54	.307(**)
18	.357(**)	72	.152(*)	73	.295(**)	62	.412(**)
37	.299(**)					68	.325(**)

**** دال عند مستوى (0.01)**

*** دال عند مستوى (0.05)**

جدول (9)

معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس التوافق الدراسي وأبعاده ن = 170

أبعاد مقياس التوافق الدراسي	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
العلاقة بالزملاء	.438(**)
العلاقة بالأساتذة	.407(**)
أوجه النشاط الاجتماعي	.718(**)
الاتجاه نحو الدراسة	.621(**)
طريقة الاستذكار	.419(**)
تنظيم الوقت	.509(**)

**** دال عند مستوى (0.01)**

يتضح من الجداول السابقة رقم (7، 8، 9) أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس ودرجة البعد الذي تنتمي إليه جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 فأقل، وأن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس التوافق الدراسي وأبعاد المقياس، تراوحت ما بين 0.407 ـ 0.718، وهي معاملات ارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01، وهذا يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لمقياس التوافق الدراسي.

كما قام الباحث في هذا البحث بالتحقق من ثبات مقياس التوافق الدراسي عن طريق تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت 170 طالباً من الطلاب المنتظمين في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، وقد راعى الباحث أن تكون مواصفات هذه العينة مطابقة لمواصفات العينة الأساسية، حيث تم اختيار طلاب من السنة الدراسية (الأولى ـ الثانية ـ الثالثة) ومن مستوى تعليم الأب والأم (جامعي أو أعلى – أقل من جامعي) من طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، وبعد ذلك تم حساب حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس وللمقياس ككل، كما قام الباحث باستخدام طريقة التجزئة النصفية سبيرمان – براون للتحقق من ثبات المقياس، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (10):

جدول (10)

ثبات مقياس التوافق الدراسي باستخدام معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

أبعاد مقياس التوافق الدراسي	عدد العبارات	طريقة حساب الثبات	
		ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (سبيرمان_براون)
العلاقة بالزملاء	8	0.669	0.655
العلاقة بالأساتذة	6	0.618	0.605
أوجه النشاط الاجتماعي	29	0.798	0.782
الاتجاه نحو الدراسة	15	0.725	0.715
طريقة الاستذكار	7	0.643	0.629
تنظيم الوقت	8	0.651	0.640
المقياس ككل	73	0.821	0.810

يتضح من الجدول السابق رقم (10) أن قيم معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ قد تراوحت بين 0.618 و0.821، كما تراوحت قيم الثبات بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان_براون بين 0.605، و0.810، وجميعها قيم مقبولة تدل على درجة ثبات مرضية للمقياس بما يؤكد ثبات المقياس وإمكانية الاعتماد عليه والوثوق بنتائجه في البحث.

إجراءات تطبيق البحث:

من أجل التحقق من فرضيات البحث قام الباحث باتباع الإجراءات التالية:

قام الباحث بتحديد المقاييس التي تم تطبيقها في البحث، وهي مقياس العنف الأسري (العصيمي، 2012م)، ومقياس التوافق الدراسي (اللحيان، 1418هـ)، وبعد ذلك تم تطبيق أدوات البحث بصورة أولية على العينة الاستطلاعية، والبالغ عددها 170 طالباً من السنة الدراسية (الأولى ـ الثانية ـ الثالثة) ومن مستوى تعليم الأب والأم (جامعي أو أعلى – أقل من جامعي)، من طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، وذلك للتأكد من الدلالات السيكومترية للمقاييس المستخدمة في البحث من خلال حساب الصدق والثبات، ثم قام الباحث بتطبيق المقاييس السابقة، والتي تم من خلالها جمع البيانات للتحقق من فرضيات البحث وأهدافه على العينة الأساسية، والبالغ عددها 1535 طالباً من المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض مقسمة إلى 519 طالباً من السنة الدراسية الأولى، و503 طالباً من السنة الدراسية الثانية، و513 طالباً من السنة الدراسية الثالثة، و774 طالباً من أمهات مستوى تعليمي جامعي أو أعلى، و761 طالباً من أمهات مستوى تعليمي أقل من جامعي، و770 طالباً من آباء مستوى تعليمي جامعي أو أعلى، و765 طالباً من آباء مستوى تعليمي أقل من جامعي، وبعد ذلك تم إدخال البيانات التي تم جمعها إلى الحاسوب ومعالجتها إحصائياً عن طريق استخدام البرنامج الإحصائي SPSS، وتم استخلاص النتائج بعد معالجة البيانات، ثم قام الباحث بعرض النتائج وتفسيرها.

الأساليب الإحصائية المستخدمة بالبحث:

للتحقق من فرضيات البحث قام الباحث باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز SPSS، والأساليب الإحصائية هي :

- معامل ارتباط بيرسون للتحقق من الفرض الأول.
- تحليل التباين الأحادي، واختبار أقل فرق معنوي LSD، للتحقق من الفرض الثاني والرابع.
- اختبار ت T-Test، للتحقق من الفرض الثالث والخامس.

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 البحث، وهي كالتالي:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: «توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين العنف الأسري كما يدركه طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض والتوافق الدراسي».

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب معامل الارتباط لحساب العلاقة بين درجات أفراد العينة على مقياس العنف الأسري كما يدركه طلاب المرحلة المتوسطة، ودرجاتهم على مقياس التوافق الدراسي، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي رقم (11):

جدول (11)

معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على مقياس العنف الأسري كما يدركه طلاب المرحلة المتوسطة، ودرجاتهم على مقياس التوافق الدراسي العدد= 1535

أبعاد العنف الأسري / أبعاد التوافق الدراسي		العنف البدني	العنف اللفظي	العنف النفسي	الدرجة الكلية للعنف الأسري
العلاقة بالزملاء	معامل ارتباط بيرسون	-.320(**)	-.351(**)	-.381(**)	-.401(**)
	مستوى الدلالة	.000	.000	.000	.000
العلاقة بالأساتذة	معامل ارتباط بيرسون	-.109(**)	-.100(**)	-.281(**)	-.180(**)
	مستوى الدلالة	.000	.000	.000	.000
أوجه النشاط الاجتماعي	معامل ارتباط بيرسون	-.499(**)	-.517(**)	-.576(**)	-.606(**)
	مستوى الدلالة	.000	.000	.000	.000
الاتجاه نحو الدراسة	معامل ارتباط بيرسون	-.239(**)	-.191(**)	-.270(**)	-.255(**)
	مستوى الدلالة	.000	.000	.000	.000
طريقة الاستذكار	معامل ارتباط بيرسون	-.264(**)	-.256(**)	-.325(**)	-.316(**)
	مستوى الدلالة	.000	.000	.000	.000
تنظيم الوقت	معامل ارتباط بيرسون	-.148(**)	-.156(**)	-.306(**)	-.227(**)
	مستوى الدلالة	.000	.000	.000	.000
الدرجة الكلية للتوافق الدراسي	معامل ارتباط بيرسون	-.354(**)	-.375(**)	-.540(**)	-.482(**)
	مستوى الدلالة	.000	.000	.000	.000

**** دال عند مستوى دلالة (0.01).**

يتضح من الجدول السابق رقم (11) وجود علاقات سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) فأقل بين درجات أفراد العينة على مقياس العنف الأسري كما يدركه طلاب المرحلة المتوسطة (الدرجة الكلية وجميع الأبعاد)، ودرجاتهم على مقياس التوافق الدراسي (الدرجة الكلية وجميع الأبعاد)، وبالتالي فإن فرض البحث تحقق، وهو توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين العنف الأسري كما يدركه طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض والتوافق الدراسي، ويرى الباحث أنه يمكن تفسير هذه النتيجة بأن العنف الذي يدركه الأبناء تجاههم من قبل الوالدين سواء كان عنفا بدنيا أو لفظيا أو نفسيا يؤدي إلى رد فعل في الاتجاه المضاد وهو شعورهم بعدم الأمن، وبالتالي يؤثر ذلك على جميع جوانب التوافق لديهم بما فيها التوافق الدراسي بأبعاده المختلفة، حيث إن سلوكيات الآباء العنيفة تجاه أبنائهم تترك آثاراً سلبية في نفسية الأبناء وبالتالي تؤثر على توافقهم الدراسي، فالأبناء الذين يتعرضون لأساليب عقابية من الوالدين كالضرب والتوبيخ والتسلط والقسوة تتأثر سلباً علاقاتهم بزملائهم وبالأساتذة، كما يؤثر ذلك على اتجاههم نحو الدراسة، لذلك جاءت جميع العلاقات عكسية سالبة، فكلما زاد إدراك الأبناء لعنف الوالدين تجاههم قل توافقهم الدراسي، والعكس صحيح، وهي نتيجة منطقية، واتفقت مع هذه النتيجة دراسة العصيمي (2012م) التي أشارت إلى وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين إدراك العنف داخل الأسرة والدرجة الكلية للتوافق الدراسي لدى الطلاب.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العنف الأسري (الأبعاد والدرجة الكلية) بين طلاب المرحلة المتوسطة (السنة الدراسية الأولى ـ السنة الدراسية الثانية ـ السنة الدراسية الثالثة) بمدينة الرياض».

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب الفروق بين متوسطات درجات طلاب المرحلة المتوسطة (السنة الدراسية الأولى ـ السنة الدراسية الثانية ـ السنة الدراسية الثالثة) في العنف الأسري (الأبعاد والدرجة الكلية) باستخدام الأسلوب الإحصائي تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدولين التاليين رقم (12) و(13):

جدول (12)

الأعداد والمتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة على مقياس العنف الأسري وفقا لمتغير السنة الدراسية

أبعاد العنف الأسري	السنة الدراسية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
العنف البدني	صف أول متوسط	519	16.8844	3.06590
	صف ثان متوسط	503	15.9583	2.33035
	صف ثالث متوسط	513	16.8772	3.58253
	الإجمالي	1535	16.5785	3.06963
العنف اللفظي	صف أول متوسط	519	25.5511	5.35936
	صف ثان متوسط	503	23.8688	4.34914
	صف ثالث متوسط	513	26.3509	6.38187
	الإجمالي	1535	25.2671	5.52666
العنف النفسي	صف أول متوسط	519	25.2929	3.73429
	صف ثان متوسط	503	24.3738	3.45308
	صف ثالث متوسط	513	25.7544	4.15591
	الإجمالي	1535	25.1459	3.83436
الدرجة الكلية للعنف الأسري	صف أول متوسط	519	67.7283	9.95576
	صف ثان متوسط	503	64.2008	9.06382
	صف ثالث متوسط	513	68.9825	12.95853
	الإجمالي	1535	66.9915	10.97564

جدول (13)

نتائج الفروق بين متوسطات درجات طلاب المستويات الدراسية المختلفة في العنف الأسري (الأبعاد والدرجة الكلية) باستخدام تحليل التباين الأحادي ن = 1535

أبعاد العنف الأسري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
العنف البدني	بين المجموعات	287.841	2	143.920	15.564	.000
	داخل المجموعات	14166.450	1532	9.247		
	المجموع	14454.291	1534			
العنف اللفظي	بين المجموعات	1627.910	2	813.955	27.572	.000
	داخل المجموعات	45226.579	1532	29.521		
	المجموع	46854.489	1534			
العنف النفسي	بين المجموعات	501.042	2	250.521	17.404	.000
	داخل المجموعات	22052.270	1532	14.394		
	المجموع	22553.312	1534			
الدرجة الكلية للعنف الأسري	بين المجموعات	6232.634	2	3116.317	26.737	.000
	داخل المجموعات	178560.255	1532	116.554		
	المجموع	184792.890	1534			

يتضح من الجدولين السابقين رقم (12، 13) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) فأقل بين متوسطات درجات طلاب المرحلة المتوسطة (السنة الدراسية الأولى ـ السنة الدراسية الثانية ـ السنة الدراسية الثالثة) في العنف الأسري (جميع الأبعاد والدرجة الكلية)، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق قام الباحث بحساب أقل فرق معنوي LSD كاختبار تتبعي، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي رقم (14):

جدول (14)

نتائج اختبار أقل فرق معنوي LSD لمعرفة اتجاه الفروق ودلالتها في العنف الأسري التي تعزى للسنة الدراسية

أبعاد العنف الأسري	السنة الدراسية	صف أول متوسط	صف ثان متوسط	صف ثالث متوسط
العنف البدني	صف أول متوسط	-	.92614(*)	.00720
	صف ثان متوسط		-	-.91894(*)
	صف ثالث متوسط			-
العنف اللفظي	صف أول متوسط	-	1.68227(*)	-.79982(*)
	صف ثان متوسط		-	-2.48209(*)
	صف ثالث متوسط			-
العنف النفسي	صف أول متوسط	-	.91911(*)	-.46152
	صف ثان متوسط		-	-1.38063(*)
	صف ثالث متوسط			-
الدرجة الكلية للعنف الأسري	صف أول متوسط	-	3.52753(*)	-1.25413
	صف ثان متوسط		-	-4.78166(*)
	صف ثالث متوسط			-

*** دال عند مستوى دلالة (0.05)**

يتضح من الجدول السابق رقم (14) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات طلاب المرحلة المتوسطة (السنة الدراسية الأولى ـ السنة الدراسية الثانية) على جميع أبعاد مقياس العنف الأسري ودرجته الكلية في اتجاه طلاب السنة الدراسية الأولى، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات طلاب المرحلة المتوسطة (السنة الدراسية الثانية ـ السنة الدراسية الثالثة) على جميع أبعاد مقياس العنف الأسري ودرجته الكلية في اتجاه طلاب السنة الدراسية الثالثة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات طلاب المرحلة المتوسطة (السنة الدراسية الأولى ـ السنة الدراسية الثالثة) على بعد العنف اللفظي في اتجاه طلاب السنة الدراسية الثالثة، وبالتالي فإن فرض البحث لم يتحقق، فنرفض فرض البحث ونقبل الفرض البديل وهو توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العنف الأسري (الأبعاد والدرجة الكلية) بين طلاب المرحلة المتوسطة (السنة الدراسية الأولى ـ السنة الدراسية الثانية ـ السنة الدراسية الثالثة) بمدينة الرياض، وبحدود علم الباحث لا توجد دراسات اتفقت أو اختلفت نتيجتها مع النتيجة الحالية، وبالتالي ينفرد البحث عن غيره من الدراسات السابقة باختلافه عنها في الكشف عن طبيعة الفروق في العنف الأسري كما يدركه طلاب المرحلة المتوسطة (السنة الدراسية الأولى ـ السنة الدراسية الثانية ـ السنة الدراسية الثالثة) بمدينة الرياض، ويتضح من الجدول السابق رقم (14) أن الفروق في إدراك العنف الأسري في اتجاه طلاب الصف الثالث المتوسط، ويرى الباحث أنه يمكن تفسير هذه النتيجة بأن السنة الثالثة –الصف الثالث المتوسط– حاسمة ومهمة في تحديد مستقبل الأبناء مما يؤدي إلى أن بعض الأسر قد تمارس ضغوطا أكبر على أبنائهم، وقد يفسر الأبناء ذلك على أنه شكل من أشكال العنف تجاههم بما يجعل الفروق في اتجاههم، كما أن المرحلة العمرية التي ينتقل إليها الأبناء وهي الصف الثالث المتوسط قد تجعلهم يميلون إلى الشعور بالتحدي والتمرد على مصادر سلطة الوالدين، وإدراك توجيهاتهم على أنها شكل من أشكال العنف تجاههم، ومن الملفت في النتائج السابقة أن طلاب الصف الثاني المتوسط هم أقل مستويات إدراك العنف الأسري، وربما يرجع ذلك إلى أنها مرحلة تتوسط بين بداية المرحلة المتوسطة التي قد تكون فيها تغييرات انتقالية من المرحلة الابتدائية بما فيها من لعب وانطلاق وبين نهاية المرحلة المتوسطة بما فيها من زيادة في معايير الضبط الاجتماعي، حيث إنهم يكونون حديثي عهد بتلك المرحلة وما يمرون بها في انتقالهم من مرحلة اللعب المطلق إلى مرحلة التأديب والضبط

الاجتماعي، لذلك قد يزداد إدراك الأبناء للعنف الأسري في بداية المرحلة المتوسطة، ثم يصبح شعورهم بهذا أقل في السنة الثانية نتيجة التعود على متطلبات هذه المرحلة، ثم يزيد مرة أخرى في السنة الثالثة نتيجة لزيادة ضغوط الوالدين والأهل لأهمية هذه السنة (الثالث المتوسط) والتي ينتقل بعدها الابن إلى المرحلة التي تليها وهي المرحلة الثانوية.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العنف الأسري (الأبعاد والدرجة الكلية) بين طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض وفقاً لمستوى تعليم الأب والأم (جامعي أو أعلى – أقل من جامعي).»

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار ت للفروق بين متوسطي درجات مجموعتين مستقلتين Independent Samples T-Test للمقارنة بين متوسطات درجات الطلاب في العنف الأسري (الأبعاد والدرجة الكلية) وفقا لمتغير مستوى تعليم الأب والأم، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدولين التاليين رقم (15) و(16):

جدول (15)

اختبار «ت» للفروق بين متوسطات درجات الطلاب في العنف الأسري (الأبعاد والدرجة الكلية) وفقا لمتغير مستوى تعليم الأب

أبعاد العنف الأسري	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
العنف البدني	جامعي أو أعلى	770	16.5338	3.16467	-.573	.567
	أقل من جامعي	765	16.6235	2.97229		
العنف اللفظي	جامعي أو أعلى	770	24.5740	5.15965	-4.965	.000
	أقل من جامعي	765	25.9647	5.79312		
العنف النفسي	جامعي أو أعلى	770	24.9987	3.61492	-1.509	.131
	أقل من جامعي	765	25.2941	4.04018		
الدرجة الكلية للعنف الأسري	جامعي أو أعلى	770	66.1065	10.47266	-3.178	.002
	أقل من جامعي	765	67.8824	11.39724		

جدول (16)

اختبار «ت» للفروق بين متوسطات درجات الطلاب في العنف الأسري (الأبعاد والدرجة الكلية) وفقا لمتغير مستوى تعليم الأم

أبعاد العنف الأسري	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
العنف البدني	جامعي أو أعلى	774	16.4336	3.19352	-1.833	.067
	أقل من جامعي	761	16.7209	2.93785		
العنف اللفظي	جامعي أو أعلى	774	25.1012	5.68414	-1.166	.244
	أقل من جامعي	761	25.4302	5.36600		
العنف النفسي	جامعي أو أعلى	774	24.8449	3.84360	-3.058	.002
	أقل من جامعي	761	25.4419	3.80455		
الدرجة الكلية للعنف الأسري	جامعي أو أعلى	774	66.3798	11.42419	-2.168	.030
	أقل من جامعي	761	67.5930	10.48863		

يتضح من الجدولين السابقين رقم(15، 16) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 بين متوسطات درجات طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض وفقاً لمستوى تعليم الأب (جامعي أو أعلى – أقل من جامعي) في بعد العنف اللفظي والدرجة الكلية لمقياس العنف الأسري في اتجاه الآباء ذوي مستوى التعليم (الأقل من جامعي)، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 فأقل بين متوسطات درجات طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض وفقاً لمستوى تعليم الأم (جامعي أو أعلى – أقل من جامعي) في بعد العنف النفسي والدرجة الكلية لمقياس العنف الأسري في اتجاه الأمهات ذوات مستوى التعليم (الأقل من جامعي)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بقية أبعاد العنف الأسري غير ما ذكر أعلاه بين طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض وفقاً لمستوى تعليم الأب والأم (جامعي أو أعلى – أقل من جامعي)، ومما سبق نقبل فرض البحث جزئياً فيما يتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 بين متوسطات درجات طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض وفقاً لمستوى تعليم الأب (جامعي أو أعلى – أقل من جامعي) في بعد العنف اللفظي والدرجة الكلية لمقياس العنف الأسري في اتجاه الآباء ذوي مستوى التعليم (الأقل من جامعي)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05

فأقل بين متوسطات درجات طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض وفقاً لمستوى تعليم الأم (جامعي أو أعلى – أقل من جامعي) في بعد العنف النفسي والدرجة الكلية لمقياس العنف الأسري في اتجاه الأمهات ذوات مستوى التعليم (الأقل من جامعي)، بينما نرفض فرض البحث فيما يتعلق بوجود فروق بين متوسطات درجات طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض في بُعدي العنف البدني والعنف النفسي وفقاً لمستوى تعليم الأب (جامعي أو أعلى – أقل من جامعي)، وفي بُعدي العنف البدني والعنف اللفظي وفقاً لمستوى تعليم الأم (جامعي أو أعلى – أقل من جامعي)، واتفقت مع هذه النتيجة دراسة المطوع (2008م)، ودراسة عبود (2014م)، بينما اختلفت مع النتيجة الحالية دراسة العصيمي (2012م) حيث أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المرحلة المتوسطة في إدراك العنف اللفظي وفقاً لمستوى تعليم الأم، بينما لم تُشر دراسة العصيمي (2012م) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المرحلة المتوسطة في إدراك العنف الأسري (الأبعاد والدرجة الكلية) وفقاً لمستوى تعليم الأب، ويرى الباحث أنه يمكن تفسير هذه النتيجة بأنه من الطبيعي كلما قل المستوى التعليمي للأب والأم قل وعيهم بأساليب التربية الحديثة، ومن ثم زاد اتباعهم لأساليب العنف الأسري المختلفة، سواء كان عنفا لفظيا أو عنفا نفسيا بما يزيد من إدراك أبنائهم للعنف الأسري، كما تؤكد هذه النتيجة أهمية تعليم الوالدين وانعكاس ذلك إيجابياً على أبنائهم، أي أنه كلما كان المستوى التعليمي للآباء والأمهات عالياً استطاعوا أن يختاروا الأساليب المناسبة لتنشئة أبنائهم بعيداً عن استخدام العنف الأسري.

نتائج الفرض الرابع:

نص الفرض الرابع على أنه: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي (الأبعاد والدرجة الكلية) بين طلاب المرحلة المتوسطة (السنة الدراسية الأولى ـ السنة الدراسية الثانية ـ السنة الدراسية الثالثة) بمدينة الرياض».

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب الفروق بين متوسطات درجات طلاب المرحلة المتوسطة (السنة الدراسية الأول ـ السنة الدراسية الثانية ـ السنة الدراسية الثالثة) في التوافق الدراسي (الأبعاد والدرجة الكلية) باستخدام الأسلوب الإحصائي تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA وجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدولين التاليين رقم (17) و(18):

جدول (17)

الأعداد والمتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات عينة البحث على مقياس التوافق الدراسي وفقا لمتغير السنة الدراسية

أبعاد التوافق الدراسي	السنة الدراسية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
العلاقة بالزملاء	صف أول متوسط	519	4.7264	1.34792
	صف ثان متوسط	503	5.2004	1.11600
	صف ثالث متوسط	513	4.8036	1.65369
	الإجمالي	1535	4.8974	1.41265
العلاقة بالأساتذة	صف أول متوسط	519	3.0232	1.26687
	صف ثان متوسط	503	3.2948	1.18255
	صف ثالث متوسط	513	2.9455	1.48374
	الإجمالي	1535	3.0873	1.32636
أوجه النشاط الاجتماعي	صف أول متوسط	519	10.4465	2.01178
	صف ثان متوسط	503	11.4265	2.43550
	صف ثالث متوسط	513	10.3585	3.55441
	الإجمالي	1535	10.7261	2.81887
الاتجاه نحو الدراسة	صف أول متوسط	519	8.1772	2.16503
	صف ثان متوسط	503	8.3430	2.01954
	صف ثالث متوسط	513	8.0377	2.54263
	الإجمالي	1535	8.1829	2.25963
طريقة الاستذكار	صف أول متوسط	519	3.4335	1.85760
	صف ثان متوسط	503	3.5840	1.40947
	صف ثالث متوسط	513	3.8772	1.32676
	الإجمالي	1535	3.6320	1.56368
تنظيم الوقت	صف أول متوسط	519	3.0938	1.41463
	صف ثان متوسط	503	3.3276	1.39963
	صف ثالث متوسط	513	3.5263	1.60316
	الإجمالي	1535	3.3174	1.48798
الدرجة الكلية للتوافق الدراسي	صف أول متوسط	519	32.3223	6.55454
	صف ثان متوسط	503	35.0780	7.04570
	صف ثالث متوسط	513	33.3878	9.07428
	الإجمالي	1535	33.5444	7.78645

جدول (18)

نتائج الفروق بين متوسطات درجات طلاب المستويات الدراسية المختلفة في التوافق الدراسي (الأبعاد والدرجة الكلية) باستخدام تحليل التباين الأحادي ن = 1535

أبعاد التوافق الدراسي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
العلاقة بالزملاء	بين المجموعات	60.848	2	30.424	15.547	.000
	داخل المجموعات	2874.662	1469	1.957		
	المجموع	2935.510	1471			
العلاقة بالأساتذة	بين المجموعات	32.805	2	16.403	9.432	.000
	داخل المجموعات	2525.110	1452	1.739		
	المجموع	2557.915	1454			
أوجه النشاط الاجتماعي	بين المجموعات	305.113	2	152.557	19.741	.000
	داخل المجموعات	10247.191	1326	7.728		
	المجموع	10552.304	1328			
الاتجاه نحو الدراسة	بين المجموعات	21.573	2	10.787	2.116	.121
	داخل المجموعات	7121.615	1397	5.098		
	المجموع	7143.189	1399			
طريقة الاستذكار	بين المجموعات	52.381	2	26.190	10.852	.000
	داخل المجموعات	3632.358	1505	2.414		
	المجموع	3684.739	1507			
تنظيم الوقت	بين المجموعات	47.485	2	23.742	10.866	.000
	داخل المجموعات	3229.359	1478	2.185		
	المجموع	3276.844	1480			
الدرجة الكلية للتوافق الدراسي	بين المجموعات	1443.574	2	721.787	12.127	.000
	داخل المجموعات	70886.573	1191	59.519		
	المجموع	72330.147	1193			

يتضح من الجدولين السابقين رقم (17، 18) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) فأقل بين متوسطات درجات طلاب المرحلة المتوسطة (السنة الدراسية الأولى ـ السنة الدراسية الثانية ـ السنة الدراسية الثالثة) في التوافق الدراسي (الدرجة الكلية وجميع الأبعاد عدا بعد الاتجاه نحو الدراسة)، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق قام الباحث بحساب أقل فرق معنوي LSD كاختبار تتبعي، وجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي رقم (19):

جدول (19)

نتائج اختبار أقل فرق معنوي LSD لمعرفة اتجاه الفروق ودلالتها في التوافق الدراسي التي تعزى للسنة الدراسية

أبعاد التوافق الدراسي	السنة الدراسية	صف أول متوسط	صف ثان متوسط	صف ثالث متوسط
العلاقة بالزملاء	صف أول متوسط	-	-.47405(*)	-.07717
	صف ثان متوسط		-	.39687(*)
	صف ثالث متوسط			-
العلاقة بالأساتذة	صف أول متوسط	-	-.27169(*)	.07770
	صف ثان متوسط		-	.34939(*)
	صف ثالث متوسط			-
أوجه النشاط الاجتماعي	صف أول متوسط	-	-.98003(*)	.08802
	صف ثان متوسط		-	1.06805(*)
	صف ثالث متوسط			-
طريقة الاستذكار	صف أول متوسط	-	-.15051	-.44367(*)
	صف ثان متوسط		-	.29316(*)
	صف ثالث متوسط			-
تنظيم الوقت	صف أول متوسط	-	-.23381(*)	-.43250(*)
	صف ثان متوسط		-	.19869(*)
	صف ثالث متوسط			-
الدرجة الكلية للتوافق الدراسي	صف أول متوسط	-	-2.75566(*)	-1.06542(*)
	صف ثان متوسط		-	1.69024(*)
	صف ثالث متوسط			-

*** دال عند مستوى دلالة (0.05)**

يتضح من الجدول السابق رقم (19) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلاب المرحلة المتوسطة (السنة الدراسية الأولى ــ السنة الدراسية الثانية) على بُعد العلاقة بالزملاء، العلاقة بالأساتذة، أوجه النشاط الاجتماعي، تنظيم الوقت من أبعاد مقياس التوافق الدراسي ودرجته الكلية في اتجاه طلاب السنة الدراسية الثانية، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات طلاب المرحلة المتوسطة (السنة الدراسية الثانية ــ السنة الدراسية الثالثة) على بُعد العلاقة بالزملاء، العلاقة بالأساتذة، أوجه النشاط الاجتماعي، تنظيم الوقت، وطريقة الاستذكار من أبعاد مقياس التوافق الدراسي ودرجته الكلية في اتجاه طلاب السنة الدراسية الثانية، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات طلاب المرحلة المتوسطة (السنة الدراسية الأولى ــ السنة الدراسية الثالثة) على بُعدي طريقة الاستذكار وتنظيم الوقت من أبعاد مقياس التوافق الدراسي ودرجته الكلية في اتجاه طلاب السنة الدراسية الثالثة، ومما سبق نرفض فرض البحث جزئياً فيما يتعلق بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي (الأبعاد والدرجة الكلية) بين طلاب المرحلة المتوسطة (السنة الدراسية الأولى ـ السنة الدراسية الثانية ـ السنة الدراسية الثالثة) بمدينة الرياض، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المرحلة المتوسطة (السنة الدراسية الأولى ـ السنة الدراسية الثانية ـ السنة الدراسية الثالثة) في التوافق الدراسي (الدرجة الكلية وبُعد العلاقة بالزملاء، العلاقة بالأساتذة، أوجه النشاط الاجتماعي، تنظيم الوقت، وطريقة الاستذكار)، بينما نقبل فرض البحث جزئياً فيما يتعلق بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المرحلة المتوسطة (السنة الدراسية الأولى ــ السنة الدراسية الثانية ــ السنة الدراسية الثالثة) في بُعد الاتجاه نحو الدراسة من أبعاد مقياس التوافق الدراسي، وبحدود علم الباحث لا توجد دراسات اتفقت أو اختلفت نتيجتها مع النتيجة الحالية، وبالتالي ينفرد البحث عن غيره من الدراسات السابقة باختلافه عنها في الكشف عن طبيعة الفروق في التوافق الدراسي (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى طلاب المرحلة المتوسطة (السنة الدراسية الأولى ـ السنة الدراسية الثانية ــ السنة الدراسية الثالثة) بمدينة الرياض، ويرى الباحث أنه يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال الربط بين نتيجة هذا الفرض ونتيجة الفرض الثاني وذلك من حيث أن إدراك طلاب الصف الثاني المتوسط للعنف الأسري هو الأقل، وبالتالي كان مستوى التوافق الدراسي لديهم هو الأعلى، أما من حيث الفروق بين الصف الأول المتوسط والصف الثالث المتوسط في بعدي طريقة الاستذكار وتنظيم الوقت والدرجة الكلية لمقياس التوافق الدراسي فكان لصالح طلاب الصف الثالث المتوسط، وهذا طبيعي حيث يمكن أن يكون ذلك نتيجة لنمو خبراتهم الدراسية وشعورهم بالمسؤولية بما يجعل قدرتهم على استخدام طرق أفضل للمذاكرة، ويجعلهم أكثر اهتماما بالدراسة، وكذلك نمو قدرتهم على تنظيم أوقاتهم، مما يحقق لهم التوافق الدراسي بشكل أعلى من طلاب الصف الأول المتوسط، كما أن بعض طلاب

السنة الدراسية الأولى قد يواجهون صعوبات بدرجات مختلفة، مثل عدم تقبل الآخرين لهم في المحيط المدرسي، أو عدم تكوينهم لعلاقات جديدة مع زملاء في المرحلة الجديدة عليهم، وهي المرحلة المتوسطة التي تبدأ بالصف الأول المتوسط، أو عدم إتاحة الفرص الكافية لهم لممارسة الأنشطة الاجتماعية المختلفة، الأمر الذي قد يؤدي إلى قلة توافقهم الدراسي مقارنة بطلاب الصف الثالث المتوسط.

نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي (الأبعاد والدرجة الكلية) بين طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض وفقاً لمستوى تعليم الأب والأم (جامعي أو أعلى – أقل من جامعي).»

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار ت للفروق بين متوسطي درجات مجموعتين مستقلتين Independent Samples T-Test للمقارنة بين متوسطات درجات الطلاب في التوافق الدراسي (الأبعاد والدرجة الكلية) وفقا لمتغير مستوى تعليم الأب والأم (جامعي أو أعلى – أقل من جامعي)، وجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدولين التاليين رقم (20) و(21):

جدول (20)

اختبار «ت» للفروق بين متوسطات درجات الطلاب في التوافق الدراسي (الأبعاد والدرجة الكلية) وفقا لمتغير مستوى تعليم الأب

أبعاد التوافق الدراسي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
العلاقة بالزملاء	جامعي أو أعلى	770	4.8623	1.54238	-1.007	.314
	أقل من جامعي	765	4.9359	1.25501		
العلاقة بالأساتذة	جامعي أو أعلى	770	3.1018	1.38506	.411	.681
	أقل من جامعي	765	3.0732	1.26751		
أوجه النشاط الاجتماعي	جامعي أو أعلى	770	10.7695	3.18932	.579	.563
	أقل من جامعي	765	10.6806	2.36959		
الاتجاه نحو الدراسة	جامعي أو أعلى	770	8.1075	2.33578	-1.261	.208
	أقل من جامعي	765	8.2597	2.17820		
طريقة الاستذكار	جامعي أو أعلى	770	3.9688	1.66555	8.794	.000
	أقل من جامعي	765	3.2805	1.36487		
تنظيم الوقت	جامعي أو أعلى	770	3.2540	1.53368	-1.665	.096
	أقل من جامعي	765	3.3827	1.43744		
الدرجة الكلية للتوافق الدراسي	جامعي أو أعلى	770	33.7209	9.06510	.840	.401
	أقل من جامعي	765	33.3492	6.06893		

جدول (21)

اختبار «ت» للفروق بين متوسطات درجات الطلاب في التوافق الدراسي (الأبعاد والدرجة الكلية)

وفقا لمتغير مستوى تعليم الأم

أبعاد التوافق الدراسي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
العلاقة بالزملاء	جامعي أو أعلى	774	4.8902	1.34442	-.195	.845
	أقل من جامعي	761	4.9046	1.47897		
العلاقة بالأساتذة	جامعي أو أعلى	774	3.4000	1.33106	9.772	.000
	أقل من جامعي	761	2.7406	1.23246		
أوجه النشاط الاجتماعي	جامعي أو أعلى	774	11.0933	2.47933	4.849	.000
	أقل من جامعي	761	10.3471	3.08735		
الاتجاه نحو الدراسة	جامعي أو أعلى	774	8.4133	2.19308	3.705	.000
	أقل من جامعي	761	7.9683	2.30069		
طريقة الاستذكار	جامعي أو أعلى	774	3.6786	1.64976	1.161	.246
	أقل من جامعي	761	3.5851	1.47168		
تنظيم الوقت	جامعي أو أعلى	774	3.4750	1.56614	3.986	.000
	أقل من جامعي	761	3.1682	1.39476		
الدرجة الكلية للتوافق الدراسي	جامعي أو أعلى	774	35.0308	7.27251	6.578	.000
	أقل من جامعي	761	32.1166	7.99966		

يتضح من الجدولين السابقين رقم (20، 21) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات درجات طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض على بُعد طريقة الاستذكار من أبعاد مقياس التوافق الدراسي وفقاً لمستوى تعليم الأب (جامعي أو أعلى – أقل من جامعي) لصالح الأب ذي مستوى التعليم (جامعي أو أعلى)، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 بين متوسطات درجات طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض على الدرجة الكلية لمقياس التوافق الدراسي وأبعاده التالية (العلاقة بالأساتذة- أوجه النشاط الاجتماعي- الاتجاه نحو الدراسة- تنظيم الوقت)، وفقاً لمستوى تعليم الأم (جامعي أو أعلى – أقل من جامعي) لصالح الأم ذات مستوى التعليم (جامعي أو أعلى)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي في بقية الأبعاد غير

ما ذكر أعلاه بين طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض وفقاً لمستوى تعليم الأب والأم (جامعي أو أعلى – أقل من جامعي)، ومما سبق نقبل فرض البحث جزئياً فيما يتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض على بُعد طريقة الاستذكار لصالح الآباء ذوي مستوى التعليم (جامعي أو أعلى)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض على الدرجة الكلية لمقياس التوافق الدراسي وأبعاده التالية (العلاقة بالأساتذة- أوجه النشاط الاجتماعي- الاتجاه نحو الدراسة- تنظيم الوقت) لصالح الأمهات ذوات مستوى التعليم (جامعي أو أعلى)، وتتفق مع هذه النتيجة دراسة (العصيمي، 2012م)، بينما نرفض فرض البحث جزئياً وذلك لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض على الدرجة الكلية لمقياس التوافق الدراسي وأبعاده التالية (العلاقة بالزملاء، العلاقة بالأساتذة، أوجه النشاط الاجتماعي، الاتجاه نحو الدراسة، تنظيم الوقت) وفقاً لمتغير مستوى تعليم الأب (جامعي أو أعلى – أقل من جامعي)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض على أبعاد مقياس التوافق الدراسي (العلاقة بالزملاء، طريقة الاستذكار) وفقاً لمتغير مستوى تعليم الأم (جامعي أو أعلى – أقل من جامعي)، ويرى الباحث أنه يمكن تفسير هذه النتيجة بأنه كلما زاد مستوى تعليم الأب والأم زادت قدرتهم على استخدام أساليب تربوية سليمة، مما ينعكس بالإيجاب على مستوى التوافق الدراسي لأبنائهم، لذلك جاءت بعض الفروق في التوافق الدراسي (الأبعاد والدرجة الكلية) لصالح الأبناء الذين لديهم آباء وأمهات ذوو مستوى تعليم (جامعي أو أعلى)، ويمكن ملاحظة أن بُعد طريقة الاستذكار جاء لصالح الطلاب الذين لديهم آباء ذوو مستوى التعليم (جامعي أو أعلى)، مما يشير إلى أن الآباء المتعلمين يستخدمون طرقاً جيدة في تعليم أبنائهم طريقة الاستذكار بالإضافة إلى التحفيز والتشجيع والمتابعة، فالطالب الذي يتمتع بتوافق دراسي جيد غالباً يعيش في بيئة أسرية تمتلك أساليب التواصل والحب والاطمئنان والعلاقات الطيبة المتبادلة بين الوالدين والأبناء بعيداً عن العنف، وكل ذلك من شانه أن يُكون لدى الطالب توافق دراسي.

توصيات البحث:

تنبثق هذه التوصيات من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة والنتائج التي أسفر عنها البحث وذلك كما يلي:

1. أوضحت نتائج البحث وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 فأقل بين درجات أفراد العينة على مقياس العنف الأسري كما يدركه طلاب المرحلة

المتوسطة (الدرجة الكلية وجميع الأبعاد)، ودرجاتهم على مقياس التوافق الدراسي (الدرجة الكلية وجميع الأبعاد)، وبالتالي يوصي الباحث بتصميم برامج تدريبية للآباء والأمهات العدوانيين لمساعدتهم على كيفية السيطرة على غضبهم ونوبات العنف، مع بيان لأهم الأساليب التربوية الصحيحة غير العنيفة التي بدورها تزيد لدى الأبناء التوافق الدراسي.

2. كما أشارت بعض نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العنف الأسري بين طلاب المرحلة المتوسطة، وكانت بعض الفروق في اتجاه طلاب السنة الدراسية الثالثة، ولوالدين مستوى تعليمهم أقل من جامعي، وبالتالي يوصي الباحث بأن تقوم المدرسة بدورها في كشف وحصر جميع الطلاب المعَنفين وخاصة طلاب مرحلة ثالث متوسط، ومن ثم اتخاذ الإجراءات اللازمة مع الوالدين المُعنفين لأبنائهم، مع تكثيف تقديم الرعاية النفسية للطلاب المعنفين وإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن مشاعرهم للتخلص من آلامهم الناتجة عن العنف الأسري الذي تعرضوا له.

3. التوسع في إنشاء عيادات العلاج النفسي القادرة على التخفيف من آثار العنف الأسري للأبناء سواء كان عنفا بدنيا أو لفظيا أو نفسيا، مع تزويدهم بالمهارات التي تزيد من قوة تحملهم لمواقف الغضب والإحباط في حياتهم المستقبلية.

4. أشارت بعض نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المرحلة المتوسطة في التوافق الدراسي وكانت بعض الفروق لصالح طلاب المرحلة الدراسية الثانية، ولأبناء ينتمون لوالدين مستوى تعليمهم (جامعي أو أعلى)، وبالتالي يوصي الباحث بالتعرف على المشكلات التي تعترض جميع الطلاب بشكل عام وخاصة طلاب السنة الدراسية الأولى والثالثة وتجعلهم غير متوافقين دراسياً، وتوضيح أفضل السبل العلمية لمجابهة تلك المشكلات حتى لا تقف حائلاً أو عقبة أمام التحصيل الدراسي للطلاب وتسير العملية التعليمية بنجاح، والتواصل مع جميع أولياء الأمور وخاصة الذين مستوى تعليمهم (أقل من جامعي) وتزويدهم ببعض النصائح وبطرق التربية الحديثة التي تساعد على تنمية النجاح والتوافق الدراسي لأبنائهم.

5. الاستفادة من مقياس العنف الأسري والتوافق الدراسي في هذا البحث من قبل الباحثين والمرشدين والتربويين في تحديد العنف الأسري والتوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، والكشف عن

الطلاب المعنفين لمساعدتهم وتوعية أسرهم، وعن الطلاب غير المتوافقين دراسياً والذين يحتاجون إلى مساعدة لتنمية التوافق الدراسي لديهم، من خلال مشاركة الطلاب في إشباع حاجاتهم ورغباتهم، والاهتمام بالأنشطة الطلابية.

البحوث المقترحة:

إكمالاً للفائدة المرجوة للبحث وبناء على المشكلات التي واجهها الباحث في ثنايا بحثه ومن خلال نتائج البحث يقترح الباحث ما يلي:

1. إجراء أبحاث مماثلة للبحث على عينات أخرى مثل طلاب المرحلة الثانوية، ومقارنة نتائجها مع نتائج البحث الحالي.
2. إجراء المزيد من الأبحاث في العنف الأسري والتوافق الدراسي باستخدام أدوات متنوعة وفي بيئات مختلفة.
3. إجراء أبحاث في العنف الأسري والتوافق الدراسي لدى طلاب وطالبات المرحلة الابتدائية، وربط ذلك ببعض المتغيرات الأخرى، كعدد أفراد الأسرة والعمر والتحصيل الدراسي.

المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

ابن ناصر، كوثر وابن بردي، مليكة. (2014م). إدمان الإنترنت وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى المراهقين المتمدرسين. مجلة التربية، جامعة الأزهر، جمهورية مصر العربية، 2(159)، 851- 864.

الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض. (1438هـ). البطاقات الإحصائية، إدارة تقنية المعلومات، وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية.

أنديجاني، عبدالوهاب مشرب. (2011م). التوافق الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية المسجلين وغير المسجلين بإدارة الموهوبين بمكة المكرمة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، المملكة العربية السعودية، 5(2)، 15-44.

بكر، محمد السيد. (2013م). التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى عينة من طلبة وطالبات جامعة الجوف. مجلة الإرشاد النفسي، جمهورية مصر العربية، 36، 1-72.

دفع الله، الشيخ الطيب. (2011م). المناخ المدرسي وعلاقته بالتوافق الدراسي والتفكير الابتكاري: دراسة ميدانية مقارنة بين طلاب المدارس الثانوية بمعتمديتي حلفا الجديدة ونهر عطبرة قطاع حلفا الجديدة بولاية كسلا. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

الزعبي، أحمد محمد. (2009م). العنف الأسري وآثاره على شخصية الآباء والأبناء. مجلة التربية، قطر، 38(168)، 236 - 252.

الشاعر، أيمن علي. (2005م). التوافق الدراسي لدى طلاب كلية التربية الرياضية للبنين جامعة الزقازيق وعلاقته بتحصيلهم الدراسي. مجلة بحوث التربية الشاملة، جمهورية مصر العربية، 1، 157 - 195.

صالح، ريا علي. (2003م). تسلط الآباء وعلاقته بالصحة النفسية للأبناء وتوافقهم الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أمبدة: دراسة ميدانية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

طاهر، حسين محمد. (2009م). العنف الأسري لدى طالبات كلية التربية الأساسية بالمجتمع الكويتي. المجلة التربوية، مصر، 25، 1-36.

الطيب، محمد حيدر. (2010م). القدرة على التفكير

الابتكاري وعلاقتها بالتوافق الاجتماعي والدراسي. دراسة ميدانية على طلاب المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

طيوب، محمود وبشماني، شكيب وحسن، منى. (2010م). عوامل العنف الأسري وعلاقته بنشوء السلوك العدواني لدى الأبناء: دراسة ميدانية على عينة من طلاب مرحلة التعليم الأساسي (حلقة ثانية) في محافظة طرطوس. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سوريا، 32(2)، 197 - 215.

العازمي، ناصر فلاح. (2007م). العنف الأسري وعلاقته بالاضطرابات السيكوسوماتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية، الأردن.

عبود، ضحى. (2014م). الأمن النفسي وعلاقته بالعنف الأسري لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق وريفها. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، سوريا، 12(1)، 44-69.

العجلوني، صالح عبدالله. (2006م). العنف الأسري وإستراتيجيات التوافق النفسي لدى الصف العاشر الأساسي في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

العصيمي، عبدالله محمد. (2012م). العنف الأسري كما يدركه طلبة المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف وعلاقته بالتوافق الدراسي وحب الاستطلاع. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الطائف، المملكة العربية السعودية.

عطيه، جميل حامد. (2014م). العنف الأسري نواة لجنوح الأحداث: دراسة ميدانية في مدرسة تأهيل الصبيان. مجلة العلوم التربوية والنفسية، العراق، 105، 299 - 356.

عنو، عزيزة. (2009م). الصحة النفسية والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي. مجلة دراسات نفسية وتربوية، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر، 3، 170-202.

عوضين، حنان محمود. (2009م). الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق الدراسي والصحة النفسية: دراسة ميدانية لدى طلاب بعض الجامعات الحكومية بولاية الخرطوم. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

الغامدي، مسفر محمد. (2009م). العلاقة بين العنف الأسري والعنف المدرسي لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

القاضي، محسن محمد. (2000م). سمة التديّن لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية وعلاقتها بالتوافق الدراسي والتحصيل الدراسي: دراسة ميدانية بمحافظة الدامر. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

اللحيان، عمر محمد. (1418هـ). علاقة التماسك الأسري ومفهوم الذات بالتوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

المطوع، محمد عبدالله. (2008م). العلاقة بين العنف الأسري تجاه الأبناء والسلوك العدواني لديهم دراسة ميدانية على عينة من طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض. مجلة العلوم الاجتماعية، الكويت، 36(1)، 49-101.

النومسي، خالد فضي. (1433هـ). الإيذاء النفسي وعلاقته بالتوافق الدراسي في ضوء مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

هادي، زهراء وعبدالنبي، هناء. (2013م). قياس العنف الأسري لدى طالبات المرحلة الإعدادية. مجلة أبحاث البصرة، العراق، 38(1)، 285 - 306.

ثانيًا: المراجع الأجنبية والعربية المترجمة

Abood, D. (2014) Psychological security and its relationship to family violence among a sample of basic education students at the schools of Damascus and its suburbs *(in Arabic). Association of Arab Universities Journal for Education and Psychology*, Syria, 12(1), 44-69.

Al Ajlooney, S. A. (2006). *Family violence and psychological adjustment strategies among the basic 10th grade students in view of some variables (in Arabic)*. Unpublished master's thesis, College of Education, Al-Yarmook University, Jordan.

Al Azmi, N. F. (2007). *Family violence and its relationship to psychosomatic disorders among secondary school students in the State of Kuwait (in Arabic)*. Unpublished master's thesis, College of Higher Educational Studies, Aman Arab University, Jordan.

Al Ghamedi, M. M. (2009). *The relationship between family violence and school violence among a sample of Jeddah intermediate students (in Arabic)*. Unpublished master's thesis, College of Education, Um Al-Qura University, Kingdom of Saudi Arabia.

Al Luhain, O. M. (1997). *The relationship of family solidarity and the concept of self to the academic adjustment among intermediate school students (in Arabic)*. Unpublished master's thesis, Department of Psychology, College of Social Sciences, Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, Kingdom of Saudi Arabia.

Al Motawaa, M. A. (2008). The relationship between family violence towards children and their hostile behavior: A field study on a sample of Riyadh secondary school students (in Arabic). *Journal of Social Sciences*, 36(1), 49-101.

Al Nomessi, K. F. (2012). *Psychological abuse and its relationship to academic adjustment in view of the academic self-concept among Riyadh intermediate students (in Arabic)*. Unpublished master's thesis, College of Education, King Saud University, Kingdom of Saudi Arabia.

Al Osaimy, A. M. (2012). *Family violence as perceived by the intermediate stage students at the governorate of Taif and its relationship to academic adjustment and curiosity (in Arabic)*. Unpublished master's thesis, College of Education, Taif University, Kingdom of Saudi Arabia.

Al Qadi, M. M. (2000). *The trait of religiousness among male and female secondary school students and its relationship to academic adjustment and achievement: A field study in Al-Damer governorate (in Arabic)*. Unpublished master's thesis, College of Education, Um Durman Islamic University, The Sudan.

Al Sha'er, A. A. (2005). Academic adjustment among students in the college of male physical education at Zaqazeeq University and its relationship to academic achievement *(in Arabic)*. *Journal of Comprehensive Research in Education*, 1, 157-195.

Al Taib, M. H. (2010). *Innovative thinking ability and its relationship to social and academic adjustment: A field study on secondary school students at Khartoum state (in Arabic)*. Unpublished doctoral dissertation, College of Education, Um Durman Islamic University, The Sudan.

Al Zobee, A. M. (2009). Family violence and its effects on the personality of parents and children *(in Arabic)*. *Journal of Education,* 38(168), 236-252.

Andigani, A. M. (2011). Academic adjustment among a sample of intermediate and secondary school students registered and non-registered in the Administration of Talented at Makkah Al-Mukaramh *(in Arabic)*. *Arab Studies in Education and Psychology*, 5(2), 15-44.

Anw, A. (2009). Psychological health and academic adjustment among 1st grade secondary school students *(in Arabic)*. *Journal of Psychological and Educational Studies*, Qasedi Merbah University 3, 170-202.

Attia, J. H. (2014). Family violence as a nucleus of juvenile delinquency: A field study at a male rehabilitation school *(in Arabic)*. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 105, 299-356.

Avery, L. & Massat, C. & Lundy, M., (2000). Post-traumatic stress and mental health functioning of sexually abused children. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17(1), 19-34.

Awadhain, H. M. (2009). *Emotional intelligence and its relationship to academic adjustment and psychological health: A field study of some government university students at Khartoum state (in Arabic)*. Unpublished doctoral dissertation, College of Education, Um Durman Islamic University, The Sudan.

Baker, M. A. (2013). Psychological and social adjustment and its relationship to academic adjustment among a sample of male and female students at Al-Jouf University *(in Arabic)*. *Psychological Counselling Journal*, 36, 1-72.

Daf Allah, A. A. (2011). *School atmosphere and its relationship to academic adjustment and innovative thinking: A comparative field study among secondary school students in the delegates of Halfa Al-Gadidah and Atbarah River at Kasalaa Province (in Arabic)*. Unpublished master's thesis, College of Education, Um Durman Islamic University, The Sudan.

Gul, S. & Zeb, L. & Faiz, N. (2013). Frequency of different types of domestic violence in antenatal patients, *Journal of Postgraduate Medical Institute*, 27(3), 331-335.

Hadi, Z.; Abdelnabi, H. (2013). Measuring family violence

among female intermediate students *(in Arabic). Al-Basrah Research Journal*, 38(1), 285-306.

Hetling, A. & Zhang, H. (2010), Domestic violence, poverty and social services: Does location matter? *Social Science Quarterly*, 91(5), 1114-1163.

Ibn Nasser, K.; Ibn Bardy, M. (2014). Internet addition and its relationship to academic adjustment among schooled teenagers *(in Arabic)*. *Journal of Education*, 2(159), 851-864.

Mohanraj, R. & Latha. (2005). Perceived family environment in relation to adjustment and academic achievement. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 31(2), 18-23.

Saleh, R. A. (2003). *Parents' authoritarianism and its relationship to children's psychological health and their academic adjustment among secondary school students at Ambadah governorate: A field study (in Arabic)*. Unpublished master's thesis, College of Education, Um Durman Islamic University, The Sudan.

Taher, H. M. (2009). Family violence among college of basic Education female students at the Kuwaiti community *(in Arabic)*. *The Educational Journal*, 25, 1-36.

Tai'ub, M.; Bashmani, S. & Hassan, M. (2010). Factors of family violence and its relationship to the emergence of the hostile behavior among children: A field study on a sample of basic education students (stage 2) at Tartous governorate *(in Arabic)*. *Journal of Teshreen University for Research and Academic Studies*, 32(2), 197-215.

The General Administration for Education and Learning in Riyadh Region (2017). *The statistical cards (in Arabic)*, Department of Information Technology, Ministry of Education: Kingdom of Saudi Arabia.

English Section

2(6), 1298-1305.

MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., & Donovan, L. A. (2002). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language Learning, 52*(3), 537-564.

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning, 44*, 283-305.

MacIntyre, P.D., & Gardner, R.C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: *A Review of the Literature. Language Learning, 41*(1), 85-117

MacIntyre, P. D., Noels, K. A., & Clément, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language Learning, 47*(2), 265-287.

Mak, B. (2011). An exploration of speaking-in-class anxiety with Chinese ESL learners. *System*, *39*, 202-214.

Marcos-Llinás, M., & Juan-Garau, M. (2009). Effects of language anxiety on three proficiency-level courses of Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals, 42,* 94-111.

Matsuda S.,& Gobel P. (2004). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System, 32*, 21-36.

Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P., & Daley, C. E. (2000). Cognitive, affective, personality, and demographic predictors of foreign language achievement. *Journal of Educational Research, 94,* 3-15.

Park, G.P., & French , B. F. (2013). Gender differences in the foreign language classroom anxiety scale. *System,* 41*,* 462-471

Park, H., & Lee, A. R. (Eds.). (2005). L2 learners' anxiety, self-confidence and oral performance. *10th Conference of Pan-Pacific Association of applied linguistics, Edinburgh University, conference proceedings* (197-208).

Santos, A., Cenoz, J., & Gorter, D. (2015). Communicative anxiety in English as a third language. *International Journal of Bilingualism and Bilingual Education, Online First,* doi: 10.1080/13670050.2015.1105780

Sevinç, Y., & Dewaele, J-M. (2016). Heritage language anxiety and majority language anxiety among Turkish immigrants in the Netherlands. *International Journal of Bilingualism.* doi:10.1177/1367006916661635

Shao, K., Yu, W., & Ji, Z. (2013). An exploration of Chinese EFL students' emotional intelligence and foreign language anxiety. *The Modern Language Journal, 97*, 917-929.

Spielberger, C.D. (1983). *Manual or the State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Spielberger, C. D., & Vagg, P. R. (1995). Test anxiety: A transactional process model. In C. D. Spielberger & P. R. Vagg (Eds.), *Test anxiety: Theory, assessment and treatment* (pp. 3-14). Washington, DC: Taylor and Francis.

Thompson, A. S., & Lee, J. (2013). Anxiety and EFL: Does Multilingualism Matter? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 16*, 730-749. doi: 10.108013670050.2012.713322.

Thompson, A.S., & Khawaja A.J. (2015). Foreign language anxiety in Turkey: The role of multilingualism. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-16.

Tóth, Zs. (2007). Predictors of foreign-language anxiety: Examining the relationship between anxiety and other individual learner variables. In J. Horváth & M. Nikolov (Eds.), *UPRT 2007: Empirical studies in English applied linguistics* (pp. 123-148). Pécs: Lingua Franca Csoport.

Zhang, H., & Kim, Y. (2014). Foreign language reading anxiety: Chinese learners of Korean. *Studies in Linguistics, 32*, 21-45.

Arnold, J. & Brown, H. D. (1999). A map of the terrain. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning* (pp. 1-27). Cambridge: Cambridge University Press.

Campbell, C. M., & Shaw, V. M. (1994). Language anxiety and gender differences in adult second language learners: Exploring the relationship. In C. A. Klee (Ed.), *Faces in a crowd: The individual learner in multisection courses* (pp. 47-80). Boston: Heinle & Heinle.

Casado, M.A., & Dereshiwsky, M.I. (2001). Foreign language anxiety of university students. *College Student Journal, 35*(4), 539-551.

Cenoz, J. (2013). The influence of bilingualism on third Language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching, 46*(1), 71-86. doi:10.1017/S0261444811000218.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

DeKeyser, R. (2006). A critique of recent arguments against the critical period hypothesis. In C. Abello-Contesse, R. Chacon-Beltran, M. D. López-Jiménez, & M. M. Torreblanca-Lopez (Eds.), *Age in L2 acquisition and teaching* (pp. 49-58). Bern: Peter Lang

Dewaele, J.-M. (2007a). The effect of multilingualism, sociobiographical, and situational factors on communicative anxiety and foreign language anxiety of mature language learners. *The International Journal of Bilingualism,* 11, no. 4: 391-409. doi:10.1177/13670069070110040301.

Dewaele, J.-M. (2007b). Diachronic and/or synchronic variation? The acquisition of sociolinguistic competence in L2 French. In D. Ayoun (Ed.), *Handbook of French applied linguistics* (pp. 208-236). Amsterdam: Benjamins.

Dewaele, J.-M. (2010). Multilingualism and affordances: Variation in self-perceived communicative competence and communicative anxiety in French L1, L2, L3 and L4. *International Review of Applied Linguistics, 48*, 105-129.

Dewaele, J.-M., & Al Saraj, T. (2015). Foreign language classroom anxiety of Arab learners of English: The effect of personality, linguistic and sociobiographical variables. *Studies in Second Language Learning and Teaching, 5*(2), 205-230.

Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. (2014). "The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom". *Studies in Second Language Learning and Teaching 4*(2), 237-274. doi:10.14746/ssllt.2014.4.2.5.

Dewaele, J.-M., Petrides, K.V., & Furnham, A. (2008). Effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult Multilinguals: A review and Empirical investigation. *Language Learning, 58*, 91-960. doi:10.1111/j.1467-9922.2008.00482.x.

Donovan, L.A., & MacIntyre, P.D. (2005). Age and sex differences in willingness to communicate, communication apprehension and self-perceived competence. *Communication Research Reports*, *21*(4), 420-427.

Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *The Modern Language Journal, 89*(2), 206-220.

Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.

Gardner, R. C., Tremblay, P. F., & Masgoret, A. M. (1997). Towards a full model of second language learning: An empirical investigation. *The Modern Language Journal, 81*, 344-362.

Hewitt, E., & Stephenson, J. (2012). Foreign language anxiety and oral exam performance: A replication of Phillips's MLJ study. *The Modern Language Journal*, *96*, 170-189.

Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics, 21,* 112-126.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, *70*(2), 125-132.

Horwitz, E. K., & Young, D.J. (1991). Preface. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. xii-xiv). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Kao, P.C., & Craigie, P. (2010). Foreign language anxiety and English achievement in Taiwanese undergraduate English-major students: An empirical study. *Hung Kuang Journal*, *61*, 49-62.

Kemp, C. (2001). *Metalinguistic awareness in multilinguals: Implicit and explicit grammatical awareness and its relationship with language experience and language attainment*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Edinburgh, United Kingdom.

Liu, M., & Jackson, J. (2008). An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety. *Modern Language Journal*, *92*(1), 71-86.

Lu, Z., & Liu, M. (2011). Foreign language anxiety and strategy use: A study with Chinese undergraduate EFL learners. *Journal of Language Teaching and Research*,

lower self-perceived proficiency exhibited higher anxiety levels than students with higher self-perceived proficiency who suffered from lower anxiety levels. This outcome corroborates the findings of Donovan and MacIntyre (2005) and Dewaele (2007b) who reported that self-perceived oral proficiency in the learners' second, third, fourth and fifth language predicted their levels of FLA. The same results were reported by Tóth (2007). In a study involving Hungarian English major students she found a close relationship between learners' self-perceived proficiency and anxiety levels.

The fourth research question examines the relationship between FLA and participants' English language performance. Results showed that students who experienced lower levels of foreign language anxiety tended to have higher language performance scores. These results are in line with the findings of previous studies (e.g., Aida, 1994; Horwitz, 1986; Gardner, Tremblay, & Masgoret, 1997; Kao & Craigie, 2010; Lu & Liu, 2011). The current study provides further evidence that FLA can negatively impact language performance even among multilinguals. There is evidence that the knowledge of more languages helps reduce anxiety. However, even reduced levels of anxiety can still undermine the learner's language achievement.

Conclusion

This study is an attempt to shed light on FLA with quadrilingual students learning EFL in Tunisia, which is an under explored context. The findings showed that both male and female quadrilinguals equally experienced low to average levels of FLA. Their main sources of anxiety were related to communication and evaluation. The study has also examined FLA, quadrilingualism, and proficiency, which is an understudied area of research in second language acquisition. Results revealed that background variables such as age, year of study, as well as self-perceived proficiency are predictors of FLA. Finally, this investigation has provided further evidence for the negative correlation that exists between FLA and language performance.

Pedagogical implications

In spite of their experience in learning multiple languages, participants in this study exhibited certain levels of anxiety that have negatively impacted their language performance. Therefore, there is a need to continue exploring effective ways to undermine the impact of FLA in the classroom. Participants in this study reported anxiety related to communication and evaluation. Many educators argue that these sources of anxiety may not disappear as long as the classroom does not turn into a supportive learning environment. Students should be encouraged to participate without the fear of making mistakes as that is part of the learning process. Students should not worry about being evaluated by instructors or peers. Educators should consider implementing different evaluation tools spread out throughout the duration of the course. This allows students to make up for a potential bad test without suffering the consequences of getting a bad grade. Students should focus solely on learning as that will maximize the chances of higher achievement. Educators are not the only parties that should be involved in reducing the amounts of anxiety in the classroom. Students should also uncover their own sources of anxiety and share them with their instructors to maximize their chances of success in the language classroom.

Limitations and future research

The study has limitations that must be addressed. Firstly, the data were collected using a research tool based on self-reported perceptions on anxiety. Conducting interviews or focus group discussions may yield more interesting results. Secondly, this study did not account for the different proficiencies of the second and third languages learned by participants. In fact, this was beyond the scope of this investigation. Future research may examine whether proficiency levels are correlated with anxiety levels. Finally, it would be interesting to explore the relationship between experience abroad and FLA, which has not received enough attention from researchers.

References

Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, *78*(2), 155-168.

Arnaiz, P., & Guillén, P. (2012). Foreign language anxiety in a Spanish university setting: Interpersonal differences. *Revista de Psicodidáctica*, *17*(1), 5-26.

proficiency with *t* value of -3.50 and year of study with *t* value of -3.143.

4. Is there a relationship between FLA as measured by the FLACS and the participants' language performance?

In order to examine the relationship between FLA (*M* = 91.60, *SD* = 16.56) and participants' English language performance (*M* = 62.72, *SD* = 11.58), a Pearson correlation was calculated and reported in Table 8. Results of the analysis showed that there was a weak negative correlation between FLA and English language performance, r(130) = -.195, p < .005, d = .34. Students who experienced lower levels of foreign language anxiety tended to have higher language performance scores. The effect size for this analysis (d = .34) was found to exceed Cohen's (1988) convention for a moderate effect (d = .30).

Table 8

Correlation between language anxiety and language performance

	Anxiety	**Grade**
Anxiety	1	-.195*
		.026
	277	130
Grade	-.195*	1
	.026	
	130	130

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Discussion

This section is devoted to the discussion of the results of each of the research.

The first research question examined the anxiety levels experienced by male and female participants. The results show that Tunisian quadrilinguals exhibited low to average levels of FLA. The anxiety level of the participants of the current investigation is lower than the one reported by Thompson and Khawaja (2015). Their study involved a mix of bilingual and multilingual Turkish learners who experienced high levels of FLA in the four categories of FLCAS: English class performance anxiety; confidence with English; negative feelings towards English, and fear of ambiguity. These findings of the current study provide further empirical evidence that additional language learning experiences can affect anxiety in language learners as shown in previous research (Dewaele, 2007a, 2010; Dewaele et al., 2008). Furthermore, the current study has not found any significant difference between the anxiety levels experienced by males and females. This outcome is consistent with some previous studies (e.g., Aida, 1994; Dewaele & Al-Saraj, 2015; Dewaele et al., 2008; MacIntyre et al., 2002; Matsuda & Gobel, 2004).

The second research question attempts to explore the major sources of FLA. The results revealed two major sources of anxiety for quadrilingual participants: communication anxiety and evaluation anxiety. Regarding communication anxiety, participants reported fear of participation and speaking in front of others as anxiety-inducing situations. This seems to be a common problem among language learners regardless of their linguistic background whether they are bilingual or multilingual as shown in previous studies (Aida, 1994; Horwitz et al., 1986; Liu & Jackson, 2008; Mak, 2011; Thompson & Lee, 2013). The second major source of anxiety was related to evaluation. Participants expressed fear of failing the English class. The same problem was reported by recent studies (e.g., Arnaiz & Guillén, 2012; Santos et al., 2015). The limited opportunities for Tunisian students to practice English outside the classroom- Tunisia is a francophone country - may explain the tendency of learners to worry about their performance in English class.

The third research question focuses on the extent to which learners' background variables (gender, age, year of study, major, and English self-perceived proficiency) are related to FLA. Three of the background variables, age, year of study and English self-perceived proficiency, explained about a quarter of the variance of anxiety in students. Of particular interest are age and English self-perceived proficiency which had the highest relative impact on anxiety. Concerning age, analysis revealed that younger participants had higher levels of anxiety than their older peers. These results are aligned with the findings of the major studies that involved multilingual learners (Dewaele et al., 2008) as well as other studies (MacIntyre et al., 2002; Dewaele & MacIntyre, 2014).

English self-perceived proficiency had a negative correlation with FLA. In other words, students who had

Table 6
Correlations Between Gender, Age, Year of Study, Major, and English Self-perceived Proficiency Variables and FLA

Predictor variable	FLA	*p*
Age	.123*	.041
Gender	.029	.633
Year in college	-.141*	.019
Major	.191**	.001
English self-perceived proficiency	-.300**	.001

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

This suggests that younger participants had higher levels of anxiety than their older peers.

In order to examine the simultaneous effect of the background variables (gender, age, year in college, major, and English self-perceived proficiency) on the participants' FLA level, multiple regression analysis was conducted. Results (see Table 7) show that the presented model is significant as there was a significant relationship between the background variables and anxiety (p = .00; R^2 = 0.247; R = 0. 497). The *R* value for the regression model indicates a medium linear relationship between the five learner variables and FLA. As shown in Table 7, R^2 was 0.25, which means gender, age, year of study, major, and English self-perceived proficiency combined to explain 25% of the variance in first year English majors' anxiety. According to Cohen's (1988) criteria for assessing the predictive power of a set of independent variables, this indicates a medium effect size.

Three of the background variables, age, year of study and English self-perceived proficiency, explained 24.7% of the variance of anxiety in students. Among the useful predictor variables, age had the highest relative impact on anxiety with *t* value of 4.401, followed by English self-perceived

Table 7
Regression Model for Predicting FLA

Variable	β	Beta	*t*	*P*
Age	15.47	.382	4.401 **	.000
Gender	.923	.024	.314	.754
Year in college	-5.194	-.332	-3.143 **	.002
Major	3.86	.124	1.268	.207
English self-perceived proficiency	-.610	-.263	-3.50 **	.001

Model R = . 497; R^2 = .247; Adjusted R^2 = .220; Std. Error = 13.331; F = 9.122; p = < .0005
** p < .0005

Table 4
Anxiety Levels for Participants

Level	Scores	Level of FLA	Frequency	Percentage
1	33-79	Low	79	28.51
2	80-117	Moderate	178	64.26
3	118-134	High	20	07.23

of anxiety.

The descriptive statistics associated with male and female participants' FLCAS scores are reported in Table 5. The male group (N = 60) was associated with the numerically smaller mean (M = 90.70) and the female group (N = 217) was associated with the numerically higher mean (M = 91.85). In order to examine differences between the male and female groups on the FLCAS scores, an independent samples t-test was conducted. The assumptions of homogeneity of variance were tested and satisfied via Levene's F test, $F(275)$ = .394, p = .53. The independent samples t-test was not associated with a statistically significant effect, $t(275)$ = .478, p =. 633. These results suggest that both male and female participants experienced similar levels of FLA.

Table 5
Descriptive Statistics of FLCAS Scores for Males and Females

Gender	*N*	*Mean*	*SD*
Female	217	91.85	16.25
Male	60	90.70	17.27
Total	277	91.4	16.95

2. What are the major sources of FLA among quadrilinguals?

Analysis of individual items revealed that 11 out of the 33 items were found to have a mean score larger than 3.0, which is the cut off score for high anxiety level. These items reflect mainly two major sources of anxiety for quadrilingual participants: communication anxiety and evaluation anxiety.

Seven items (5, 11, 14, 18, 24, 28 and 32) were indicative of communication anxiety. These items are mainly related to fear of participation in class (item 18, M =3.08, SD =1.197), feeling of discomfort in class (item 11, M =3.10, SD =1.149) and lack of confidence in speaking in front of peers (item 24, M =3.00, SD =1.098) or native speakers (item 14, M =3.12, SD =1.306).

Four items (8, 10, 15 and 22) reflected anxiety related to evaluation. These items are related to fear of failing the English class (item 10, M =3.43, SD =1.313) or not doing well in tests (item 8, M =3.12, SD =1.156), fear of not being able to keep up with the instructor (item 15, M =3.25, SD =1.177), and fear related to the study of English language (item 22, M =3.04, SD =1.194).

3. To what extent are background variables (gender, age, year in college, major, and English self-perceived proficiency) related to FLA?

Table 6 presents the correlations between each of the selected background variables - gender, age, year of study, major, and English self-perceived proficiency – and total FLACS score. English self-perceived proficiency had the largest correlation with FLACS score. An inverse relationship was found between quadrilinguals' anxiety scores and their English self-perceptions, (r = -.300, p < .0005). This result indicates that the higher a learner's English self-perceptions were, the lower his/her anxiety levels.

Participants' major was also significantly correlated with FLACS score (r = -.191, p < .0005). Non-English participants had a tendency to experience higher levels of FLA than their English major peers.

Year in college was also significantly correlated with FLACS score (r = -.141, p < .0005). Finally, there was a significant negative correlation between age and FLCAS scores (r = -.123, p < .0005).

Table 3
FLA Scores on FLCAS

Statement	*Mean*	*SD*
1. I never feel quite sure of myself when I am speaking in my English class.	2.48	1.058
2. I don't worry about making mistakes in language class.*	2.84	1.225
3. I tremble when I know that I'm going to be called on in English class.	2.46	1.137
4. It frightens me when I don't understand what the teacher is saying in the foreign language.	2.75	1.254
5. It wouldn't bother me at all to take more foreign language classes.*	3.57	1.391
6. During language class, I find myself thinking about things that have nothing to do with the English course.	2.87	1.224
7. I keep thinking that the other students are better at languages than I am.	2.59	1.178
8. I am usually at ease during tests in my language class.	3.12	1.156
9. I start to panic when I have to speak without preparation in language class.	2.65	1.196
10. I worry about the consequences of failing my foreign language class.	3.34	1.313
11. I don't understand why some people get so upset over foreign language classes.*	3.10	1.149
12. In language class, I can get so nervous I forget things I know.	2.98	1.265
13. It embarrasses me to volunteer answers in my language class.	2.29	1.054
14. I would not be nervous speaking the foreign language with native speakers.*	3.12	1.306
15. I get upset when I don't understand what the teacher is correcting.	3.25	1.177
16. Even if I am well prepared for language class, I feel anxious about it.	2.61	1.166
17. I often feel like not going to my language class.	2.28	1.080
18. I feel confident when I speak in foreign language class.*	3.08	1.197
19. I am afraid that my language teacher is ready to correct every mistake I make.	2.45	1.130
20. I can feel my heart pounding when I'm going to be called on in language class.	2.65	1.187
21. The more I study for a language test, the more confused I get.	2.36	1.145
22. I don't feel pressure to prepare very well for language class.*	3.04	1.194
23. I always feel that the other students speak the foreign language better than I do.	2.46	1.138
24. I feel very self-conscious about speaking the foreign language in front of other students.	3.00	1.098
25. Language class moves so quickly I worry about getting left behind.	2.61	1.107
26. I feel more tense and nervous in my language class than in my other classes.	2.03	863.
27. I get nervous and confused when I am speaking in my language class.	2.35	1.000
28. When I'm on my way to language class, I feel very sure and relaxed.*	3.37	1.192
29. I get nervous when I don't understand every word the language teacher says.	2.83	1.155
30. I feel overwhelmed by the number of rules you have to learn to speak a foreign language.	2.91	1.158
31. I am afraid that the other students will laugh at me when I speak the foreign language.	2.05	1.044
32. I would probably feel comfortable around native speakers of the foreign language.*	3.27	1.239
33. I get nervous when the language teacher asks questions which I haven't prepared in advance.	2.90	1.223

*Items are reverse-coded

Table 2
English Self-perceived Proficiency Levels

Skill	Mean	SD
Listening (max = 10)	7.45	1.98
Speaking (max = 10)	6.99	1.94
Reading (max = 10)	7.91	1.86
Writing (max = 10)	6.87	1.71
Total (max = 40)	29.22	1.87

Instruments

Self-report instruments and final grades were used to collect data in the present study. Below are details about each instrument.

Background questionnaire. This questionnaire was designed to elicit participants' information about age, gender, course level, major, and year in college. It included self-ratings of proficiency in English.

Anxiety scale. An adapted version of FLCAS was used to measure anxiety levels among participants. The phrase *foreign language* was replaced with *English language* because students in the current study were learning EFL. FLCAS is a self-reported measure of learners' anxiety in the foreign language classroom designed by Horwitz et al. (1986). It is the most commonly used scale to measure language anxiety in the classroom. It consists of 33 statements. Each item on the scale is rated on a five-point Likert scale ranging from 1 (strongly agree) to 5 (strongly disagree). The mean scores in the FLCAS range from 33 to 165, with lower scores indicating lower anxiety while higher scores indicate higher anxiety. Twenty-four of the items are positively worded; nine are negatively worded. The scale has been shown to be reliable with an alpha coefficient of .90 and above (e.g., Sevinç & Dewaele, 2016; Thompson & Khawaja, 2015). In the present investigation, the FLACS had a Cronbach's alpha coefficient reliability index of .89, which makes its use very reliable. The survey measure was pilot-tested prior to the onset of this study experiment.

Procedure

About half of the participants completed the FLCAS and the background questionnaires online using Google documents. The second half of participants were handed hard copies during regular class time. Participants were reassured that their personal information would be kept confidential. To measure language performance, the final course grade was collected when available at the end of the semester to examine possible significant correlation between language anxiety and language performance. All students received a score between 0 and 100. Previous studies (Aida, 1994; Horwitz & Young, 1991; Marcos-Llinas & Garau, 2009) have used final course grades to measure foreign language performance.

Data analysis

In order to analyze the collected data, descriptive statistics (i.e., means and standard deviations) were used to summarize participants' responses. The eight items (2, 5, 11, 14, 18, 22, 28 and 32) that were negatively worded were reverse-coded so that a high score indicated high anxiety. An independent *t*-test was conducted to examine any statistically significant difference between the FLCAS scores of male and female students. Furthermore, Pearson correlations were performed to assess the strength and direction of the relationship between anxiety and each of the learners' background variables (gender, age, year in college, major, and self-perceived proficiency). In order to assess the effect of the five learners' background variables simultaneously and determine their relative contribution to the prediction of FLA, multiple regression analysis was performed of FLA. Finally, the Pearson correlation analysis was computed to test the relationships between the FLACS scores and language performance.

Results

This section presents the results for each of the research questions.

1. What is the level of foreign language anxiety among quadrilinguals? Do male and female students experience similar anxiety levels?

To measure the level of FLA among quadrilinguals, means and standard deviations for participants' responses to each FLCAS item were calculated (see Table 3). The mean language anxiety score for the 277 participants was 91.60 (*SD* = 16.56). As displayed in Table 4, the range of scores in the present study was 37-134. Following Arnaiz and Guillén's (2012) scale, participants had three levels of anxiety. Table 4 summarizes the different levels of anxiety experienced by participants. The overwhelming majority of students (92.77%) experienced low to average levels of FLA. Only about 7% of students suffered from a high level

(Park & Lee, 2005) and reading (Zhang & Kim, 2014).

Statement of the problem

The relationship between anxiety, self-perceived proficiency, and multilingualism, is an under-researched area in second language learning (Thompson & Lee, 2013). Therefore, this study is an attempt to investigate the correlation between anxiety, self-perceived proficiency, and multilingualism among Tunisian quadrilinguals learning EFL. It also seeks to increase our understanding of the impact of background variables (gender, age, year in college, major, and English self-perceived proficiency) on students' anxiety levels.

Purpose of the study

The present study examines levels of FLA among quadrilinguals and the main sources of their anxiety. It also defines the relationship between anxiety, self-perceived proficiency, and multilingualism. Finally, it explores the relationship between FLA and language performance as measured by grades.

Research questions

The following research questions were addressed:
1. What is the level of FLA among quadrilinguals? Do male and female students experience similar anxiety levels?
2. What are the major sources of FLA among quadrilinguals?
3. To what extent are background variables (gender, age, year in college, major, and English self-perceived proficiency) related to FLA?
4. Is there a relationship between FLA as measured by the FLACS and the participants' language performance?

Method

Participants

The participants of this study were 277 students from lower intermediate, intermediate, upper intermediate and advanced courses of English classes at several public universities in Tunisia. Table 1 provides basic information about the participants. About 78 % of the participants were female and 22% were male. A majority was between the age of 18 and 22 (91.3%). All participants were native speakers of Arabic. Their second language was French, which is taught beginning in elementary school. Along with English, all participants have learned a fourth language starting in high school. The majority of students (98%) achieved a certain level of proficiency in one of these languages: Italian, German and Spanish. The rest of students had one of the less commonly taught languages as a fourth language namely: Dutch, Hebrew, Korean, Japanese, Portuguese and Turkish. Learners with minimal amounts of previous language experience in the third language can still be classified as multilinguals (Thompson & Khawaja, 2015). Most of participants (80.5%) were majoring in English. Only 19.5% of participants were majoring in other areas of study namely engineering, agronomy and management. About 53% of participants self-rated their proficiency in English on a scale from 1 to 10 for listening, speaking, reading and writing. The same scale was used in previous studies (e.g., Dewaele et al., 2008; Santos, Cenoz & Gorter, 2015; Thompson & Lee, 2013). The average scores are reported in Table 2. The researcher was able to collect the final grades of 91 participants.

Table 1
Summary of Participants' Characteristics

Variable	Category	Frequency	Percent
Gender	Female	217	78.3
	Male	60	21.7
Age	18-22	253	91.3
	23-35	24	8.7
Major	English	223	80.5
	Non-English	54	19.5
Year in college	Freshman (first year)	87	31.4
	Sophomore (second year)	68	24.5
	Junior (third year)	89	32.1
	Senior (fourth year)	33	11.9

van and MacIntyre (2005) found that Anglo-Canadian university students studying French had higher levels of FLA than junior high and high school students. The same results were reported by Onwuegbuzie and Daley (2000) and Dewaele (2007a) who found that younger learners had lower levels of FLA across languages. However, other studies found opposite results. Dewaele et al. (2008), for example, found significant negative correlations between age of adult multilinguals and their FLA scores. Older participants experienced lower levels of FLA. MacIntyre, Baker, Clément, and Donovan (2002) also found that younger (grade 8) Anglo-Canadian reported higher levels of anxiety than grade 9 pupils at a junior high school in French immersion programs. In a more recent study, Dewaele and MacIntyre (2014) reported that teenage participants suffered more from FLA than participants in their twenties.

FLA and gender

Many studies examined the relationship between gender and FLA. The results have been inconsistent. In a study involving students learning Spanish, German, Russian, and Korean, Campbell and Shaw (1994) found that female students had lower levels of anxiety than their male counterparts. The same findings were echoed by MacIntyre et al. (2002) who reported lower levels of FLA among university female students. Conversely, other researchers reported different results. Park and French (2013), for example, found that female students learning EFL exhibited higher levels of FLA than male students in South Korea. Some studies have not revealed any relationship between FLA and gender. In other words, both male and female learners suffered from similar levels of FLA (Aida, 1994; Dewaele et al., 2008; Elkhafaifi, 2005; Kao & Craigie, 2010; Matsuda & Gobel, 2004).

FLA, multilingualism, and proficiency

Research exploring the relationship between FL anxiety, proficiency, and multilingualism has been scant (Thompson & Lee, 2013). A few studies have established the link between multilingualism and lower levels of FLA (Dewaele, 2007a, 2010; Dewaele et al., 2008). Dewaele (2010) argues that once a learner has reached a high level of language competence, FLA becomes less of an issue. In an earlier study, Dewaele (2007a) reported that learners who acquired more languages exhibited lower levels of FLA. In fact, trilinguals and quadrilinguals experienced lower levels of anxiety in their second language. Dewaele (2007a) explains this outcome by the fact that "trilinguals and quadrilinguals have become better communicators as a result of their multilingualism and that their self-confidence, as well as their self-perceived competence has grown as a result" (p.404). These findings were corroborated by the results of another study that involved multilinguals (Dewaele et al., 2008). Evidence showed that multilinguals who spoke more languages were linked with lower levels of FLA.

In a seminal study involving junior high, high school, and university students learning French, Donovan and MacIntyre (2005) reported a negative correlation between self-perceived competence and FLA. Participants who were higher in self-perceived competence had lower levels of FLA. The researchers conclude that self- perceived competence was a significant predictor of anxiety. The same results were echoed by Dewaele (2007b) who found that self-perceived oral proficiency in the learners' second, third, fourth and fifth language predicted their levels of FLA.

There has been a concern among some researchers about the validity of self-perceived competence measures (DeKeyser, 2006) even though research has shown high correlation between self-report measures of proficiency and linguistic measures of proficiency (MacIntyre, Noels, & Clément, 1997). The concern stems from the fact that anxiety may bias learners' perception about their true proficiency. Learners who suffer from high anxiety may underestimate their level of proficiency, while learners with lower levels of anxiety may overestimate their proficiency of the target language (MacIntyre et al., 1997).

FLA and language performance

The bulk of the studies exploring the relationship between FLA and language performance reported an inverse correlation between FLA and language performance (Aida, 1994; Arnaiz & Guillén, 2012; Horwitz, 2001; Kao & Craigie, 2010; Lu & Liu, 2011). In other words, learners with lower scores tended to have higher levels of anxiety. Some studies measured English achievement tests (e.g., Shao, Yu & Ji, 2013). Other studies examined students' achievement in specific language skills such as speaking

Introduction

There has been growing evidence in the literature that knowledge of more than one language gives individuals more abilities to learn additional languages (Dewaele, Petrides, & Furnham, 2008). Kemp (2001) argues that learners who know more than two languages tend to develop more grammar learning strategies, and thus become better language learners. As Cenoz (2013) asserts "the more languages one knows, the easier it becomes to acquire an additional language" (p.72). The learner's linguistic background can act as a stepping stone to help overcome the challenges of learning a new language. This finding has prompted some researchers to explore the phenomenon of multilingualism and its impact on FLA. Specifically, researchers sought to find out if multilingualism would result in lower levels of FLA. Because FLA is a complex construct that involves many variables, it is important to explore the role of the different factors that may impact learners' anxiety. Furthermore, the fact that FLA is a "situation-specific anxiety which occurs in a particular type of situation" (Hewitt & Stephenson, 2012, p.171), calls for the need to explore different language learning contexts.

This present study aims at investigating FLA with quadrilingual students learning English as a foreign language (EFL) in Tunisia, which is an underexplored context. Specifically, this study first measures the FLA levels of the quadrilingual participants. Second, in an attempt to increase current understanding of the factors precipitating FLA (Tóth, 2007) the study determines whether background variables (gender, age, year in college, major, and English self-perceived proficiency) influence anxiety. Finally, this study examines the correlation between self-perceived English language proficiency and FLA.

Literature review
Foreign language anxiety

Research has indicated that learners suffer from anxiety in foreign language classes more than other classes (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986; MacIntyre & Gardner, 1994). There is a consensus among researchers that foreign language learning is a complex process and the construct of anxiety is not easy to define (Horwitz et al., 1986; MacIntyre & Gardner, 1994). MacIntyre and Gardner (1994) have defined FLA as "the feeling of tension and apprehension specifically associated with second language contexts including speaking, listening, and learning." (p.284). Horwitz et al. (1986) have defined the construct of FLA as "a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process" (p. 128).

FLA is different from trait anxiety, which is a permanent predisposition; people who suffer from high levels of trait anxiety tend to be nervous in most circumstances (Casado & Dereshiwsky, 2001; Ellis, 2008; Spielberger, 1983). FLA is also distinct from state anxiety, which happens as a response to a specific situation. It is temporary as it ends when the situation causing that anxiety disappears (MacIntyre & Gardner, 1991; Spielberger & Vagg, 1995).

FLA could possibly be "the affective factor that most pervasively obstructs the learning process" (Arnold & Brown, 1999, p.8).

Horwitz et al. (1986) who have designed the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) to measure language anxiety argue that FLA is related to three types of anxiety: communication apprehension, test anxiety, and fear of negative evaluation. Communication apprehension is "a type of shyness characterized as fear of, or anxiety about communicating with people" (p. 127). It refers to an individual's level of anxiety when interacting with other speakers. Test anxiety is defined by Horwitz et al. (1986) as "the type of performance anxiety resulting from a fear of failure in an academic evaluation setting" (p. 127). It refers to anxiety that learners may experience in an exam situation. Fear of negative evaluation refers to the "apprehension about others' evaluations, avoidance of evaluative situations" (Horwitz et al., 1986, p.128). Negative evaluation involves fear from being evaluated in any setting, not just the classroom.

Variables associated with FLA

Researchers have identified several variables linked to FLA such as age, gender, and language proficiency.

FLA and age

The studies that explored the correlation between age and FLA have not yielded consistent results. Dono-

Multilingualism and Anxiety: Evidence from Quadrilingual EFL Learners

Elias Bensalem

Northern Border University

(Received 20/02/2017 , Accepted 21/05/2017)

Abstract: This article reports on a study that addressed the relationship between anxiety, self-perceived proficiency, and multilingualism, which is an under-researched area in second language learning (Thompson & Lee, 2013). The current study explores the profiles of 277 quadrilinguals learning English as a Foreign Language in Tunisia. Using the Foreign Language Classroom Anxiety Scale the study found low to moderate levels of foreign language anxiety (FLA) among Tunisian quadrilinguals. The major sources of anxiety exhibited by participants were related to communication and evaluation. Results show that background variables such as age, year of study, as well as self-perceived proficiency are predictors of FLA. Finally, this study reports a significant negative correlation between FLA and language performance.

Keywords: Anxiety, foreign language learning, multilingualism, quadrilinguals.

*****

العلاقة بين التعدد اللغوي والقلق لدى المتحدثين بأربع لغات من دارسي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية

إلياس بن سالم

جامعة الحدود الشمالية

(قدم للنشر في 1438/05/23 هـ، وقبل للنشر في 1438/08/25هـ)

ملخص البحث: تناولت هذه الدراسة العلاقة بين القلق والكفاءة المحسوسة والتعددية اللغوية وهو موضوع لم يحظ بالدراسة الكافية في مجال تعلم اللغة الثانية (Thompson &Lee, 2013) و تستكشف هذه الدراسة عينة مكونة من 277 فرد يتحدثون أربع لغات ويدرسون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في تونس. وباستخدام مقياس القلق الدراسي المرتبط بتعلم اللغة الأجنبية، وجدت الدراسة مستويات تتراوح بين المتوسطة والمنخفضة من القلق المرتبط بتعلم اللغة الأجنبية لدى هذه العينة من المتحدثين لأربع لغات بتونس. وكان التواصل والتقييم هما أهم أسباب القلق الذي ظهر على المشاركين في الدراسة. كما أظهرت الدراسة أن متغيرات العمر وسنة الدراسة والكفاءة المحسوسة مؤشرات دالة على القلق المرتبط بتعلم اللغة الأجنبية. وفي الختام تشير الدراسة إلى وجود ارتباط سلبي قوي بين الأداء اللغوي والقلق المرتبط بتعلم اللغة الأجنبية.

كلمات مفتاحية: القلق، تعلم اللغة الأجنبية، التعددية اللغوية، من يتقن أربع لغات.

(*) للمراسلة:

أستاذ مساعد، قسم اللغات والترجمة، كلية التربية والآداب، جامعة الحدود الشمالية، ص ب: 1321، رمز بريدي: 91431، عرعر، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor, Department of Languages and Translation, Faculty of Education and Arts - Northern Border University, P.O. Box: 1321, Code:91431, Arar, Saudi Arabia.

e-mail: elias.bensalem@nbu.edu.sa

ejournal.nbu.edu.sa

DOI: 10.12816/0046787

Manuscripts in English Language

Contents

Manuscripts in Arabic Language

- **The Impact of Arabs Dietary Restrictions on The Permission and Prohibition of Specific Foods: A Study in Islamic Jurisprudence**
  Naief Bin Dakhil El-Anazy 3

- **Alienation as a Human Reality in an Individual Experience: A reading of "A Poem Lost" by Hamza Al-Fathi**
  Zead Mahmoud Megdadi 29

- **The Effectiveness of Using WebQuests Strategy in Teaching Reading for Developing Reading Comprehension Skills among First Secondary Grade Students in Jordan**
  Ghada Khaleel Asad Mansi 45

- **The Impact of an Interactive Electronic Directory on The Development of Artistic Culture among Northern Border University Students**
  Mohammad Bin Salal Aldhalaan 73

- **The Impact of The Use of Some Types of Electronic Simulation and Social Networks Across The Web in Providing Skills of Professional Development to Teachers of Students with Learning Disabilities**
  Aicha Blyhesh M. Amry & Hessa M. Almusaad 101

- **Teaching the Concepts of Combating Financial and Administrative Corruption Through Instructing Arabic Language Courses for Secondary Schools Students in The Kingdom of Saudi Arabia**
  Feras Mohammed AL-Madani 137

- **Riyadh Intermediate School Students' Perception of Family Violence and its Relationship to Academic Adjustment in View of Some Variables**
  Mohammed bin Metrik Al-Sheri AlQahtani 169

Manuscripts in English Language

- **Multilingualism and Anxiety: Evidence from Quadrilingual EFL Learners**
  Elias Bensalem 213

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.

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 email:

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 publication elsewhere.

NB

1) The submissions received by the journal will not be returned whether published or not.

2) The published papers reflect only the authors' points of view.

Studies in the sociology of family (1st ed.). Riyadh: Dar Alam Al-Kutub.

Periodicals

Awda, A. (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.

Doctoral dissertations and master's theses

Al-Qadi, I. A. (1429H). *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 doctoral dissertation). College of Arts for Girls, King Faisal University, Dammam, Kingdom of Saudi Arabia.

Al-balwy, S. (2014). *The contribution of using educational technology in the motivation of students with learning disabilities to learn in schools at the governorate of Alea (in Arabic)*, (Unpublished master's thesis), Yarmouk University, Amman, Jordan.

Internet References

Citing an online book

Al-mazroui, M. R., & Al-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

Al-Madani, 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 bibliographical references. For example:

الجبر، سليمان. (1991 م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختالفها باختالف 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

numbered and given titles, and explanatory notes beneath them.

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, 1426H).
    - 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.

Bibliographical References

Books

Al Juwayr, I. M. (2009). *Family and society:*

Submission Guidelines

Formatting your Manuscript

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

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

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 manuscript must not be published 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

Editorial Board

Editor-in-Chief

Dr. Manea K. Aldajany
Northern Border University, KSA

Managing Editor

Prof. Sayed A. Abdel Moneim
Northern Border University, KSA

Deputy Managing Editor

Prof. Abdellah A. Lahjouji
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
Ex- president of Naif Arab University for Security Sciences, KSA.

Prof. Osama H. S. Hassanein
Northern Border University, KSA.

Dr. Saud R. Alrwaili
Northern Border University, KSA.

Dr. Gihan A. Abdel Haleem
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 University, 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
University of Tunis, Tunisia.

Language Editors

Prof. Abdellah A. Lahjouji
(Arabic Lang.)

Dr. Hichem Hlioui
(English Lang.)

Journal Secretary

Mr. Mohamed Abdelhakam

Journal of the North for Humanities

Peer-Reviewed Scientific Periodical

Published by
Scientific Publishing Center
Northern Border University

Volume 3, Issue No. 2
July 2018 / Shawal 1439H

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

p-ISSN: 1658-7006 _ e-ISSN: 1658-6999

© 2018 (1439H) Northern Border University

All publishing rights are reserved. No part of this journal may be reproduced, republished, transmitted in any form or by any means: electronic, mechanical, photocopying, recording or stored in a retrieval system, without the written permission from the Journal of the North.

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 (3) Issue No (2) July 2018 / Shawal 1439

ejournal.nbu.edu.sa

ISSN: 1658-7006