دراسات تربوية ونفسية

مجلة كلية التربية بالزقازيق

مجلد (٣٨) العدد (١٢٨)
الجزء الثاني
سبتمبر ٢٠٢٣

دراسات تربوية ونفسية

مجلة كلية التربية بالزقازيق

مجلد (٣٨) العدد (١٢٨) سبتمبر ٢٠٢٣ الجزء الثاني

Educational and Psychological Studies

Faculty of Education Journal
Zagazig University

Vol. (38)
No. (128) Part (2)
September
2023

دراسات تربوية ونفسية

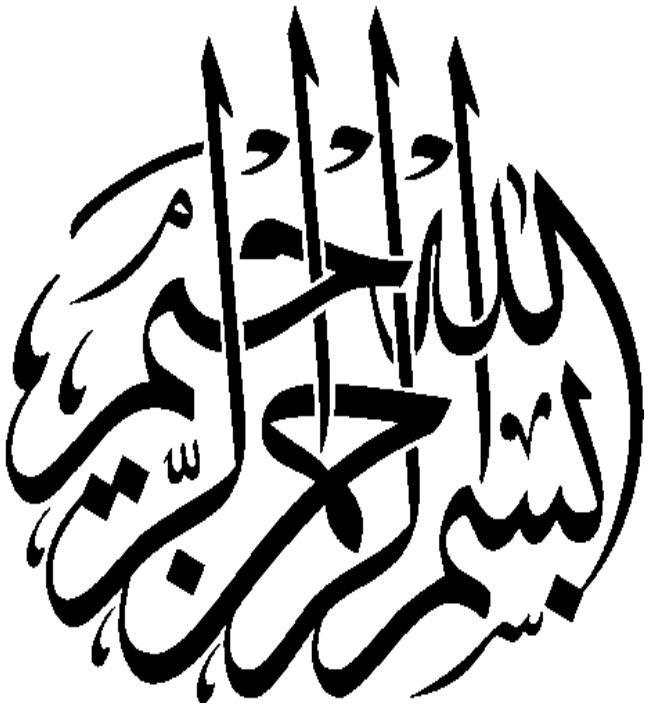
(مجلة كلية التربية بالزقازيق)

مجلة علمية دورية محكمة

المجلد (٣٨) العدد (١٢٨)

سبتمبر ٢٠٢٣ م

الجزء الثاني


بسم الله الرحمن الرحيم

مجلس إدارة المجلة

رئيس مجلس إدارة المجلة

أ.د. فاتن فاروق عبد الفتاح موسي

(عميد الكلية)

نائب رئيس مجلس إدارة المجلة

أ.د/ السيد محمد أبو هاشم حسن

(وكيل الكلية للدراسات العليا والبحث)

هيئة التحرير

رئيس التحرير

أ.د. محمد صبري الحوت

هيئة تحرير المجلة

أ. د. أحمد نجم الدين عيداروس

أ.د/ أشرف محمد عبد الحميد

أ.د/ حمدى حسن عبد الحميد المحروقي

أ.د/ سوزان محمد حسن

أ.د/ السيد الفضالي عبد المطلب السباعي

سكرتير التحرير

د. أميرة الشرقاوي

المنسق الكتروني

أ. مجدى غبريال يوسف

المسئول المالي والإداري

أ. إيهاب أحمد محمد

الهيئة الاستشارية للمجلة

الهيئة الاستشارية مرتبة طبقا حروف الأبجدية

أ.د. أحمد الرفاعى بهجت العزيزي	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. احمد محمد سالم	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. أحمد نجم الدين عيداروس	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. أشرف محمود أحمد	كلية التربية بالغردقة جامعة جنوب الوادى
أ.د. السيد سلامة الخميسي	كلية التربية - جامعة دمياط
أ.د. بيومي محمد ضحاوي	كلية التربية - جامعة قناة السويس
أ.د. حسن مصطفى عبد المعطي	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. حمدى حسن المحروقي	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. سعيد إسماعيل على	كلية التربية - جامعة عين شمس
أ.د. سيف الإسلام علي مطر	كلية التربية - جامعة الإسكندرية
أ.د. ضياء الدين زاهر	كلية التربية - جامعة عين شمس
أ.د. عبد الباسط متولي خضر	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. عبد الله محمد شوقي	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. عبد الله محمد عايض آل تميم	كلية التربية – جامعة أم القري
أ.د. على عبد الرحيم حسانين	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. فاطمة حلمى فرير	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. فريد على يحيى العامدي	كلية التربية – جامعة أم القري
أ.د. فوزي أحمد الحبشى	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. فوقية حسن رضوان	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. محمد أحمد دسوقى	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. محمد أحمد عبد الدايم	كلية التربية - جامعة الزقازيق

تابع الهيئة الاستشارية للمجلة

الهيئة الاستشارية مرتبة طبقا حروف الأبجدية

أ.د. محمد أحمد ناصف	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. محمد إسماعيل عبد المقصود	كلية التربية	جامعة الإسكندرية
أ.د. محمد السيد عبد الرحمن	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. محمد المري إسماعيل	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. محمد فتحي عكاشة	كلية التربية	جامعة دمنهور
أ.د/ محمد عبد الله الفقى	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. منصور أحمد عبد المنعم	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. نبيل سعد خليل	كلية التربية	جامعة سوهاج
أ.د. محمد ابراهيم عبد الله الشويعي	كلية التربية	جامعة القصيم
أ.د. نوال غرم الله الغامدي	كلية التربية	جامعة الملك عبد العزيز
أ.د. غازي عنيزان الرشيدي	كلية التربية	جامعة الكويت
أ.د. عيسي محمد ابراهيم الانصاري	كلية التربية	جامعة الكويت
أ.د. عدنان بدري الابراهيم	كلية التربية	جامعة اليرموك

قواعد النشر

١ -تصدر كلية التربية جامعة الزقازيق مجلة علمية محكمة باسم "**دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق)** " وذلك بصفة دورية كل ثلاثة شهور (يناير - أبريل – يوليه – أكتوبر) وتهتم المجلة بنشر الأبحاث والدراسات المتعلقة بالقضايا التربوية والنفسية ٠

٢ -تنشر المجلة ملخصات وعرض الكتب الحديثة، وإسهامات الأساتذة فى مجالات اهتمامات المجلة. ويتم النشر فى هذه الحالات مجاناً بشرط ألا يزيد عدد الصفحات عن عشرة صفحات، وفى حالة زيادة عدد الصفحات يتم دفع تكلفة نشر الصفحات الزائدة حسب تكلفة النشر فى المجلة ٠

٣ -يعطى الباحث نسخة من المجلة وعدد (٥) مستلات من بحثه أو دراسته ٠

٤ -تهدى نسخة من المجلة لكل كلية من كليات التربية بالجامعات المصرية والعربية.

٥ -يكتب البحث أو الدراسة على الكمبيوتر حسب مواصفات النشر بالمجلة ٠

٦ -يقوم الباحث برفع البحث الخاص به الكترونيًا من أجل التحكيم العلمي الذي الذي يتم عن طريق المراجعة العمياء، من خلال الموقع الالكتروني للمجلة على موقع بنك المعرفة المصري/https://sec.journals.ekb.eg

٧ -يدفع الباحث مبلغ (٣٠٠) ثلاثمائة جنيه مصري للتحكيم العلمى.

٨ -بعد قبول البحث أو الدراسة للنشر، يقدم الباحث نسخة أصلية من البحث وأسطوانة كمبيوتر. ويسدد الباحث مبلغ عشرون جنيهاً مصرياً عن كل صفحة من صفحات البحث أو الدراسة٠

٩ -ضرورة الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي.

١٠ - تؤكد هيئة تحرير المجلة أن الآراء الواردة تعبر عن رأى الباحثين وليس عن رأى المجلة .

١١ - المجلة متاحة على موقع جامعة الزقازيق http://www.journals.zu.edu.eg/

١٢ - المجلة متاحة على موقع بنك المعرفة المصري https://sec.journals.ekb.eg/

الفهرس

م	الموضوع	الصفحة
١	**تناقض إدراك الذات وعلاقته بالاكتئاب لدى طلاب الجامعة** رانيا كمال يوسف أمين أ.د/ محمد السيد عبد الرحمن د/سماح صالح محمود	١-٤٨
٢	**مركز التحكم وعلاقته بالشفقة بالذات لدى مدمنى المخدرات من طلاب الجامعة (دراسة سيكومترية – إكلينيكية)** رانده عبد القوى ابو النصر معنى أ.د. محمد أحمد إبراهيم سعفان أ.د. أحمد محمد أحمد عمر	٤٩-١٠١
٣	**درجة وعي طلبة المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بالأمن السيبراني** د. علي سويعد علي القرني	١٠٣-١٤٣
٤	**برنامج قائم على المحفزات التعليمية في اللغة العربية لتنمية مهارات كتابة القصة لدي التلاميذ الفائقين لغوياً بالمرحلة الإعدادية** أ . د /على عبد المنعم حسين د/ماضي فوزي حنفي دينا محمود محمد المصري	١٤٥-١٩٠
٥	**فاعلية استخدام إستراتيجية مقترحة قائمة على نظرية ما بعد البنائية لتنمية مهارات القراءة النقدية في اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.** وفاء محمود عبد اللطيف الروبني أ.د. عطاء عمر بحيري أ.د. علي عبد المنعم حسين	١٩١-٢٥٠
٦	**أثر استخدام تطبيقات الواقع المعزز في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية باللغة العربية لدى طالبات المرحلة الثانوية.** وودينا خيري محمود محمد أ.د/حسن سيد شحاتة د/ عيطة عبد المقصود يوسف د/ ماضي فوزي حنفي	٢٥١-٣٠٣
٧	**دور تمويل التعليم العالي في تطوير رأس المال البشري في ظل التوجه نحو الاقتصاد المعرفي بالمملكة العربية السعودية** هند بنت يحيى بكري كيلاني	٣٠٥-٣٤٨
8	**Environmental Education in Saudi Arabia: Probing Teachers' Beliefs About Their Understanding and Experiences** ***Dr. Mohammed Saad Alqarni***	349-422

تناقض إدراك الذات وعلاقته بالاكتئاب لدى طلاب الجامعة

رانيا كمال يوسف أمين

باحثة دكتوراه بقسم الصحة النفسية

كلية التربية جامعة الزقازيق

أ.د/ محمد السيد عبد الرحمن

أستاذ الصحة النفسية والعميد السابق

كلية التربية- جامعة الزقازيق

د/سماح صالح محمود

أستاذ مساعد الصحة النفسية

كلية التربية –جامعة الزقازيق

مستخلص البحث:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين تناقض إدراك الذات بالاكتئاب لدى طلاب الجامعة، وأيضًا التعرف على تأثير كلًا من عاملي النوع(ذكور/إناث) والتخصص (علمي/أدبي) على كلًا من تناقض إدراك الذات والاكتئاب ، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (٤٠٠) طالب وطالبة من الكليات العلمية والأدبية من جامعة الزقازيق بمحافظة الشرقية حيثتتراوح أعمارهم ما بين (١٨- ٢٣)عام ، وذلك باستخدام الأدوات الآتية مقياس تناقض إدراك الذات(الواقعية/المثالية) إعداد الباحثة ،مقياس بيك للاكتئاب ترجمة:غريب عبد الفتاح- الإصدار الثانى(٢٠٠٠) ، وقد أسفرت النتائج على وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية موجبة بين تناقض إدراك الذات (الواقعية/ المثالية) والاكتئاب لدى طلاب جامعة الزقازيق ، وجود تأثير دال إحصائيًا لعاملي النوع (ذكور/إناث) والتخصص (علمي/أدبي) في تأثيرهما المشترك على كلًا من تناقض إدارك الذات والاكتئاب لصالح الإناث ،كما أسفرت النتائج أيضًا على تُنبئ بعض أبعاد تناقض إدراك الذات دون غيرها بالاكتئاب لدى طلاب الجامعة.

الكلمات المفتاحية: تناقض إدراك الذات – الاكتئاب – طلاب الجامعة

self-discrepancy and its relationship depression among university students

abstract
The current study aimed to determine the relationship between self-discrepancy and depression among university students, Along with the effect of both gender (male/female) and specialization (scientific/literary) on self-discrepancy and depression,The study was conducted on a sample of (400) male and female students from scientific and literary colleges from the University of Zagazig, Where their ages ranged between (18-23) years old, Using the following tools: Scale of self-discrepancy (actual / ideal) prepared by the researcher, Beck scale for depression, Translated by: Gharib AbdelFattah "second edition.(٢٠٠٠) ", The results revealed that there is a positive statistically significant correlation between self-discrepancy (actual /ideal) and depression among Zagazig University students, Furthermore there is a statistically significant effect of the two factors: gender (male/female) and specialization (scientific/literary) in their joint effect on contradictory self-perception and depression in favor of females, The results also revealed that some dimensions predict self-discrepancy and depression among university students.

.Keywords: self-discrepancy - depression - university students

مقدمه :

يعتبر الاكتئاب أحدا لأمراض النفسية التي يعاني منها العديد من الأفراد، يظهر في المراحل العمرية المختلفة عبر الحياة ، وبذلك فإن الفرق بين أنواع الاكتئاب يكون في الدرجة وليس النوع ، ومعظم الأفراد يصيبهم اكتئاب خفيف وذلك استجابة للعديد من الأحداث الصادمة في حياتهم ، بينما عدد أقل لديهم رد فعل اكتئابي شديد تجاه نفس هذه الأحداث ، ويتم تشخيص الاكتئاب لدى الأفراد أو قابليتهم للإصابة به على عوامل عديدة كالعوامل البيولوجية والوراثية والبيئية ،فهناك نوعين للاكتئاب اكتئاب عصابي واكتئاب ذهاني فالفرق بينهم فرق في الدرجة .

حظى مفهوم الذات Self-Conceptبإهتمام عدد كبير من العلماء والباحثين في مجال علم النفس والصحة النفسية ،وقد يتشكل مفهوم الفرد عن نفسه من مجموعة من الاعتقادات والتقييمات التي يبنيها الفرد من خلال ما يمر به من أحداث وما يشهده من مواقف ، فقد تكون هذه التقييمات إيجابية تعزز مفهومه عن ذاته وتزيد من توافقه النفسي والاجتماعي وتشعره بالسعادة والرضا ، وقد تكون سلبية تهز صورته عن نفسه وتخفض من ثقته بنفسه وتقديره لها وتجعله عرضة للاضطرابات الانفعالية التي بدورها تقوده لاضطرابات سلوكية وقد يحدث ذلك عندما لا يتوافق مفهوم الذات مع آمال الفرد وطموحاته وتطلعاته ، أي عند وجود تناقضات بين معتقداته عن ذاته وبين ما يرغب فيه ويتمناه (منار خطاب ، ٢٠١٩، ٣٠).

وغالبًا ما ينظر البشر إلى أنفسهم بطريقة معينة ويتصرفون بطريقة متناقضة لنظرتهم لأنفسهم ،ولذلك تعد نظرية تناقض الذات لهيجنز(Higgins) ١٩٨٧ من النظريات النفسية الاجتماعية التي قدمت نموذج حاولت من خلاله تفسير العلاقة بين الذات والانفعال Affect فقد ميز هيجنز في نظريته على مستويين لبناء الذات : المستوى الاول مجالات الذات Domains of the self، وجهات النظر عن الذات Standpoints on the self، فتقسم إلى اثنين وجهة نظر الشخص عن نفسه ،

ووجهة نظر الاخرين في حياته كالأب ، والأم والزوج والصديق والأقارب (Higgins,T., 1987,320-321).

ووفقا لنظرية تناقض إدراك الذات لهيجنز ١٩٨٧ فسرأن الأنواع المختلفة من تناقض الذات لها تأثير كبير وواضح على الحالة الانفعالية للفرد ،فالاكتئاب ينشأ بسبب التناقضات بين الذات الفعلية والمثالية بينما تنشأ أعراض القلق نتيجة تناقض الذات الفعلية والواجبة (Dickson,J., Moberly,N., & Huntley,C.,2019, 97)

مشكلة البحث:

شعرت الباحثة المشكلة من خلال الاطلاع على نظريات الذات ومنها توصلت إلى نظرية إدراك الذات لهيجنز ومعرفة ما يعانيه الأفراد الذين يعانون من تناقض إدراك الذات من اضطرابات انفعالية ومزاجية والصراع الموجود داخلهم لوصولهم إلى شخصية مثالية ،ولذلك هناك بعض الدراسات التي ربطت بين تناقض إدراك الذات والاكتئاب والقلق واضطرابات المزاج كما في دراسة Higgins,T.,&Strauman,T., (1988) ، ودراسة رياض العاسمي (٢٠١٢)، ودراسة Gürcan-Yıldırım,D., &Gençöz,T., 2020، وأوصت دراسات أخرى بعمل برامج علاجية لخفض تناقضات إدراك الذات لدى هؤلاء الأشخاص ومن ثم خفض الاضطرابات الانفعالية السلبية لأولئك الأشخاص .

فغالبًا ما يعتقد الأشخاص الذين يعانون من الاكتئاب بأنهم دون المستوى من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر الآخرين لهم وقد تكون هذه الملحوظة هي مركز نظرية تناقض الذات لهيجنز ، وطبقا لنظرية هيجنز Higgins في تناقض الذات فإن سواءنا النفسي وصحتنا الإنفعالية تتحدد بالفرق بين ما نعتقده أنه هويتنا الفعلية وموجهات الذات وإذا كان هناك بعض الافراد مختلفين ولم يوجد لديه هذه الفروق ، فسيصبح ردود افعالهم انفعالية وسلبية تجاه أنفسهم وتجاه الاخرين (محمد السيد عبد الرحمن ،٢٠١٤، ١٣٨).

وقد أثبتت نتائج دراسة هيجنز وسترومان Higinnis and Strauman,1988 ودراسة إنس وآخرون Enns, et al ,2000) أن الأفراد الذين

يعانون من درجات مرتفعة من تناقض الذات بين الذات المثالية والذات الواقعية يعانون بدرجة كبيرة من الاكتئاب ، بينما أظهرت نتائج دراسة رياض العاسمي (٢٠١٠) وجود علاقة بين تناقض الذات بين الذات المثالية والذات الواقعية وأشارت أيضًا أن الإناث من طلاب الجامعة أكثر تناقض في إدراك الذات.

تم صياغة مشكلة البحث في الأسئلة الآتية :

١- هل توجد علاقة ارتباطية بين تناقض إدراك الذات (المثالية/الواقعية) والاكتئاب لدى طلاب الجامعة؟

٢- هل يوجد تأثير لكل من النوع(ذكر– أنثى) والتخصص (علمي/أدبي) والتفاعل بينهما على تناقض إدراك الذات(مثالية/ واقعية) لدى طلاب الجامعة؟

٣- هل يوجد تأثير لكل من النوع(ذكر– أنثى) والتخصص (علمي/أدبي) والتفاعل بينهما على الاكتئاب لدى طلاب الجامعة ؟

٤- هل يمكن التنبؤ بتناقض إدراك الذات من خلال درجات الاكتئاب لدى طلاب الجامعة ؟

أهداف البحث :

في ضوء مشكلة الدراسة وتساؤلاتها سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- التعرف على العلاقة بين تناقض إدراك الذات(مثالية/واقعية) والإصابة بالاكتئاب لدى طلاب الجامعة.

٢- تحديد تأثير النوع (ذكور/إناث) و التخصص (علمي/أدبي) على تناقض إدراك الذات .

٣- تحديد تأثير النوع (ذكور/إناث) و التخصص (علمي/أدبي) على الاكتئاب.

٤- التعرف على إذا ما كان أبعاد تناقض إدراك الذات تنبئ دون غيرها بالاكتئاب.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالية على النحو التالي :

أ)الأهمية النظرية:

١- إلقاء الضوء على نظرية تناقض إدراك الذات لهيجنزوما يتعرض لها ذووها من الآثار النفسية والاضطرابات الانفعالية التي تؤثر عليهم .

٢- تعد هذه الدراسة إضافة للتراث النظري الذي يثير الكثير من التساؤلات لدى الباحثين لمواصلة البحث العلمي في هذا المجال .

٣- ظهرت أهمية البحث في ارتباطها بمرحلة المراهقة والتى تعد من أهم المراحل فى حياة الفرد التى يمر بها الفرد وتؤثر فى تشكيل شخصيته.

ب)الأهمية التطبيقية:

١- أسهمت الدراسة بإعداد مقياس حديث يقيس تناقض إدراك الذات ومناسب لطبيعة العينة في العصر الحالي .

٢- يمكن الإستفادة من التصور النظرى ونتائج البحث فى إمكانية وضع برنامج لخفض تناقض إدراك الذات والصراعات الناتجة عنها لدى الفرد .

٣- يمكن الإستفادة من نتائج الدراسة الحالية في معرفة تناقض إدراك الذات وانعكاسها على الحالة النفسية وتخطي الآثار السلبية التي يتعرض لها الشخص حتى يمكن تحقيق التوافق النفسي والإحتفاظ بالصحة النفسية والجسدية .

مصطلحات البحث :

تُعرف الباحثة تناقض إدراك الذات بأنها : هي مجموعة من المعتقدات والأفكار السلبية المتضاربة التي يعتنقها الفرد عن نفسه وذلك بين صفاته الحقيقية والصفات المثالية التي يتمناها مما ينتج عنها اضطرابات وانفعالات سلبية كالاكتئاب أو القلق والتي تؤثر عليه سلبيًا في جميع مجالات حياته .

ويمكن قياسه إجرائيًا من خلال الدرجة التي يحصل عليها المفحوص من تطبيق مقياس تناقض إدراك الذات والذي تم استخدامه في الدراسة الحالية.

الاكتئاب Depression:هو حالة من الحزن الشديد تنتج عن الظروف الأليمة ، وتعبر عن شئ مفقود ، وإن كان المريض لا يعي المصدر الحقيقي لحزنه ويصحبه أعراض نفسية وجسمية ومن أنواعه (الاكتئاب الخفيف والبسيط والحاد ، العصابي الذهاني) (حامد زهران ، ٢٠٠٣، ١٥١) .

محددات البحث :

تتحدد مجال البحث الحالي بالمحددات التالية:

(أ)المحددات المنهجية :

تم إستخدام المنهج الوصفى وهو المناسب للبحث.

(ب)الحدود الزمانية : تم تطبيق أدوات البحث خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسى٢٠٢١ /٢٠٢٢.

(ج)الحدود المكانية: تم تطبيق البحث على طلاب جامعة الزقازيق بمحافظة الشرقية .

الإطار النظري

أولًا : تناقض إدراك الذات Self- Discrepancy

تعريف تناقض إدراك الذات :

هناك بعض التعريفات التي تناولت تناقض إدراك الذات :

فقد عرفها هيجنز (Higgins,T.,1987, 320-321) بأنها تضارب وعدم توافق معتقدات الفرد وأفكاره عن الصفات الحالية الموجودة بشخصيته ، والمعتقدات التي يتمنى أن يتمتع بها ، والمعتقدات التي يعتقد أنها يجب أن تكون موجودة فيه ، ويقسم هيجنز الذات إلى ثلاث مجالات هي (الذات الواقعية ، الذات المثالية ، الذات الواجبة) وذلك في ضوء نظرة الفرد لنفسه أو في ضوء نظرة الآخرين له، والذي ينتج

عنه- في الغالب- حسب شدتها ونوعها أنماط انفعالية سلبية مختلفة كالقلق والاكتئاب.

كما عرفتها منارسامي خطاب (١٠،٢٠١٩) بأنها " الحالة التي تشير إلى مدى التباعد بين معتقدات الفرد عن صفاته الحقيقية التي يمتلكها وصفاته المثالية التي يتمناها" .

ووضحها كلًا من حسام محمود علي،وعبد المحسن حامد عقيلة (١١،٢٠٢٠) بأنها حالة اختلاف بين اعتقادات المفحوص فيما يتصل بخصائصه الحالية الفعلية والواجبة والمثالية ،فتشير الذات الفعلية / الواقعية للصفات التي يرى الفرد أنها موجودة فعلا ويمتلكها أي نظرة الفرد لنفسه وإدراكه لنظرة الآخرين له فعليًا ، والذات الواجبة/الإلزامية وهي الصفات التي يرى أنها إلزامية للوجود فيه لتحقيق أهدافه وحاجاته في الحياة، والذات المثالية هي تلك الصفات التي يرى الفرد أن ينبغي توافرها فيه ليكون مثاليًا كأمنياته لشئ ما ليصبح مثالي .

نظرية التناقض الذاتي (تناقض إدراك الذات).

(أ)أساس النظرية :

يعتبر مصطلح تناقض إدراك الذات من المصطلحات قليلة الدراسة في البيئة العربية عامة والمصرية خاصة، فعلى الرغم من وجود النظريات العديدة التي قامت بدراسة الذات فكانت من ضمن النظريات التي تحدثت عن تناقضات إدراك الذات ل هيجنز Higgins,T.,١٩٨٧ وتعد هذه النظرية من النظريات النفسية الإجتماعية التي قدمت نموذج قامت من خلاله بتفسير العلاقة بين الذات والانفعال ، ولذلك فقد ميز هيجنزHiggins بين مستويين لعمليات بناء الذات هما :

١- أبعاد الذات Domains of the Self.

٢- وجهات النظر عن الذات Standpoints on the Self.

أولًا أبعاد الذات Domains of the self:

والتي حدد فيها ثلاثة أنواع من الذات هما :

- الذات الواقعية The Actual-Self وهي الصفات التي يعتقد الشخص أو (الآخرون) أنه يمتلكها بالفعل .
- الذات المثالية The Ideal-Self وهي الصفات التي يتمنى الشخص أو (الآخرون) في امتلاكها بشكل مثالي مثل الرغبات والآمال والأمنيات .
- الذات الواجبة The Ought-Self وهي الصفات التي يعتقد الفرد أو (الآخرون) أنه من اللازم والواجب أن يتمتع بها ويمتلكها Higgins,T., (1987, 321).

ثانيًا وجهات النظر عن الذات Standpoints on the self :

لا يكفي أن نميز بين الأبعاد الثلاثة المختلفة للذات وخاصة إذا كان هناك علاقة تربط بين الذات والإنفعال ، فلذلك لابد من التمييز بينهما من خلال وجهات النظر إلى الذات ، فهناك اثنان من وجهات النظر للذات هما:

١- وجهة نظر الشخص الخاصة به.

٢- وجهة نظر الآخرين المهمين في حياته (كـ الأب و الأم و الزوج و الأصدقاء المقربين).

وقام هيجنز بجمع الأبعاد الثلاثة للذات مع وجهات النظر السابقة فنتج عنها ست تمثيلات للذات ،و تتلخص النظرية في أن الأفراد الذين يقارنون ذاتهم "الواقعية" بالمعايير الداخلية أو بالذات "المثالية / الواجبة" ، وبذلك ينشأ تضارب بين الذات الواقعية والمثالية والواجبة بالمشاعر السلبية (كالخوف والقلق والارتباك) ، ولذلك سعى هيجنز لتوضيح أن الخلاف الداخلي هو أحد أسباب حدوث الاضطرابات الانفعالية والنفسية للفرد ، وبذلك بُنيت النظرية استنادًا على ثلاث أفكار هما:

- تصنيف الأنواع المختلفة من عدم الارتياح التي يشعر بها الأشخاص الذين إختبروا مُثلًا مختلفة.
- تصنيف الأنواع المختلفة من نقاط الضعف العاطفية التي يشعر بها الفرد من خلال نوعي التناقض .
- النظر في تأثير التناقضات المختلفة وأنواع عدم الارتياح التي يختبره الفرد (Higgins,T., 1987, 322).

(ب) أنواع تناقضات إدراك الذات :

تم تقسيم تناقضات الذات إلى نوعين هما :

١- **التناقض المثالي وهو تناقض إدراك الذات الواقعية مع الذات المثالية.**

وينطوي هذا النوع على الحالة التي يكون فيها سمات الفرد الفعلية (من وجهة نظره) لا تتطابق مع الحالة المثالية التي يرغب الشخص للوصول إليها (سواء نفسه التي يريد أن يُصبح عليها / أو غيره من المقربين) أي عدم تحقيق الأهداف والرغبات التي آلت إليها طموحاته فبذلك ينشأ صراع داخلي وبالتالي يتعرض الفرد في هذه الحالة للاكتئاب وعدم الرضا والحزن .

٢- **التناقض الفعلي وهو تناقض إدراك الذات الواقعية مع الذات الواجبة .**

وينطوي هذا النوع على الحالة التي يكون فيها سمات الفرد الفعلية (من وجهة نظره) لا تتطابق مع الحالة التي يعتقدها شخص ما(سواء نفسه أو غيره) أي ينبغي وضروري ولابد أن تتوافر فيه وعدم توافرها فيه (من وجهة نظره) فإنه يعتقد ان ذلك انتهاك لهذه الالتزامات وانه سوف يتعرض للعقوبة ومن خلال ذلك التناقض يكون الفرد عُرضة لمشاعر القلق والخوف والتوتروالحيرة ،وعلى أي حال فعند وجود تناقض بين الذات الواقعية والذات المثالية أو الواجبة فإن الفرد سيعاني من اضطرابات

انفعالية تتناسب مع أي نوع من التناقض السابق ذكرها والدخول في صراعات مع ذاته (Strauman,T., & Higgins,T., 1989, 687).

(ج) الفروض الأساسية للنظرية :

تفترض النظرية أن وجود تناقض بين الذات الواقعية (أي مفهوم الذات الحالي عند الفرد) وموجهات الذات (الذات المثالية ،والذات الواجبة) فقد يعاني الفرد من اضطرابات انفعالية حسب نوع التناقض ،وقد أكدت هذه النظرية على مسألتين مهمتين هما :الأولى تتعلق بطريقة استجابة الأفراد للأحداث نفسها فمثلًا الرسوب لا يعني أن كل الاستجابات واحدة عند كل الطلاب الذين يمرون بنفس الخبرة ،فهناك اختلاف وفروق فردية بين الأفراد لتقييم ذواتهم لان جميع الطلاب لم يدركوا هذه الحادثة بنفس الطريقة وليست مهمة لديهم بنفس الدرجة في تقييم الذات ، أما الثانية فتتعلق بنوعية الانفعالات التي تنشأ نتيجة تعرض الفرد لهذه الحادثة فإما تنتج لدى الفرد انفعالات اكتئابية (كالحزن والأسى) أوالقلق كالخوف من المستقبل والتوتر.

وتؤكد نظرية تناقض الذات على الفروق الفردية لدى الأشخاص أيضًا في تقييم الاخرين ،وأن مفاهيم الناس للذات والبنى المعرفية لكل فرد تؤثر في احكامهم . (Erin,E., 2002, 33).

تنص الفرضية العامة لنظرية هيجنز على " كلما كان حجم تناقض إدراك الذات كبيرًا عند الفرد فيكون ذلك الفرد أكثر عُرضة للمعاناة من اضطرابات انفعالية مرتبطة بنوع التناقض "،وذلك يؤكد الفرضية السابقة فقد صرح جيمس (١٨٩٠/١٩٤٨) بأنه عندما لا يتطابق نجاح تطلعاتنا مع سماتنا الحالية فبالتالي نشعر بخيبة أمل ،أما دوفال وويكلوند Duval and Wicklund (1972) أخبرنا بأن عند التركيز علي الذات الحقيقية والذات المثالية نصبح غير راضيين ولدينا خيبة أمل

بشكل متزايد ، بينما لاحظ باحثون آخرون أن هناك تباين ملموس بين ما هو في الواقع وما يريده الفرد أو أن نأمل أن يكون فيؤدي إلى الشعور بالخزي ، في حين ذكر كولي Colley(١٩٠٢/١٩٦٤)إذا كان لدى الفرد شعور بالفرق بين الذات الواقعية والمثالية سقط في مشاعر الخجل وعدم تقدير الذات.

فلذلك عرفت الباحثة تناقض إدراك الذات بأنها : هي مجموعة من المعتقدات والأفكار السلبية المتضاربة التي يعتنقها الفردعن نفسه وذلك بين صفاته الحقيقية والصفات المثالية التي يتمناها مما ينتج عنها اضطرابات وانفعالات سلبية كالاكتئاب أو القلق والتي تؤثر عليه سلبيًا في جميع مجالات حياته .

ثانيًا :الاكتئاب Depression

عرف بيك الاكتئاب على أنه أحد الاضطرابات الوجدانية التي تتسم ب خمسة عناصر أساسية فيها هي : التقلب المزاجي والذي يشمل الحزن والشعور بالذنب والعزلة ، مع اللوم الزائد للذات وانخفاض تقدير الذات والنظرة الدونية للذات ، ويأتي للمريض أفكار عن الموت ويتغير شهيته بالفقدان أو الزيادة مع اضطرابات النوم كالأرق أو الافراط في النوم. (Beck, 1997,6) .

بينما رأى كلًا من محمد أحمد شلبي،محمد إبراهيم الدسوقي ، وزيزي السيد إبراهيم (٢٠١٥، ٦٣) أن الاكتئاب هو"اضطراب يشعر المريض فيه بالحزن والهم وتحقير الذات مصحوب باضطرابات في النوم وفقدان او زيادة الشهية.

بينما عرفته اليكساندرا ماسي(٢٠١٨، ١٦) بأنه "علة انفعالية تستنزف الحياة من المريض ويقضي عليها ، وتخلف وراءها شعورًا بالعجز واليأس والانهزامية ،ويدمر القدرة على الحفاظ على العلاقات الطيبة بالآخرين ، مع فقدان الثقة بالنفس وعدم رؤية أي أمل في المستقبل" .

ومن خلال ما سبق اتفقت التعريفات السابقة على أن الاكتئاب اضطراب مزاجي يشعر فيه الفرد بالحزن وإسوداد الحياة والنظرة التشاؤمية للمستقبل ويوصم فيها المريض ذاته ويقل تقديره لها وأحيانًا يتأثر جسم المريض إما بزيادة شهيته أو فقدها .

٤-أسباب الاكتئاب :

من المتعارف عليه أن الاكتئاب قد يحدث فجأة ،وبعض الأفراد الآخرون يصابون به نتيجة ظروف بيئية أو نفسية كفقدان شخص عزيز،طلاق تعسفي، تعرض الشخص لصدمة في حياته ، تعرضه لحادث وفقد أي جزء من جسده وهكذا.

وفيما يلي عرض لأهم أسباب الإصابة بالاكتئاب :

الوراثة:

وتعني الوراثة بأنها الإنتقال الحيوي (البيولوجي) من خلال الجينات من الوالدين للأولاد في لحظة الحمل ، ويختلف الأفراد بعضهم عن بعض بالوراثة من حيث الحساسية والتأثر ودرجة الاحتمال ،وهذا يعني أن ليس المرض هو من يورث بل استعداد يهيئ للمرض في ظروف ترسب ذاك المرض(حامد عبد السلام زهران ، ٢٠٠٥، ١٠٩).

ولعل ما يلفت الانتباه هو انتقال الاكتئاب عبر الأجيال وهذا ما نلاحظه عند دراسة الأسر التي يوجد فيها حالات اكتئاب ، فقد يتضح لنا زيادة نسبة الاكتئاب في المرضى الذين ليدهم أقارب من الدرجة الأولى يعانون من الاكتئاب فالإصابة لديهم بالنسبة للأسر العادية تبلغ ٣ أضعاف الأسر العادية ، وهذا يؤكد دور العامل الوراثي في الاكتئاب (لطفي عبد العزيز الشربيني ،٢٠١٢ ، ٢١)**ضغوط الحياة :**

تواجه الإنسان تحديات ومشكلات وضغوط حياتية يوميًا هذه الضغوط تكون مسبب رئيسي للاضطرابات النفسية ومنها الاكتئاب ، فتراكم كروب الحياة والأحداث المختلفة تؤدي إلى اضطرابات المزاج لمن لديهم الاستعداد لذلك تكثر

اضطرابات المزاج وخاصة الاكتئاب بين كبار السن وغير المتزوجين والعاطلين عن العمل والأفراد الذين لم يشعروا بالترابط والمساندة الاجتماعية من بيئتهم الاجتماعية (لطفي عبد العزيز الشربيني ، ٢٠١٢، ٣٩).

وغالبًا يتعرض الفرد للإصابة بالاكتئاب بعد ستة أشهر من التعرض لظروف حياتية مرهقة منها ما يلي (وفاة الزوج أو الزوجة ، الطلاق ، السجن ، وفاة صديق مقرب أو شخص عزيز ، خسارة الوظيفة ، التقاعد) ،فلكل فرد أساليبه النفسية الخاصة في مواجهة الضغوط ،على سبيل المثال الفرد الذي لديه قصور في مهارات المواجهة والتصدي يدفعه الضغط النفسي الفرد أكثر فأكثر للاكتئاب (كوام مكنزي ، ٢٠١٣ ، ٢٨- ٣٢).

الأسباب النفسية – الاجتماعية:

توجد العديد من النظريات التي حاولت تقديم تفسيرات نفسية وإجتماعية للإصابة بالاكتئاب ومنها :

-نظرية التحليل النفسي :

ففسرت الاكتئاب على سبيل المثال على أساس أنه عدوان موجه ضد الذات ، وأن الشخص فقد شئ ما سواء كان حب أوفقد متخيلًا ، فالإحساس بالفقد يولد مشاعر العدوان والرفض فيتحول هذا الرفض إلى الداخل نتيجة شعوره بالذنب لأنه يعتقد أنه السبب في حدوث هذا الفقد فيتكون لدى الشخص مشاعر ذنب ودونية (محمد حسن غانم ، ٢٠٠٦ ،١٢٤).

فتبين فرضية التحليل النفسي أن الأشخاص لديهم ميل أو استعداد للاكتئاب هم الأشخاص الذين تعلموا أن يكبتوا مشاعرهم العدائية العنيفة ، لذا فتركز هذه النظرية في تفسيرها للاكتئاب على الخسارة والإتكالية والاعتماد الزائد على الآخرين والأسباب الداخلية وشعور الغضب ، وأن الأشخاص الذين لديهم

استعداد للإصابة بالاكتئاب هم الذين فقدوا الوالدين في المراحل المبكرة من حياتهم بل ومن الممكن أن يتعرضوا لإضطرابات عقلية اخرى (حسين فالح حسين ، ٢٠١٣ ، ٤٤).

-نظريات التعلم :

ونقتصر في هذا المقام على نظرية العجز المتعلم لسليجمان ، والذي بدوره أكد على أن الاكتئاب كمثال إستجابة متعلمة نتعلمها عندما نجد أنفسنا نتعامل مع مواقف مهددة للأمن والطمأنينة ، وقد قام سليجمان ومعاونوه بعدة تجارب على الحيوانات الذي لم يقف عند أن الظروف والأحداث هي ما تسبب الاكتئاب بل وصف العوامل التي تقود للعلاج وبث الأمل وتقديم الدعم للمريض (محمد حسن غانم ، ٢٠٠٦ ، ١٢٤).

- النظرية المعرفية :

لا تركز النظرية المعرفية فقط على ما يفعله الأشخاص ولكن أيضًا على طريقة رؤيتهم لأنفسهم وللعالم ، فقد تفاجئ بيك بالكيفية المنسقة التي يقيم بها المرضى الأحداث والتي تظهر برؤيا سلبية وناقدة للذات فهم يتوقعون الفشل بدل النجاح ولديهم ميل كبير إلى تضخيم الأمور ويقللون من اهمية نجاحاتهم وعندما تسوء الأمور فإنهم يميلون إلى لوم لنفسهم وليس الظروف (حسين فالح حسين ، ٢٠١٣، ٤٥).

ولذلك فسرت النظرية المعرفية الاكتئاب من خلال وصف أرون بيك الثلاثية المعرفية المترابطة التي تقود للاكتئاب وهما : نظرة سلبية للذات مثال (أنا شخص فاشل) ،والتفسير السلبي للخبرات (كل شئ سلبي دائمًا) ، والتوقع المستمر للفشل ، بالإضافة إلى تبني الشخص المكتئب الكثير من الأفكار الغير عقلانية التي يرددها لنفسه (محمد حسن غانم ، ٢٠٠٦ ، ١٢٥).

٥-علاج الاكتئاب :

١-العلاج الطبي.

يرتكز علاج الاكتئاب من هذا المنظور لدى معظم المشتغلين في الطب النفسي بداية من العقاقير الدوائية ، وصدمات كهربائية والتدخل الجراحي يتم سردهم كالآتي :

أ-العلاج بالعقاقيرالدوائية :

حيث يوصف للمريض الأدوية المضادة للاكتئاب تحت اشراف الطبيب النفسي ويأخذ المريض العلاج لفترة كافية حتى تتحسن حالته (لطفي عبد العزيزالشربيني ، ٢٠١٢، ١٥٧)، ويوصف العلاج الدوائي للمريض للأعراض المصاحبة تبعًا لشدة الحالة فمثلا يوصف الطبيب المنومات لحالات القلق المصاحبة للاكتئاب ومنبهات الجهاز العصبي والمنشطات لزيادة الدوافع النفسحركية (فاطمة السيد خشبة،٢٠١٩، ١٨٦).

ب-العلاج بالجراحة :

يتم استخدام الجراحة في حالات الاكتئاب الشديدة التي لا تستجيب فيها الحالة للعلاج أوالعقاقير أو الصدمات الكهربية وإذا خيف على المريض من خطورة تفكيره في الانتحار وإنهاء حياته في أي لحظة (أحمد عكاشة وطارق عكاشة، ٢٠١٥، ٤٥٥- ٤٧١).

ج-العلاج بالصدمات الكهربائية:

الصدمات الكهربائية من أنجح العلاجات في حالات الاكتئاب فهي يتم استخدامها بطريقة سليمة على ناحية من المخ فلا تحدث نسيان فهي نافعة في كل حالات الاكتئاب حتى الاكتئاب البسيط ولكن تستخدم في حالة عجز العقاقير عن

الاتيان بنتيجة ، فهي تستخدم في أول ظهور المرض وقرب نهايته أكبر منها في قمة حدة المريض (عبد الله عسكر،٢٠٠١ ، ١٤٦).

٢- العلاج النفسي :

ويتضمن جلسات علاجية فردية أو جماعية ، ويتم استخدام فيها عدة أساليب كالمساندة والتدعيم والتحليل النفسي ، وحل المشكلات ، والعلاج السلوكي وأكثر علاج قد أتى بنتائج إيجابية كبيرة مع الاكتئاب هو العلاج السلوكي المعرفي ويتبع كل أسلوب علاجي عدد من الفنيات يتم استخدامها في برنامج للحد من الاكتئاب يقوم بها المعالج النفسي (لطفي عبد العزيزالشربيني،٢٠١٢، ١٥٧).

وقد تتعدد أساليب العلاج السلوكى للاكتئاب فنجد أسلوب العلاج بالتحصين التدريجى يتم استخدامه لخفض حساسية العميل للمواقف التى تبعث على الاكتئاب والتدريب التوكيدى السلوكى من خلال ملاحظة العميل لسلوكه المضطرب، وهناك أسلوب تعديل السلوك الاكتئابى عن طريق إتباع فنية النمذجة والذى يقوم على أساس أن يتعلم الفرد التخلص من أعراضه الاكتئابية، من خلال ملاحظة سلوك الآخرين وتعريضه بصورة منتظمة للنماذج، ويُطلب منه أداء نفس العمل الذى سيقوم به النموذج(ريم محمود يوسف أبو فايد، ٢٠١٠، ٥٣).

وهناك العلاج في جماعة ويهدف منها إعادة ثقة المريض بنفسه من خلال وجوده ضمن مجموعة يروي كل منهم المواقف والتجارب المؤلمة التي مر بها (فاطمة السيد خشبة، ٢٠١٩، ١٨٧).

٣-العلاج البيئي :

والمقصود به إيجاد بيئة ملائمة يتعامل فيها المريض بعيد عن الضغوط الحياتية والضغط النفسي والمواقف التي تسببت له في الاكتئاب ، وينصح المريض بقضاء وقت كبير في مكان علاجي كالمستشفى أو مكان ترفيهي للترويح عن المريض والعمل علي شغل فراغه وعمل جلسات تأهيلية له ليندمج في علاقاته الاجتماعية مرة أخرى للتمهيد لعودته للحياة مرة أخرى (لطفي عبد العزيز الشربيني ، ٢٠١٢، ١٥٧).

٤- العلاج الديني :

العلاج النفسي الديني أسلوب توجيه وارشاد وتربية وتعليم ويقوم العلاج الديني على معرفة الفرد لنفسه ولدينه ولربه والقيم والمبادئ الأخلاقية وهدفه تحرير المريض من مشاعر الإثم التي تهدد طمأنينته وأمنه النفسي ومساعدته على تقبل ذاته وتحقيق وإشباع الحاجة إلى الأمن والسلام النفسي ،ويحتاج العلاج الديني إلى معالج مؤمن ذي بصيرة قادر على المشاركة الوجدانية لا أن يحكم على معتقدات الفرد وإنما يحترم الديانات السماوية الأخرى ، فيتناول المعالج مع المريض موضوع الاعتراف والتوبه ويشتركان معًا في اكتساب اتجاهات وقيم جديدة (حامد عبد السلام زهران ،٢٠٠٥، ٣٥٨).

ففي تراثنا الاسلامي الكثير من الوسائل والأساليب الذي اذا اتبعها الفرد تمتع بحياة نفسية سوية قائمة على الشعور بالهدوء والاستقرار والخشوع والسكينة والرضا والسعادة والطمأنينة والخشوع والتقوى والتوكل على الله ، إلى جانب الأدعية الكثيرة التي تتناول جميع مظاهر حياة الفرد وتقال ليل ونهار في أي وقت وعند الدعاء بخشوع يشعر الفرد بعدها بسعادة في قلبه ذلك من تأثير الدعاء على حياتنا (فاطمة السيد خشبة ، ٢٠١٩، ١٨٧).

ثالثًا : تناقضات إدراك الذات والاكتئاب :

انطلقت نظرية تناقض الذات لمحاولة الإجابة عن تساؤل : لماذا تختلف ردود الفعل عند الناس عند مواجهة بعض الأحداث الصعبة والضغوط الحياتية التي تمر في يومهم ؟ مثلا كوفاة طفل أو وفاة شخص عزيز،أو طلاق ،أوفقد وظيفة ،فأجاب هيجنز عن هذا قائلًا إن الناس لديهم أهداف محددة لأنفسهم فينظر بعض الأشخاص إلى هذه الأهداف وكأنها معايير صارمة والتزامات فعندما يفشلون يكون لديهم تناقض بين الذات الواقعية والواجبة أما البعض الآخر ينظرون إلى أهدافهم بنجاح لتحقيق تلك الرغبات والآمال مما يخلق عند بعضهم تناقض واضح بين الذات الواقعية والمثالية Higgins,T., 1989، فوفقًا لنظرية تناقض إدراك الذات فإن

التناقض بين الذات الفعلية والذات المثالية يثير مشاعر حزن وعدم رضا واكتئاب بسبب عدم تحقق آمال الفرد ورغباته ، بينما التناقض بين الذات الواقعية والواجبة فإنها تثير مشاعر مرتبطة بالقلق والحيرة والترقب والشعور بالذنب (Vartanian, L.,2012, 712).

من خلال ما سبق نجد الفرق بين نظرية تناقض الذات لهيجنز والنظريات الآخرى التي أشارت إلى تناقض الذات فتؤكد هذه النظرية على مسألتين هما الأولى تتعلق بالفروق بين استجابة الفرد للحوادث نفسها ، أما الثانية فتتعلق بنوعية الانفعالات التي تنشأ نتيجة تعرض الفرد لهذه الحادثة فإما تنتج لدى الفرد انفعالات اكتئابية (كالحزن والأسى) أم القلق كالخوف من المستقبل والتوتر.

وبذلك نجد أن العديد من الدراسات السابقة التي أثبتت وجود علاقة بين تناقض إدراك الذات وإصابة الفرد بالاكتئاب كما جاء في دراسة هيجنز وسترومان (Higgins,T.,&Strauan,T., (1985، و دراسة لان و ميشيل (Lane,S., & Micheal,O., 1993)، ودراسة واترس وآخرون (Waters,S., Franncis,K., &Strauman,T., 2004) ،ودراسة ستيفينسإرين (Stevens,E., 2010) ، و دراسة رياض العاسمي (٢٠١٠) ، ودراسة جوركان يلدريم وجينكوز(Gürcan-Yıldırım,D., &Gençöz,T., 2020) ومن هذا المنطلق ووفقًا لما سبق ذكره تم التأكد من وجود علاقة طردية إيجابية بين تناقض إدراك الذات والاكتئاب.

دراسات سابقة :

وتتبعت الدراسة الحالية الترتيب الزمني من القديم إلى الحديث عند عرض الدراسات السابقة التي تناولت اثبات العلاقة بين تناقض إدراك الذات والاكتئاب كما في الدراسات الآتية:

هدفت دراسة فيليبس وسيليفا (Phillips,A., & Siliva,P., 2010)إلى فحص العلاقة بين التناقضات الذاتي المختلفة وبين الإصابة بالانفعالات المختلفة ،تقديم اختبار قوي في التنبؤ بالفروق الفردية في تنبؤات نظرية تناقض الذات من خلال تقديم بيانات من بعض المقاييس والتصميم والإحصائيات ، وقد أجريت الدراسة على ٢٤٥ طالب جامعي من جامعة كارولينا في أمريكا الشمالية ، وقد تم استخدام الأدوات الآتية مقياس التناقض الذاتي ، مقياس الاكتئاب والقلق إعداد/ Lovibond (& Lovibond, 1995) ، مقياس أعراض القلق والمزاج (MASQ) إعداد/ (Clark & Watson, 1991) ، وقد أسفرت نتائج الدراسة على تتنبأ تناقض الذات الواجبة بشكل فريد بالقلق ، أما تناقض الذات المثالية تتنبأ بالمزاج الاكتئابي .

هدفت دراسة رياض العاسمي (٢٠١٢)إلى التعرف على العلاقة بين تناقض إدراك الذات وكل من القلق الاجتماعي والاكتئاب لدى عينة من طلاب جامعة دمشق، إضافة إلى معرفة الفروق بين الذكور والإناث ، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (٢٣٠طالب وطالبة) من طلاب كلية التربية والعلوم ، وذلك باستخدام الأدوات الآتية استبيان تناقضات الذات لهيجنز ، ومقياس القلق الاجتماعي اعداد الباحث ، ومقياس بيك الاكتئاب، وقد أسفرت النتائج إلى أن الإناث أكثر تناقضا في معظم أبعاد تناقض إدراك الذات، كما أشارت النتائج إلى أن الطلاب الذين حصلوا على درجات مرتفعة في تناقض إدراك الذات الواقعي/ المثالي حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس الاكتئاب، بينما الذين حصلوا على درجات مرتفعة في تناقض إدراك الذات الواقعية/ الواجبة حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس القلق الاجتماعي، وذلك مقارنة بالطلاب الذين حصلوا على درجات منخفضة.

هدفت دراسة عمار السلماني (٢٠١٥) إلى التعرف على مستوى التناقض إدراك الذات بين الطلاب ، التعرف على مستوى الاكتئاب بين الطلاب ، الفروق بين الجنسين في

الاكتئاب، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (٤٠٠) طالب وطالبة من (٤) كليات كليتين علمية وكليتين ادبية ، وذلك باستخدام الأدوات الآتية مقياس هيجنز للذوات ١٩٨٩والذي قام الباحث باعداده ويتضمن الذوات الثلاثة ، مقياس بيك للاكتئاب ١٩٧٤ ، مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (إعداد الباحث) ، وقد أسفرت النتائج على وجود فروق ذات دلالة احصائية في الاكتئاب وهذا يؤدي إلى انخفاض مؤشر الاكتئاب لدي الطلاب ، وجود علاقة ارتباطية بين تناقض إدراك الذات والاكتئاب والعوامل الخمس الكبرى للشخصية.

هدفت دراسة ماسون وآخرون (Mason,T., Smith,K., Engwall,A., Lass,A., Mead,M., Sorby,M.,& et al , 2019) إلى إجراء تحليل تلوي قام بتجميع الأدبيات حول التناقض الذاتي وعلم النفس المرضي عبر (٧٠) دراسة غير متجانسة ، وقد أجريت الدراسات السبعين من (٩٤) عينة معظمهم من طلاب الجامعات ، تم استخدام الأدوات الآتية مقياس الذوات ل هيجينز، ومقياس الاكتئاب ومقياس القلق ومقياس للإنفعالات السلبية ، وقد أسفرت النتائج على أن التناقض الذاتي يمثل عامل مساهم يتعلق بعدد من الإضطرابات النفسية كالقلق والاكتئاب واضطرابات الأكل أي تؤثر تأثير مباشر على الحالة النفسية التي بدورها تؤثر بشكل غير مباشر على السلوك ،وقد أوصوا بضرورة عمل دراسات مستقبلية للوقاية والتدخل.

هدفت دراسة جوركان يلدريم وجينكوز(Gürcan-Yıldırım,D., Gençöz,T., 2020&)إلى اختبار تأثير التناقضات الذاتية (تناقضات بين الذات الفعلية والمثالية والواجبة والذوات الغير مرغوبة Undesired selves) على الاكتئاب والقلق بين الأتراك ، وفحص الدور الوسيط لتنظيم المشاعر والمرونة في العلاقة بين تناقضات الذات والانفعالات السلبية ، وقد أجريت الدراسة على (٧٢٩)

مشاركًا تتراوح أعمارهم بين ١٨- ٣٩ عام معظمهم من طلاب الجامعة ، وقد تم استخدام الأدوات الآتية قائمة تناقضات الذات المتكاملة Hardin,E .,& Lakin,J.,2009 مقياس المرونة المطور بواسطة Wagnild and Young (1993) وتمت ترجمته للغة التركية ،مقياس بيك للاكتئاب ، مقياس القلق ل بيك ، وقد أسفرت النتائج على أن تناقض الذات المثالية مرتبطة بالاكتئاب وليس القلق ، ويرتبط تناقض الذاتي الغير مرغوب فيه بالاكتئاب والقلق ، وفقًا للتحليل الاعتدالي فإن المرونة وليس تنظيم المشاعر تضبط العلاقة بين تناقض الذات المثالي والاكتئاب .

فروض البحث :

١- توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية موجبة بين درجات طالبات الجامعة على مقياس تناقض الذات ودرجاتهم على مقياس الاكتئاب.

٢- يوجد تأثير دال إحصائيا لكل من النوع (ذكور- إناث) و طبيعة الكلية (نظرية – علمية) على تناقض الذات لدى طلاب الجامعة .

٣- يوجد تأثير دال احصائيًا لكل من النوع (ذكور- إناث) و طبيعة الكلية (نظرية – علمية) والتفاعل بينهما على الاكتئاب لدى طلاب الجامعة .

٤- يُنبىء مستوى تناقض إدراك الذات بالاكتئاب لدى طلاب الجامعة .

إجراءات البحث : واشتملت على:

أولًا :المنهج المستخدم:

اتبع في إجراء البحث منهجًا وصفيًا بغية الوصول إلى تحقيق أهدافه والتحقق من الفروض التي طرحها.

ثانيًا: عينة البحث:

قامت الباحثة بتطبيق أدوات البحث المتمثلة في مقياس تناقض إدراك الذات(إعداد الباحثة) ومقياس بيك للاكتئاب ترجمة: غريب عبد الفتاح الإصدار الثانى(٢٠٠٠) على عينة عشوائية من طلاب جامعة الزقازيق لكل من الكليات العلمية

والأدبية ، ثم قامت الباحثة بترتيب درجات العينة ترتيبًا تنازليًا من الأعلى إلى الأقل وفقًا لمقياسي تناقض إدراك الذات وبيك للاكتئاب وقامت بإختيار عينة مكونة من (١٥٠) طالبًا وطالبة بكل من الكليات العلمية والأدبية لتقنين أداة بحثها عليها وإجراء الخصائص السيكومترية لمقياس تناقض إدراك الذات.

ثالثا : أدوات البحث:

بعد أن حددت الباحثة أهداف البحث وحددت متغيراته كان عليها اختيار الأدوات المناسبة حيث اشتملت على ما يلي :

١- مقياس تناقض إدراك الذات (إعداد الباحثة)

٢- قائمة بيك للاكتئاب (BDI-II; Beck, Steer & Brown, 1996) ترجمة: غريب عبدالفتاح- الإصدار الثانى(٢٠٠٠).

١- مقياس تناقض إدراك الذات (إعداد الباحثة)

قامت الباحثة بإعداد استبيان تناقض إدراك الذات نتجة لتعذر الباحثة للحصول على مقياس صمم لقياس تناقض إدراك الذات على غرار نظرية هيجنز يتلائم مع مجتمع البحث ، فلذلك تم بناء مقياس تتوافر فيه الخصائص السيكومترية من صدق وثبات وتمييز.

خطوات إعداد المقياس:

١- الاطلاع على الأدبيات الحديثة ذات الصلة بموضوع المقياس، وما توفر لدى الباحثة من دراسات وبحوث سابقة.

٢- الإطلاع على المقاييس المتاحة المتصلة بتناقض إدراك الذات.

٣- إعداد المقياس في صورته المبدئية .

٤- حساب الخصائص السيكومترية لمقياس تناقض إدراك الذات .

٥- إعداد المقياس في صورته النهائية .

وفيما يلي توضيح لتلك الخطوات :

١- الاطلاع على الأدبيات الحديثة ذات الصلة بموضوع المقياس ، وما توفر لدى الباحثة من دراسات حيث راجعت الباحثة الأطر النظرية وما توفر لديها من دراسات

وبحوث تناولت فعالية الذات المدركة ، بهدف تحديد مفهومها وأبعادها ، والتعريف الإجرائي لكل بُعد ، مما ساعد الباحثة في بناء المقياس الحالي .

المقاييس المتاحة المتصلة بتناقض إدراك الذات:

أ- استبانة الذوات لهيجنز ١٩٨٥ Higgins,s Selves Questionnaire, 1985

ب- استبيان الذوات المعدل لهيجنز ١٩٨٧ : ترجمة رياض العاسمي (٢٠١٢) The Revised Selves Questionnaire

ج- مقياس تناقضات الذات المتكامل لهاردين ولاكين ٢٠٠٩ Hardin,E .,& Lakin,J.,

د- مقياس تناقض الذات لفيليبوت وآخرين Philippot ,P., et al , 2018

هـ- مقياس عمار عبد الجبار السلماني (٢٠١٥).

تُعرف الباحثة تناقض إدراك الذات بأنها : هي مجموعة من المعتقدات والأفكار السلبية المتضاربة التي يعتنقها الفرد عن نفسه وذلك بين صفاته الحقيقية والصفات المثالية التي يتمناها مما ينتج عنها اضطرابات وانفعالات سلبية كالاكتئاب أو القلق والتي تؤثر عليه سلبيًا في جميع مجالات حياته .

أبعاد مقياس تناقض إدراك الذات :

- الذات الواقعية The Actual-Self وهي الصفات التي يعتقد الشخص أو (الآخرون) أنه يمتلكها بالفعل .
- الذات المثالية The Ideal-Self وهي الصفات التي يتمنى الشخص أو (الآخرون) في امتلاكها بشكل مثالي مثل الرغبات والآمال والأمنيات .

٣- إعداد المقياس في صورته الأولية :

أ- في ضوء ما سبق أعدت الباحثة المقياس في صورته المبدئية المقياس والتي تكونت من (٤٠) عبارة موزعة على بُعدين هما الذات الواقعية ، الذات المثالية.

ب- ولحساب الخصائص السيكومترية للمقياس قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة قوامها (١٥٠) طالب وطالبة .

ج - قامت الباحثة بحساب دلالات الصدق والثبات له، والتي أسفرت عن توافر دلالات صدق وثبات عالية.

الخصائص السيكومترية لمقياس تناقض إدراك الذات (إعداد الباحثة)

الاتساق الداخليInternal Consistency :

تم حساب الاتساق الداخلي لمفردات الاستبيان من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إلية المفردة، وأيضًا اتساق الأبعاد الثلاث وذلك حتى يتم استبعاد العبارات التي لم تحصل على معاملات ارتباط دالة إحصائيًا. والجدول الآتي يوضح ذلك

جدول (٢) مُعاملات الاتساق الداخلي ودلالتها لمفردات استبيان تناقض إدراك الذات

بُعد الذات المثالية			بُعد الذات الواقعية		
م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	,٤٤	,٠١	٢١	,٢٦	,٠١
٢	,٦٧	,٠١	٢٢	,٤٨	,٠١
٣	,٧١	,٠١	٢٣	,٣٥	,٠١
٤	,٦٦	,٠١	٢٤	,٣٣	,٠١
٥	,٦٣	,٠١	٢٥	,٤٦	,٠١
٦	,٦٧	,٠١	٢٦	,٤١	,٠١
٧	,٦٩	,٠١	٢٧	,٤١	,٠١
٨	,٦٥	,٠١	٢٨	,٥٤	,٠١
٩	,٧٩	,٠١	٢٩	,٤٤	,٠١
١٠	,٨٠	,٠١	٣٠	,٣٩	,٠١
١١	,٨٠	,٠١	٣١	,٤٦	,٠١

بُعد الذات المثالية			بُعد الذات الواقعية		
م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١٢	,٣٤	غيردالة	٣٢	,٣٤	,٠١
١٣	,٦٩	,٠١	٣٣	,٢٥	,٠٥
١٤	,٧٧	,٠١	٣٤	,٢٧	,٠١
١٥	,٧١	,٠١	٣٥	,٣٨	,٠١
١٦	,٨٥	,٠١	٣٦	,٤٦	,٠١
١٧	,٦٢	,٠١	٣٧	,١٥	غيردالة
١٨	,٧٥	,٠١	٣٨	,١٨	غيردالة
١٩	,٨٢	,٠١	٣٩	,٢٨	,٠١
٢٠	,٦٩	,٠١	٤٠	,٢٣	,٠٥

درجة الحرية ٩٨

وبالنظر إلى جدول (٢) نجد جميع العبارات كانت دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) ماعدا العبارة رقم (١٢) في البعد الأول ، والعبارة رقم (٣٨،٣٧) في البعد الثاني وعلى ذلك تم استبعاد هذه العبارات من الصورة النهائية للمقياس.

(ب)صدق المقياس:

❖ **صدق المفردة**

تم حساب صدق المفردات للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إلية المفردة، وأيضًا على صدق البُعدين وذلك حتى يتم استبعاد العبارات التي لم تحصل على معاملات ارتباط دالة إحصائيًّا. والجدول الآتي يوضح ذلك

جدول (٣) مُعاملات صدق المفردة مقياس تناقض إدراك الذات

بُعد الذات المثالية			بُعد الذات الواقعية		
م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	,٣٦٩	,٠١	٢١	,١٤٠	غيردالة
٢	,٦٧	,٠١	٢٢	,٣٥٠	,٠١
٣	,٦٢٢	,٠١	٢٣	,١٩٩	,٠٥
٤	,٦٧٦	,٠١	٢٤	,١٩٧	,٠٥
٥	,٦١٦	,٠١	٢٥	,٣٥٣	,٠١
٦	,٥٨٣	,٠١	٢٦	,٢٩٢	,٠١
٧	,٦٣٥	,٠١	٢٧	,٢٥٨	,٠١
٨	,٦٣٩	,٠١	٢٨	,٤٢٣	,٠١
٩	,٦١٣	,٠١	٢٩	,٣٤٠	,٠١
١٠	,٧٥٩	,٠١	٣٠	,٣١٠	,٠١
١١	,٧٦٦	,٠١	٣١	,٣٤٥	,٠١
١٢	,٧٧٣	,٠١	٣٢	,٢٠٩	,٠٥
١٣	,٢٤٧	,٠٥	٣٣	,٠٩٢	غيردالة
١٤	,٦٥٢	,٠١	٣٤	,١٠٣	غيردالة
١٥	,٧٣٣	,٠١	٣٥	,٢٤٥	,٠٥
١٦	,٦٥٥	,٠١	٣٦	,٣٣٩	,٠١
١٧	,٨٣٢	,٠١	٣٧	-,٠٠٣-	غيردالة

بُعد الذات المثالية			بُعد الذات الواقعية		
م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١٨	,٥٦٩	,٠١	٣٨	,٠٥٣	غيردالة
١٩	,٧١٦	,٠١	٣٩	,١٤٣	غيردالة
٢٠	,٦٥٣	,٠١	٤٠	,٠٣٦	غيردالة

فى ضوء بيانات جدول(٣): حيث أن حدود الدلالة الإحصائية تتروح بين (٠,١٩٥– ٠,٢٥٣) فإن باستثناء المفردات٢١، ٣٣،٣٤،٣٧،٣٨ ،٣٩ ،٤٠ فإن باقى مفردات المقياس ارتبطت ارتباطا دالًا إحصائيا عند كل (٠,٠٥– ٠,٠١)

جدول (٤)

يوضح مصفوفة إرتباط الأبعاد وبعضها البعض

أبعاد المقياس	الذات الواقعية	الذات المثالية
الذات الواقعية	ــــ	
الذات المثالية	٠,٢٥*	ــــ

بالنظر إلى جدول (٤) يوضح معاملات ارتباط الأبعاد مع بعضها البعض حيث كانت الذات الواقعية مترابطة مع الذات المثالية دالة عند ٠٥، .

(ج) ثبات المقياس:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ حيث يمثل مُعامل ألفا متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة المقياس إلى أجزاء بطرق مختلفة ، وقد استخدم الباحث لحساب ثبات المقياس مُعامل ألفا لكرونباخ Cronbachs Alpha Coefficient" " فى حالة حذف درجة العبارة من الدرجة للمقياس.

جدول(٥) قيم مُعاملات ألفا لمفردات كل بُعد من أبعاد تناقض إدراك الذات مع الدرجة الكلية للبعد

بعد الذات المثالية		بعد الذات الواقعية	
معامل ألفا كرونباخ : ٠,٩٤		معامل ألفا كرونباخ : ٠,٦١	
١	٠,٩٣	٢١	٠,٦١
٢	٠,٩٣	٢٢	٠,٧٢
٣	٠,٩٣	٢٣	٠,٥٨
٤	٠,٩٤	٢٤	٠,٦٠
٥	٠,٩٤	٢٥	٠,٥٨
٦	٠,٩٣	٢٦	٠,٥٩
٧	٠,٩٣	٢٧	٠,٥٩
٨	٠,٩٤	٢٨	٠,٥٧
٩	٠,٩٣	٢٩	٠,٥٩
١٠	٠,٩٣	٣٠	٠,٥٩
١١	٠,٩٣	٣١	٠,٥٨
١٢	*٠,٩٥	٣٢	٠,٦٠
١٣	٠,٩٣	٣٣	*٠,٦٢
١٤	٠,٩٣	٣٤	*٠,٦٢
١٥	٠,٩٣	٣٥	٠,٦٠
١٦	٠,٩٣	٣٦	٠,٥٨
١٧	٠,٩٤	٣٧	*٠,٦٣
١٨	٠,٩٣	٣٨	*٠,٦٢
١٩	٠,٩٣	٣٩	٠,٦١
٢٠	٠,٩٣	٤٠	*٠,٦٣

*مفردات تم استبعادها

يتضح من الجدول(٥) ما يلي : بالنسبة للبُعد الأول الذات المثالية : قيمة مُعامل ألفا (٠,٩٤) وبناء على ذلك فإن المفردات التي تزيد عن هذه القيمة يتم حذفها لعدم ثباتها

ويتضح من الجدول أنه بمقارنة مُعاملات بمعامل ألفا للبُعد وجد أنه بإستثناء المفردة (١٢) فإن جميعها أقل منه.

بالنسبة للبُعد الثاني الذات الواقعية : قيمة مُعامل ألفا (٠,٦١) وبناء على ذلك فإن المفردات التي تزيد عن هذه القيمة يتم حذفها لعدم ثباتها ويتضح من الجدول أنه بمقارنة مُعاملات ألفا بمعامل ألفا للبُعد وجد أن كل من المفردة رقم (٣٣،٣٤،٣٧،٣٨،٤٠) فإن جميعها أقل منه .

بذلك يوضح الجدول التالي العبارات التي تم حذفها من الاستبيان طبقًا لمعامل ألفا ومعامل الارتباط لصدق مفردات الاستبيان.

جدول(٦) قيم مُعامل ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية وبيان العبارات التي تم حذفها والعبارات المتبقية

البعد	أرقام العبارات المحذوفة	معامل ألفا كرونباخ بُعد استبعاد المفردات
الذات المثالية	١٢	٠,٩٤
الذات الواقعية	٢١،٣٣،٣٤،٣٧،٣٨،٣٩،٤٠	٠,٦٨
عدد العبارات قبل الحذف	٤٠	
عدد العبارات المحذوفة	٨	
عدد العبارات المتبقية	٣٢	

المفردات التي تم استبعادها :

رقم العبارة	العبارة	رقم العبارة	العبارة
١٢	أتمنى التعبير عن مشاعري بسهولة.	٣٧	أثق في نفسي كثيرًا.
٢١	يثق بكلامي الآخرين .	٣٨	أنا شخص متفائل بالمستقبل.
٣٣	أنا بار بوالديا.	٣٩	متردد دائمًا في آرائي.
٣٤	أنا شخص ذكي.	٤٠	يُعجبني مظهري كثيرًا.

- **إعداد الاستبيان في صورته النهائية**

جدول(٧) توزيع عبارات مقياس تناقض إدراك الذات على أبعاده ومدى درجات كل بعد وفقا للصورة النهائية

البعد	المفردات	العدد الكلى لمفردات البعد	مدى الدرجات
الذات المثالية	١٩:١	١٩	١٩-٥٧
الذات الواقعية	٣٢:٢٠	١٣	١٣-٣٩

طريقة تصحيح المقياس:

تكون المقياس في صورته النهائية من (٣٢) عبارة موزعة على بُعدين ،وبذلك وضعت الباحثة طريقة الإجابة على المقياس في صورته النهائية من خلال العبارات وإختبار إستجابة واحدة من المواقف السلوكية ، وبذلك تتراوح مدى درجات بُعد الذات الواقعية من(١٣- ٣٩) ، ومدى درجات الذات المثالية (١٩- ٥٧) ، حيث إذا كانت درجة الذات المثالية أكبر من الذات الواقعية يدل ذلك على وجود تناقض .

٢- قائمة بيك للاكتئاب(BDI-II, Beck, Steer & Brown, 1996)

ترجمة:غريب عبد الفتاح- الإصدار الثانى(٢٠٠٠)

مقياس أعده الطبيب النفسي الأمريكي بيك(Beck) وهو المُعد الرئيسي لمقياس بيك للاكتئاب والذي عُرف بعد ذلك باسمه رغم اشتراك العديد من الزملاء معه في إعداده ، وقام بترجمة بنود مقياس بيك الثاني للاكتئاب (BDI-II) وتعليماته العربية غريب عبد الفتاح غريب (٢٠٠٠).

(أ) هدف المقياس: قياس شدة الاكتئاب النفسي لدى المراهقين والبالغين المرضى والعاديين.

(ب) وصف المقياس: يعتبر مقياس بيك الثاني للاكتئاب (د- ٢) BDI-II هو أحدث صورة مطورة لمقياس بيك للاكتئاب ، ويتكون المقياس من(٢١) بنداً لقياس شدة الاكتئاب بدءاً بسن(١٣) عاماً.

جدول (٨) يوضح الأعراض التي يقيسها مقياس بيك للاكتئاب

الحزن	التشاؤم	الفشل	فقدان الاستمتاع	الشعور بالذنب و تانيب الضمير	
مشاعر العقاب	الشعور بعدم الرضا بالذات	فقد الذات	انعدام الرغبة بالحياة أو تمني الموت	البكاء	
التهيج والاستثارة	فقدان الاهتمام	التردد	انعدام القيمة	فقدان الطاقة	
تغيرات في النوم	القابلية للغضب والانزعاج	فقدان الشهية	فقدان الوزن	الإرهاق والإجهاد	فقدان الإهتمام بالجنس

(جـ) تصحيح المقياس: يتم تصحيح مقياس الاكتئاب (د- ٢) BDI-II بجمع التقديرات للبنود الـ(٢١) التي يتكون منها المقياس، ويتم تقدير كل بند على مقياس يتكون من(٤) نقاط من (٠) - (٣) ويعطى تقدير (صفر) للعبارة الأولى في كل بند، ثم تأخذ العبارة الثانية تقدير(١) ، والثالثة تقدير (٢)، والرابعة تقدير (٣) ، وإذا قام المفحوص باختيار متعدد لأحد البنود الـ(٢١)، أي إذا اختار أكثر من عبارة داخل البند، فانه يتم حساب قيمة العبارة الأعلى.

(د) ثبات المقياس: تم دراسة ثبات مقياس الاكتئاب لـ BDI-II في البيئة المصرية بطريقة إعادة التطبيق وطريقة الإتساق الداخلي بواسطة معامل ألفا، وبلغت معاملات الإرتباط بين درجات البنود الفرعية للمقياس والدرجة الكلية ما بين(,١٨)(نقد الذات) و(,٥٦)(صعوبة التركيز).

تم حساب ثبات مقياس بيك للاكتئاب باستخدام معامل ألفا كرونباخ وكانت النتائج كما يلي

يوضح جدول (٩) معامل ثبات مقياس بيك للاكتئاب باستخدام معامل الفا كرونباخ

معامل الفا كرونباخ لمقياس بيك للاكتئاب	,٨٨

نتائج البحث :

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه "**توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين تناقض إدراك الذات (الواقعية/ المثالية) والاكتئاب لدى طلاب جامعة الزقازيق**"ولإختبار صحة الفرض الأول استخدمت الباحثة معامل الارتباط البسيط لبيرسون للتعرف على العلاقة بين تناقض إدراك الذات (الواقعية/ المثالية) والاكتئاب **وكانت النتائج كما يلى:**

جدول (١٠) معاملات الإرتباط بين تناقض إدراك الذات (الواقعية/ المثالية) والاكتئاب لدى عينة الدراسة حيث ن= (٤٠٠)

الأبعاد	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
الذات الواقعية	٥٠.,	٠١.,
الذات المثالية	٦٧.,	٠١.,

يتضح من الجدول السابق

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين بُعد الذات الواقعية من تناقض إدراك الذات والاكتئاب).
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين بُعد الذات المثالية من تناقض إدراك الذات والاكتئاب).

ينص الفرض على أنه"توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين تناقض إدراك الذات (الواقعية/ المثالية) والاكتئاب لدى طلاب جامعة الزقازيق" وذلك جاء اتفاقاً مع نتائج عدد كبير من الدراسات السابقة كما في دراسة Jr,Gonnerman,M., Parker,C., Lavine,H., &Huff,J.,(2000)، ودراسة Waters,S., Franncis,K., & Strauman,T., 2004 ، ودراسة Hardin, E., & Leong,L., 2005) ، ودراسة رياض العاسمي (٢٠١٢)، ودراسة Phillips,A., & Siliva,P., 2010)، دراسة عمار السلماني (٢٠١٥)،ودراسة (Mason,T., et al , 2019) واللائي أثبتن وجود علاقة بين تناقض إدراك الذات والإصابة بالاكتئاب وسوء المزاج لدى طلاب الجامعة.

يفسر هيجنزHiggins سبب حدوث تناقضات إدراك الذات لدى الأشخاص هو عدم تطابق الخصائص الحالية وتناقض معارفهم ومعتقداتهم حول المواقف

والأحداث وأن الذات المثالية هي الصفات التي يتمنى أن يمتلكها من وجهه نظره الخاصة ، لكن من خلال إدراكه للواقع الحقيقي يجد الأمر مختلفاً فهو لديه الرغبة الداخلية لتحقيق ما يتمناه لكن العجز المعرفي والاقتصادي وضعف العلاقات الاجتماعية تجعله عاجزًا عن تحقيق تلك الغاية ،لذلك يشكل نوع محدد من إدراك الذات نمط سلوكي مميز تصاحبه مشاعر سلبية محددة ، فعندما يشعر الفرد بأنه قد خسر ولن يكسب أي هدف يرغب في تحقيقه فينعكس عليه بالحزن وخيبة الأمل ويشعر بالوحدة ،والتناقض بين الذات الواقعية والمثالية يتضمن غياب ملحوظ للنتائج الإيجابية والناتجة عن ادراكالفشل في تحقيق الآمال والرغبات الشخصية ،إختصارًا لكل ما سبق تؤدي اعتقادات الفرد وأفكاره السلبية حول ذاته والأحداث والمواقف التي يمر بها والآخرين وكيفية ادراككل ذلك إلى تشكيل الاضطرابات النفسية ، فأكد الكثير من العلماء والباحثين أثر وعي الفرد وإدراكه الواعي السليم بمكونات ذاته وشبكة علاقاته الاجتماعية في تطابق خصائصه الذاتية وتقاربها لتؤكد مدى صحته النفسية (Higgins,T., 1987, 319-340).

نتائج الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني على أنه "يوجد تأثير دال إحصائيًا لعاملي النوع (ذكور /إناث) والتخصص (علمي /أدبي) في تأثيرهما المشترك على أبعاد تناقض إدراك الذات (الذات الواقعية والمثالية) ، ولإختبار صحة الفرض الثاني استخدمت الباحثة معامل الارتباط البسيط لبيرسون للتعرف على تأثير النوع والتخصص على أبعاد تناقض إدراك الذات وكانت النتائج كما يلى:

جدول (١١) البيانات الوصفية لعينة الدراسة

البعد	النوع	التخصص	المتوسط	الإنحراف المعياري	العدد
الذات الواقعية	ذكور	علمي	٥٠,٤٧	١٦,٨١	١٠٠
		أدبي	٥١,٠٤	٤,٦٩	٥٠
		المجموع	٥٠,٦٦	١٣,٩٦	١٥٠
	إناث	علمي	٤٨,٢٠	٤,٢٨	١٠٠
		أدبي	٤٧,٦٢	٤,١٥	١٥٠
		المجموع	٤٧,٨٦	٤,٢٠	٢٠٠
	المجموع	علمي	٤٩,٣٤	١٢,٢٩	٢٠٠
		أدبي	٤٩,٤٨	٤,٥٣	٢٠٠
		المجموع	٤٨,٩١	٩,٢٦	٤٠٠
الذات المثالية	ذكور	علمي	٥٥,٣٠	٥٧,١٧	١٠٠
		أدبي	٤٩,٦٢	١١,٩٠	٥٠
		المجموع	٥٢,٩٢	٤٧,١٨	١٥٠
	إناث	علمي	٥٢,٣٨	٧,٦٢	١٠٠
		أدبي	٥٣,٢٧	٧,٨١	١٥٠
		المجموع	٥٢,٩٢	٧,٧٣	٢٥٠
	المجموع	علمي	٥٣,٤٨	٤٠,٧١	٢٠٠
		أدبي	٥٢,٣٦	٩,١١	٢٠٠
		المجموع	٥٣,١٠	٢٩,٤٧	٤٠٠
المجموع	ذكور	علمي	١٠٥,٧٧	٧٣,١٩	١٠٠
		ادبي	١٠٠,٦٦	١٢,٨٨	٥٠
		المجموع	١٠٤,٠٧	٦٠,١٦	١٥٠
	إناث	علمي	١٠٠,٥٨	٩,٣٧	١٠٠
		أدبي	١٠٠,٩٠	٩,٦٥	١٥٠
		المجموع	١٠٠,٧٧	٩,٥٢	٢٥٠
	المجموع	علمي	١٠٣,١٨	٥٢,١١	٢٠٠
		أدبي	١٠٠,٨٤	١٠,٥١	٢٠٠
		المجموع	١٠٢,٠٠	٣٧,٥٦	٤٠٠

جدول (١٢)

نتائج تحليل التباين ذات التصميم العاملي (٢ ×٢) لتفاعل النوع والتخصص

أبعاد تناقض إدراك الذات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بُعد الذات الواقعية	النوع (أ)	٦٩٢,١٥	١	٦٩٢,١٥	٨,٢٠	,٠١
	التخصص (ب)	,٠٠٠	١	,٠٠٠	,٠٠٠	غيردالة
	تفاعل أ × ب	٢٨,٠١	١	٢٨,٠١	,٣٣	غيردالة
	تباين الخطأ	٣٣٤٢٥,٩٢	٣٩٦	٨٤,٤١		
	المجموع	٩٩٠٩٧١,٠٠	٤٠٠			
بُعد الذات المثالية	النوع (أ)	١١,٥٢	١	١١,٥٢	,٠١	غيردالة
	التخصص (ب)	٤٩٠,٩٨	١	٤٩٠,٩٨	,٥٦	غيردالة
	تفاعل أ × ب	٩٢٥,٩٠	١	٩٢٥,٩٠	١,٠٦	غيردالة
	تباين الخطأ	٣٤٥٣٦٦,١٣	٣٩٦	٨٧٢,١٤		
	المجموع	١٤٧٤٣٥٦,٠	٤٠٠			
المجموع	النوع (أ)	٥٢٥,٠٥	١	٥٢٥,٠٥	,٣٧	غيردالة
	التخصص (ب)	٤٩١,٦٦	١	٤٩١,٦٦	,٣٥	غيردالة
	تفاعل أ × ب	٦٣١,٨٢	١	٦٣١,٨٢	,٤٥	غيردالة
	تباين الخطأ	٥٦١٠٢٠,٧٩	٣٩٦	١٤١٦,٧٢		
	المجموع	٤٧٢٥١٢٧,٠٠	٤٠٠			

يتضح من جدول (١٢) ما يلي :

١- أ- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠١,) بين متوسطى درجات الذكور والإناث في بُعد الذات الواقعية لصالح الإناث (ذات المتوسط الأعلى في بُعد الذات الواقعية) .

ب- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصص(علمي/أدبي) في بُعد الذات الواقعية .

ج- عدم وجود تفاعل بين كل من الذكور والإناث ،والتخصص(علمي/أدبي) في تأثيرهما المشترك على بُعد الذات الواقعية.

٢- أ- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكوروالإناث في بُعد الذات المثالية.

ب- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصص(علمي/أدبي) في بُعد الذات المثالية .

ج- عدم وجود تفاعل بين كل من الذكور والإناث ،والتخصص(علمي/أدبي) في تأثيرهما المشترك على بُعد الذات المثالية.

تفسير نتائج الفرض الثاني:

أشارت النتائج إلى وجود تأثير دال إحصائيًا لعاملي : النوع (ذكور/إناث) والتخصص (علمي/أدبي) في تأثيرهما المشترك على تناقض إدارك الذات على طلاب الجامعة لصالح الإناث ، وذلك نتيجة للدور الجديد التي بدأت تتمتع به الأنثى في المجتمع وأصبحت عضو مشارك بفاعلية في بناء المجتمع ومؤسساته المختلفة الأمر الذي جعلها تعيش حالة من التناقض بين دورها المعروف وهو تربية الأولاد في المنزل وممارسة دورها الجديد وإقامة علاقات إجتماعية ومنافسة الذكور في تولي المناصب القيادية وذلك لهدف تحقيق الاستقرار الأسري والمهني والنفسي مما يؤدي بها إلى صراعًا حقيقيًا في مواجهة الأحداث والضغوط نتيجة ممارستها للدور الجديد ومنافسة الذكور في العمل والدراسة والمهام الموكلة لها كل ذلك يطلب منها قدرات وإمكانيات كبيرة وطاقة إضافية فتحاول بكل الطرق سد الهوة بين إمكانياتها من ناحية والمحافظة على الدور الأنثوي من ناحية أخرى مما يخلق ذلك صراع داخلي لديها وتناقضات في حياتها .

حيث اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة هيجنز وستورمان (Higgins,T.,&Strauman,T., 1988) ، رياض العاسمي (٢٠١٢) وعمار الشمري (٢٠١٦) التي تم التأكيد فيها على أن الفروق كانت في تناقض إدراك الذات لصالح الإناث.

بالنسبة للتخصص لصالح التخصص الأدبي فيتأثر أفراد العينة بالبيئة المحيطة بهم فينظر المجتمع الذي نعيش فيه للأشخاص ذو التخصصات العلمية نظرة احترام وتقدير مما يؤثر على شخصياتهم بالإيجاب ، بالإضافة لدراستهم وتخصصاتهم العلمية والتكنولوجية الأكثر اعتماد على التجريب يخلق لديهم نمط فكري واسع قائم على المنطق والاستدلال العلمي في تلقي المعلومات فكل ذلك يجعلهم أقل عُرضة للتناقض في ادراكذواتهم، أما الأشخاص ذوي التخصصات الأدبية نظرة المجتمع لهم نظرة أقل مع المنهج الدراسي والعلمي يجعلهم أكثر عُرضة لخلق نظرة سلبية تجاه ذواتهم.

نتائج الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على أنه "يوجد تأثير دال إحصائيًا لعاملي النوع (ذكور /إناث) والتخصص (علمي /أدبي) في تأثيرهما المشترك على الاكتئاب ، ولإختبار صحة الفرض الثالث استخدمت الباحثة معامل الارتباط البسيط لبيرسون للتعرف على تأثير النوع والتخصص على الاكتئاب وكانت النتائج كما يلى:

جدول (١٣) البيانات الوصفية لعينة الدراسة

البعد	النوع	التخصص	المتوسط	الإنحراف المعياري	العدد
الاكتئاب	ذكور	علمي	٢٠,٣٨	٢٣,٠٤	١٠٠
		أدبي	١٦,٠٠	١١,٠٨	٥٠
		المجموع	١٨,٩٢	١٩,٩٣	١٥٠
	إناث	علمي	٢١,٨٤	١٠,٧٥	١٠٠
		أدبي	٢٣,١٦	١١,٤٣	١٥٠
		المجموع	٢٢,٦٣	١١,١٦	٢٠٠
	المجموع	علمي	٢١,١١	١٧,٩٥	٢٠٠
		أدبي	٢١,٣٧	١١,٧٤	٢٠٠
		المجموع	٢١,٢٤	١٥,١٤	٤٠٠

جدول (١٤)

نتائج تحليل التباين ذات التصميم العاملي (٢ ×٢) لتفاعل النوع والتخصص

الاكتئاب	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الاكتئاب	النوع (أ)	١٥٩٢,٢٤	١	١٥٩٢,٢٤	٧,٠٥	,٠١
	التخصص (ب)	٢٠٠,٦٥	١	٢٠٠,٦٥	,٨٨٨	غيردالة
	تفاعل أ × ب	٦٩٦,٢١	١	٦٩٦,٢١	٣,٠٨	غيردالة
	تباين الخطأ	٨٩٤٧٣,١٦	٣٩٦	٢٢٥,٩٤		
	المجموع	٢٧١٩٦٤,٠٠	٤٠٠			

يتضح من جدول (١٤) ما يلي :

١- أ- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠١,) بين متوسطى درجات الذكور والإناث في الاكتئاب لصالح الإناث .

ب- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصص(علمي/أدبي) في الاكتئاب .

ج- عدم وجود تفاعل بين كل من الذكور والإناث ،والتخصص(علمي/أدبي) في تأثيرهما المشترك على الاكتئاب.

تفسير نتائج الفرض الثالث:

أشارت النتائج إلى وجود تأثير دال إحصائيًا لعاملي : النوع (ذكور/إناث) والتخصص (علمي/أدبي) في تأثيرهما المشترك على الاكتئاب على طلاب الجامعة لصالح الإناث ،يؤكد هيجنز في نظريته على "أن إرضاء حاجات الآخرين غاية لا تدرك" فالإناث عادة ما تتعرض للعديد من الضغوط الحياتية وخاصة في المرحلة الجامعية فيطلب منها المجتمع في ذلك الوقت النظر للحياة الأنثوية كالزواج

وتأسيس أسرة أما عن رغباتها الشخصية التي تمنتها هي تحقيق ذاتها في الدراسة والالتحاق بالمهنة المناسبة والوصول لأماكن مرموقة فينشأ صراع داخلي ينتج عنه الفشل في تحقيق الآمال والأهداف والرغبات الشخصية مما يؤدي بها الحال لخيبة الأمل والمشاعر السلبية والاحباط والاكتئاب ، أما الشاب الجامعي ففي ذلك الوقت ينشأ لديه صراع لكن يكون قلق نتيجة لما يعيشه من تناقضات في حياته الأكاديمية بين ما هو مطلوب منه وبين رغبات الأهل من أن يقوم به لتحسين تحصيله الدراسي.

نتائج الفرض الرابع :

- تنبئ بعض أبعاد تناقض إدراك الذات دون غيرها بالاكتئاب لدى طلاب الجامعة.

جدول (١٥) نتائج تحليل تباين المتغيرات المستقلة (ابعاد إدراك الذات) على المتغير التابع الاكتئاب

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الانحدار	٤١٤٢٩,٥٩	٢	٢٠٧١٤,٨٠	١٦٤,٢٢	٠,٠١
البواقي	٥٠٠٧٩,٣٧	٣٩٧	١٢٦,١٥		
المجموع	٩١٥٠٨,٩٦	٣٩٩			

جدول (١٦) نتائج تحليل انحدار المتغيرات المستقلة (ابعاد إدراك الذات) على المتغير التابع الاكتئاب

المتغير التابع	المتغيرات المُستقلة المنبئة	الارتباط المتعدد	نسبة المساهمة	معامل B	معامل Beta	قيمة ت	مستوى الدلالة
الاكتئاب	الذات المثالية	٠,٦٧	٠,٤٤	٠,٤٢	٠,٨٢	١٢,٠٤	٠,٠١
	الذات الواقعية	٠,٦٧	٠,٤٥	-٠,٣٠	-٠,١٨	٢,٦٦	٠,٠١
	قيمة الثابت العام= ١٣,٤٠						

يتضح من الجدول السابق ان كل من الذات المثالية والذات الواقعية تنبئ بالاكتئاب بنسبة مساهمة اجمالية ٤٥٪ (٤٤٪ للذات المثالية، ١٪ للذات الواقعية)، ويمكن صياغة المعادلة التنبؤية الثالية لتوضيح العلاقة بينهما:

الاكتئاب= ٠,٨٢X الذات المثالية – ٠,١٨ X الذات الواقعية + ١٣,٤٠.

تفسير نتائج الفرض الرابع :

ينص الفرض على "تنبئ بعض أبعاد تناقض إدراك الذات دون غيرها بالاكتئاب لدى طلاب الجامعة".فنجد أنه تأتي المشكلات والاضطرابات النفسية نتيجة عدم قدرة الشباب على الإدراك الواعي لما يحدث حوله (الأشخاص/المواقف/الأحداث) ولذواتهم وتقدير إمكانياتهم وخصائصهم الحقيقية وطموحاتهم وأمانيهم المستقبلية وما يطلبه المجتمع بأن يكونوا عليه من هنا يحدث الصراع داخل الفرد بين ما يريد أن يكون عليه وما يوجد لديه من إمكانيات حقيقية مثل هذه الفروق تجعل رد فعل الشخص انفعالية وسلبية، حيث يشعرالأفراد الذين لديهم صراع داخلي بين الذات الواقعية والمثالية بدرجة عالية من الاكتئاب وخيبة الأمل وعدم الرضا ، بينما الأفراد الذين يعانون درجة مرتفعة من التناقض بين الذات الواقعية والواجبة يشعرون بدرجة شديدة من القلق والاستثارة والتوتر الانفعالي ، وذلك بالمقارنة مع الأفراد الذين لا يوجد لديهم تناقضات في مفهومهم عن ذواتهم ،ولذلك توافقت نتيجة هذا الفرض مع الدراسات الآتية ك دراسة فيليبس وسيليفا (Phillips,A., & Siliva,P., 2010) ، ودراسة جوركان يلدريم وجينكوز(Gürcan-Yıldırım,D., &Gençöz,T., 2020) التي تنبأت بالاصابة بالاكتئاب نتيجة الصراع والتناقض بين الذات المثالية والواقعية بين طلاب الجامعة.

بينما أشارت دراسة واتسون وآخرون Watson, N., Bryan, B., & Thrash, T., (2014) أن التغيرات في التناقضات الذاتية (الواقعية/المثالية) و (الواقعية /الواجبة) ارتبطت بالتغيرات في الاكتئاب والقلق ،يحدث التناقض الذاتي بين(الواقعية/ المثالية) نتيجة ارتفاع الذات المثالية وطموحات الفرد وتخيلاته وفي نفس الوقت تنخفض الذات الواقعية وصفاته الموجودة فعليًا في الفرد ومن ثم يحدث الصراع فيصاب الفرد بالاحباط والاكتئاب وخيبة الأمل.

فقد أثبتت دراسة سكوت ووهارا (Scott,L., & O'Hara,W., 1993, 102) قدرة تناقضات الذات (الذات الواقعية/المثالية/الواجبة) في الاصابة بالانفعالات السلبية الغير مريحة للفرد ،فارتبط الاكتئاب بمستويات عالية من تناقض الذات الواقعية مع الذات المثالية ، بينما ارتبط القلق بمستويات عالية من تناقض الذات الواقعية مع الواجبة وهذا دعمًا عامًا لنظرية هيجنز(التناقض الذاتي) في التنبؤ وتفسيراضطرابات الاكتئاب والقلق.

التوصيات:

بناءًا على ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي والملاحظة أثناء تطبيق المقاييس ويمكن إقتراح التوصيات الآتية :

١- إقامة دورات توعية للأسر وتدريبهم على التنشئة الإيجابية السليمة للأطفال .

٢- إنشاء برامج علاجية لخفض تناقض إدراك الذات لدى طلاب الجامعة.

٣- إنشاء برامج تدريبية لخفض الاكتئاب لدى الطلاب وتعليمهم مهارات المواجهة والتصدي .

٤- ضرورة إنشاء بحوث ودراسات أخرى على تناقض إدراك الذات

البحوث المقترحة:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج ترى الباحثة أن هناك نسبة كبيرة من طلاب الجامعة تعاني من تناقضات إدراك الذات ، وتقترح الباحثة بعضًا منها على النحو التالي :

- العلاقة بين تناقض إدراك الذات واضطرابات الأكل بين طلاب الجامعة "دراسة سيكومترية –إكلنيكية".
- فعالية برنامج معرفي سلوكي لخفض تناقض إدراك الذات لدى طلاب الجامعة.
- العلاقة بين تناقض إدراك الذات والاضطرابات السيكوسوماتية لدى طلاب الجامعة"دراسة سيكومترية إكلنيكية"

المراجع :

أحمد عكاشة ، طارق عكاشة(٢٠١٥).*الطب النفسي المعاصر* ط(١٧).القاهرة : الأنجلو مصرية.

اليكساندرا ماسي (٢٠١٨). *تغلب على الاكتئاب بسرعة ١٠ خطوات لتصبح شخصًا أسعد* . المملكة العربية السعودية.مكتبة جرير.

حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٣). *دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي* .ط٣، القاهرة:عالم الكتب .

حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٥).*الصحة النفسية والعلاج النفسي* (ط٤).القاهرة : عالم الكتب للنشر والتوزيع.

حسام محمود علي ، وعبد المحسن حامد عقيلة (٢٠٢٠). تناقض إدراك الذات والرضا عن الحياة للمراهقين مشاهدي الدراما الصعيدية .**المجلة التربوية** ، العدد(٧٠) ، كلية التربية ،جامعة سوهاج ، ص ١: ٦٨.

حسين فالح حسين (٢٠١٣).*علم النفس المرضي والعلاج النفسي* .عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

رياض نايل العاسمي (٢٠١٢): تناقضات إدراك الذات وعلاقتها بكل من القلق الاجتماعي والاكتئاب لدى طلاب جامعة دمشق .**مجلة الجامعة** ،مجلد (٢٨)، العدد (٣)، سوريا ،ص.١٧- ٦٩.

ريم محمود يوسف أبوفايد(٢٠١٠). فاعلية برنامج إرشادى مقترح لتخفيف حدة الإكتئاب لدى مرضى الفشل الكلوى. *رسالة ماجستير منشورة*، كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة غزة.

عبدالله عسكر (٢٠٠١).*الاكتئاب النفسي بين النظرية والتشخيص* . القاهرة:مكتبة الأنجلومصرية.

عمار السلماني (٢٠١٥) : تناقضات إدراك الذات والاكتئاب وعلاقتهما بالعوامل الخمس الكبرى للشخصية لدى طلاب الجامعة ،**رسالة دكتوراه** ،كلية التربية ، جامعة بغداد.

عمار الشمري (٢٠١٦): تناقضات إدراك الذات وعلاقته بالاخفاقات المعرفية .**مجلة الأستاذ** ،كلية التربية، جامعة بغداد ، العدد(٢١٨)،المجلد (٢)، العراق ، بغداد.

فاطمة السيد خشبة(٢٠١٩).*الشره العصبي(البوليما)- القلق- الاكتئاب- اضطراب صورة الجسم- اضطراب الهلع –التدخين* .القاهرة:دار الكتاب الحديث.

كوام مكنزي (٢٠١٣). *الاكتئاب* .(ترجمة زينب منعم)،الرياض : المجلة العربية.

محمد أحمد شلبي ،محمد إبراهيم الدسوقي ،وزيزي السيد إبراهيم (٢٠١٥).*تشخيص الأمراض النفسية للراشدين مستمدة من DSM-5&DSM-4*.*القاهرة*:مكتبة الأنجلو مصرية.

محمد السيد عبد الرحمن(٢٠١٤).علم الأمراض النفسية والعقلية الأسباب.الأعراض.التشخيص.العلاج .الجزء الأول.ط٣.القاهرة:مكتبة زهراء الشرق.

محمد حسن غانم (٢٠٠٦).*الاضطرابات النفسية والعقلية والسلوكية (الوبائيات- التعريف- محكات التشخيص- الأسباب- العلاج- المآل والمسار)*.القاهرة:مكتبة الأنجلو مصرية.

منار سامي خطاب(٢٠١٩): فاعلية برنامج إرشادي إنتقائي لخفض تناقض إدراك الذات في التخفيف من إدمان الفيسبوك لدى طالبات الجامعة.*رسالة دكتوراه*، كلية الدراسات الإنسانية،جامعة الأزهر، مصر.

لطفي عبد العزيز الشربيني (٢٠١٢).*الدليل إلى فهم وعلاج الاكتئاب* .شبكة العلوم النفسية العربية.

Beck, A.,(1997).*Cognitive Therapies*. Essential papers psychoanalysis, New York: U.S.A university press. 17(1),pp.69-87.

Dickson, J., Moberly ,N., & Huntley, C.,(2019). Rumination selectively mediates the association between actual-ideal (but not actual- ought) self-discrepancy and anxious and depressive symptoms. *Personality and Individual difference*, 149(15), pp94-99.

Gürcan-Yıldırım, D., &Gençöz, T., (2020). The association of self- discrepancy with depression and anxiety: Moderator roles of emotion regulation and resilience. *Current Psychology*. DOI: 10.1007/s12144-020-00701-8.

Honarmand, M. & Moghaddam, K., (2009). The Effect of Cognitive Therapy on Self- Concept Discrepancy and Depression. *Journal of Education & Psychology*, 3(2),pp.13-24.

Higgins,E,T., (1987). Self-Discrepancy: A Theory Relating Self and Affect. *Psychological Review*, 94(3), PP.319-340.

Higgins, T., & Strauan, T., (1988). Self –Discrepancies as predictors of vulnerability to distinct syndromes of chroiemotional distress. *Journal Of Personality*, 56(4), pp.685-707.

Lane,S., & Micheal, O., (1993).Self-discrepancies in clinically anxious and depressed university students. *Journal of Abnormalpsycholog* , 102(2), , 282-287.

Mason, T., Smith, E., Engwall, A., Lass, A., Mead, M., Sorby, M.,& et al. (2019).Self-Discrepancy Theory as a Transdiagnostic framework: A Meta-Analysis of Self-Discrepancy and Psychopathology. *Psychological Bulletin,* 145(4), PP.372-389.

Phillips, A., & Siliva, P.,(2010). Individual differences in self-discrepancies and emotional experience: Do distinct discrepancies predict distinct emotions?. *Personality and Individual Differences*, 49(2), pp.148-151.

Philippot, P., Dethier, V., Baeyens, C. & Bouvard, M. (2018). Validation of the Self- Discrepancies Scale (S-DS). A tool to investigate the self in clinical and research settings "Validation du questionnaire d‘écarts des sois : un outil pour explorer le soi en recherche et en clinique". Revue Européenne de Psychologie Appliquée, 68(2), pp. 69-77.

Strauman, T., & Higgins, T.,(1989).Self-Discrepancies as Predictors ofVulnerability to Distinct Syndromes of Chronic Emotional Distress .*Journal of Personality*, 56(4), pp.685-707.

Watson, N., Bryan, B. C., & Thrash, T. M. (2014). Change in self-discrepancy, anxiety, and depression in individual therapy. *Psychotherapy, 51*(4), 525–534.

Vartanian, L., (2012). Self-Discrepancy Theory and Body Image. *Elsevier Inc* , pp. 712,717.

مركز التحكم وعلاقته بالشفقة بالذات لدى مدمنى المخدرات من طلاب الجامعة

(دراسة سيكومترية – إكلينيكية)

رانده عبد القوى ابو النصر مهنى

أ.د. محمد أحمد إبراهيم سعفان
أستاذ الصحة النفسية المتفرغ
كلية التربية – جامعة الزقازيق

أ.د. أحمد محمد أحمد عمر
أستاذ السموم الكلينيكية /مدير وحدة علاج التسمم
كلية الطب – جامعة الزقازيق

مستخلص الدراسة باللغة العربية :

تكونت عينة الدراسة الحالية من (٦٠)حالة لدى مدمنى المخدرات من طلاب الجامعة(٣٠)من الذكور ،(٣٠) من الإناث ،تتراوح أعمارهم ما بين (١٨ – ٢٧) عاماً. أما عينة الدراسة الإكلينيكية تكونت من حالة واحدة لدى مدمني المخدرات من نزلاء مستشفى الشمس لعلاج الإدمان بالقاهرة، وقد كشفت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة طردية ذات دلالة إحصائية (عند مستوي ٠,٠١) بين مركز التحكم الداخلي ومقياس الشفقة بالذات (الأبعاد والدرجة الكلية).كما توجد علاقة إرتباطية سالبة عكسية ذات دالة إحصائية (عند مستوي ٠,٠١) بين مركز التحكم الخارجي ومقياس الشفقة بالذات (الأبعاد والدرجة الكلية) .لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مركز التحكم الداخلي والخارجي ذكور وإناث. وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوي ٠,٠٥) على مقياس الشفقة بالذات في كل من بعدي : الإنسانية العامة ، واليقظة العقلية (لصالح الذكور)، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على درجات مقياس الشفقة بالذات (ذكور ، إناث) في كل من أبعاد : الرحمة بالذات ، الحكم الذاتي ، العزلة ، الإفراط في التوحد ؛ وكذلك (الدرجة

الكلية)؛ وأن معامل الإرتباط = (٠,٨٧٠)، ويدل علي وجود علاقة ارتباطية مرتفعة بين المتغير المستقل أو المتنبأ منه (أبعاد) مركز التحكم، والمتغير التابع أو المتنبأ به (الدرجة الكلية) للشفقة بالذات ،قيمة معامل التحديد = ٠,٧٥٦ وتدل علي أن المتغير المستقل (أبعاد) مركز التحكم تفسر ٧٥,٦ ٪ من التباين في درجات المتغير التابع (الدرجة الكلية) للشفقة بالذات ،وأن قيمة (ف) ذات دلالة إحصائياً، ويعني، إمكانية التنبؤ من درجات المتغير المستقل (أبعاد) مركز التحكم بالمتغير التابع (الدرجة الكلية) للشفقة بالذات ،قيم (ت) غير دالة إحصائيا لبعد التحكم الخارجي، ويعني، أن درجات التحكم الخارجي لا تنبئ بالدرجة الكلية للشفقة بالذات ،قيم (ت) ذات دلالة إحصائيا لكل من: الثابت، والبعد الأول (التحكم الداخلي)، ويدل على أن درجات التحكم الداخلي تنبئ بالدرجة الكلية للشفقة بالذات كما أشارت نتائج الدراسة الإكلينيكية، إلى أن طلاب الجامعة لدى مدمني المخدرات لديهم ضعف بالأنا، موجود صراعات عنيفة، وإخفاق في التواصل مع الآخرين مع وجود انتكاسة سلبية.

الكلمات المفتاحية : مركز التحكم ، الشفقة بالذات ، مدمنى المخدرات ، طلاب الجامعة

Locus of Control and its relationship to self-compassion among drug Addicts among University Students

Study abstract:

The sample of the current study consisted of (60) cases of drug addicts among university students (30) males, (30) females, between the ages of (18-27) years. As for the clinical study sample, it consisted of one case of drug addicts who were inmates of Al-Shams Hospital for Addiction Treatment in Cairo. The results revealed that there was a direct positive correlation with statistical significance (at the level of 0.01) between the internal control center and the measure of self-compassion (dimensions and total score). There is a statistically significant inverse negative correlation relationship (at the level of 0.01)

between the external control center and the self-compassion scale (dimensions and total score). There are no statistically significant differences between the internal and external control center scores for males and females. There are statistically significant differences (at the level of 0.05) on the self-compassion scale in each of the two dimensions: general humanity and mental alertness (in favor of males). self-compassion, autonomy, isolation, over-solitary; as well as (total score); And that the correlation coefficient = (0.870), and indicates the existence of a high correlation between the independent or predicted variable (dimensions) of the control center, and the dependent or predicted variable (total degree) of self-compassion, the value of the determination coefficient = 0.756 and indicates that the independent variable (dimensions)) the control center explains 75.6% of the variance in the degrees of the dependent variable (total degree) of self-pity, and that the value of (F) is statistically significant, meaning, the predictability of the degrees of the independent variable (dimensions) of the control center of the dependent variable (total degree) of self-compassion, The values of (T) are not statistically significant for the external control dimension, which means that the degrees of external control do not predict the total degree of self-compassion. With the total degree of self-compassion, as indicated by the results of the clinical study, university students among drug addicts have a weak ego, violent conflicts, failure to communicate with others, and negative relapse.

Keywords: locus of control, self-compassion, drug addicts, university students

المقـــدمـــة :

تعد المرحلة الجامعية مرحلة حاسمة في حياة الطالب الجامعى ، من حيث أعدادهم للمستقبل؛ فهي مرحلة الانتقال من المراهقة إلى الرشد؛ حيث تشهد هذه المرحلة كثيرا من التغيرات الجسمية، والنفسية والسلوكية؛ فهي تمثل تحديات لهم، إما تشعرهم بالقلق، والتوتر الزائد، أو الانطلاق، ومواجهة المواقف، واكتساب خبرات جديدة؛ تساعد في تحقيق الأهداف في الحياة؛ وبالتبعية، إن نظرة طلاب الجامعة إلى أنفسهم، والآخرين، ومدى شعورهم بالثقة، ومعرفة قدراتهم، وإمكانياتهم، يعكس إحساسهم بالقوة؛ في مواجهة أي موقف في الحياة عامة (محمد غانم ، ٢٠٠٥ ، ٤٠).

ومن الجدير بالذكر؛ أصبح إدمان المخدرات يمثل مشكلة منذ منتصف الستينيات من القرن الماضي؛ وحتى الآن؛ فقد وصلت معدلات التعاطي إلى ذروتها، عبر مسوح وبائية عديدة تمت في عدد من دول العالم، على سبيل المثال، تقرير صندوق مكافحة وعلاج الإدمان، والتعاطي لعام(٢٠٢١) . فحسب أنواع المواد المخدرة التي يتعاطاها المرضى المتصلون بالخط الساخن في الوقت الحالي؛ جاء الحشيش في المرتبة الأولى بنسبة ٥١,٢ ٪ ، والمخدرات التخليقية (ستروكس- فودو - البودر- الشابو - الشادو) في المرتبة الثالثة بنسبة ١٨,٨ ٪ ؛ تؤكد تلك النتيجة أن تعاطي المخدرات التخليقية لها آثار كبيرة على الجهاز العصبي كما جاء فى التصنيف الدولى للإضطرابات العقلية والسلوكية فى التصنيف الدولى للأمراض 11- ICD (أنور حمادى، ٢٠٢١)، لعل أبرزها السلوك العدواني المبالغ فيه؛ الذي يؤثر مباشرة على الأمن المجتمعي ، وارتكاب الجرائم غير النمطية، واقترانها بالعديد من المشكلات، والأمراض الصحية الخطيرة، مثل التهاب الكبد الوبائي، ومرض فقدان المناعة المكتسب، ومشكلات سوء التوافق النفسي، والإجتماعي، في إطار البيئة الثقافية التي يعيش فيها الشخص المدمن على المواد النفسية . علاوة، على ذلك أشارت دراسة (Nora & et al , 2016, p 1253) ، إلى أن إساءة استعمال المواد الموصوفة طبياً، في تزايد مستمر؛ بما يؤدي إلى إدمانها في أوساط طلاب الجامعة .

بالإضافة إلى أن يشير مركز التحكم إلى درجة اعتقاد الأشخاص بأنهم متحكمون بنتائج الأحداث في حياتهم ؛ أو أن في تلك الأحداث قوى خارجية تتحكم فيهم ، وذلك خارج عن سيطرتهم ؛ فمركز التحكم هو كيفية إدراك الأشخاص للعوامل التي تتحكم بالأحداث ، والمواقف التي يعيشونها ، والشروط التي توجه الأحداث البيئية التي تحدث من حولهم ؛ فقد يرجع الشخص سلوكه في المواقف المختلفة إما إلى أسباب داخلية شخصية ؛ وبذلك ، يكون الشخص ذو تحكم داخلي ، أو يرجعها إلى أسباب خارجية ، لا علاقة لها بقدراته الشخصية ، وإمكاناته، على سبيل المثال، الحظ ، الصدفة ، نفوذ الآخرين ؛ وبذلك يكون التحكم لديه خارجياً (جوليان روتر، ١٩٨٤ ، ٢٥) .

وجاء مفهوم الشفقة بالذات من المفاهيم الإيجابية للصحة النفسية، كما عرفته نيف كيرك بارتريك(Neff, 2003)بأنها هي أكثر من مجرد حب الذات ، وإنها معايشة الخبرة الذاتية المؤلمة بيقظة عقلية عالية ، بدون مبالغة انفعالية ؛ ولكن ، عندما تسيطر الانفعالات السلبية على الذات في لحظات الألم، فإن الشفقة بالذات تفقد قيمتها الإيجابية، وتتحول سريعاً إلى الشفقة على الذات السلبية (رياض نايل ، ٢٠١٤ ، ١٥). لذلك كان من المهم دراسة مركز التحكم وعلاقته بالشفقة بالذات لدى مدمني المخدرات من طلاب الجامعة

مشكلة الدراسة :

أصبحت المخدرات، ظاهرة خطيرة، تجتاح العالم بأكمله، لا تحتويها أية حدود سياسية، أو جغرافية، فهي آفة ليس لها موطن معين، تصول، في كافة أنحاء العالم؛ تتساقط الضحايا كل يوم، تنتشر الجرائم المرتبطة بها، تتواتر الإحصاءات العالمية منبئة بخطر تفشيها، وقد تفاقمت أعدادها ؛ وفقا لبيانات المسح القومي الشامل للتعاطي والإدمان لعموم السكان في جمهورية مصر العربية لعام (٢٠٢١)، حيث كشف الوضع الراهن لمشكلة التعاطي بين طلاب المدارس الثانوي(العام / الفني)؛ حسب المكان الجغرافي محافظات(حضرية، وبحري، وقبلي ،وحدودية)؛ تكونت عينة

الدراسة من (٥٠٤٨) طالبا ثانويا، في (١٤٦) مدرسة ، داخل (١٣) محافظة؛ وتنتشر بنسبة بنسبة ٥٤,٢ ٪ للذكور، ٤٥,٨ ٪ للإناث، ومن أهم نتائج الدراسة انتشار تعاطي المخدرات بنسبة ٧,٧ ٪، الذكور١١,١٪ والإناث ٣,٧ ٪، بالإضافة إلى ذلك، فحسب أنواع المخدر المستخدمة، جاء الحشيش بنسبة ٩١ ٪ في المرتبة الأولى، وفي المرتبة الثانية البودرة ٣١ ٪، ستروكس وفودو ٢٠ ٪ في المرتبة الثالثة، الهيروين ٢٠ ٪ في المرتبة الثالثة مكرر. وعلى الصعيد العالمي، ذكر تقرير المخدرات العالمي لعام (٢٠١٩) الصادر عن مكتب الأمم المتحدة المعني بالمخدرات والجريمة، بلغ العدد الإجمالي المواد النفسية الجديدة ٨٩٢ مادة ؛ ومن ضمنها القنبيات المستثيرة للمستقبلات في المخ .

وقد قدم عالم النفس (جوليان روتر، ١٩٥٤) مصطلح مركز التحكم الذي يعتبر من متغيرات الشخصية الذي يتعلق بالعوامل الأقوى تحكماً؛ من حيث هي عوامل داخلية مردها مهارة، وخبرة وكفاءة الشخص؛ أو هي عوامل خارجية ليس للشخص القدرة في السيطرة عليها؛ وهذا يعني، أن الشخص الذى لديه تحكم داخلي يوجه اللوم إلى نفسه عندما تسير الأمور على غير ما يجب؛ وفي ذات الوقت يعزو النجاح إلى مهاراته، وقدراته، وكفاءته، في أداء الأمور؛ بينما، الشخص ذوى التحكم الخارجي، يرى أنه لا سلطان له على مجريات الأمور، والأحداث، وبهذا يعزو اللوم للظروف الخارجية ويعزو النجاح للقدر، والصدفة، والحظ .

وقد كشفت دراسة (Caska, McGarry, 2009) عن ما إذا كان الأشخاص الذين يعانون من إدمان المخدرات لديهم مركز تحكم خارجي ، أو مركز تحكم داخلى عن غير المدمنين، وهل سيختلفون في مستويات الكفاءة الذاتية. تكونت العينة من (ن = ٣٥) من مدمنى المخدرات ، و (ن = ٣٥) من غير مدمنى المخدرات من موظفي مجلس مقاطعة دون لاوجير راثداون فى ايرلندا. استخدمت الدراسة المقابلة لجمع البيانات ومقياس مركز التحكم . واشارت النتائج بأن الأشخاص المعتمدين على المخدرات ارتفعت درجاتهم بمركز التحكم الخارجي إلى جانب انخفاض الكفاءة الذاتية عن غير مدمنى المخدرات .

أيضاً كشفت دراسة (Kebogile, Lucy, 2014,PP41- 50) عن تأثير مادة نفسية جديدة يتم إساءة استخدامها فى جنوب افريقيا تسمى Nyaope ؛ وقد هدفت الدراسة إلى معرفة دور مركز التحكم فى إدمانها ، أجريت الدراسة فى ثلاث مقاطعات فى جنوب أفريقيا هى جوتينج ، مبومالانجا ، الشمال الغربي ؛ تكونت العينة من (١٢٣) من الذكور والإناث، يبلغون من العمر (١٨) عاماً فيما فوق ؛ استخدمت الدراسة المقابلة فى جمع البيانات، ومقياس مركز التحكم؛ وقد أظهرت النتائج بعد تحليل البيانات إلى أن مدمنى المادة النفسية Nyaope يتجه مركز التحكم لديهم إلى عوامل خارجية تتسبب فى إدمانهم ، على سبيل المثال ، إلقاء اللوم على الآخرين والظروف التي يواجهونها في حياتهم بأنها السبب الرئيسى فى تكرار تعاطى المادة النفسية وعدم القدرة على التوقف عنها .

وفي نفس السياق، يعتبر إدمان المخدرات على سبيل المثال،(الحشيش، التدخين، ستروكس، القنب، الأدوية النفسية) من المخدرات التي بدأت تتصاعد إلى مستويات خطيرة في المجتمع المصري، وتعد مصر حالياً واحدة من أكبر الدول المصنعة لهذه المواد ، فقد كشفت دراسة في مصر (Romany and Esraa, 2018) عن مدى انتشار استخدام تلك المخدرات وتأثيرها على مدمنيها من إحساس بالنشوة، عدم التركيز، اللامبالاة، تهيؤات، فقدان الإحساس بالواقع ؛ وأشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع معدلات تلك المخدرات في مصر ضعف المعدل العالمي .

ومن ناحية أخرى تعد الشفقة بالذات بناء له وجهان؛ الوجه الأول : الرحمة بالذات، والإنسانية العامة، واليقظة العقلية؛ وذلك البناء قد يستخدمه الشخص حين يتعرض للمشكلات والضغوط؛ ويلطف بذاته والآخرين؛ وبذلك، يكون لديه سمة من سمات الوعي؛ التي يستطيع من خلالها أن يتجه اتجاها صحيا إلى حين أن يمر بسلام منها؛ أو قد يتجه إلى الوجه الثاني : بالشفقة بالذات السلبي من الحكم الذاتي ، العزلة، والتوحد المفرط فيقسو اتجاه نفسه، واتجاه الآخرين (Brown, &Ryan ,2003,P822)؛ وغالباً ما يكون مدمني المخدرات وذوي الانتكاسات عليها من مستخدمي الوجه الثاني من الشفقة بالذات مما يجعلهم في معاناة، والقيام

بسلوكيات تظهر فيها القسوة على ذاتهم، والآخرين .ومن خلال عرض ما سبق، يتضح أنه لا توجد دراسة عربية – في حدود علم الباحثة– تناولت دراسة مركز التحكم وعلاقته بالشفقة بالذات لدى مدمني المخدرات من طلاب الجامعة .

وبناء عليه يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية من خلال التساؤلات الآتية :

١. هل توجد علاقة بين مركز التحكم (الداخلي والخارجي) ومقياس الشفقة بالذات (الأبعاد والدرجات الكلية) لدى مدمنى المخدرات من طلاب الجامعة ؟

٢. هل توجد فروق بين مركز التحكم (الداخلي والخارجي) ذكور ، وإناث لدى مدمني المخدرات من طلاب الجامعة ؟

٣. ٣هل توجد فروق بين مقياس الشفقة بالذات ذكور ، وإناث لدى مدمني المخدرات من طلاب الجامعة ؟

٤. هل يمكن التنبؤ من خلال مركز التحكم (الداخلي ، الخارجي) (بالدرجة الكلية) للشفقة بالذات لدي مدمني المخدرات من طلاب الجامعة ؟

٥. ما نوع الديناميات النفسية المميزة لشخصية مدمن المخدرات ؟

أهداف الدراسة :

١. الكشف عن العلاقة بين مركز التحكم (الداخلي والخارجي) والشفقة بالذات (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى مدمني المخدرات من طلاب الجامعة .

٢. الكشف عن فروق مركز التحكم (الداخلي والخارجي) ذكور ، وإناث لدى مدمني المخدرات من طلاب الجامعة .

٣. الكشف عن فروق الشفقة بالذات ذكور ، وإناث لدى مدمني المخدرات من طلاب الجامعة .

٤. إمكانية التنبؤ من خلال مركز التحكم (الداخلي، الخارجي) (بالدرجة الكلية) للشفقة بالذات لدي مدمني المخدرات من طلاب الجامعة.

٥. التعرف على أنواع الديناميات النفسية التى تميز شخصية مدمن المخدرات (من خلال دراسة إكلينيكية) .

أهمية الدراسة :

نظراً لعدم وجود دراسات عربية على (حد علم الباحثة) تناولت مركز التحكم وعلاقته بالشفقة بالذات لدى مدمني المخدرات من طلاب الجامعة دراسة سيكومترية إكلينيكية فتكمن الأهمية النظرية للدراسة الحالية أن تكون بمثابة إضافة إلى التراث السيكولوجى في هذا المجال لتوضيح أهمية دراسة مركز التحكم (الداخلي/الخارجي) وعلاقته بالشفقة بالذات في مرحلة حاسمة للطالب الجامعى من حيث إعداده للمستقبل، والانتقال من المراهقة إلى الرشد وتوضيح أهمية دور المنهج الوصفي التحليلي الإكلينيكى من خلال الكشف عن انواع ديناميات شخصية مدمن المخدرات من طلاب الجامعة . أما من الناحية التطبيقية، فيمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في مجال التربية والتعليم الثانوي والعالى ؛ بحيث يتم وضع البرامج التربوية التي تركز على الوقاية والعلاج من سلوكيات الإدمان وحالات الانتكاسة .

محددات الدراسة :

منهج الدراسة :تم استخدام المنهج الوصفي التحليلى الإكلينيكى، الذي يعد من أنسب المناهج إتساقاً؛ مع مشكلة الدراسة وأهدافها

عينة الدراسة : اشتملت العينة على(٦٠) حالة ،تم تقسيمهم إلى (٣٠) من الذكور ، (٣٠) من الإناث لدى مدمنى المخدرات من طلاب الجامعة، وتتراوح أعمارهم ما بين (١٨ – ٢٧) سنة . وحالة إكلينيكية من نزلاء مستشفى الادمان .

أدوات الدراسة : للتحقق من أهداف الدراسة تم استخدام الأدوات الآتية :

١. مقياس مركز التحكم . (إعداد : جوليان روتر ، ترجمة : علاء الدين كفافى) .

٢. مقياس الشفقة بالذات . (إعداد : نيف كيرك (Neff Kirk) . تقنين، وتعريب ، المقياس في البيئة العربية (إعداد : محمد السيد– رياض نايل – على سعيد – فتحى عبد الرحمن) .

الحدود الزمانية للدراسة : تحددت هذه الدراسة بالوقت الذي أجريت فيه، وهو العام الدراسي (٢٠٢١ - ٢٠٢٢)

الحدود المكانية للدراسة : حددت الدراسة مكانياً بمستشفى الشمس لعلاج الإدمان بالقاهرة ، وجروب التعافي من إدمان المخدرات للإناث على موقع التواصل الإجتماعي الفيس بوك، والواتس آب.

الإطار النظرى والبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة :

المحور الأول : مركز التحكم :

تعريف مركز التحكم : إن مصطلح مركز التحكم من المصطلحات النفسية التي لها الصدارة في علم النفس (Shelton & et al , 1982) ؛ ويعد جوليان روتر أول من قدم مفهوم مركز التحكم في نسق متكامل (Julian Rutter, 1954) " بأنه إذا أدرك الأشخاص بأن أفعالهم تؤثر في شكل وطريقة معيشتهم يمكن أن يقال إن لديهم تحكماً داخلياً؛ بينما، الأشخاص الذين يدركون أن أسلوب معيشتهم تتحدد بالحظ فهؤلاء لديهم تحكماً خارجي ؛ وينقسم مركز التحكم إلى قسمين : القسم الأول : مركز التحكم الداخلي: هو اعتقاد الشخص بأن ما قد حدث ، أو ما يحدث في مواقف معينة يرتبط ارتباطاً مباشراً بما قد فعل أو يفعل في هذه المواقف نتيجة لقدراته ،وأفعاله، وسلوكه الشخصي؛ القسم الثاني : مركز التحكم الخارجي: ويشير إلى اعتقاد الشخص بأن ما حدث أو ما يحدث في مواقف معينة خارج عن قدراته، وإمكاناته، ويعزو الأسباب إلى الحظ، القدر، النصيب (Parsons& et al , 1990) .

وفي نفس السياق، يعتقد مدمن المخدرات بأن ما يحدث له نتيجة لقوى خارجة عن إرادته على سبيل المثال، الصدفة العشوائية، أو العوامل البيئية، أو أفعال الآخرين وهي أكثر مسؤولية عن الأحداث التي تحدث في حياته؛ وبذلك، يؤثر إدمان المخدرات على تقدير المدمنين لأنفسهم في حياتهم الشخصية لأن الإدمان يترك العديد من الآثار السلبية على احترام الذات من خلال التغييرات المعرفية، والنفسية التي يسببها؛ بالإضافة، إلى تأكيد دراسة(Mohammad And Mansureh, 2016) حقيقة أن سلوكيات مدمني المخدرات تشير إلى عدم التوافق الاجتماعي، وارتباطها بانخفاض احترام الذات؛ بالإضافة، إلى استخدام مركز التحكم الخارجي .

ويعرف مركز التحكم (داخلي – خارجي) في الدراسة الحالية : بأنه التوجه (الداخلي أو الخارجي) الذي يستخدمه طالب الجامعة من الذين تم تصنيفهم بمدمني المخدرات .

الدراسات السابقة لمركز التحكم (داخلي – خارجي) لدى مدمني المخدرات :

- **دراسة (Pamela, Deborah, 1990) :** كشفت الدراسة عن العلاقة بين مركز التحكم لدى الهنود الأمريكيين المدمنين على الكحول وغير المدمنين . تكونت العينة من قبيلة شرقية (شيروكي) ، وقبيلة غربية (شايان) في أوكلاهوما؛ تم تقسيم العينة إلى (٨٠) من الذكور، (٤٠) من الإناث. تراوح عمر الذكور بين (١٩ - ٦٥) عاما؛ وتراوح عمر الإناث بين (٢١ – ٥٩)عاما . استخدمت الدراسة المنهج الوصفي؛ كما استخدمت المقابلة لجمع البيانات، مقياس مركز التحكم؛ وقد كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الذكور غير المدمنين على الكحول من قبيلة شيروكى ، وغير المدمنين على الكحول من قبيلة شايان فى مركز التحكم الداخلى ؛ كما كشفت النتائج عن أن مدمني الكحول الذكور من شايان قد حصلوا على درجات أقل بكثير في مركز التحكم الداخلي ، عن الذكور غير المدمنين على الكحول من نفس القبيلة؛ أما عينة الإناث التى تتعاطى الكحول فقد ارتفع لديهن درجات مركز التحكم الخارجى، عن المجموعة غير المدمنات

على الكحول من القبيلة. وأيضآ أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الذكور ، والإناث فى مركز التحكم الداخلى، ومركز التحكم الخارجى من المدمنين على الكحول .

- دراسة (Mohammad And Mansureh, 2016) : كشفت الدراسة عن العلاقة بين تقدير الذات ومركز التحكم وجودة الحياة خلال مراحل العلاج من تعاطي المخدرات في مدينة بروجين بإيران . تكونت العينة من (١٥٠) متعاطي للمخدرات من الذكور والإناث من طلاب الجامعة. تراوحت عمر العينة ما بين (١٨) عامآ فيما أكثر؛ استخدمت الدراسة المنهج الوصفي ؛ كما استخدمت الدراسة المقابلة لجمع البيانات ، مقياس تقدير الذات، مقياس مركز التحكم، استبيان جودة الحياة .كشفت النتائج عن وجود علاقة إيجابية بين مركز التحكم وجودة الحياة خلال المراحل العلاجية المختلفة ؛ كما كشفت النتائج أن بعد(١٢) يومآ من العلاج أظهر (٩٦) مدمنآ للمخدرات تقديرا متوسطآ للذات .

- دراسة (Adila & et al , 2021) :كشفت الدراسة عن العلاقة بين مركز التحكم، وتقدير الذات، والمرونة، والدين، تجاه نية تعاطي المخدرات بين الشباب . تكونت العينة من مجموعة من الشباب في المدارس الثانوية والجامعية فى إيران. تراوحت عمر العينة ما بين (١٦) عامآ فيما أكثر؛ استخدمت الدراسة المنهج الوصفي؛ كما استخدمت الدراسة المقابلة لجمع البيانات ، مقياس تقدير الذات ، مقياس مركز التحكم ، مقياس المرونة؛ كشفت النتائج عن وجود علاقة بين مركز التحكم وتقدير الذات في تعاطي المخدرات، وتدخين السجائر، واستخدام الكحول ؛ كما كشفت النتائج عن وجود علاقة إيجابية بين عامل الدين وانخفاض نية تعاطي المخدرات ؛ كما أظهرت النتائج وجود علاقة بين عوامل الحماية داخل الأسرة، أو المدرسة، أو المجتمع التي تساعد على التعامل مع تحديات الحياة بنجاح ومرونة في انخفاض النية فى تعاطي المخدرات .

المحور الثانى : الشفقة بالذات :

تعريف الشفقة بالذات : عرفت نيف كيرك بارتريك(Neff ,2003) الشفقة بالذات بأنها هي أكثر من مجرد حب الذات، وإنها معايشة الخبرة الذاتية المؤلمة بيقظة عقلية عالية، من دون مبالغة انفعالية ؛ ولكن، عندما تسيطر الانفعالات السلبية على الذات في لحظات الألم، فإن الشفقة بالذات تفقد قيمتها الإيجابية وتتحول سريعآ إلى الشفقة على الذات السلبية ؛ وإذا كان مفهوم الشفقة بالذات من المفاهيم الإيجابية للصحة النفسية؛ فإنه مما لا شك فيه، عندما تتحول إلى الشفقة على الذات السلبية ، يصبح الأشخاص لا يرحمون أنفسهم في مواقف الشدة، أو عندما يواجهون خبرات مؤلمة، فهؤلاء يوجهون إلى أنفسهم النقد اللاذع، يعيشون في حالة من العزلة، علاوة؛ على التوحد مع الذات

تعتمد الشفقة بالذات على عناصر أساسية موزعة على ستة أبعاد فرعية،تعريفهم كالآتي:(رياض العاسمى، ٢٠١٤، ١٥):

اللطف بالذات (Kindness- Self) مقابل الحكم الذاتي (Judgment-Self): اللطف بالذات مقابل انتقاد الذات و هو فهم الشخص لنفسه في مواقف الفشل، والإحباط والمعاناة، بدلآ من إصدار أحكام قاسية عليها؛ كما يتضمن، هذا المكون الفهم والدفء العاطفي نحو الذات؛ ولاسيما ، عندما يواجه الشخص معاناة ما، أو الفشل في تحقيق أمر ما؛ أو التعرض لمواقف ضاغطة محبطة؛ وذلك بدلآ من نقد الذات ولومها؛ مما يساعد الشخص الذي يواجه خبرات سلبية على أن يمر بها بموضوعية؛ فاللطف بالذات شفقة على الذات إيجابية تقابلها الحكم الذاتي السلبي بمشاعر تسيء للذات وتنقص من قدرها.

الإنسانية المشتركة :(Humanit Common) مقابل العزلة (Isolation):
تأتي الإنسانية المشتركة في أنها جزء من الخبرة الإنسانية وهي غير منفصلة، أو معزولة عن رؤية الآخرين، والدمج المتوازن بين الذات، والآخرين. إن الشفقة بالذات هي قضية تشاركية بين الشخص، والآخرين، بحيث، تسمح للشخص بأن يرى تجاربه

الذاتية، وتجارب الآخرين من دون تشويه، أو انفصال، يشعر الشخص بارتباط قوي معهم، ويكون واعياً لمعاناتهم.

اليقظة العقلية (Fullness Mind) مقابل التوحد الزائد (Over Identification) : اليقظة العقلية في مقابل التوحد الزائد تأتي في نطاق الممارسة التي يكون فيها الشخص غير مطلق للأحكام، ويكون مدركا ، ومنفتحا على أفكار، وأفعال، والمشاعر المؤلمة في اللحظة الراهنة؛ بمعنى ، الوعي المتوازن الذي يجنب الشخص من التوحد الكامل في الهوية الذاتية، كما أن اليقظة العقلية تساعد الشخص على أن يغير طريقته في التفكير، والتعامل مع خبراته، ولا سيما؛ المؤلمة، المتسببة في الضغوط النفسية، والإحباط، والفشل، عن طريق التأمل، والتنفس بعمق؛ بدلاً من الاستسلام والتألم عند مواجهة الفشل.

وتعرف الشفقة بالذات في الدراسة الحالية بأنها : معايشة الخبرة الذاتية المؤلمة لدى مجموعة من مدمني المخدرات بين طلاب الجامعة.

الدراسات السابقة للشفقة بالذات لدى مدمني المخدرات :

- **دراسة Alisa(2020 , & et al) :** كشفت الدراسة عن العلاقة بين الشفقة بالذات وتعاطي الكحول . تكونت العينة من (٤٠) من الذكور، (٢٢) من الإناث؛ تم اختيار العينة من طلاب الجامعة الذين لم ينتهوا من دراستهم الجامعية والذين أنهو المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية المترددين على العيادات الخارجية ؛ تراوح أعمارهم ما بين (١٨ – ٣٢) عام . استخدمت الدراسة المنهج الوصفي؛ كما استخدمت الدراسة المقابلة ، مقياس الشفقة بالذات ؛ كشفت النتائج عن انخفاض اليقظة العقلية بالنسبة للذكور، وارتفاعها بالنسبة للإناث مع تعاطي المخدرات والكحول بمرور الوقت؛ كما كشفت النتائج عن فروق بين الجنسين من حيث الجوانب الإيجابية للرحمة بالذات مع تعاطي الكحول؛ كما كشفت النتائج عن وجود ارتباط بين الرحمة بالذات مع زيادة استخدام الكحول بالنسبة للذكور ؛ وعدم وجود ارتباط بين الرحمة بالذات مع استخدام الكحول لدى عينة الإناث .

- دراسة (Phelpsa, 2018) :كشفت الدراسة عن العلاقة بين مخاطر تعاطي المخدرات والشفقة بالذات . تكونت العينة من (٤٧٧) من الذكور والإناث من الحاصلين على الدرجة الجامعية من متعاطي المخدرات، الكحول، التدخين، والمواد النفسية. بلغ متوسط عمر العينة (٣١) عاماً. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي؛ تم اختيار العينة عن طريق شبكة التواصل الاجتماعي الإنترنت. استخدمت الدراسة المقابلة ، ومقياس الشفقة بالذات. كشفت النتائج عن وجود ارتباط قوي بين مخاطر تعاطي المخدرات وجميع أبعاد الشفقة بالذات ، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة عكسية بين تعاطي المخدرات والشفقة بالذات.

المحور الثالث : مدمنى المخدرات :

تعريف إدمان المخدرات : صنفت المنظمات العالمية المختصة بمكافحة المخدرات المواد المخدرة إصطناعياً،بأنها مجموعة عقاقير تسمى (new psychoactive substances)،ويطلق عليها المؤثرات العقلية الجديدة(NPS) ، وقد تناولت دراسة (Romany and Esraa , 2018)معرفة مدى انتشار استخدام مواد الاعتماد الجديدة في مصر؛ وتألفت العينة من مجموعة من المشاركين المصريين؛ تراوحت أعمارهم ما بين (١٨ - ٦٠) عاما ، وتكونت العينة من الذكور، والإناث وتفي بمعايير تعاطي المخدرات وفقا لمعايير DSM - 5 ؛ وتم اختيارهم من العيادات الخارجية في قسم الإدمان التابع لقسم الأمراض العصبية، والنفسية في مستشفى جامعة أسيوط؛ وتم استبعاد المرضى الذين لديهم تاريخ مرضي لاضطراب ثنائي القطب، والذهان، والحالات الطبية المزمنة؛ وأشارت النتائج إلى ارتفاع معدلات تعاطي المخدرات في مصر إلى ١٠ ٪ ضعف المعدل العالمي من عقارين جديدين،المعروفان باسم Strox و Voodoo في السوق المصري؛ وهي مواد شديدة الإدمان وتتسبب في ضرر لا رجعة فيه للمدمن عليهما؛ جسدياً وعقلياً.

ويصف التصنيف الدولي للأمراض ICD – 11 (أنور حمادى ، ٢٠٢١) ، استعمال المواد المخدرة بمصطلحي الاضطراب والاعتماد ؛ أشار إلى مواد الاضطراب

وهى الكحول، الحشيش، الكانابينويد، الأفيون، المهدئات، المنومات، مضادات القلق، الكوكايين، الكاتينون الصناعي، المهلوسات، النيكوتين، المستنشقات الطيارة ، MDMA، كيتامين، المواد النفسية المحددة، أو غير المحددة، بالإضافة إلى استخدام مصطلح اضطراب، واعتماد للمواد، المنشطات، الأمفيتامين،والميتا أمفيتامين، والميتكاثينون؛ وعرف الاضطراب للمادة بأنه اضطراب في تنظيم استعمالها، وينشأ من الاستخدام المتكرر، أو المستمر عليها ، أما مصطلح الاعتماد للمادة التي تلحق الضرر بصحة الشخص، نتيجة لواحد أو أكثر من المعايير الآتية :

١. السلوك المرتبط بالانسمام .
٢. التأثيرات السامة المباشرة أو الثانوية على أعضاء أو أنظمة الجسم .
٣. استمرار الاستعمال على الرغم من الضرر منها.
٤. أعراض سحب بعد التوقف، أو الحد من استعمالها، يصاحبه إحساس شخصي بالرغبة في استعمالها .
٥. استمرار الأعراض لفترة طويلة ، من الوقت بعد التوقف .
٦. أن تكون كمية ، ومدة استعمال المادة ، قادرة على إحداث أعراض مزاجية .

وقد كشفت دراسة(Yih-Ing & et al , 2017) عن علاقة انخفاض تعاطي القنب وتحديد التغيرات في القلق والاكتئاب ونوعية النوم ونوعية الحياة؛ تكونت العينه (٣٠٢) من مدمنى القنب، تتراوح أعمارهم ما بين (١٨ – ٤٠) عاماً ؛ تم اختيار العينة عشوائياً أثناء الفحص، وتم تقيمهم من خلال الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية، الطبعة الرابعة ؛ تم تحديد المتغيرات خلال (١٢) أسبوعاً من خلال المقاييس المعدة لذلك؛ وتم تقسيم العينة إلى (١٥٢) منتكساً على القنب والتبغ والكحول، (١٥٠) مدمن تمت السيطرة على استخدامهم للقنب . وأظهرت النتائج وجود ارتباط بين الاكتئاب والقلق لدى المجموعة التي تمت السيطرة على ادمانها على القنب، وتحسن درجة النوم، وعدم تحسن نوعية الحياة للمنتكسين على القنب والتبغ والكحول. وبذلك ، يتضح أن القنب بجميع أشكاله، والمواد

النفسية، الأكثر استهلاكا ؛ وقد أكد التقرير العالمي للأمم المتحدة حول المخدرات، أن عدد مدمنى مخدر القنب، والمواد النفسية، يتراوح عدد متعاطيهما في عام ٢٠٠٩ ، ما بين ١٢٥ مليونا و ٢٠٣ ملايين شخص في العالم، وتتراوح أعمارهم ما بين(١٥ - ٦٤) عاماً؛ ويعتبر المغرب، وأفغانستان من أكبر المنتجين والمصدرين لنبات القنب لأغلب بلدان العالم (Stringfield and Torregrossa, 2020) .

الدراسات السابقة لدى مدمنى المخدرات من طلاب الجامعة :

- دراسة Delespaul (&et al , 2004) :كشفت الدراسة عن تأثير الاعتماد على القنب ، في مرحلة المراهقة المبكرة ، وظهور الأعراض الذهانية المبكرة ، تكونت العينة من (٣٥٠٠) من المراهقين ؛ تراوحت عمر العينة ما بين (١٥ إلى ٢٥) عام . استخدمت الدراسة المنهج الإكلينيكي ، المقابلة ، استبيان الحالة الاجتماعية للأسرة ، مقاييس (الاكتئاب/ جنون العظمة/ الهوس/ أعراض الدرجة الأولى للذهان)؛ أشارت النتائج إلى ارتباط استخدام القنب إيجابياً بكل من الأبعاد السلبية للذهان المبكر، والاكتئاب ؛ كما أشارت النتائج إلى الارتباط بين القنب ، وأول استخدام له دون سن ١٥ عاماً ، وأن تأثيره أقوى بكثير من الاستخدام الأول بعد سن ١٦ عاماً؛ بغض النظر عن معدل الاستخدام مدى الحياة ؛ أيضا كشفت النتائج عن عدم وجود ارتباط بين القنب ، والذهان ، والضيق النفسي . وبهذه النتائج يتضح ، مصداقية الفرضية القائلة ، بأن القنب في المراحل المبكرة من المراهقة، يسهم في زيادة الإصابة بالذهان، وعدم الإصابة بالاكتئاب .

- دراسة (Hope, 2005) :كشفت الدراسة عن تأثير إدمان الكحول والماريجوانا على الوظائف العقلية لدى المراهقين؛ تكونت عينة الدراسة من(٤٠) مراهقاً ، تراوحت أعمارهم ما بين (١٦ - ٢٠) عاماً؛ استخدمت الدراسة، مقياس المرونة الإدراكية ، مقياس الطلاقة اللفظية؛ جاءت أهم النتائج، بوجود قصور في الاستجابة على مقياس المرونة الإدراكية، والطلاقة اللفظية، بالإضافة إلى تأثير الكحول والماريجوانا، على

القدرات العملية ، وخاصة، فيما يتعلق، بالمراكز العصبية الخاصة، بالتعلم والإنجاز، والسلوك الإجرامي .

- **دراسة (Mhlongo , 2007)** :كشفت الدراسة عن تأثير الإدمان على المراهقين ؛ تكونت عينة الدراسة من (١٣) من المدمنين إدمان متعدد . استخدمت الدراسة، المقابلة الإكلينيكية، لجمع المعلومات عن كل حالة. برزت أهم نتائج الدراسة، إلى أن الإدمان يؤثر سلباً على علاقات المراهقين الاجتماعية بالآخرين، وفي الحياة بوجه عام؛ بالإضافة ،إلى معاناة أشخاص العينة من أعراض الاكتئاب؛ كما دفعهم الإدمان إلى ارتكاب الجرائم للحصول على ثمن العقاقير، وكان للأصدقاء دور في تشجيعهم على التعاطي، كما أن أكثر من نصف العينة لا يعيشون مع الوالدين.

- **دراسة (أشرف طه ، ٢٠١٧)** :كشفت الدراسة عن المتغيرات النفسية ، والاجتماعية ، المرتبطة بالإدمان المختلط، لدى عينة من المراهقين، وعلاقتهما بالرغبة في تدمير الذات ، كما هدفت الدراسة، إلى وضع تصور مستقبلي ، لمواجهة الإدمان المختلط لدى المراهقين ؛ تكونت العينة من مجموعتين، المجموعة الأولى تتكون من (٣٠) مدمناً مراهقاً على مخدر واحد ، والعينة الثانية من (٣٠) مدمن مراهق على أكثر من نوع مخدر (إدمان مختلط)؛ تراوحت أعمارهم ما بين (١٣ – ٢٣) عاماً . استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ كما استخدمت الدراسة بطارية مقاييس عبارة عن (جمع البيانات – معايير الإدمان المختلط – مقياس تدمير الذات – مقياس التشوهات المعرفية للمدمن/ مقياس بيك/ مقياس سوء التكيف/ المقابلة الشخصية) . أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين المتغيرات النفسية، المرتبطة بالإدمان المختلط، والرغبة في تدمير الذات لعينة الإدمان على أكثر من مخدر .

- **دراسة (هبة القشيشي، مصطفى محمد، ٢٠١٩)** :كشفت الدراسة عن الفروق بين المعتمدين وغير المعتمدين على المواد النفسية في السلوك التوكيدي ؛ وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (٢٠٠)من الذكور، (١٠٠) من المعتمدين على المواد النفسية ، (١٠٠) من غير المعتمدين على المواد النفسية ؛ ويتراوح المدى العمري للعينة

من (١٨ - ٤٠) عام ؛ تضمنت أدوات البحث استمارة المقابلة الأولية ، مقياس السلوك التوكيدي ؛ أشارت النتائج إلى وجود فروق بين المعتمدين وغير المعتمدين على المواد النفسية في السلوك التوكيدي ، كما، أشارت النتائج إلى وجود علاقة بين السلوك التوكيدي، والاعتماد على المواد النفسية .

تعقيب على الدراسات السابقة بشكل عام :ومن خلال ما تقدم من استعراض للدراسات السابقة ، وإن كانت لا تمثل مسح شامل للدراسات في هذا المجال ، اتضح الآتى : وجود علاقة بين مركز التحكم وتعاطي المخدرات ، وجود علاقة بين الشفقة بالذات وتعاطي المخدرات ، وجود علاقة بين استخدام المخدرات في المراحل المبكرة من المراهقة، والإصابة بسلوكيات مختلة واضطرابات وأمراض نفسية ناجمة عن ادمان المخدرات .

وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة الفروض كالآتي :

١. توجد علاقة ارتباطية موجبة بين مركز التحكم (الداخلي والخارجي) ومقياس الشفقة بالذات (الأبعاد والدرجات الكلية) لدى مدمنى المخدرات من طلاب الجامعة .

٢. لا توجد فروق بين مركز التحكم (الداخلي والخارجي) ذكور ، وإناث لدى مدمني المخدرات من طلاب الجامعة .

٣. لا توجد فروق بين مقياس الشفقة بالذات ذكور ، وإناث لدى مدمني المخدرات من طلاب الجامعة .

٤. يمكن التنبؤ من خلال درجات مركز التحكم (الداخلي ، الخارجي) (بالدرجة الكلية) للشفقة بالذات لدي مدمني المخدرات من طلاب الجامعة .

٥. يمكن الكشف عن أنواع الديناميات النفسية التى تميز شخصية مدمن المخدرات من طلاب الجامعة .

منهج وإجراءات الدراسة :

منهج الدراسة :

يعد المنهج الوصفي التحليلي الإكلينيكى منهجية مرتبة يقوم فيها المنهج بدراسة الظاهرة في بيئته الطبيعية ، ويدعمه في ذلك، القيام بجمع الكم الذي يكون مناسباً من البيانات، والمعلومات ؛ ثم توضيح العلاقة بين متغيرات الدراسة؛ في صورة أسئلة أو فروض ، وبعد ذلك استخدام أدوات التحليل الإحصائي التي تناسب طبيعة بيانات الدراسة، وبعد ذلك وضع النتائج ، ثم صياغة الحلول المناسبة . (إسماعيل سيبوكر، نجلاء جناحي ، ٢٠١٩ ، ٤٧ – ٥٠). كما إن تناول الظواهر النفسية التي لم يتوفر عنها معلومات كافية، يتطلب جمع المعلومات عنها أولا ؛ ثم تحليلها، وتفسيرها وذلك باستخدام المنهج الإكلينيكي(محمد سعفان ، ٢٠٠٥) فالمنهج الإكلينيكي يدمج بين العلوم المهمة، والنظريات القائمة، والمعرفة السريرية ، وفهم طبيعية القلق، والضغوطات النفسية ، والاضطرابات ، والأمراض النفسية والإدمان ، وما ينتج عنها من خلل وظيفي، والعمل على التخفيف من حدتهم ، ومحاولة التغلب عليهم . وعلم النفس الإكلينيكي ، له مجالات ثلاثة ، وهي : قياس الذكاء ، والقدرات ، وقياس الشخصية والعلاج (جوليان روتر ، ١٩٨٤، ٢٥)

عينة الدراسة :

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من مدمنى المخدرات من طلاب الجامعة، بالشعبة الأدبية ، والعلمية، للعام الجامعي (٢٠٢١ - ٢٠٢٢) وبذلك ، تم تحديد الإطار العام لمجتمع الدراسة .

عينة الدراسة الرئيسة :

أجريت الدراسة على (٦٠) من طلاب وطالبات المرحلة الجامعية بالشعبة الأدبية والعلمية ؛تكونت العينة من (٣٠) من الذكور،(٣٠) من الإناث؛ تراوحت

أعمارهم ما بين (١٨ – ٢٧) سنة ، وتم اختيارهم من نزلاء مستشفى الشمس لعلاج الإدمان بالقاهرة ، وجروب التعافي من إدمان المخدرات للإناث على موقع التواصل الإجتماعي، الفيس بوك، والواتس آب؛ وذلك، بعد أن وجدت الباحثة صعوبة فى جمع عينة الإناث لعدم رغبتهن فى الكشف عن انفسهن؛ فاضطرت أن تستخدم موقع التواصل الإجتماعى لتطبيق المقياسين . كما تم استخدام حالة إكلينيكية واحدة من الذكور للتحقق من الفرض الإكلينيكى من نزلاء مستشفى الشمس لعلاج الإدمان بالقاهرة .

أدوات الدراسة : فيما يلى عرض للأدوات التى تم استخدامها فى الدراسة الحالية بشئ من التفاصيل :

تعريف مقياس مركز التحكم لجوليان روتر (ترجمة :علاء الدين كفافى) : قام بإعداد المقياس (جوليان روتر،١٩٦٦) وتم ترجمته إلى العربية من قبل (علاء الدين كفافى ،١٩٨٢) ويعرف اختصاراً بمقياس (L . E).

مكونات المقياس : يوضح الجدول (١) أرقام البنود لكل بعد فرعى من الأبعاد الرئيسة لمقياس مركز التحكم :

جدول (١)

الفقرة	مفتاح التصحيح	الفقرة	مفتاح التصحيح	الفقرة	مفتاح التصحيح
١	فقرة دخيلة	١١	ب	٢١	أ
٢	أ	١٢	ب	٢٢	ب
٣	ب	١٣	ب	٢٣	أ
٤	ب	١٤	فقرة دخيلة	٢٤	فقرة دخيلة
٥	ب	١٥	ب	٢٥	أ
٦	أ	١٦	أ	٢٦	ب

الفقرة	مفتاح التصحيح	الفقرة	مفتاح التصحيح	الفقرة	مفتاح التصحيح
٧	أ	١٧	أ	٢٧	فقرة دخيلة
٨	فقرة دخيلة	١٨	أ	٢٨	ب
٩	أ	١٩	فقرة دخيلة	٢٩	أ
١٠	ب	٢٠	أ		

يتكون المقياس من ثلاث وعشرين فقرة ، كل واحدة منها تتضمن فقرتان، أحداهما تشير إلى مركز التحكم الداخلي، والثانية تشير إلى مركز التحكم الخارجي؛ وقد أضيف إلى الثلاث وعشرين فقرة ست فقرات دخيلة، وضعت حتى لا يكتشف المفحوص هدف المقياس، ولتقليل احتمال ظهور الاستعدادات للاستجابة بصورة معينة، على سبيل المثال، الاستجابة المتطرفة، أو الاستجابة المستحسنة إجتماعياً، أو الاستجابة بعدم الاكتراث؛ وقد اختيرت هذه الفقرات الدخيلة بحيث تمثل قضايا متقابلة مثل قضية الوراثة في مقابل قضية البيئة .

الخصائص السيكومترية للمقياس :

الإتساق الداخلي :

يتمتع المقياس بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي بين جميع بنوده ، وكذلك يتمتع المقياس بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي بين أبعاده .

ثبات المقياس :

تتوافر للمقياس في صورته الأجنبية معاملات ثبات مقبولة على عينات من الطلاب الأمريكيين "Rotter, 1966" حيث حصل على معاملات ثبات للمقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية ، أوكيودر - ريتشاردسون تراوحت من (٠,٦٩) إلى (٠,٧٩) وبطريقة إعادة التطبيق تراوحت من (٠,٤٩) إلى (٠,٨٣) .

صدق المقياس :

استخدمت طريقة المقارنة الطرفية لإيجاد صدق مقياس مركز التحكم الداخلي الخارجي ، وذلك بإيجاد الربيعي الأعلى لكل من عينة الذكور، وعينة الإناث، والعينة الكلية؛ ويدل هذا، على أن مقياس مركز التحكم الداخلي الخارجي لديه القدرة على التمييز بين مرتفعي، ومنخفضي مركز التحكم الداخلي الخارجي .

تطبيق المقياس:

طبق المقياس فردياً بحيث تقوم الحالة بقراءة العبارتين معاً ، ثم عليه أن يختار/ تختار التي تتفق مع وجهة نظرك ؛ وإذا كانت الموافقة على العبارتين فإنه يتطلب ذلك اختيار أكثرهما قبولاً .

تصحيح المقياس :

صحح المقياس بإعطاء درجة لكل اختيار من الفقرات التي تشير إلى التحكم الخارجي ، ولذا فإن الدرجة العالية على المقياس تشير إلى مركز التحكم الخارجي ، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى مركز التحكم الداخلى. وتتراوح الدرجة بين(صفر إلى ٢٣) ويصنف الحالات إلى فئتين؛ الأولى: حصولهم على أقل من (٨) درجات ؛ والفئة الثانية : تتضمن حصول الحالة على أكثر من (٨) درجات وهم ذوى مركز التحكم الخارجي .يأخذ الحالة درجة لكل عبارة تشير إلى الضبط الخارجى للفقرة (٢ ، ٦ ، ٧ ، ٩ ، ١٦ ، ١٧ ، ١٨ ، ٢٠ ، ٢١ ، ٢٣ ، ٢٥ ، ٢٩)عند الإجابة بالرمز (أ) والرمز (ب) يأخذ صفر .يأخذ الحالة درجة لكل عبارة تشير إلى الضبط الخارجى للفقرات(٣ ، ٤ ، ٥ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢ ، ١٣ ، ١٥ ، ٢٢ ، ٢٦ ، ٢٨) عند الإجابة بالرمز (ب) والرمز (أ) يأخذ صفر .

مقياس الشفقة بالذات : تعريب (محمد السيد ، رياض العاسمي ، على العمري ، فتحى الضبع ، ٢٠١٥) :

تعريف مقياس الشفقة بالذات :

عرفت نيف كيرك بارتريك(Neff, K ,2003) الشفقة بالذات بأنها هي أكثر من مجرد حب الذات ، وإنها معايشة الخبرة الذاتية المؤلمة بيقظة عقلية عالية ، من دون مبالغة انفعالية ، ولكن ، عندما تسيطر الانفعالات السلبية على الذات في لحظات الألم ، فإن الشفقة بالذات تفقد قيمتها الإيجابية وتتحول سريعا إلى الشفقة على الذات السلبية (رياض العاسمى ، ٢٠١٤ ، ١٥) .

مكونات مقياس الشفقة بالذات :يوضح الجدول (٢) أرقام البنود لكل بعد فرعى من الأبعاد الرئيسة لمقياس الشفقة بالذات:

جدول (٢)

ت	البعد	أرقام البنود فى المقياس	البنود السالبة	عدد البنود
١	الرحمة بالذات (اللطف بالذات)	٥-١٢-١٩-٢٣-٢٦	٢٦	٥
٢	الحكم الذاتى	١-٨-١١-١٦-٢١	١١ ١٦	٥
٣	الإنسانية العامة (المشتركة)	٣-٧-١٠-١٥	-	٤
٤	العزلة	٤-١٣-١٨-٢٥	-	٤
٥	اليقظة العقلية	٩-١٤-١٧-٢٢	-	٤
٦	الإفراط فى التوحد	٢-٦—٢٠-٢٤	-	٤
مجموع البنود				٢٦

يتكون المقياس من (٢٦) بندا، أمام كل بند (٥) بدائل للإجابة هي: (تنطبق تماما، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة قليلة، لا تنطبق)؛ موضح في الجدول أن لكل بعد فرعي له بنودا خاصة به؛ البعد الأول : الرحمة بالذات بنوده(٥، ١٢، ١٩، ٢٣، ٢٦) ، البعد الثاني الحكم الذاتي جاءت بنوده (١ ، ٨، ١١، ١٦، ٢١)، البعد الثالث بنوده (٣ ، ٧، ١٠، ١٥)، البعد الرابع بنوده (٤ ، ١٣، ١٨ ، ٢٥)، البعد الخامس بنوده (٩ ، ١٤ ، ١٧، ٢٢) أما البعد السادس بنوده (٢ ، ٦ ، ٢٠ ، ٢٤) ؛ كما أن المقياس يحتوي على بنود سالبة (١١ ، ١٦ ، ٢٦) .

الخصائص السيكومترية للمقياس :

أجرت (Neff, 2003) التحقق من صدق ، وثبات ، المقياس على عينة حجمها (٣٩١) طالبا وطالبة ، من طلاب الجامعة ، بمتوسط عمري قدره(١٩ – ٢٠) سنة ؛ حيث، وجدت أن الارتباط الداخلي ، لبنود المقياس كان مرتفعا نوعا ما؛ إذ تراوحت معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية، وكل بعد من أبعاده بين(٠,٤٤ – ٠,٧٧)؛ أما معامل ثبات المقياس؛ بطريقة ألف كرونباخ فتراوح لكل بعد بين (٠,٦٨ – ٠,٨٣)؛ ومن خلال إعادة الاختبار، كان معامل الترابط (٠,٩١)؛ للتحقق من صدق المقياس، على عينات من طلاب ثلاث دول: هي أمريكا، وتايوان، وتايلاند، وقد وجدت صدقآ، وثباتآ مرتفعآ، للمقياس لدى العينات الثلاث؛ حيث بلغ معامل الثبات،بطريقة ألف كرونباخ (٠,٨٦)للعينة التايلاندية ، وللعينة الأمريكية (٠,٩٥)،أما العينة التايوانية (٠,٨٦)وقد أجرى معربان المقياس بتقنين المقياس على عينة مصرية، وأخرى سعودية ؛ وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس؛ تكونت عينة الدراسة من(٣٠٠) طالب، وطالبة، من كلية التربية النوعية بجامعة طنطا بجمهورية مصر العربية؛ انقسمت إلى(١٥٠ الذكور – ١٥٠ الإناث) تتراوح أعمارهم ما بين(١٨ – ٢٤) عام؛ كما

تم تطبيقه على عينة قوامها (٣٠٠) طالب ، وطالبة من كلية خدمة المجتمع بجامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية ؛ انقسمت إلى (١٥٠ الذكور – ١٥٠ الإناث) ؛ و تم حساب الارتباط بين بنود كل بعد والدرجة الكلية له.

الإتساق الداخلي :

يتمتع المقياس بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي بين جميع بنوده ، وكذلك يتمتع المقياس بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي بين أبعاده؛ حيث ارتبطت الأبعاد السلبية، ببعضها ارتباطا إيجابيا، وارتبطت الأبعاد الإيجابية ببعضها إرتباطآ إيجابيا، بينما ارتبطت الأبعاد السلبية بالأبعاد الإيجابية ارتباطا سلبيا في معظم الحالات .

صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس عن طريق الصدق الظاهري وحساب الصدق العاملي للمقياس .

ثبات المقياس :تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتي ألف كرونباخ، والتجزئة النصفية، ويتضح أنه يتمتع المقياس بدرجة مقبولة من الثبات، حيث تراوحت قيم الثبات المحسوبة بطريقتي سبيرمان براون، وجثمان بين (٠,٥٩ – ٠,٧٥) .

تصحيح المقياس :بعد الإجابة،عن بنود المقياس من خلال إجابة خماسية تتبع طريقة ليكرت تتراوح بين(تنطبق تماما - لا تنطبق تماما) تم تصحيح البنود على التوالي (٥ ،٤ ،٣ ، ٢،١) بالنسبة للعبارة موجبة، والعكس إذا كانت العبارة سالبة. وأشارت الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع درجة الشفقة بالذات الإيجابية أو درجة الصفة التي يقيسها البعد الفرعي، بينما أشارت الدرجة المنخفضة إلى أن الحالة أكثر قسوة على ذاتها، أو تنتقد ذاتها في المواقف الضاغطة ؛ وعند التعامل مع الأبعاد الفرعية فقط تكون كل العبارات موجبة الاتجاه.

الأساليب الإحصائية فى الدراسة الحالية :

تم استخدام عدة أساليب إحصائية في تحليل البيانات المتحصل عليها من الدراسة الوصفية، للإجابة عن الفرضيات وهى كالآتي :- مقاييس النزعة المركزية - معامل الارتباط بيرسون - مقاييس التشتت - T.Test لعينتين مستقلتين - تحليل الانحدار.

نتائج فروض الدراسة ومناقشتها

نتائج الفرض الأول : ينص الفرض علي أنه : (توجد علاقة بين مركز التحكم (الداخلي والخارجي) والشفقة بالذات (الأبعاد والدرجات الكلية) لدى مدمنى المخدرات من طلاب الجامعة).

يوضح جدول (٣) معاملات الارتباط بين مركز التحكم (الداخلي والخارجي) و الشفقة بالذات (الأبعاد والدرجات الكلية) لدى مدمنى المخدرات من طلاب الجامعة (ن= ٣٠ ذكور ،٣٠ إناث)

جدول (٣)

مقياس الشفقة بالذات	معاملات الارتباط مع درجات التحكم الداخلي	معاملات الارتباط مع درجات التحكم الخارجى
(١) الرحمة بالذات	**٠,٤٦٧	-**٠,٥٠٥
(٢) الحكم الذاتي	**٠,٧٣٢	-**٠,٦٧٣
(٣) الإنسانية العامة	**٠,٥٨٨	-**٠,٦٣٩
(٤) العزلة	**٠,٥٣٨	-**٠,٤٦١
(٥) اليقظة العقلية	**٠,٤٨٩	-**٠,٥٢٧
(٦) الإفراط في التوحد	**٠,٦٣١	-**٠,٥٨٣
الدرجة الكلية لمقياس الشفقة بالذات	**٠,٨٦٤	-**٠,٤٨٩

❖❖ دال عند مستوي ٠,٠١

يتضح من الجدول أنه : توجد علاقة ارتباطية موجبة طردية ذات دلالة إحصائية (عند مستوي ٠,٠١) بين مركز التحكم الداخلي ومقياس الشفقة بالذات (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى مدمنى المخدرات من طلاب الجامعة . وتفسر هذه النتيجة بأنه كلما ارتفعت درجة التحكم الداخلى ارتفعت درجات ابعاد الشفقة بالذات الإيجابية ؛ كما توجد علاقة إرتباطية سالبة عكسية ذات دالة إحصائية (عند مستوي ٠,٠١) بين مركز التحكم الخارجي ومقياس الشفقة بالذات (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى مدمنى المخدرات من طلاب الجامعة. وتفسر هذه النتيجة بأنه كلما كان التحكم الخارجى أقل كانت الشفقة بالذات ايجابياً . وذلك يعنى من وجهة نظر (Rotter, 1966) وجود خصائص لذوى فئة التحكم الداخلى والخارجى وهى : الإعتقاد فى العوامل النفسية الداخلية، هو أساس نتائج العمل الجيد ،وتغيير الشخص لسلوكه فى المواقف الضاغطة ،بذل الجهد والقدرة على مواجهة الأمور فى جميع ميادين الحياة وتحمل المسؤلية فى المواقف المختلفة والقدرة على التخطيط ،وبناء الأهداف فى العمل والاعتماد على النفس وانخفاض القلق للمستوي الطبيعى مع وضوح القيم والعمل بها ، والعمل على حل المشكلات بما يتوافق مع قيم المجتمع ومشاركة الآخرين فى الأعمال الجماعية ، ومرونة التفكير .

مما سبق، يتضح ان طلاب الجامعة من ذوي التحكم الداخلي، يملكون خصائص تميزهم فى المواقف الضاغطة، وما يطرأ على جوانب حياتهم من تغير وهو أمر مثير ،وضروري للنمو، أكثر من كونه تهديداً ،أو إعاقة فى حياتهم . أما ذوى التحكم الخارجى من مدمنى المخدرات فإنهم يعتقدون فى العوامل الخارجية أنها المسيطرة على نتائج العمل مع نقص الأصالة فى التفكير وانخفاض الاهتمام لحاجات الآخرين ، مع ظهور سرعة الغضب والأنانية الهادمة للبناء الإجتماعى وارتفاع مستوى القلق ،والعدوانية، مع وجود مشاعر عدم الأمان بشكل كبير ، وأقل ثقة بالنفس ،وأكثر

تشككآ فى الآخرين ، ويصاحب ذلك انخفاض درجة الإحساس بالمسئولية الشخصية اتجاه اخذ القرارات وسوء التكيف فى البيئة ، وانخفاض المرونة فى وقت الضغوط، وفقدان الإمدادات النرجسية الخاصة بتقدير الذات وعزو المشكلات إلى الآخرين ،وتقمص دور الضحية، وتفاقم الإستياء وتدنى القيم الإخلاقية ،مع وجود مشاعر بالنبذ ، الدونية ،النقص، والذنب ؛ التورط فى العديد من السلوكيات الخاطئة المبنية على التشوهات المعرفية، وعدم الإكتراث والتحقق ،وجمع والبيانات حول المواقف المختلفة .

نتائج الفرض الثانى: ينص الفرض علي أنه :(لا توجد فروق بين مركز التحكم (الداخلي والخارجي) ذكور وإناث لدى مدمني المخدرات من طلاب الجامعة)

يوضح جدول (٤) دلالة الفروق بين مركز التحكم الداخلي والخارجي ذكور وإناث لدى مدمني المخدرات من طلاب الجامعة .

جدول (٤)

مقياس مركز التحكم	مدمنى المخدرات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوي الدلالة
(١) التحكم الداخلي	ذكور	٣٠	٧,٣٧	٢,١٠٩		٠,٢٨١
	إناث	٣٠	٦,٨٣	١,٦٦٣	١,٠٨٨	غير دالة
(٢) التحكم الخارجي	ذكور	٣٠	٨,٦٠	١,٥٤٥		٠,٦٥٧
	إناث	٣٠	٨,٤٠	١,٩٠٥	٠,٤٤٧	غير دالة

يتضح من الجدول أن : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مركز التحكم الداخلي والخارجي ذكور ، وإناث لدى مدمني المخدرات من طلاب الجامعة ، وبالبحث في ضوء الخصائص الشخصية للمدمن والمدمنة على المخدرات يمكن الإشارة إلى عدة

نقاط تساعد على تفسير تلك النتيجة كالآتى : إن طلاب الجامعة من الذكور والإناث وقت إدمان المخدرات، يعيشون قلقآ أكثر، وهم أقل رضا عن الحياة، وأكثر إكتئاباً، وتعرضآ للأمراض، وأكثر تدخيناً، وأقل اهتماماً بالصحة الجسمية بصفة عامة؛ كما أنهم أكثر تشككآ، وأقل ثقة بالآخرين وبأنفسهم، وأقل تبصراً للأمور؛ فهم لا يستطيعون ضبط سلوكهم بل يعتمدون على الحظ،أو الصدفة،أو القدر، فهم مضطربين نفسياً، وغير متكيفين ، وبذلك لا يوجد نسب محددة للرجوع لها لتمييز الذكور عن الإناث فيهما ؛ أيضآ إن طلاب الجامعة من الذكور، والإناث المتعاطين للمخدرات، لا ينتمون لأشخاص محددة؛ سوى من يوفر لهم المواد المخدرة؛ وإن لم تتوفر لهم المادة المعتادة لتعاطيهم، فإنهم لا ينتمون لمادة مخدرة بعينها؛ بمعنى أنهم يبحثون بدون ملل عن مادة أخرى تشبع الجسم وتسكنه من أعراض التحمل ، فهم غير مستقرين إنفعالياً، ويكون لديهم عدوان شديد على الواقع؛ مما يجعلهم يتأرجحوا بين التحكم الداخلى ،والتحكم الخارجى، على سبيل المثال (أنا المسؤل عن تعاطى المخدرات) أو (الظروف التى جعلتنى أتعاطى المخدرات) ، بالإضافة إلى أن الوعى الذاتى المؤقت فى الشعور بالألم لدى الذكور ، والإناث وقت تعاطى المخدرات يشير إلى استخدام مركز التحكم الداخلى ، ومع استخدام الحيل الدفاعية المركزية على سبيل المثال الإنكار يلقون اللوم على الآخرين، فيتجه مركز التحكم إلى الخارجى؛ وبذلك، يتساوي الذكور ،والإناث فى استخدام مركز التحكم بوجهيه الداخلى، والخارجى . أيضآ الذكور ، والإناث من طلاب الجامعة أشخاص تعانى من أزمات بإختلاف أنواعها على المستوي الإنسانى والمجتمعى؛ مما يجعل من المقبول عدم وجود فروق للتمييز بين الجنسين فى مركز التحكم الداخلى، ومركز التحكم الخارجى؛ وخاصة فى ثبات مرورهما بمراحل النمو المختلفة؛ مع اختلاف تطور الذكور ،والإناث فى الخصائص الجسمية ، والنفسية ، وتغيير ثقافة المجتمع والمناداة بالمساواة بين

الرجل والمرأة فى الوقت الحالى . وقد اتفقت تلك التفسيرات مع دراسة Pamela (&Deborah, 1990, PP 6- 8) التى كشفت نتائجها عن عدم وجود فروق بين مجموعة الذكور غير المدمنين على الكحول من قبيلة شيروكى ، وغير المدمنين على الكحول من قبيلة شايان فى مركز التحكم الداخلى ؛ كما كشفت النتائج عن أن مدمني الكحول الذكور من شايان قد حصلوا على درجات أقل بكثير في مركز التحكم الداخلي عن الذكور غير المدمنين على الكحول من نفس القبيلة؛ أما عينة الإناث التى تتعاطى الكحول فقد ارتفع لديهن درجات مركز التحكم الخارجى، عن المجموعة غير المدمنات على الكحول من نفس القبيلة. أيضآ أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الذكور ، والإناث فى مركز التحكم الداخلى، ومركز التحكم الخارجى من المدمنين على الكحول .

نتائج الفرض الثالث : ينص الفرض على أنه :(لا توجد فروق على مقياس الشفقة بالذات (الأبعاد والدرجة الكلية) ذكور ، وإناث لدى مدمني المخدرات من طلاب الجامعة) .

يوضح جدول (٥) دلالة الفروق علي مقياس الشفقة بالذات (الأبعاد والدرجة الكلية) ذكور وإناث لدى مدمني المخدرات من طلاب الجامعة .

جدول (٥)

ابعاد مقياس الشفقة بالذات	مدمنى المخدرات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوي الدلالة
(١) الرحمة بالذات	ذكور	٣٠	١٦,٣٣	٢,٩٥٢	٠,٥٧٣	٠,٥٩٣
	إناث	٣٠	١٥,٨٧	٣,٧٣٠		غير دالة
(٢) الحكم الذاتي	ذكور	٣٠	١٥,٠٣	٤,٢٠٦	٠,٦٢١	٠,٥٣٧
	إناث	٣٠	١٤,٣٧	٤,١١٥		غير دالة

مستوي الدلالة	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	مدمنى المخدرات	ابعاد مقياس الشفقة بالذات
٠,٠٥	٢,٢٩٢	٣,٣٨٨	١٤,٢٠	٣٠	ذكور	(٣) الإنسانية العامة
		٣,٤٨٥	١٢,١٧	٣٠	إناث	
٠,٨٣٤ غير دالة	٠,٢١١	٢,٨٥٢	١١,٠٧	٣٠	ذكور	(٤) العزلة
		٣,٢٦٦	١١,٢٣	٣٠	إناث	
٠,٠٥	٢,٠٨٠	٣,١٧٠	١٤,١٣	٣٠	ذكور	(٥) اليقظة العقلية
		٣,٦٤٠	١٢,٣٠	٣٠	إناث	
٠,٦٢١ غير دالة	٠,٤٩٨	٣,٧٥٩	١١,٧٤	٣٠	ذكور	(٦) الإفراط في التوحد
		٣,٤٩٨	١٢,٢٠	٣٠	إناث	
٠,٢٣٩ غير دالة	١,١٩١	١٢,٧٨١	٨٢,٥٠	٣٠	ذكور	الدرجة الكلية لمقياس الشفقة بالذات
		١٥,٤٩٨	٧٨,١٤	٣٠	إناث	

يتضح من الجدول أن :(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوي ٠,٠٥) على مقياس الشفقة بالذات لدى مدمني المخدرات من طلاب الجامعة في كل من بعدي : الإنسانية العامة ، واليقظة العقلية (لصالح الذكور) .

(٢) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الشفقة بالذات لدى مدمني المخدرات من طلاب الجامعة (ذكور ، إناث) في كل من أبعاد : الرحمة بالذات ، الحكم الذاتي ، العزلة ، الإفراط في التوحد ؛ وكذلك (الدرجة الكلية) .

وحسب وجهة نظر نيف كيرك بارتريك (Neff ,2003, P 87) فى ثبوت وجود دلالة إحصائية لبعد من أبعاد مقياس الشفقة بالذات، ذكرت أنه يجب البحث فى الأسباب المؤدية إلى ذلك ، وبهذا يمكن أن تفسر هذه النتيجة كالآتى :

وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى بعد الإنسانية العامة لصالح الذكور، ويرجع ذلك إلى اعتقادهم بأن ما يحدث لهم فى بيئتهم لا يحدث لأى شخص آخر مع وجود خبرة الذكور الخاصة بهم فى تعاطى المخدرات هى جزء من الخبرة الإنسانية العامة للآخرين؛ كذلك وجود الإحساس بالنقص والشعور بالعزلة وقت تعاطى المخدرات، بالإضافة إلى التشوهات المعرفية بسبب اكتساب خبرات ثقافية من المجتمع بأن الذكور يمكنهم تعاطى المخدرات وسهولة انضمامهم إلى رفقة السوء وتوافر أساليب تعاطي المخدرات مع سهولة إنخراط طلاب الجامعة من الذكور في شبكات إمداد المخدرات لأنهم يبحثون عن الإثارة، وعن وسيلة للارتباط بالجماعات الشبابية مع اللامبالاة المرتبطة بتلك الفئات العمرية الأصغر سنا وتوهم طلاب الجامعة من الذكور بأن التأثيرات المباشرة لتعاطي المخدارت قد تحدث عندهم الشعور بالنشوة مما يجعلهم يضعوا التبريرات والأعذار الخاطئة للآخرين؛ كأن يعدوا تعاطي المخدرات لا يضر بأحد سواهم؛ بمعنى، أنهم ينفون عن أنفسهم إيقاع الضرر بالآخرين ؛ أيضآ من الأسباب التي تدفع طلاب الجامعة الذكور إلى تعاطي المخدرات خاصة لأول مرة هو الفضول، والحاح رفقاء السوء؛ الذى يعتبر حافزآ على التجربة بأسلوب من أساليب المشاركة الوجدانية معهم مع الشعور بالفراغ مع عدم توفر الأماكن الصالحة التي تمتص طاقتهم ايجابيآ ومحاولة طلاب الجامعة اثبات ذاتهم وسعيهم للوصول الى الرجولة قبل أوانها عن طريق تقليد الكبار، وخاصة في تعاطى المخدرات واعتقادهم بأن التعاطى يزيد من قوتهم ونشاطهم الجنسى .

وقد اتفقت دراسة(رانيا ضيف الله ، لبنى مخلد ، ٢٠١٩ ، ٣١٧) مع تلك الأسباب التى تم عرضها حيث كشفت النتائج أن أبرز العوامل الذاتية المؤدية لإدمان الشباب على المخدرات، كانت عدم استغلالهم لأوقات الفراغ في أمور مفيدة؛ التواصل مع بعض رفقاء السوء الذين يتعاطون المخدرات . ومن أهم العوامل الأسرية المؤدية إلى

الإدمان على المخدرات، تتمثل في وجودهم في بيئه يكثر فيها الإدمان على المخدرات، مع عدم توعية الأسرة لمخاطر تعاطى المخدرات؛ أما فيما يتعلق بالعوامل المجتمعية المؤدية إلى الإدمان على المخدرات فكانت أبرزها توفر مواد الإدمان بسهولة عن طريق المروجين ؛ وأيضآ توصلت نتائج الدراسة الى وجود فروق في مستوى العوامل الأسرية المؤدية للإدمان على المخدرات من وجهة نظر المدمنين في مركز علاج الإدمان تعزى للحالة الاجتماعية للمدمنين (أعزب، متزوج) وكانت لصالح المتزوجين؛ وفروق في العوامل البيئة المؤدية لإدمان الشباب على المخدرات تعزى لمتوسط الدخل الشهري ، مع وجود وفروق في العوامل الذاتية المؤدية للإدمان على المخدرات، والتي تعزى نتائج الدراسة إلى دافع تعاطيهم المخدرات، أن مصدر الفروق في العوامل الأسرية المؤدية للإدمان كانت لدافع التخلص من الهموم .

وقد جاءت النتائج فى ذلك الفرض أيضآ بأنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية فى بعد اليقظة العقلية لصالح الذكور، وحسب وجهة نظر نيف كيرك بارتريك (Neff, 2003, P 87)فى ثبوت وجود دلالة إحصائية لبعد من أبعاد مقياس الشفقة بالذات أنه يجب البحث فى الأسباب المؤدية إلى ذلك ، وبهذا يمكن تفسير هذه النتيجة أن بعض المعتقدات الخاطئة بأن المخدرات سوف تشعرهم بالقدرة الخارقة وبإعطائهم نشاط ذهني أعلى واعتبار أن المادة المخدرة مضادة للألم، وأحاسيس الفشل والإحباط مع الإفراط فى تهويل المواقف الضاغطة والهروب منها بتعاطى المخدرات بالإضافة إلى وجود الأفكار السلبية عن الذات وعدم تنظيم الإنفعالات وقت الشدة والرغبة فى المغامرة والتباهى بتعاطى المخدرات ، كما يلجأ بعض طلاب الجامعة من الذكور بإستخدام المواد المخدرة نتيجة معاناتهم من الأمراض المزمنة وحاجتهم لتسكين الألم . وقد اتفقت دراسة Patrick, Andrew, Kathryn, (2006,P 393) والتى كشفت نتائجها عن أهمية دور الأسرة والمجتمع في تجنب الشباب لهذه المشكلة، خصوصآ إذا ما تم الكشف عن التعاطي في وقت مبكر.

نتائج الفرض الرابع :ينص الفرض علي أنه : (يمكن التنبؤ من خلال درجات مركز التحكم (الداخلي ، الخارجي) بالدرجة الكلية للشفقة بالذات لدي مدمني المخدرات من طلاب الجامعة) .

يوضح جدول (٦) استخدام تحليل الانحدار للتنبؤ من خلال درجات مركز التحكم (الداخلي، الخارجي) ،(بالدرجة الكلية) للشفقة بالذات لدي مدمني المخدرات من طلاب الجامعة (ن = ٣٠ ذكور ، ٣٠ إناث) .

جدول (٦)

الخطأ المعياري في التنبؤ	معامل التحديد المصحح	معامل التحديد R2	الارتباط المتعدد R
٧,١٥٩	٠,٧٤٨	٠,٧٥٦	٠,٨٧٠

جدول (٧) نتائج تحليل التباين للانحدار المتعدد عند التنبؤ من درجات مركز التحكم (الداخلي، الخارجي)،(بالدرجة الكلية) للشفقة بالذات لدي مدمني المخدرات من طلاب الجامعة (ن= ٣٠ ذكور ، ٣٠ إناث)

جدول (٧)

مستوي الدلالة	قيمة (ف)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
٠,٠١	٨٨,٤٥٥	٤٥٣٣,٧٣٦	٢	٩٠٦٧,٤٧٢	الانحدار(المتنبأ به)
		٥١,٢٥٥	٥٧	٢٩٢١,٥١٢	البواقي (خطأ التنبؤ)

جدول (٨) معاملات الانحدار المتعدد للتنبؤ من درجات مقياس مركز التحكم (الداخلي، الخارجي)، (بالدرجة الكلية) للشفقة بالذات لدي مدمني المخدرات من طلاب الجامعة (ن= ٣٠ ذكور ، ٣٠ إناث)

جدول (٨)

مستوي الدلالة	قيمة (ت)	المعاملات المعيارية	المعاملات غير المعيارية		المتغيرات المستقلة (أبعاد مركز التحكم)
		معامل بيتا (Beta)	الخطأ المعياري للمعامل البائي	المعامل البائي (B)	
٠,٠١	٣,٢٠٢		٢٠,١١٦	٦٤,٤١١	الثابت
٠,٠١	٢,٨٩٣	٠,٥٧٠	١,٢١٥	٣,٥١٤	(١) التحكم الداخلي
غير دالة	- ١,٥٧٧	٠,٣١١ -	١,٣٢٣	٢,٠٨٦ -	(٢) التحكم الخارجي

يتضح من الجداول السابقة (٦ ، ٧، ٨) أن : قيم معاملات B للمتغيرات ، والخطأ المعياري لكل معامل، ومعاملات المتغير المستقل Beta بعد تحويلها إلى الأوزان المعيارية والتي من خلالها يتضح أن:

(١) معامل الإرتباط = (٠,٨٧٠)، ويدل علي وجود علاقة ارتباطية مرتفعة بين المتغير المستقل أو المتنبأ منه (أبعاد) مركز التحكم، والمتغير التابع أو المتنبأ به (الدرجة الكلية) للشفقة بالذات .

(٢) قيمة معامل التحديد = ٠,٧٥٦ وتدل علي أن المتغير المستقل (أبعاد) مركز التحكم تفسر ٧٥,٦ ٪ من التباين في درجات المتغير التابع (الدرجة الكلية) للشفقة بالذات .

(٣) ناتج تحليل التباين للانحدار المتعدد، أي قيمة (ف) ذات دلالة إحصائياً، وهذا يعني، إمكانية التنبؤ من درجات المتغير المستقل (أبعاد) مركز التحكم بالمتغير التابع (الدرجة الكلية) للشفقة بالذات.

(٤) قيم (ت) غير دالة إحصائيا لبعد التحكم الخارجي، وهذا يعني، أن درجات التحكم الخارجي لا تنبئ (بالدرجة الكلية) للشفقة بالذات.

(٥) قيم (ت) ذات دلالة إحصائيا لكل من: الثابت، والبعد الأول (التحكم الداخلي)، وهذا يعني، أن درجات التحكم الداخلي تنبئ (بالدرجة الكلية) للشفقة بالذات .

ويمكن صياغة معادلة التنبؤ علي النحو الآتى : الدرجة الكلية للشفقة بالذات = ٦٤,٤١١ + ٣,٥١٤ (درجة التحكم الداخلي)

اتفقت هذه النتائج مع دراسة (Karen, 2012, p 173) من حيث أي زيادة في متغير يقابله تناقص في المتغير الآخر وذلك ، يدل على، أن كلما كلما ارتفعت درجة مركز التحكم الخارجي انخفضت درجة الشفقة بالذات لدى مدمني المخدرات، ويؤدي ذلك إلى زيادة الشفقة بالذات السلبية؛ حيث اجريت الدراسة على مجموعة تتكون من (٥٩٢) متطوعا من المدمنين وغير المدمنين يعيشون في منطقة إيست أنجليا بالمملكة المتحدة. استخدمت الدراسة مقياس مركز التحكم . تكونت العينة من (٦١٪ من الرجال ، ٣٩٪ من النساء) ، وكان متوسط العمر ٣٥,١ عاما ؛ كشفت النتائج عن اختلاف كبير بين المتعاطين للمخدرات وغير المتعاطين فى مركز التحكم الداخلى؛ من حيث تأثر المركز الداخلى بالخبرات الشخصية أو المهنية لدى مدمنين المخدرات ؛ وأن غير المدمنين على المخدرات لديهم إحساس داخلي أكبر فى مركز التحكم . أيضا اتفقت هذة النتائج مع دراسة (Phelpsa, C., 2018) التى كشفت النتائج عن وجود ارتباط قوي بين مخاطر تعاطي المخدرات وجميع أبعاد الشفقة بالذات. وذلك

يدل على ، أنه كلما ارتفع مركز التحكم الداخلي؛ يؤدي ذلك ،إلى زيادة الشفقة بالذات الإيجابية.

نتائج الفرض الخامس الإكلينيكى : ينص الفرض علي أنه : (يمكن الكشف عن أنواع الديناميات النفسية التى تميز شخصية مدمن المخدرات من طلاب الجامعة) .

أجرت الباحثة دراسة إكلينيكية لحاله من الذكور لدى مدمني المخدرات على ستروكس من طلاب الجامعة من نزلاء مستشفى الشمس لعلاج الإدمان ؛ للكشف عن أنواع الديناميات النفسية التى تميز شخصية مدمن المخدرات من طلاب الجامعة وفيما يأتي عرض لخطوات الدراسة كالآتى : تم جمع البيانات الأولية من خلال المقابلة لمعرفة تاريخ الحاله، الظروف الضاغطة التى أثرت على حياته، مشاعره فى الاعتماد على ستروكس ، تحليل تاريخ الحاله، مع عرض تقرير عن استجابات الحاله على اختبار تفهم الموضوع واستعراض موجز لتفسير وتحليل استجابات الحاله على اختبار تفهم الموضوع .

تعليمات اختبار تفهم الموضوع للحالة :سأعرض عليك بعض البطاقات ، واحدة بعد الأخرى المطلوب منك الآتي :

١ - أن تكون قصة ، حول كل بطاقة على حدي ؛ توضح فيها ما يحدث في كل بطاقة في هذه اللحظة ، والأمور التي أدت إلى هذه الحالة ، أن تصف ما يقع فيها ، ماذا يشعر به الأشخاص فيها ؟ ، ماذا يفكرون فيها ؟ ، ماذا سوف تكون عليه النتيجة في ختام القصة ؟ ، أذكر الأفكار التي ترديا إلى ذهنك كما هي ؟ .

٢ - أن تكون القصة مؤثرة مليئة بالحياة ؛ لها بداية ، وسط ، ونهاية ، ولك الحرية المطلقة ، في ذكر أي قصة تريدها .

وقد تم تطبيق الاختبار على الحالة بشكل فردي ، في جلسة فردية ؛ وتم اختيار عدد (١٣) بطاقة ، خاصة بالذكور ،والإناث ،وعامة ؛ فوق سن (١٤) وهى : (١)تكشف البطاقة ،عن العلاقة الوالدية ، (٢)تكشف هذه البطاقة ،عن العلاقات الأسرية ،الموضوعات الأوديبية، التنافس بين الأشقاء، الجنسية الغيرية ،الدفاعات الوسواسية،(

٦)تكشف هذه البطاقة، عن مشكلات العلاقة بين الأم / الزوجة والنساء الأخريات ،(٧)هذه البطاقة لا غنى غنها في معرفة العلاقة بين الأب / ألإبن ، وجميع الذكور،(٨)تكشف هذه البطاقة عن العدوان ، بنوعيه الظاهر ، والكامن ، الطموح ، الخوف من التشويه (٩)تثير هذه البطاقة ، قصصا عن العلاقات الاجتماعية ، الاضطهاد الاجتماعي ، العدوان ،(١٠)تكشف هذه البطاقة ، عن علاقة الرجال بالنساء ، أو الرجل بالرجل ، أو النساء بالنساء ، العدوانية الكامنة،(١٢)تثير هذه البطاقة ، استجابات ، فيما يتعلق ، مخاوف الوقوع تحت سيطرة شخصيات أكثر تفوقا ، سلبية الأنا ، المشاعر الإيجابية ، والسلبية نحو المعالج ، التنويم المغناطيسي ، السحر،(١٣)تكشف هذه البطاقة، عن الصراعات الجنسية لدى كل من الرجال والنساء، الصدمة الجنسية ، مشاعر الذنب، المشاعر بين الزوج وزوجته ، الوسواس القهري ، الميول الفمية ، الاغتصاب ، العدوان،(١٤)تكشف هذه البطاقة مخاوف الظلام ، الميول الانتحارية ، العلاقات الفلسفية، والجمالية (١٥)تكشف هذه البطاقة ، عن مخاوف الموت ، والميول الاكتئابية ، الخصاء ، ضرر الشرجي ، الالتهام ، الخيالات العدوانية ، الثنائية الدينية ، (١٦) هذه البطاقة البيضاء، ذات قيمة بالغة فى التعبير عن الأخيلة،(١٨)تكشف هذه البطاقة ، عن أفكار القلق عند الذكور ، مخاوف الهجوم) .

الهدف من وراء اختيار الباحثة لذلك العدد، وتطبيقه، هو الكشف عن مكونات مهمة في الشخصية على أساس نزعتان هما ، أولاً : نزعة الحاله إلى تفسير المواقف الإنسانية الغامضة ، بما يتفق مع خبراته الماضية ورغباته الحاضرة وآماله المستقبلية ؛ ثانياً : هو ما يدور بداخل الحاله من مشاعر ورغبات والكشف عن أربع خصائص للمحتوى : خاصية السمة العامة : السمة السلبية والإيجابية للغة ، والعدوانية السلبية في اللغة ، والصراع الداخلي صريح أم ضمني ؛ خاصية المحتوي الإيجابي : الخصائص الموصوفة في القصة ، جوهر طول أو قصر القصة ؛ خاصية المحتوي السلبي : وهو ما عجز الحالة عن قوله ، وما هو ما يمكن أن أتوقعه منه ؛ خاصية البناء الدينامي للمحتوى من رموز وارتباطات ؛ وعلى ذلك الأساس تم تطبيق الاختبار ، على النحو الآتي : الجلوس بجانب الحالة ، على مسافة كافية

يشعر من خلالها بالأمان النفسي مع ظهور البطاقة وإعطاء الحالة مدة عشر ثوان للنظر فيها مع تسجيل رد فعله حين رأيتها؛ تم إظهار بطاقة بعد الأخرى ، حسب ترتيب البطاقات قبل ، إجراء الاختبار ؛ تم تسجيل استجابات الحاله ، على كل بطاقة ، والتأكد من ، وجود جوانب القصة ، بداية ، وسط ، نهاية ؛ تم تسجيل الاستجابات ، كما ذكرها الحالة حرفياً ؛ تم حساب زمن الرجع ، والزمن الكلى ، للاستجابة لكل بطاقة مع ملاحظة انفعالات الحالة وتسجيلها ،والتعليقات ، والوقفات ، والصمت عند رؤية البطاقة ، وأثناء سرد القصة وسؤال الحالة عن مصدر كل قصة ، استجاب بها على كل بطاقة ، للتأكد من وجود جوانب القصة ، التي يبنى عليها التحليل والتفسير ، أنها من واقع حياته ، أو من مصادر أخرى . بعد الانتهاء من تطبيق الاختبار على الحالة تم تصحيح الاختبار حسب طريقة تكنيك موراي ومورجان .

وفيما يأتى عرض لنتائج الدراسة الإكلينيكة :

الحالة : (م . س) : البيانات الأولية : الإسم : م. س محل الإقامة : القاهرة الجنس : ذكر عدد الإخوة : ٤

العمر : ٢٥ سنة حجم الأسرة : ٧ أشخاص المستوي التعليمى : ثالثة كلية تجارة الترتيب الميلادى : الرابع

الديانة : مسلم نوع السكن : ملك الحالة الإجتماعية : أعزب

تاريخ الحالة : ولد في محافظة القاهرة ، هو الابن الرابع في الترتيب الميلادي ، بين خمس أخوة ؛ يسبقه في الترتيب الميلادي ، واحد من الذكور ، وأختان وبعده ذكراً ، والده متوفى من عامين عن عمر يناهز ٦٥ عاماً ؛ كان يعمل أعمالاً حرة ، والدته على قيد الحياة تبلغ من العمر ٦٣ عاماً، وهي لا تعمل ومريضة في الفراش من إصابة قديمة في الغدة النخامية ، يعيشون في منزل ملك لهم مع أقربائهم ، ولم يتم تغيير السكن إلى الآن؛ كانت معاملة والده له ، تتسم بالشدة ، والضرب، والقسوة ، منذ صغره ؛ والتفرقة بينه وبين أخيه الأكبر، فكان الأب يتعامل مع الأخ الأكبر باللين ،

والتشجيع ، مما أثار الغيرة لدى الحاله ، وكان الأب يشتري لهم الملابس والمأكولات الفاخرة ؛ ولكن، عندما كان الحاله يطلب ملابسه الجديدة بعد شرائها ، كان الأب يقوم بتمزيقها لمجرد أنه يريد أن يراها قبل أن يعطيها له . أما معاملة والدته ، تتسم بالتفرقة أيضا ، والتسامح في بعض المواقف ، والشدة أحياناً ؛ وقد لاحظ الحاله ذلك ، مما جعله يشعر بالغيرة ، والرفض .كانت الجدة من الوالد تعيش معهم في المنزل المقابل لهم ، مما شجع الحاله أن يقضي معها أغلب الوقت ؛ فقد كانت هي مصدر الحماية ، والأمان بالنسبة له ؛ كان في الطفولة وزنه زائد ، والأطفال تتنمر به ، بالألفاظ ، وذلك يغضبه كثيراً ؛ مما يجعله يشتكي لجدته ، فكانت تخرج لهؤلاء الأطفال وتأخذ حقه منهم ؛ وعندما كان يخاف من موقف ما ، يختبئ في ظهرها ، وهي نائمة ، ويبكي إلى أن يدخل في النوم . ويأتي على الحاله أوقات يشعر بالرغبة الجنسية في جدته ، والدته ، وبعد أن يمارس العادة السرية ، يشعر بتأنيب الضمير ، والذنب ، واللوم ؛ تعبت الجدة ، ومرضت ، وبعد ذلك ، توفت ؛ وشعر الحاله بعدها بالوحدة ، وفقدان الحماية ، والأمان ، وبدأ يفكر في مصدر آخر للحماية والأمان . لم يعانى الحالة من أي أمراض وراثية ، أو تشنجات ، ولم يتعرض خلال الطفولة لأي حوادث ، ولم يصب بأي إصابات ؛ كان لدى الحاله في طفولته مخاوف من الغرباء ، والظلام ، والكوابيس المتكررة.

الظروف الضاغطة التى أثرت على حياته : من أساليب المعاملة الوالدية التي أثرت على بناء شخصيته ، قسوة الأب ، وضربه ، وتعنيفه بشدة ، والتفريق بينه ، وبين أخواته في المعاملة ، التنمر ، الظلم الذي وقع عليه من قبل الآخرين ، التحرش الجنسي في الطفولة ، عدم الإحساس بالأمان ، وعدم الإحساس بالانتماء للأسرة ، أصدقاء السوء ، الاعتماد على المخدرات ، السرقة ، عدم الالتزام ، عدم تحمل المسؤولية .

مشاعره فى الاعتماد على ستروكس : يذكر الحاله عن مشاعره وقت التعاطي ، أن في أول مرة تعاطى ستروكس ، كانت مرحلة الحفلة ؛ التي نسي بها مشكلاته ، ومخاوفه ، التي كان يشعر بها ، والرفض من قبل الآخرين ، وجعلته المخدرات لا يشعر بأي شيء في الواقع من حوله ؛ وشعر بالقوة التي يبحث عنها ، ويستطيع بها ، أن يواجه أي

شخص مهما كان ؛ ولكن ، بعد أن وصل للاعتماد على مخدر ستروكس ، أصبح متبلد المشاعر ، عيناه مفتوحتان دون تركيز ، شراهة في أكل السكريات ، ينام لفترات طويلة ، تنميل في جسمه كاملاً ، فقد قيمه ، وتنازل عن مبادئه ، وفقد السيطرة على كل شيء في حياته ؛ أصبح نحيل الجسم ، كان يصحو يجد نفسه ملقى على الأرض، من شدة تأثير ستروكس عليه؛ وزيادة الكمية مرة بعد الأخرى ، لا يفكر في أي شيء سويا الحصول على الجرعة الآتية ؛ وعبر عن استخدامه المتكرر في تدخين ستروكس أن جرعة واحدة لا تكفي وآلاف الجرعات لا تشبع .

تحليل تاريخ الحالة : يكشف تحليل تاريخ الحاله ، عن حالة عصابية ، مرضية ، تأتلف ، فيها أعراض الإكتئاب ؛ التي تظهر في شعوره بالوحدة ، والتعاسة ، والفشل ؛ كما يعاني من الوساوس القهرية ، وقلق الاضطهاد ؛ وتظهر الأعراض البارانوية، في شعوره بالاضطهاد، بداية من أبيه، ووالدته ، وإخوته ، والأطفال في الشارع ، وبأن الكل يهمشونه ؛ ولذلك ، لجأ إلى مصدر قوة آخر ، هو تعاطيه المخدرات؛ كما يكشف تحليل تاريخ الحالة عن تثبيت، على العلاقة الأوديبية ، بالأم التي حرم من حنانها مبكراً ؛ فبحث عن بديل لها ، وهي الجدة مصدر للأمان والحماية؛ ومع تعرضه لمواقف عدوان عليه متكررة ، فقد احترامه لنفسه ، وهويته وتقديره لذاته ؛ كما تكون الأنا الأعلى السادي المازوخي القاسي معا ؛ وأصبحت الأنا ضعيفة ، وغير مرنة ، وغير قادرة على حل المشكلات، والتغلب على الإحباطات الخارجية، والداخلية؛ مما جعل الأنا يبحث عن سلوكيات تعويضية لإشباع رغبات الهو، والتوحد مع نماذج السلطة الأقوى، من الرجال؛ مما جعله يمارس الجنسية المثلية أحياناً؛ وتحقيق الميول الاستعراضية، فأشبع تثبيته، على المرحلة الفمية بالتدخين، وبعد ذلك بالاعتماد على المخدرات؛ وبذلك وقع في صراع بين الهو، والأنا ، من ناحية، والأنا الأعلى من ناحية أخرى؛ ويستمر الصراع فضطرب هويته ، ويرتبك الأنا ، وتضيع ملامح شخصيته ، ويتخلى عما اكتسبه، من قيم ، وعادات ، وتقاليد؛ وذلك ، مع تعدد الأشخاص الذين تعامل معهم ، للحصول على المال، وعلى جرعات المخدرات .

تقرير عن استجابات الحالة على اختبار تفهم الموضوع (T . A. T) : يكشف التقرير عن الآتى :

- **الحيل الدفاعية التي دفعت الحالة للتعاطي :** الإنكار / التبرير / التجنب / الخيال / التعويض .

- **العوامل البيئية التي دفعت الحالة للتعاطي والانتكاسة :** الضغوط / مشاعر الدونية / الغواية / الجنس.

- **فترة استخدام الحالة لمخدر ستروكس :** ٤ سنوات

- **عدد مرات الانتكاسة :** أكثر من مرة .

- **تأثير مخدر ستروكس على الحالة دراسيا :** فشل دراسي .

- **تأثير مخدر ستروكس على الحالة سلوكيا :** عدوان على الذات والآخرين/ الكذب/ السرقة/ الاعتماد على الآخرين في الأمور الحياتية - **تأثير مخدر ستروكس على الحالة معرفيا :** دفعات وسواسية/ أفكار مقتحمة متكررة / أفكار انتكاسة

- **تأثير مخدر ستروكس على الحالة نفسيا :** أحلام انتكاسة / انخفاض الثبات الانفعالي / مشاعر حزن بعد انقضاء فترة في التعاطي/ مشاعر اضطهاد/ تأنيب ضمير / أفكار انتحارية .

- **تأثير مخدر ستروكس على الحالة فسيولوجياً في التحمل :** آلام جسدية / صداع / فقدان شهية / ضعف الذاكرة / رعشة في الأطراف / اتساع حدقة العين / زيادة الكمية .

- **تأثير مخدر ستروكس على الحالة فسيولوجياً في الانسحاب :** عدم القدرة على النوم / آلام جسدية/ شره في الشهية / أفكار استبدال لنوع المخدر/ انفعال سريع / عزلة / الإحساس بالفراغ/ شراهة تناول القهوة/ ممارسة العادة السرية.

استعراض موجز لتفسير وتحليل استجابات الحالة على اختبار تفهم الموضوع : بعد ما كشف تقرير تفهم الموضوع ، عن استجابات الحاله على (١٣) بطاقة ، يأتي استعراض موجز عن نقاط محددة في شخصية الحاله ، تم التوصل إليها بالتحليل والتفسير، للمكنونات الداخلية اللاشعورية ، التي طرحها الحاله أثناء الاستجابة على البطاقات وهي كالآتي :

مفهومه عن ذاته : تبدو صورة الذات مشوهة ،علاوة على أن الحاله تتسم بقسوة وصرامة الأنا الأعلى، والعدوان ، والسادية والمازوخية، مع وجود أعراض اكتئابية ، وصراعات بين منظمات الشخصية، الهو والأنا ، والأنا الأعلى، مع وجود انتكاسة سلبية كامنة .

إحباطاته وصراعاته : بعد تحليل، وتفسير الصراعات اللاشعورية ، تم الكشف عن إحساسه بالذنب ، واللوم الذي انطلق من مشاعر الأنا الأعلى القاسي، الذي استمد قسوته، وصراعاته من صرامة الوالدين، وتهديد الأنا بفقدان إمدادتها النرجسية الخاصة بتقدير الذات، واعتبارها ، وعدم القدرة على حماية الذات، تمخض عنه اضطراب الهوية ، والسعي إلى الخلاص من هذه المشاعر المؤلمة، باستخدام حيل دفاعية فاشلة منذ الطفولة الباكرة في تسلسل هرمي مقلوب، بدأ من التثبيت، على المرحلة الفمية، والتي قام بتعويضها بشرب السجائر، ومع انحدار مثلث الحيل الدفاعية ، تراجع باستخدام الحيلة الدفاعية النكوص، التي كان على آثارها استخدام الحيل الدفاعية العصابية، وغير الناضجة ، في حل المشكلات التي تعرض لها؛ مما جعله في نهاية الأمر يبحث عن قوة أكبر من تساعده في تخطي هذه المشكلات؛ مما جعله يلجأ إلى تعاطي المخدرات، والاعتماد على مخدر ستروكس، فأتاح الفرص للمكبوتات أن تنشط ، ويزيد معها المخاوف، والقلق، مما أدى إلى انهيار واضح المعالم في جوانب شخصيته .

أساليب التوافق التي استخدمها الحالة : توضح استجابات الحاله بعدم قدرة الأنا في الطفولة والمراهقة ، على تكوين شخصية قوية ، مستقلة لها نظرة مستقبلية؛

مما تمخض عنه وجود عدوانية سلبية ، أدى إلى نكوص الحاله إلى المرحلة الأستية السادية والمازوخية؛ فالصراع قائم لدى الحاله بين منظمتي الأنا الأعلى تقف في وجه الأنا بحيث يتحتم على الأنا أن تحارب في جبهتين ضد الهو من ناحية وضد الأنا الأعلى من ناحية أخرى مما تمخض عنه تأخر الغرائز الجنسية في نضجها وأيضا ارتبطت بقوة الخيال التي تنطوي على إشباع هلوسى ، وهذه الهلاوس هي بمثابة توقف عن التطور؛ مع زيادة المسارات غير التكيفية لخفض التوتر ، مع مرور الوقت وتتابع تكرارها جعل الحاله في حلقة مفرغة محبوس داخل نفسه؛ وفي كل مرة يحاول فيها التوقف عن تعاطي ستروكس تتكرر تلك الأحداث مما أضعف من قدرة وطاقة اللبيدو وجعله غير قادر على مواجهة غرائز الهو، فالصورة السيكوباتية تعد استجابة دفاعية لفقدان موضوع الحب الأول مع وجود أفكار انتحار ناتجة عن محاولات عاجزة للتخلص من اليأس، وكان ذلك كفيلا بغياب الدور الذكوري الذي تمخض عن ذلك، الشعور بالدونية والعدوان المكبوت على نفسه، والآخرين؛ وظهور الأعراض الاستعراضية التي كلما تكررت أكدت على الحفزة الصدمية التي تعرض لها في الطفولة، والمراهقة، والشباب، وبعد الاعتماد على مخدر ستروكس .

وقد أكدت دراسة(Mhlongo , 2007)أن إدمان المراهقين يؤثر سلباً على علاقات المراهقين الإجتماعية، بالآخرين،وفي الحياة بوجه عام؛ بالإضافة إلى معاناتهم من أعراض الاكتئاب؛ كما دفعهم الإدمان إلى ارتكاب الجرائم للحصول على ثمن العقاقير، وكان للأصدقاء دور في تشجيعهم على التعاطي .كما اتفقت دراسة (Carsten & et al, 2008) مع تلك النتائج أن جميع المراهقين المعتمدين على القنب، لديهم سلوكيات مختلة ناجمة عن اضطراب الشخصية .كما جاءت نتائج دراسة (عيسي قبقوب، عتيقة سعيدى ، ٢٠١٥) تتفق مع نتائج الدراسة الحالية في أن تعاطي المراهق للمخدرات أدى به إلى العزلة الاجتماعية ، اللامعنى ، العجز ، وكذلك ضعف الوازع الديني ؛ كما أشارت النتائج إلى المشكلات العلائقية ، كتعرضه لصدمة الحرمان الأمومي ، والتعلق بالأم ، وتماهي الأب ، الذي ينظر له كنموذج للتماهي، وكل هذه المشاعر تظهر في نفسية المراهق؛ فيجد نفسه تحت

تأثيرات، بها عدة خيارات متنوعة، على سبيل المثال ، اختيار الذات، وهذا يؤدي به إلى الانطواء ، وتعاطي المخدرات، والتدخين، وكذلك سلوك المخاطرة ، والعناد ، والتمرد .

خلاصة الدراسة :

تخلص الدراسة ، إلى أن طلاب الجامعة من مدمنى المخدرات، تميل، ميلا عصابياً يتميز بالعدوان السادي، المازوخي، والسيكوباتية، والأعراض البارانوية، والاكتئابية، وقسوة الأنا الأعلى، والوساوس القهرية؛ ولديهم انخفاض في تقدير الذات؛ من الإحباطات المستمرة، مما تمخض عنه ضعف الأنا، ووجود صراعات عنيفة؛ أدت إلى مشاعر الإثم، وفقدان الإمدادات النرجسية وإخفاء أحاسيس النقص، بزيادة الاعتماد، أكثر على المخدرات؛ ورفض مصادر السلطة، وعدم الإذعان لها، ووقوعهم في التمرد، والعصيان، على ثقافة، وتقاليد، وقوانين المجتمع؛ وتبديد أموالهم، وطاقتهم النفسية، والبدنية والعقلية، بتعاطي مخدر ستروكس؛ أيضا سيادة الصراعات، بين حبهم لذاته، وتدميرها، الذي أدي بهم إلى الشعور بالضيق، والتوتر النفسي، وإخفاق في التواصل مع الآخرين، وانعزال، وإحساس بالنبذ(محمد سعفان ، ٢٠٠٣).

توصيات الدراسة :

الكشف الدوري على طلاب المدارس والجامعات للوقاية من مخاطر الإدمان ، مع ادخال بعض الموضوعات في المقررات عن الإدمان ومخاطره وعمل دليل إرشادي لذلك ، وعقد دورات ،ورش عمل للمعلمين والإخصائيين للتعرف على أعراض الإدمان وكيفية الاستدلال عليه لدى الطلاب .بالإضافة إلى تصميم برامج وقائية وعلاجية للوقاية من الإدمان وعلاج الآثار السلبية المترتبة عليه ، مع تصميم برامج تأهيلية شاملة (الوقاية - العلاج – التعافي – منع الانتكاسة) .

المراجع

- إسماعيل سيبوكر، نجلاء جناحي .(٢٠١٩). أهمية المنهج الوصفي للبحث فى العلوم الإنسانية ، جامعة قاصدي مرباح . ورقلة.

- أشرف طه . (٢٠١٧) . المتغيرات النفسية والاجتماعية المرتبطة بالادمان المختلط لدى عينة من المراهقين وعلاقتهما بالرغبة فى تدمير الذات ، رسالة ماجستير (منشورة) ، جامعة عين شمس ، القاهرة .

- الهام آل منى ، صاحب الجنابى . (٢٠٠٦) . التعلق غير الآمن وآليات الدفاع النفسى عند المراهقين فى دور الدولة وأقرانهم الذين يعيشون مع أسرهم ، رسالة دكتوراة ، جامعة بغداد ، العراق .

- أنور حمادى.(٢٠٢١). 11- ICD التصنيف الدولى للإضطرابات العقلية والسلوكية .

- تقرير المخدرات العالمى . (٢٠١٧) . لمحة عامة على الصعيد العالمي عن الطلب على المخدرات وعرضها وأحدث الاتجاهات والقضايا الشاملة ،الموقع : www.unodc.org/wdr2017 ،البريد الالكتروني: wdr@unodc.org

- تقرير المخدرات العالمى .(٢٠١٩) . لمحة عامة على الصعيد العالمي عن الطلب على المخدرات وعرضها وأحدث الاتجاهات والقضايا الشاملة، الموقع : www.unodc.org/wdr2017 ،البريد الالكتروني: wdr@unodc.org

- تقرير المخدرات العالمى .(٢٠٢١) . لمحة عامة على الصعيد العالمي عن الطلب على المخدرات وعرضها وأحدث الاتجاهات والقضايا الشاملة، الموقع : www.unodc.org/wdr2017 ،البريد الالكتروني: wdr@unodc.org

- جوليان روتر علم النفس الإكلينيكى، ترجمة عطية محمود هنا .(١٩٨٤) ، القاهرة : دار الشروق

- رانيا ضيف الله ، لبنى مخلد . (٢٠١٩) . العوامل المؤدية لإدمان الشباب على المخدرات . دراسة مطبقة في مركز علاج الإدمان"عرجان"، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الإنسانية، مجلد (٢٧) .

- رياض العاسمى . (٢٠١٤) . الشفقة بالذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى عينة من طلاب جامعة الملك خالد ، كلية التربية ، مجلة جامعة دمشق – مجلد (٣٠) – العدد (الأول) .

- عيسي قبقوب ، عتيقة السعيدى . (٢٠١٥) . الإغتراب النفسى وتعاطى المخدرات لدى المراهق المتمدرس ، الجزائر، مجلة العلوم النفسية والتربوية ، جامعة محمد خيضر ، بسكرة .

- محمد خطاب .(٢٠١٧). اختبار تفهم الموضوع للراشدين ،ط (٢)، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية.

- محمد سعفان . (٢٠٠٣) . دراسات فى علم النفس والصحة النفسية : اضطراب انفعال الغضب : الخلفية النظرية – التشخيص – العلاج ، القاهرة، دار الكتاب الحديث.

- محمد سعفان . (٢٠٠٥) .العملية الإرشادية (التشخيص – الطرق العلاجية الإرشادية – البرامج الإرشادية – إدارة الجلسات والتواصل)، القاهرة، دار الكتاب الحديث .

- محمد غانم . (٢٠٠٥) . العلاج والتأهيل النفسي والإجتماعي للمدمنين، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية .

- الأمانة العامة للصحة النفسية.(٢٠١٥) .البحث القومي للادمان - معدلات استعمال وادمان المخدرات والكحوليات، التقرير المجمع لمراحل البحث القومي للادمان، جمهورية مصر العربية، وحدة الأبحاث .

- الأمانة العامة للصحة النفسية . (٢٠١٨) . صندوق مكافحة الإدمان - معدلات استعمال وإدمان المخدرات بين طلاب الثانوية العامة والجامعات ، جمهورية مصر العربية ، وحدة الأبحاث .

- الأمانة العامة للصحة النفسية . (٢٠٢١) . صندوق مكافحة الإدمان - معدلات استعمال وإدمان المخدرات بين طلاب الثانوية العامة والجامعات ، جمهورية مصر العربية ، وحدة الأبحاث .

- محمد عبد الرحمن ، رياض العاسمى ، على العمري ، فتحى الضبع . (٢٠١٥) . مقياس الشفقة بالذات دراسة ميدانية لتقنين مقياس الشفقة بالذات على عينات عربية، القاهرة ، دار الكتاب الحديث .

- هبة القشيشى ، مصطفى محمد . (٢٠١٩) . الفروق فى السلوك التوكيدي بين المعتمدين وغير المعتمدين علي المواد النفسية ، المجلة التربوية ، عدد (٦٠) كلية التربية ، جامعة سوهاج .

-Adila, I., Huzili, H., Mohamad, R., Yasmin, A., Husna, A., & Abdul Rahman, A.(2021).Conceptual paper: The roles of locus of control, self-esteem, resilience, and religion towards drug abuse intention among young people. https://doi.org/10.1063/5.0044231.

-Alisa, R ., Sarah, E., Ryan, C., Kristina, C.,Todd, M., and Gregory, L.(2020). A Longitudinal Investigation on the Relation between Self-Compassion and Alcohol Use in a Treatment Sample.doi: 10.1177/1178221820909356.

- Brown, K. & Ryan, R. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological wellbeing. Journal of Personality and Social Psychology 84 (4) . 822- 848.

- Carsten,O.,Anna,B.,Ulrich,W.,Zimmerman,N.(2008).Persönlichkeits störungen bei einer klinischen Stichprobe von cannabis abhängigen jungen Erwachsenen . DOI: 10.1055/ 1038254.

- Caska, B., McGarry, C. (2009). An investigatory study into the relationship between locus of control and drug dependency. Taibah Digital University. Clinical health psychology. http: // hdl.handle.net/10788/1488

-Delespaul , B.,Henquet ,C., Bakoula, C.,Stefanis ,N.,Van Os,J.(2004).Early adolescent cannabis exposure and positive and negative dimensions of psychosis. https://doi.org/10.1111/j.1360-0443.00806.

- Garner, A., Gilbert, E, Shorey, R. ,Gordon, K., Moore, T., & Stuart, G. , Chen, G. (2019). The Role of Self-Compassion in Recovery from Substance Use Disorders Integrative and Complementary Medicine, 4 (2). 1-18

- Hope, J. (2005). Executive functions in male adolescent offenders in residential drug treatment for marijuana and combined marijuana and alcohol abuse, copyright proquest, umi dissertitions publishing.

- Karen D. (2012) .Who Do You Think Is in Control in Addiction? A Pilot Study on Drug-related Locus of Control Beliefs; 11(4): 173–223.

-Kebogile, E., Lucy, F.(2014).Exploring the role of external locus of control in the use of Nyaope .PULA: Botswana Journal of African Studies Vol. 28, No. 41-50

- Mhlongo,G.(2007).Drug abuse in adolescents in Swaziland degree of Classification of Psychotherapy, University of South Africa.

- Mohammad, H., And Mansureh, G.(2016).Relationship Of Assess Self-Esteem And Locus Of Control With Quality Of Life During Treatment Stages In Patients Referring To Drug Addiction Rehabilitation Centers. 28(4): 263–267. PMID: 27698598.

- Neff, K.(2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. Self Identity 2: 223-250.

- Nora, D.,Volkow,A.(2016).Thomas Mclellan,"Opioid Abuse In Chronic Pain: Misconceptions And Mitigation Strategies", The New England Journal Of Medicine, Vol. .374, No., Pp. 1253-1263.

- Parsons, A,. Jones, D,.Thurman, P.(1990). Locus of control and drinking behavior in American Indian alcoholics and non-alcoholics. Am Indian Alsk Native Ment Health Res. 9-31: (1)4. [PubMed] [Google Scholar]

- Patrick, M,. Andrew, P,. and Kathryn, H .(2006). Drug use patterns and behaviours of young people at an increased risk of drug use during adolescence. International Journal of Drug Policy Volume 17, Issue 5, Pages 393-401. https://doi.org/10.1016/j.drugpo.

- Phelpsa,C.(2018). Paniagua,S;Willcockson,I;Potter,J. The relationship between selfcompassion and the risk for substance use disorder. Drug and Alcohol Dependence. Volume 183, 1 February p. 78-81.

- Romany, H, .Esraa , A,. (2018) . Prevalence of New Psychoactive Substances Use Among Outpatient of Addiction Management Clinic in Assiut University Hospital Prevalence of New Psychoactive Substances Use .

- Shelton,M,. Parsons, A,. Leber,W,. Yohman,J.(1982) . Locus of control and neuropsychological performance in chronic alcoholics. 38(3):649-55. doi: 10.1002/1097-4679. [PubMed] [Google Scholar]

- Pamela, J.,Deborah, J.(1990).Locus of control and drinking behavior in American Indian alcoholics and non-alcoholics. Colorado State UniversityAmerican,University of Oklahoma Health Sciences Center Indian and Alaska native mental health research: journal of the National Center 4(1):31-9

- Stringfield, J.,Torregrossa, M. (2020) Disentangling The Lasting Effects Of Adolescent Cannabinoid Exposure. Progress In Neuro-Psychopharmacology & Biological Psychiatry Vol 104: Article 110067.

-Yih-Ing, H.,Larissa ,J., Mooney, M.,David , H., Yuhui ,Z., Rache, L., Erin, M., Chih-Ping, C., & Kevin, M.,Gray, M . (2017). Reductions In Cannabis Use Are Associated With Improvements In Anxiety, Depression, And Sleep Quality, Pmid : 28847455.

درجة وعي طلبة المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بالأمن السيبراني

د. علي سويعد علي القرني

أستاذ المناهج وتقنيات التعليم المشارك

جامعة ام القرى

مستخلص البحث

هدف البحث إلى الكشف عن درجة وعي طلبة المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بالأمن السيبراني، من خلال الكشف عن وعيهم بالمفاهيم المرتبطة به، التهديدات السيبرانية، وطرق حماية بياناتهم ومعلوماتهم أثناء استخدام الانترنت. وقد استخدم المنهج الكمي الوصفي في البحث، واستخدمت أداة الاستبانة في جمع البيانات من أفراد العينة الذين وصل عددهم إلى ١٩٨٠ طالبًا وطالبة من مختلف مناطق المملكة. وبعد جمع البيانات وتحليلها أظهرت النتائج مستوى وعي عالي لدى المستجيبين لمفاهيم الأمن السيبراني، التهديدات السيبرانية، وطرق حماية البيانات والمعلومات. كما أظهرت جوانب قصور لديهم في إلمامهم ببعض المفاهيم والممارسات التي تحميهم من التهديدات السيبرانية. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠،٠٥ بين متوسطات استجابات أفراد العينة تبعا لمتغيرات الصف الدراسي، المنطقة الجغرافية، فترات استخدام الانترنت يوميًا، ونوع الجنس ما عدا في طرق حماية البيانات والمعلومات أظهر الطلاب تفوقًا على الطالبات. واختتم البحث بتوصيات بضرورة تقديم دورات في الأمن السيبراني لسد بعض جوانب القصور التي ظهرت في البحث، بالإضافة إلى تعزيز المقررات بموضوعات متعلقة بالأمن السيبراني.

كلمات مفتاحية: *أمن المعلومات؛ تهديدات سيبرانية؛ حماية البيانات؛ الوعي السيبراني*

Abstract

The research aimed to reveal the degree of awareness of secondary school students in Saudi Arabia about cyber security, by revealing their awareness of related concepts, cyber threats, and ways to protect their data and information while using the Internet. The descriptive quantitative method was used in the research, and the questionnaire tool was used to collect data from the sample, who numbered 1980 male and female students from different regions of Saudi Arabia. After collecting and analyzing the data, the results showed a high level of awareness among the respondents of cyber security concepts, cyber threats, and ways to protect data and information. They also showed deficiencies in their knowledge of some concepts and practices that protect them from cyber threats. The results also indicated that there were no statistically significant differences at the level of 0.05 between the averages of the respondents' responses according to the variables of class, geographic region, daily internet use periods, and gender, except for the methods of data and information protection, where male students showed superiority over female students. The research concluded with recommendations that it is necessary to offer courses in cyber security to bridge some of the deficiencies that appeared in the research, in addition to strengthening the courses with topics related to cyber security.

Keywords: *Information Security; Cyber Threats; Data Protection; Cyber Awareness*

١. المقدمة

ساعدت التطورات المتسارعة في وسائل الاتصالات وتقنية المعلومات في تقارب المسافات بين دول العالم، حيث أصبح العالم بثقافته المتنوعة ولهجاته المختلفة مجتمعًا واحدًا يجمعه هدف مشترك وهو الوصول لمجتمع تقني متقدم. ومن هذا المنطلق، سعت العديد من الدول إلى الانتقال لمجتمع تكون لغة الصفر والواحد هي لغته السائدة، فطورت البنية التحتية الرقمية القوية كأساس لهذا المجتمع، وهيأت الخدمات الرقمية التي تعين الأفراد على إنجاز المهام عن بعد، وهو ما يطلق عليه بالتحول الرقمي الذي عرفته فرج (٢٠٢٢) بأنه الانتقال من النظام التقليدي إلى نظام رقمي قائم على تكنولوجيا المعلومات والاتصال في إنجاز الأعمال، وذلك بالتكامل بين المتطلبات الإدارية، التقنية، والبشرية.

ونتيجة لهذا التحول الرقمي وإتاحة التقنية للأفراد والمؤسسات؛ تزايدت المعلومات والمعارف في فضاء الانترنت بشكل كبير، حيث أشار أحمد (٢٠١٧) أن المعرفة تتضاعف كل إحدى عشرة ساعة، وتتضاعف صفحات الويب كل ثلاثة أشهر؛ وذلك أن إضافة محتوى لفضاء الانترنت لا يتطلب سوى اشتراك فعال للانترنت وحساب مستخدم، والذي يعتبر إيجابي لما فيه من إثراء للمعرفة، وتعدد للمصادر.

ولكن من جهة أخرى، هذا الوصول المتاح لأي مستخدم، قد يعين بعض المستخدمين على نشر المعلومات المضللة، أو التعدي على خصوصيات الآخرين والإضرار بهم، وهذا يعني إمكانية وجود مخاطر للانترنت على المستخدمين، وانخفاض موثوقية المعلومات المتاحة، وتعطيل أو تقليل أداء بعض الأجزاء البرمجية أو المادية للحواسيب (العضياني، ٢٠٢١). فعلى سبيل المثال، في عام ٢٠١٢، تعرضت أرامكو لهجوم عن طريق فايروس shamoon تسبب في تعطل ٣٠٠٠٠ من أنظمة تشغيل ويندوز (Bronk & Tikk-Ringas، ٢٠١٣)، كما أشارت التقارير الصادرة عن Overseas Security Advisory Council عام ٢٠١٦ إلى تعرضها لهجمات إلكترونية أخرى أدت إلى تعطيل ٥٠٠٠٠ قرص صلب، وتعليق استخدام الانترنت لمدة

خمسة أشهر تقريبًا، كما تعرضت العديد من الشركات داخل المملكة العربية السعودية عام ٢٠١٧ إلى هجمات إلكترونية من Mamba Ransomware (أبوزيد، ٢٠١٩). وفي ذات السياق، تعرض موقع وزارة الصحة في المملكة العربية السعودية لهجوم سيبراني في الربع الثالث من عام ٢٠١٨ تسبب في تعطيله لساعات، وفي المجمل، أغلب الشركات في الشرق الأوسط وأفريقيا سبق لهم التعرض لهجوم سيبراني في عام ٢٠١٧ بحسب ما أورده تقرير Cisco لعام ٢٠١٨ (Dawson، ٢٠٢٢).

ونظرًا للدور الكبير الذي يوفره الأمن السيبراني في الحفاظ على بيانات المستخدمين، وتحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية لكافة الدول؛ فقد حرصت كافة القطاعات المختلفة على تعزيز أمنها السيبراني (فرحات، ٢٠١٨). فعلى سبيل المثال، أشار فتوح (٢٠٢١) لأهمية تعزيز الأمن السيبراني لقطاع المصارف والمؤسسات المالية، وأن يكون متوافقًا مع أحدث المعايير العالمية المتبعة؛ وذلك للوصول إلى ثقة المستخدمين من جهة، وإنتاجية أكبر للمؤسسات من جهة أخرى. وفي المجال الطبي، أشار Jones وآخرون (٢٠٢٢) إلى أن الأمن السيبراني الطبي قضية كبرى على المستوى العالمي؛ نتيجة اتصال الأجهزة الطبية بشبكات الاتصال بشكل دائم، كما أكد على استخدام الشبكات المحلية الافتراضية (VLAN) للحد من الوصول للأجهزة أو المعلومات الطبية، بالإضافة إلى توعية الموظفين الذين يعملون على هذه الأجهزة بالإجراءات الأساسية للأمن السيبراني. وفي المجال التجاري، أكدت نتائج دراسة Phair و Alavizadeh (٢٠٢٢) على ضرورة اكتساب مدراء المنظمات التجارية معارف ومهارات تقنية، بالإضافة إلى تعزيز مهاراتهم السيبرانية وذلك لحفظ معلومات منظماتهم.

ولا شك أن المجال التعليمي من المجالات الهامة التي حظيت باهتمام المختصين في مجالي الأمن السيبراني والتعليمي على المستويين المعرفي والتقني. من ذلك محاولة اكساب الطلاب بعض مهارات الأمن السيبراني عن طريق الألعاب

الرقمية التعليمية (الشهراني وفلمبان، ٢٠٢٠؛ Alghamdi & Younis، ٢٠٢١)، والتطبيقات التعليمية على الأجهزة الذكية (عرفة والعراقي، ٢٠٢١؛ غوص والشريف، ٢٠٢٢)، وبعض التطبيقات المعتمدة على الذكاء الاصطناعي (الدمرداش، ٢٠٢٢)، والممارسات العملية (الجندي ومحمد، ٢٠١٩)، والعمل على رفع مستوى الوعي لدى الطلاب بطرق الاختراقات السيبرانية وكيفية الوقاية منها (الشهري، ٢٠٢١؛ Alammari وآخرون، ٢٠٢٢؛ Bhatnagar & Pry، ٢٠٢٠؛ Khader وآخرون، ٢٠٢١؛ McCrohan وآخرون، ٢٠١٠). ولم يكتف المهتمون بتثقيف وإكساب المهارات للطلاب العاديين فقط، بل حرصوا كذلك على تثقيف واكساب الطلاب من ذوي الإعاقة بعض مفاهيم الأمن السيبراني، بالإضافة إلى زيادة اهتمامهم بالوظائف المتعلقة به (القحطاني، ٢٠٢٢؛ Hairston وآخرون، ٢٠٢٠). ومن جانب آخر، فقد حظي الكادر التدريسي من المعلمين والمعلمات بالاهتمام البالغ من التربويين، حيث حرصوا على قياس مدى وعيهم بمهارات الأمن السيبراني، بالإضافة إلى إكسابهم المهارات اللازمة لحماية بياناتهم من خلال بعض البرامج التدريبية (السعادات والتميمي، ٢٠٢٢؛ الصانع وآخرون، ٢٠٢٠؛ الصحفي وعسكول، ٢٠١٩؛ العقلاء وعلي، ٢٠٢٢). ومؤخرًا أعلنت الهيئة الوطنية للأمن السيبراني عن مبادرة بالتعاون مع وزارة التعليم، تهدف إلى تدريب المعلمين والمعلمات في مجال الأمن السيبراني؛ وذلك بهدف تزويدهم بالمهارات والمعارف الأساسية لحماية بياناتهم ونقل هذه الخبرات على نطاق واسع في المجتمع (الهيئة الوطنية للأمن السيبراني، ٢٠٢٣).

٢. مشكلة البحث

مع التطور المتسارع في التقنية ووسائل الاتصالات، بالإضافة إلى ما أنتجته جائحة كورونا من حيث توسع الاعتماد على التقنية في الميدان التربوي، وتجهيز المنصات التعليمية –كمنصة مدرستي- لتصبح بيئة تعليمية افتراضية متكاملة، يتعامل معها الطلاب والطالبات بشكل يومي من خلال الاطلاع على المحتوى الذي

أعده المعلمون والمعلمات أو الأنشطة المطلوب تنفيذها بعد العودة للمنزل، بالإضافة لتوجه وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية للاكتفاء ببعض المقررات الإلكترونية المتاحة على المنصة دون الحاجة لطباعتها ورقيًا كمقرر تفسير١، التفكير الناقد، تقنية رقمية١- ١، وغيرها من المقررات في المرحلة الثانوية، كل هذه المعطيات ساهمت بشكل كبير في ارتفاع استخدام الانترنت من قبل الطلاب والطالبات، وقد تكون حاجزًا أمام بعض القيود التي وضعت من قبل الوالدين تجاه استخدام الانترنت في المنزل، وهذا الوصول المتكرر للانترنت يعني أن فرص اختراق خصوصياتهم وسرقة بياناتهم كبيرة؛ لذلك من المهم معرفة مدى وعيهم بهذه المخاطر وطرق الوقاية منها.

بالإضافة إلى أن مراجعة الأدبيات التي اهتمت بالأمن السيبراني في الميدان التربوي، أظهرت اهتمامًا كبيرًا بدرجة وعي المعلمين والمعلمات وأعضاء هيئة التدريس بمخاطر الأمن السيبراني على حساب الطلاب (إبراهيم، ٢٠٢١؛ البيشي، ٢٠٢١؛ السعادات والتميمي،٢٠٢٢؛ الصانع وآخرون، ٢٠٢٠؛ الصحفي وعسكول، ٢٠١٩؛ العقلاء وعلي، ٢٠٢٢؛ الكردي، ٢٠٢١؛ المطيري، ٢٠٢١؛ Maina وآخرون، ٢٠٢١)، بالإضافة لمبادرة الهيئة الوطنية للأمن السيبراني التي تستهدف تدريب المعلمين والمعلمات، كما ورد ذكره سابقًا. وفي ذات السياق، ركزت الدراسات على طلاب المرحلة الجامعية أكثر من التعليم العام، حيث أظهرت الأدبيات حرصًا من الباحثين على رفع مستوى وعي طلاب وطالبات المرحلة الجامعية بهذه المخاطر وإكسابهم المهارات الضرورية لذلك (الجندي ومحمد، ٢٠١٩؛ الحبيب، ٢٠٢٢؛ الدمرداش، ٢٠٢٢؛ شعبان، ٢٠٢١؛ الشهري، ٢٠٢١؛ الصبان والحربي، ٢٠١٩؛ عرفة والعراقي، ٢٠٢١؛ غوص والشريف، ٢٠٢٢؛ Alammari وآخرون، ٢٠٢٢؛ Younis & Alghamdi، ٢٠٢١؛ Pry & Bhatnagar، ٢٠٢٠؛ Hairston، ٢٠٢٠؛ Yoon وآخرون، ٢٠١٢). وهناك بعض الدراسات التي أظهرت اهتمامًا بهذا الموضوع على طلاب وطالبات مراحل التعليم العام خارج المملكة العربية السعودية (Bhuyan، ٢٠٢٠؛ Kritzinger،

٢٠١٧؛ Tekerek A. & Tekerek M.، ٢٠١٣؛ Yildiz، ٢٠١٩)، إلا أن الدراسات التي أجريت على طلاب التعليم العام في المملكة تكاد تكون معدودة (السواط وآخرون، ٢٠٢٠؛ الشهراني وفلمبان، ٢٠٢٠؛ Aldosari وآخرون، ٢٠٢٠)، ومع ندرتها فإنها استهدفت طلاب في مراحل تعليمية تختلف عن المرحلة المستهدفة في هذه الدراسة، كالمرحلة الابتدائية والمتوسطة في دراسة السواط وآخرون، والشهراني وفلمبان، أو منطقة جغرافية محدودة كدراسة Aldosari وآخرون التي طبقت في مدينة الرياض، ودراسة السواط وآخرون في مدينة الطائف؛ لذلك لا تزال هناك فجوة تحتاج دراسات إضافية لسدها.

كذلك فيما تشير نتائج الدراسات السابقة إلى أن مستوى الوعي بمهارات الأمن السيبراني، وكيفية حماية البيانات والأجهزة المتصلة بالإنترنت مرتفعة لدى بعض الطلاب (الحبيب، ٢٠٢٢؛ السواط وآخرون، ٢٠٢٠)، إلا أن هناك دراسات أخرى تشير إلى أن درجة الوعي لا تزال دون المأمول (القحطاني، ٢٠١٩؛ Tekerek M. & Tekerek A.، ٢٠١٣)، ويدعم هذه النتائج ما توصلت إليه الصحفي وعسكول (٢٠١٩) ودراسة العقلاء وعلي (٢٠٢٢) التي أجريت على معلمات ومعلمي الحاسب الآلي بمدينة جدة وحائل على التوالي، وأظهرت درجة وعي ضعيفة إلى متوسطة على التوالي؛ ونظرًا لهذا التباين في النتائج تظهر الحاجة لإجراء المزيد من الأبحاث لدعم الأدبيات في هذا الجانب.

بالإضافة لما سبق، أظهرت توصيات بعض الدراسات ضرورة الاهتمام بالوعي بمهارات الأمن السيبراني لدى الطلاب (السواط وآخرون، ٢٠٢٠؛ الشهري، ٢٠٢١؛ القحطاني، ٢٠١٩؛ فرج، ٢٠٢٢؛ Aldosari وآخرون، ٢٠٢٠)؛ لذا سعى هذا البحث إلى الكشف عن درجة وعي طلبة المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بالأمن السيبراني.

٣. أسئلة البحث

سعى البحث إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما درجة وعي طلبة المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بالأمن السيبراني؟ وذلك عن طريق الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما درجة وعي طلبة المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بمفاهيم الأمن السيبراني؟

٢- ما درجة وعي طلبة المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بالتهديدات السيبرانية؟

٣- ما درجة وعي طلبة المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بطرق حماية البيانات والمعلومات أثناء استخدام الانترنت؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات استجابات أفراد العينة تعزى لمتغيرات (الجنس، الصف الدراسي، المنطقة الجغرافية، فترات استخدام الانترنت)؟

٤. أهداف البحث

هدف البحث إلى:

١- التعرف على درجة وعي طلبة المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بمفاهيم الأمن السيبراني.

٢- التعرف على درجة وعي طلبة المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بالتهديدات السيبرانية.

٣- التعرف على درجة وعي طلبة المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بطرق حماية البيانات والمعلومات أثناء استخدام الانترنت.

٤- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات استجابات أفراد العينة تعزى لمتغيرات (الجنس، الصف الدراسي، المنطقة الجغرافية، فترات استخدام الانترنت).

٥. أهمية البحث

تأتي أهمية هذا البحث في أنه قد يسد الفجوة البحثية والمعرفية للوعي بالأمن السيبراني في مرحلة تعتبر من أهم المراحل الدراسية. وذلك من خلال التعرف على درجة الوعي بالأمن السيبراني لطلبة المرحلة الثانوية. كما أن هذا البحث قد يسهم في تزويد القارئ بمعرفة شاملة عن مستوى الوعي بالأمن السيبراني في مناطق جغرافية مختلفة بالمملكة العربية السعودية. وبالإضافة لما سبق، فإن هذا البحث قد يسهم في تزويد الباحثين ببعض النتائج التي توضح العلاقة بين بعض المتغيرات والوعي بالأمن السيبراني.

من جهة أخرى، فإن نتائج هذا البحث قد تسهم في وضع الإطار العام لبرنامج تدريبي للوعي بالأمن السيبراني، بحيث يستهدف طلبة المرحلة الثانوية بالمملكة، مع التركيز على جوانب القصور لديهم والعمل على معالجتها.

٦. مراجعة الادبيات

٦-١: مفهوم الأمن السيبراني

أوردت الأدبيات العديد من التعريفات التي تصف مفهوم الأمن السيبراني منها ما أورده Kemmerer (٢٠٠٣) أنه عبارة عن الأساليب الدفاعية المستخدمة لاكتشاف المتسللين، وهو بهذا الوصف يركز على آليات وأساليب وطرق تتبع البيانات ورصد أي مستخدم غير شرعي يحاول الوصول لها، ويظهر في هذا الوصف أن Kemmerer أهتم بالشمولية ونظر إلى الأمن السيبراني بمفهومه الشامل. وفي ذات السياق، ذهب De Zan إلى الشمولية كذلك في وصفه لمفهوم الأمن السيبراني إلا أنه أضاف الوسط التي تتم فيه حماية هذه البيانات حيث أشار إلى أن الأمن

السيبراني يتطلب حماية شبكات الحاسوب وما تحويه من معلومات من الاختراق أو التلف أو التشويه (كما هو موثق في Maina وآخرون، ٢٠٢١).

كما ظهرت لاحقًا بعض التعريفات التي بينت مفهوم الأمن السيبراني بتفصيل أكبر من حيث شموله على قوانين وأدوات تستخدم للحد من السلوكيات الضارة، وحماية المستفيدين. حيث ذكر Adams (٢٠١٧) أن الأمن السيبراني عبارة عن مجموعة الأدوات والسياسات والمفاهيم الأمنية والضمانات الأمنية والمبادئ التوجيهية وأساليب إدارة المخاطر والإجراءات والتدريب وأفضل الممارسات والضمان والتقنيات التي يمكن استخدامها لحماية البيئة السيبرانية وأصول المؤسسة والمستخدم، بما في ذلك الحوسبة الأجهزة والموظفين والبنية التحتية والتطبيقات والخدمات وأنظمة الاتصالات ومجموع المعلومات المرسلة أو المخزنة في البيئة السيبرانية. ويتفق معه Mat وآخرون (٢٠٢٢) من حيث وصف الأمن السيبراني حيث أشار إلى أنه عبارة عن جميع التقنيات والعمليات والسياسات التي تهدف إلى منع وتقليل التأثير السلبي للأعمال العدائية المتعمدة من قبل جهات فاعلة غير مسؤولة.

كما تعرفه الهيئة الوطنية للأمن السيبراني بالمملكة العربية السعودية (٢٠٢١، ٥) على أنه "حماية الشبكات وأنظمة تقنية المعلومات وأنظمة التقنيات التشغيلية، ومكوناتها من أجهزة وبرمجيات، وما تقدمه من خدمات، وما تحويه من بيانات، من أي اختراق، أو تعطيل، أو تعديل، أو دخول، أو استخدام، أو استغلال غير مشروع". ويظهر من هذا التعريف التفصيل الدقيق لمفهوم الأمن السيبراني، حيث شمل حماية الوسط الذي تنتقل به البيانات والمعلومات، بالإضافة إلى المعلومات وكل ما يتعلق بها من معالجات وتخزين، وتقنيات التشغيل بمكوناتها المادية والبرمجية.

وفي هذا البحث يعرف الأمن السيبراني إجرائيًا بحماية الأجهزة المتصلة بالإنترنت من التهديدات السيبرانية المحتملة، واتباع الطرق والأساليب الآمنة

لاستخدام الانترنت؛ لحماية الأجهزة والبرمجيات من التعطيل أو التدمير، والبيانات والمعلومات من الاختراق أو الفقدان أو التعديل والتشويه.

٦-٢: التهديدات السيبرانية

إن ارتباط معظم أجهزة الحاسب بالإنترنت ساهم بشكل كبير في زيادة الهجمات والتهديدات السيبرانية التي تعني إمكانية الوصول لبيانات الضحية بطريقة غير مشروعة وذلك من خلال ثغرات في نظامه (القحطاني، ٢٠١٥). وتعتبر الهندسة الاجتماعية من أبرز الأساليب المستخدمة في الهجمات السيبرانية التي ظهرت مؤخرًا، ويعرفها Mouton وآخرون (٢٠١٦) بأنها عملية خداع المستخدمين باستخدام تقنيات التلاعب النفسي، كما يعرفها القحطاني (٢٠١٥، ٢٥٠) بأنها "استخدام المهارات الاجتماعية لإقناع الأشخاص بالإفصاح عن المعلومات السرية". ومن طرق الهندسة الاجتماعية الشائعة ما تسمى برسائل الاصطياد الإلكتروني Phishing Mails (Cheng & Wang، ٢٠٢٢)، حيث يتم إرسال بريد إلكتروني للضحية، والذي يحتوي غالبًا على ملف أو رابط ضار (Pollock وآخرون، ٢٠٢٢)، ويستخدم شعارات وعلامات لجهات معروفة لتشتيت انتباه المستخدم عن عنوان البريد الإلكتروني الخاطئ، وإيهامه بأن البريد الوارد مرسل من الجهة الرسمية (Wright & Marett، ٢٠١٠). ومن جانب آخر، قد يستخدم المهاجمون شكل آخر من أشكال الهندسة الاجتماعية يعتمد على التواصل مع الضحية بشكل مباشر أو عن طريق الهاتف، متظاهرًا بأنه يعمل في جهة رسمية ويطلب منه بعض المعلومات الحساسة التي تساعده في الحصول على بعض المعلومات السرية واستخدامها لاحقًا عند تنفيذ عملية الهجوم (القحطاني، ٢٠١٥).

كما ذكر Cheng وWang (٢٠٢٢) بعض الهجمات السيبرانية مثل تشويه موقع الويب وذلك عن طريق تعديل غير مصرح به لصفحات الويب، بما في ذلك إضافة المحتوى الحالي أو إزالته أو تغييره. أو رفض الخدمة (Denial-of-Service (DoS)) وهو محاولة تكثيف البيانات غير المهمة بالموقع وذلك بهدف تأخير تنفيذ

خدمة ما أو جعل الخادم الذي يقدم الخدمة غير قادرٍ على العمل بشكل صحيح. ويضيف القحطاني (٢٠١٥) أشكال أخرى للتهديدات مثل استخدام برامج التجسس، الفيروسات، حصان طروادة، ديدان الحاسب الآلي، والبرامج الضارة (Malware).

وإضافة لما سبق، تعتبر كلمات المرور إحدى أهم التهديدات السيبرانية للمستخدمين والتي يمكن من خلالها إيجاد ثغرات للهجوم السيبراني. فعندما لا يراعي مستخدم الانترنت القواعد الأساسية لكتابة كلمة المرور الخاصة به، فإنه بذلك يعين المهاجم على الوصول إليها بسهولة. في دراسة قام بها Hoonakker وآخرون (٢٠٠٩) على ٩٠٠ موظفًا بشركة تجارية، وجدوا أن الموظفين في كلمات المرور يتبعون إحدى الطرق التالية: كتابة كلمات مرور بسيطة يسهل تذكرها، ولكن يسهل اختراقها، كلمة مرور واحدة طوال الوقت، إعادة استخدام كلمات مرور قديمة، ومشاركة كلمات المرور مع الآخرين. وفي دراسة أخرى قام بها Shen وآخرون (٢٠١٦) لاختبار ضعف ٦,٥ مليون كلمة مرور حقيقية سُرِقَت من شبكة التطوير البرمجي الصينية Chinese Software Development Network، وجدوا كلمة المرور "١٢٣٤٥٦٧٨٩" اُستخدِمت بنسبة ٣,٦٦٪، و"١٢٣٤٥٦٧٨" بنسبة ٣,٣١٪، وكلمات مرور مطابقة لاسم المستخدم بنسبة ٤,٤٥٪، وكلمات مرور اُستخدِم فيها كلمات مشهورة باللغة الإنجليزية بنسبة ٢١,٦٥٪.

٦-٣: أساليب حماية البيانات والمعلومات

إن وعي المستخدم بالأمن السيبراني يسهم في التصدي لهذه التهديدات والهجمات، ويساعد في حماية أجهزته وبياناته من المتطفلين (صائغ، ٢٠١٨). بمعنى آخر، من المهم أن يستوعب المستخدم أساليب الهندسة الاجتماعية التي يستخدمها المنتحلون حتى يكون بمأمن من الوقوع في شراكهم، والانسياق لمطالبهم (الشايع، ٢٠١٩؛ العضياني، ٢٠٢١؛ المنتشري وحريري، ٢٠٢٠)، وإضافة معايير التحقق الثنائية والثلاثية للحفاظ على سرية بياناته تعزز من الحفاظ عليها بعيدًا عنهم، والقدرة على عمل نسخ احتياطية للبيانات والمعلومات المهمة وحفظها على وسائط

تخزين خارجية، تضمن للمستخدم استرجاعها وعدم فقدانها عند وصول المتطفلين لهذه البيانات وتشويهها (المبيض، ٢٠٢٠). كما أشار القحطاني (٢٠١٥) إلى إتباع بعض الإرشادات التي تعزز من مستوى حماية البيانات والمعلومات منها تفعيل جدار الحماية الناري، استخدام الشبكات الخاصة الافتراضية (VPNs)، تشفير البيانات المهمة، حجب الإعلانات والنوافذ المنبثقة، واستخدام برامج مضادة للتجسس ومضادة للفيروسات.

من جانب آخر، وعي المستخدم بإرشادات كتابة كلمة مرور قوية يصعّب على قراصنة البيانات والمعلومات تخمينها والوصول لها (Tekerek, M & Tekerek, A، ٢٠١٣). حيث أظهرت دراسة McCrohan وآخرون (٢٠١٠) أن وعي المستخدمين وتزويدهم بمعلومات مفصلة حول التهديدات التي قد يتعرضون لها، ساهم في رفع جودة كلمات مرورهم الشخصية بنسبة ٣٦٪. لذلك ينبغي عند كتابة كلمات المرور مراعاة ألا تقل عن ثمانية خانات، وأن تكون مزيجاً من الأحرف والأرقام بالإضافة إلى الرموز الخاصة، وألا تكون جزءا من هوية المستخدم كالاسم أو تاريخ الميلاد أو رقم الهوية الشخصية، وألا تحوي بعض الكلمات المشهورة التي يسهل تخمينها (المبيض، ٢٠٢٠؛ Hoonakker وآخرون، ٢٠٠٩).

٧. إجراءات البحث

٧-١: منهج البحث

اتبع هذا البحث المنهج الكمي، بنوعه الوصفي التحليلي، ويهتم بوصف ظاهرة معينة وتفسيرها، ويتم فيه جمع البيانات حول الظاهرة بهدف التعرف على آراء أو توجهات المجتمع بشكل عام عن الظاهرة (Creswell، ٢٠١٤).

٧-٢: المشاركون في البحث (عينة البحث)

تكون مجتمع البحث من جميع طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وبلغت عينة الدراسة ١٩٨٠ من طلبة المرحلة الثانوية، تم جمعهم

بطريقة العينة العشوائية البسيطة. وفيما يلي وصف لخصائص العينة الديموغرافية:

٧-٢-١: خصائص العينة بحسب الجنس

جدول١

وصف للعينة بحسب نوع الجنس

نوع الجنس	العدد	النسبة
الذكور	٩٠٥	٪ ٧،٤٥
الإناث	١٠٧٥	٪ ٣،٥٤
الإجمالي	١٩٨٠	٪ ١٠٠

يظهر الجدول (١) خصائص العينة بحسب الجنس، والذي يظهر فيه نسبة الذكور ٧،٤٥٪ من العينة، ونسبة الإناث ٣،٥٤٪ من العينة.

٧- ٢- ٢: خصائص العينة بحسب الصف الدراسي

جدول٢

وصف للعينة بحسب الصف الدراسي

الصف الدراسي	العدد	النسبة
الأول ثانوي	٥٧٠	٪ ٨،٢٨
الثاني ثانوي	٨٦٥	٪ ٧،٤٣
الثالث ثانوي	٥٤٥	٪ ٥،٢٧
الإجمالي	١٩٨٠	٪ ١٠٠

يظهر من الجدول٢ أن عدد الطلبة الذين يدرسون في الصف الثاني ثانوي يمثلون نسبة أكبر من الصفين الآخرين، حيث تبلغ ٧،٤٣٪، في حين كانت نسبة الصف الأول والثالث ٨،٢٨٪ و٥،٢٧٪ على التوالي.

٧-٢-٣ : خصائص العينة بحسب المنطقة التي تتبع لها العينة

جدول٣ : وصف للعينة بحسب الصف الدراسي

المنطقة	العدد	النسبة
الوسطى	٣٧٥	٪ ٩،١٨
الغربية	٤٥٠	٪ ٧،٢٢
الجنوبية	٤١٥	٪ ٢١ ،٠
الشمالية	٤٤٠	٪ ٢،٢٢
الشرقية	٣٠٠	٪ ٢،١٥
الإجمالي	١٩٨٠	٪ ١٠٠

يوضح جدول٣ توزيع العينة على مناطق المملكة العربية السعودية حيث تمثل نسبة العينة من المنطقة الوسطى ٩،١٨٪، الغربية ٧،٢٢٪، الجنوبية ٠، ٢١٪، الشمالية ٢،٢٢٪، والشرقية ٢،١٥٪.

٧- ٢- ٤ : خصائص العينة بحسب فترات استخدام الانترنت يوميًا

جدول٤ : وصف للعينة بحسب فترات استخدام الانترنت يوميًا

الفترة	العدد	النسبة
أقل من خمس ساعات	١٠٣٥	٪ ٣،٥٢
أكثر من خمس ساعات	٩٤٥	٪ ٧،٤٧
الإجمالي	١٩٨٠	٪ ١٠٠

يوضح جدول٤ توزيع العينة بحسب ساعات استخدامهم للانترنت يوميًا، حيث يظهر الجدول أن نسبة الذين يستخدمون الانترنت أقل من خمس ساعات يوميا تبلغ ٣،٥٢٪، أما البقية فهم يستخدمونه أكثر من خمس ساعات في اليوم.

٧- ٣ : أداة البحث

استخدمت أداة الاستبانة في جمع البيانات من أفراد العينة، وقد اعتمد في بنائها على الأدبيات السابقة ذات الصلة بالوعي بالأمن السيبراني (السواط وآخرون،

٢٠٢٠؛ العضياني، ٢٠٢١؛ المبيض، ٢٠٢٠). وتكونت الاستبانة من ثلاثة محاور: الوعي بمفاهيم الأمن السيبراني وتكون من ١١ فقرة، الوعي بالتهديدات السيبرانية وتكون من ١٣ فقرة، والوعي بطرق حماية البيانات والمعلومات أثناء استخدام الانترنت وتكون من ١١ فقرة.

وقد استخدم مقياس ليكرت الذي يتكون من الرقم ١ و٢ للمحور الأول، بحيث ترمز الإجابة الصحيحة برقم ٢، وبقية الإجابات برقم ١، أما المحورين الثاني والثالث فاستخدم فيها مقياس ليكرت الخماسي.

٧-٣-١: صدق أداة البحث

تم عرض الأداة بصورتها الأولية على مجموعة من المتخصصين في مجال تقنيات التعليم والحاسب الآلي؛ وذلك للتأكد من سلامة الفقرات والتعرف على مدى انتماء كل فقرة للمحور الذي تندرج تحته، وإضافة أو تعديل الفقرات التي تحتاج لتصويب، وقد تم التعديل على بعض الفقرات وفقاً لما وصل من المحكمين.

بعد ذلك تم توزيع أداة الاستبانة على عينة استطلاعية بهدف حساب صدق الاتساق الداخلي للأداة، وكانت النتيجة كما يلي:

- محور درجة وعي طلبة المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بمفاهيم الأمن السيبراني

يوضح الجدول٥ الاتساق الداخلي بين فقرات المحور الأول والدرجة الكلية للمحور كما يلي:

جدول٥ : الاتساق الداخلي بين فقرات محور درجة وعي طلبة المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بمفاهيم الأمن السيبراني والدرجة الكلية للمحور

م	الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
١.	كلمة سيبراني تعني	٨٨،٠	دالة عند ٠,٠١
٢.	مفهوم الأمن السيبراني هو المفهوم الحديث لأمن المعلومات، ما رأيك بهذه العبارة	٦٣،٠	دالة عند ٠,٠١
٣.	الذين يعملون على سرقة أو تخريب أو تحريف بيانات خاصة بدول أو منشأة أو أفراد آخرين لأغراض مالية أو سياسية أو للتسلية يطلق عليهم	٦٢،٠	دالة عند ٠,٠١
٤.	البرامج غير المرغوبة أو الملفات التي يمكن أن تسبب ضررا لجهاز الحاسب أو تهدد البيانات المخزنة عليه تسمى	٥٧،٠	دالة عند ٠,٠١
٥.	العيوب في البرامج الثابتة أو الأجهزة التي يمكن أن يستغلها المهاجم لأداء إجراءات غير مصرح بها في النظام تسمى	٦٦،٠	دالة عند ٠,٠١
٦.	الحصول على معلومات الضحية ثم استخدامها ضده مقابل الحصول على المال أو يتم دفع الفدية تسمى	٦٨،٠	دالة عند ٠,٠١
٧.	التحايل على مستخدم الحاسب بغرض الحصول على معلومات المفترض ألا يفصح عنها تسمى	٦٥،٠	دالة عند ٠,٠١
٨.	تصميم مواقع أو إرسال رسائل بريد إلكتروني مطابقة للمواقع الأصلية بغرض الاحتيال تسمى	٨٨،٠	دالة عند ٠,٠١
٩.	ترميز البيانات وجعلها غير قابلة للفك بدون مفتاح الترميز تسمى	٧٧،٠	دالة عند ٠,٠١
١٠.	الممارسات التي تقع ضد فرد أو مجموعة بهدف التسبب بالأذى لسمعة الضحية عمداً أو إلحاق الضرر النفسي أو البدني به تسمى	٨٨،٠	دالة عند ٠,٠١
١١.	عند طلب الدخول لبعض المواقع يلزم إدخال كود مرسل لهاتفك بعد إدخال اسم المستخدم وكلمة المرور، هذه الخاصية تسمى	٧٨،٠	دالة عند ٠,٠١

من خلال الجدول يتضح بأن معاملات الارتباط بين معدل كل فقرة من المحور الأول مع المعدل الكلي لفقرات المحور كانت تتراوح بين ٠,٥٧ و٠,٨٨، وأن جميع معاملات الارتباط بين الفقرات المكونة لهذا المحور وبين المجموع الكلي للمحور دالة إحصائياً عند ٠,٠١، مما يشير إلى أنها تتمتع بدرجة صدق مرتفعة ومناسبة للتطبيق الميداني.

- **محور درجة وعي طلبة المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بالتهديدات السيبرانية:**

يوضح الجدول٦ الاتساق الداخلي بين فقرات المحور الثاني درجة وعي طلبة المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بالتهديدات السيبرانية والدرجة الكلية للمحور كما يلي:

جدول٦ : الاتساق الداخلي بين فقرات محور درجة وعي طلبة المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بالتهديدات السيبرانية والدرجة الكلية للمحور

م	الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
١.	عند وصول رسالة إلى بريدي الإلكتروني تفيد بحصولي على جائزة مالية، فإنني أقوم بتعبئة بياناتي على الرابط المرفق في الرسالة لاستكمال حصولي على الجائزة.	٦٠،٠	دالة عند ٠,٠١
٢.	عند استعراض الأوسمة (الهاشتاقات) في تويتر ووجود خبر عن فضيحة أحد المشاهير، فإنني أضغط على الرابط المرفق مع التغريدة لمشاهدة الخبر.	٦٢،٠	دالة عند ٠,٠١
٣.	عند الاتصال بي من شخص يدعي أنه يعمل بأحد الجهات الحكومية أو البنوك، ويطلب مني بعض المعلومات الشخصية، فإنني لا أتردد في التعاون معه وتزويده بهذه المعلومات.	٥٨،٠	دالة عند ٠,٠١
٤.	عند وصول رابط إلكتروني إلى بريدي الإلكتروني، أو أحد حساباتي في وسائل التواصل الاجتماعي، فإنني	٧١،٠	دالة عند ٠,٠١

	أقوم بالضغط عليه وفتحه للتعرف على محتوى الموقع الإلكتروني.		
٥.	أقوم بفتح الملفات التي يتم تنزيلها من الانترنت بشكل مباشر، وذلك للاطلاع على محتويات هذه الملفات.	٦٢،٠	دالة عند ٠,٠١
٦.	أقوم بحفظ كلمات المرور Password على المتصفح (على سبيل المثال متصفح Google Chrome) حتى أتمكن من الدخول مستقبلا دون الحاجة لكتابتها مرة أخرى.	٥٢،٠	دالة عند ٠,٠١
٧.	أنشئ كلمات المرور لحساباتي المختلفة بحيث ترتبط ببعض بياناتي الشخصية كتاريخ ميلادي أو المدينة التي أعيش فيها لسهولة حفظها وتذكرها	٦٢،٠	دالة عند ٠,٠١
٨.	أستخدم كلمة مرور واحدة لأكثر من حساب أملكه على الانترنت ليسهل تذكرها	٦،٠	دالة عند ٠,٠١
٩.	أستخدم أرقام أو حروف متتابعة (مثال: ABC أو ٢٣٤) في كلمة المرور الخاصة بي.	٦٣،٠	دالة عند ٠,٠١
١٠.	أستخدم بعض الكلمات المشهورة في كلمة المرور الخاصة بي (مثل: love).	٦٢،٠	دالة عند ٠,٠١
١١.	أستخدم شبكات الانترنت العامة المجانية المتاحة في الأماكن العام وذلك لتصفح الانترنت.	٦٣،٠	دالة عند ٠,٠١
١٢.	لا أتابع التحديثات المستمرة لنظام تشغيل جوالي والتطبيقات المثبتة عليه.	٥٤،٠	دالة عند ٠,٠١
١٣.	لا يوجد برنامج حماية من الاختراق على جهاز الحاسب الخاص بي، وإن وجد فلم يتم تحديثه منذ أن تم تنصيبه.	٥٣،٠	دالة عند ٠,٠١

من خلال جدول٦ يتضح بأن معاملات الارتباط بين معدل كل فقرة من المحور الثاني المتعلق بدرجة وعي طلبة المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بالتهديدات السيبرانية مع المعدل الكلي لعبارات المحور كانت تتراوح بين ٥٢،٠ و٧١،٠، وجميع

معاملات الارتباط بين الفقرات المكونة لهذا المحور وبين المجموع الكلي للمحور دالة إحصائياً عند ٠,٠١، مما يشير إلى أن عبارات هذا المحور تتمتع بدرجة صدق مرتفعة.

- **محور درجة وعي طلبة المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بالتهديدات السيبرانية:**

يوضح جدول٧ الاتساق الداخلي بين فقرات المحور الثاني درجة وعي طلبة المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بالتهديدات السيبرانية والدرجة الكلية للمحور كما يلي:

جدول٧: الاتساق الداخلي بين فقرات درجة وعي طلبة المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بطرق حماية البيانات والمعلومات أثناء استخدام الانترنت والدرجة الكلية للمحور

م	الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
١.	أقوم بإنشاء كلمة مرور مختلفة في كل مرة يطلب مني انشاء حساب باسم مستخدم وكلمة مرور لموقع على الانترنت	٥٨،٠	دالة عند ٠,٠١
٢.	أستخدم في كلمات المرور الخاصة بي مزيجاً من الأحرف الكبيرة والصغيرة والرموز الخاصة مثل (@ + !).	٦،٠	دالة عند ٠,٠١
٣.	أخرج من حسابي بعد الانتهاء من استخدام الانترنت.	٥٤،٠	دالة عند ٠,٠١
٤.	أقوم بمتابعة التحديثات لنظام تشغيل جوالي والتطبيقات المثبتة عليه بشكل دوري.	٦٧،٠	دالة عند ٠,٠١
٥.	أقوم بعمل نسخة احتياطية لمحرك القرص الصلب بالحاسب الخاص بي بشكل دوري؛ وذلك تجنبا لفقدان البيانات والمعلومات المخزنة فيه.	٦٤،٠	دالة عند ٠,٠١
٦.	أستخدم نظام التحقق الثنائي في معظم حساباتي على الانترنت ملاحظة: (شرح لمفهوم التحقق الثنائي: أي أن النظام يطلب منك إدخال كود مرسل لجوالك بعد التحقق من إدخال اسم المستخدم وكلمة المرور بشكل صحيح).	٥٢،٠	دالة عند ٠,٠١
٧.	أستخدم برامج مكافحة الفيروسات على جهازي الشخصي، وأقوم بتحديثها بشكل مستمر.	٦٦،٠	دالة عند ٠,٠١

٨.	أحرص على عدم فتح الملفات التي تصلني من مصادر مجهولة أو غير موثوقة إلا بعد فحصها ببرنامج الحماية من الفيروسات	٦٦،٠	دالة عند ٠,٠١
٩.	أستخدم بريد إلكتروني خاص للاستخدامات الرسمية والهامة.	٥٧،٠	دالة عند ٠,٠١
١٠.	أحرص على عدم تصفح الانترنت ومواقعي الشخصية عن طريق الشبكات المتاحة في الأماكن العامة.	٥٥،٠	دالة عند ٠,٠١
١١.	أحرص على عدم فتح الروابط التي تصلني من مصادر مجهولة أو غير موثوقة.	٤٩،٠	دالة عند ٠,٠١

من خلال جدول٧ يتضح لنا بأن معاملات الارتباط بين معدل كل فقرة من المحور الثالث المتعلق بدرجة وعي طلبة المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بطرق حماية البيانات والمعلومات أثناء استخدام الانترنت مع المعدل الكلي لعبارات المحور كانت تتراوح بين ٠,٤٩ و٠,٦٧، وجميع معاملات الارتباط بين الفقرات المكونة لهذا المحور وبين المجموع الكلي للمحور دالة إحصائياً عند ٠,٠١، مما يشير إلى أنها تتمتع بدرجة صدق مرتفعة وصالحة للتطبيق.

٧-٣-٢: ثبات أداة الدراسة

تم حساب ثبات أداة الدراسة بعد جمع البيانات من العينة الاستطلاعية، وذلك باستخدام معامل الفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول٨: معامل الفا كرونباخ للأداة

م	المقاييس	عدد الفقرات	معامل ألفا	النسبة
١	المحور الأول: درجة وعي طلبة المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بمفاهيم الأمن السيبراني	١١	٠,٨٥١	٨٥,١٪
٢	المحور الثاني: درجة وعي طلبة المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بالتهديدات السيبرانية	١٣	٠,٨٨٥	٨٨,٥٪
٣	المحور الثالث: درجة وعي طلبة المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بطرق حماية البيانات والمعلومات أثناء استخدام الانترنت	١١	٠,٩١٠	٩١,٠٪
المحور ككل		٣٥	٠,٩٢٢	٩٢,٢٪

يتضح من جدول٨ أن قيمة معامل الفا كرونباخ للأداة عالية تصل إلى ٢،٩٢٪، وهذا يعني أن معامل الثبات مرتفع وأن الأداة صالحة للتطبيق.

٨. نتائج البحث

الإجابة عن السؤال الأول: الذي ينص على "ما درجة وعي طلبة المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بمفاهيم الأمن السيبراني لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟"، تمت الإجابة عليه باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وجاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول٩ : استجابات أفراد الدراسة على عبارات درجة وعي طلبة المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بمفاهيم الأمن السيبراني مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
٤	البرامج غير المرغوبة أو الملفات التي يمكن أن تسبب ضررا لجهاز الحاسب أو تهدد البيانات المخزنة عليه تسمى:	١,٨٦	٠,٣٥	١	عالية
٦	الحصول على معلومات الضحية ثم استخدامها ضده مقابل الحصول على المال أو يتم دفع الفدية تسمى:	١,٨٢	٠,٣٨	٢	عالية
٣	الذين يعملون على سرقة أو تخريب أو تحريف بيانات خاصة بدول أو منشأة أو أفراد آخرين لأغراض مالية أو سياسية أو للتسلية يطلق عليهم:	١,٧٩	٠,٤١	٣	عالية
٩	ترميز البيانات وجعلها غير قابلة للفك بدون مفتاح الترميز تسمى:	١,٧٨	٠,٤١	٤	عالية
٥	العيوب في البرامج الثابتة أو الأجهزة التي يمكن أن يستغلها المهاجم لأداء إجراءات غير مصرح بها في النظام تسمى:	١,٦٩	٠,٤٦	٥	عالية
١٠	الممارسات التي تقع ضد فرد أو مجموعة بهدف التسبب بالأذى لسمعة الضحية عمداً أو إلحاق	١,٥٤	٥،٠	٦	عالية

	الضرر النفسي أو البدني به تسمى :				
١١	عند طلب الدخول لبعض المواقع يلزم إدخال كود مرسل لهاتفك بعد إدخال اسم المستخدم وكلمة المرور، هذه الخاصية تسمى:	١,٥٣	٥،٠	٧	عالية
١	كلمة سيبراني تعني	٣،١	٠,٤٦	٨	منخفضة
٢	مفهوم الأمن السيبراني هو المفهوم الحديث لأمن المعلومات، ما رأيك بهذه العبارة؟	١,٢٥	٠,٤٣	٩	منخفضة
٨	تصميم مواقع أو إرسال رسائل بريد إلكتروني مطابقة للمواقع الأصلية بغرض الاحتيال تسمى :	١,١٩	٠,٣٩	١٠	منخفضة
٧	التحايل على مستخدم الحاسب بغرض الحصول على معلومات المفترض ألا يفصح عنها تسمى	١,٠٦	٠,٢٤	١١	منخفضة
	الدرجة الكلية للمحور	١,٥٣	٠,٤١		عالية

يتضح من جدول٩ أن درجة وعي طلبة المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمحور ٥٣،١، والانحراف المعياري ٤١،٠، وهذا المتوسط يقع ضمن الفئة العالية التي تقع ما بين ١,٥١ و٢.

من الجدول يظهر أن الفقرة رقم ٤ حصلت على أعلى متوسط حسابي حيث بلغت ٨٦،١ وانحراف معياري ٣٥،٠، فيما حصلت الفقرات ٧، ٨، ٢، و١ على متوسطات حسابية منخفضة حيث بلغت ٠٦،١، ١٩،١، ٢٥،١، و٣،١ على التوالي، وبانحرافات معيارية بلغت ٢٤،٠، ٣٩،٠، ٤٣،٠، و٤٦،٠ على التوالي.

الإجابة على السؤال الثاني: والذي ينص على "ما درجة وعي طلبة المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بالتهديدات السيبرانية؟"، وتمت الإجابة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحديد الرتب والدرجة لاستجابات أفراد الدراسة، وجاءت النتائج كما في الجدول١٠.

جدول١٠ : استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور درجة وعي طلبة المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بالتهديدات السيبرانية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
٣	عند الاتصال بي من شخص يدعي أنه يعمل بأحد الجهات الحكومية أو البنوك، ويطلب مني بعض المعلومات الشخصية، فإنني لا أتردد في التعاون معه وتزويده بهذه المعلومات.	٤,٦٤	٠,٩٧	١	عالية جداً
١	عند وصول رسالة إلى بريدي الإلكتروني تفيد بحصولي على جائزة مالية، فإنني أقوم بتعبئة بياناتي على الرابط المرفق في الرسالة لاستكمال حصولي على الجائزة.	٤,٥٢	١،١	٢	عالية جداً
١٠	أستخدم بعض الكلمات المشهورة في كلمة المرور الخاصة بي (مثل: love).	٤,٤٥	١,١٣	٣	عالية جداً
٢	عند استعراض الأوسمة (الهاشتاقات) في تويتر ووجود خبر عن فضيحة أحد المشاهير، فإنني أضغط على الرابط المرفق مع التغريدة لمشاهدة الخبر.	٤,٢٨	١,٠٩	٤	عالية جداً
٤	عند وصول رابط إلكتروني إلى بريدي الإلكتروني، أو أحد حساباتي في وسائل التواصل الاجتماعي، فإنني أقوم بالضغط عليه وفتحه للتعرف على محتوى الموقع الإلكتروني.	٤,١٦	١,٢٠	٥	عالية
٥	أقوم بفتح الملفات التي يتم تنزيلها من الانترنت بشكل مباشر، للاطلاع على محتويات هذه الملفات.	٣,٨١	١,٣٢	٦	عالية
١١	أستخدم شبكات الانترنت العامة المجانية المتاحة في الأماكن العام وذلك لتصفح الانترنت.	٣,٧٣	١,٣٢	٧	عالية
١٢	لا أتابع التحديثات المستمرة لنظام تشغيل جوالي والتطبيقات المثبتة عليه.	٣,٦٨	١,٣٦	٨	عالية

١٣	لا يوجد برنامج حماية من الاختراق على جهاز الحاسب الخاص بي، وإن وجد فلم يتم تحديثه منذ أن تم تنصيبه.	٣,٦٤	٤،١	٩	عالية
٩	أستخدم أرقام أو حروف متتابعة (مثال: ABC أو ٢٣٤) في كلمة المرور الخاصة بي.	٣,٥٦	١,٥١	١٠	عالية
٧	أنشئ كلمات المرور لحساباتي المختلفة بحيث ترتبط ببعض بياناتي الشخصية كتاريخ ميلادي أو المدينة التي أعيش فيها لسهولة حفظها وتذكرها	٣,١٤	١,٥٥	١١	متوسطة
٨	أستخدم كلمة مرور واحدة لأكثر من حساب أملكه على الانترنت ليسهل تذكرها	٢,٨٧	١,٤٤	١٢	متوسطة
٦	أقوم بحفظ كلمات المرور Password على المتصفح (على سبيل المثال متصفح Google Chrome) حتى أتمكن من الدخول مستقبلا دون الحاجة لكتابتها مرة أخرى.	٢,٥٨	١,٤٥	١٣	منخفضة
الدرجة الكلية لمحور درجة وعي طلبة المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بالتهديدات السيبرانية		٣,٧٧	٠,٧٨	عالية	

من جدول١٠ يتضح أن طلبة المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية لديهم وعي عالي بالتهديدات السيبرانية، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمحور ٧٧،٣ وبانحراف معياري ٧٨،٠. وحصلت العبارتين الاولى والعاشرة على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ٥٢،٤ و٤٥،٤، وبانحراف معياري ١،١ و١٣،١ على التوالي؛ مما يشير إلى الوعي العالي جدًا لهذه التهديدات.

من جهة أخرى، حصلت الفقرة السادسة في المحور على أقل متوسط حسابي حيث بلغ ٥٨،٢ وبانحراف معياري ٤٥،١، وهذا يدل على أن وعي أفراد العينة تجاه هذا التهديد منخفض. كذلك على الرغم من أن الجدول يوضح وعي أفراد العينة تجاه التهديد السيبراني المحتمل نتيجة استخدام كلمة مرور واحدة لأكثر من حساب جاء بدرجة متوسطة إلا أن المتوسط الحسابي للفقرة يوضح قربها من الفئة المنخفضة حيث بلغ متوسطها الحسابي ٨٧،٢ وبانحراف معياري ٤٤،١.

الإجابة على السؤال الثالث: والذي ينص على "ما درجة وعي طلبة المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بطرق حماية البيانات والمعلومات أثناء استخدام الانترنت؟"، وتمت الإجابة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحديد الرتب والدرجة لاستجابات أفراد الدراسة، وجاءت النتائج كما في الجدول ١١.

جدول١١ : استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور درجة وعي طلبة المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بطرق حماية البيانات والمعلومات أثناء استخدام الانترنت مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١١	أحرص على عدم فتح الروابط التي تصلني من مصادر مجهولة أو غير موثوقة.	٤،٤	١,٢٥	١	عالية جداً
٦	أستخدم نظام التحقق الثنائي في معظم حساباتي على الانترنت.	٤,٢١	١,١٧	٢	عالية جداً
٨	أحرص على عدم فتح الملفات التي تصلني من مصادر مجهولة أو غير موثوقة إلا بعد فحصها ببرنامج الحماية من الفيروسات	١،٤	١,٣٦	٣	عالية
٩	أستخدم بريد إلكتروني خاص للاستخدامات الرسمية والهامة.	٣,٩١	١,٤٢	٤	عالية
٤	أقوم بمتابعة التحديثات لنظام تشغيل جوالي والتطبيقات المثبتة عليه بشكل دوري.	٣,٩	١,٣٦	٥	عالية
٢	أستخدم في كلمات المرور الخاصة بي مزيجاً من الأحرف الكبيرة والصغيرة والرموز الخاصة مثل (@ +١).	٣,٨١	١,٤١	٦	عالية
١٠	أحرص على عدم تصفح الانترنت ومواقعي الشخصية عن طريق الشبكات المتاحة في الأماكن العامة.	٣,٧٨	١,٤٢	٧	عالية
٧	أستخدم برامج مكافحة الفيروسات على جهازي الشخصي، وأقوم بتحديثها بشكل مستمر.	٣,٤٦	١,٥٤	٨	عالية

٥	أقوم بعمل نسخة احتياطية لمحرك القرص الصلب بالحاسب الخاص بي بشكل دوري ؛ وذلك تجنبا لفقدان البيانات والمعلومات المخزنة فيه.	٣,٣٣	١,٥٥	٩	متوسطة
١	أقوم بإنشاء كلمة مرور مختلفة في كل مرة يطلب مني انشاء حساب باسم مستخدم وكلمة مرور لموقع على الانترنت	٣,٢٤	١,٤٦	١٠	متوسطة
٣	أخرج من حسابي بعد الانتهاء من استخدام الانترنت.	٢,٦٩	١,٥٨	١١	متوسطة
	الدرجة الكلية لمحور درجة وعي طلبة المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بطرق حماية البيانات والمعلومات أثناء استخدام الانترنت	٣,٧١	٠,٨٣		عالية

يظهر جدول١١ وعي عالي لأفراد العينة بطرق حماية البيانات والمعلومات أثناء استخدام الانترنت، حيث بلغ المتوسط الكلي للمحور ٧١،٣ وبانحراف معياري ٨٣،٠. وكان اتفاق أغلب المستجيبين على الفقرة الحادية عشر من المحور، حيث حصلت على أعلى متوسط حسابي بلغ ٤،٤ وانحراف معياري ٢٥،١. من جانب آخر، كانت الفقرة الثالثة في المحور أقل فقرة اتفق عليها أفراد العينة، حيث بلغ متوسطها الحسابي ٦٩،٢ وانحرافها المعياري ٥٨،١.

الإجابة على السؤال الرابع: والذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات استجابات أفراد العينة تعزى لمتغيرات (الجنس، الصف الدراسي، المنطقة الجغرافية، فترات استخدام الانترنت)؟" وتمت الإجابة عليه باستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين Independent T-test، وتحليل التباين الأحادي One Way ANOVA لأكثر من مجموعتين وجاءت النتائج كالآتي:

أولًا: الفروق بالنسبة لمتغير الجنس:

للإجابة على هذا الجزء من السؤال، استخدم اختبار ت للكشف عن درجة دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة، وكانت النتيجة كما في جدول١٢.

جدول١٢ : اختبارت للنتائج المتعلقة بمتغير الجنس

المقاييس		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبارت	مستوى الدلالة
درجة وعي طلبة المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بمفاهيم الأمن السيبراني	ذكر	١,٤٦٧	٠,١٥٦	٠,٤٨٣	٠,٦٢٩
	أنثى	١,٤٧٥	٠,١٦١		
درجة وعي طلبة المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بالتهديدات السيبرانية	ذكر	٣,٧٥	٠,٨٥	٠,٥٦	٠,٥٨
	أنثى	٣,٧٩	٠,٧١		
درجة وعي طلبة المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بطرق حماية البيانات والمعلومات أثناء استخدام الانترنت	ذكر	٣,٨٢	٠,٨	٢,٤٨	٠,٠١
	أنثى	٣,٦٢	٠,٨٥		

يوضح جدول١٢ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠٥،٠ بين متوسطات استجابات أفراد العينة تبعا لنوع الجنس من حيث درجة وعيهم بمفاهيم الامن السيبراني والتهديدات السيبرانية المحتملة، في حين يظهر الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة في وعيهم بطرق حماية البيانات والمعلومات أثناء استخدام الانترنت، وهذه الفروق جاءت لصالح الطلاب حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الفئة ٨٢،٣ وبانحراف معياري ٨،٠، في حين كان المتوسط الحسابي للطالبات ٦٢،٣ وبانحراف معياري ٨٥،٠.

ثانيًا : الفروق بالنسبة لمتغير الصف الدراسي:

للإجابة على هذا الجزء من السؤال، استخدم أسلوب تحليل التباين الأحادي للكشف عن درجة دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة، وكانت النتيجة كما في جدول١٣.

جدول١٣

اختبار (ANOVA) للفروق التي تعزى لمتغير الصف الدراسي

المقاييس	مصدر التباين	مجموع مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
درجة وعي طلبة المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بمفاهيم الأمن السيبراني	بين المجموعات	٠,٠١	٢	٠,٠٠٥	٠,٢١	٠,٨١
	داخل المجموعات	٩,٩٢	١٩٧٧	٠,٠٢٥		
	المجموع	٩,٩٣	١٩٧٩			
درجة وعي طلبة المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بالتهديدات السيبرانية	بين المجموعات	٦٨،١	٢	٨٤،٠	٤،١	٢٥،٠
	داخل المجموعات	٧٩،٢٣٦	١٩٧٧	٦،٠		
	المجموع	٤٨،٢٣٨	١٩٧٩			
درجة وعي طلبة المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بطرق حماية البيانات والمعلومات أثناء استخدام الانترنت	بين المجموعات	١,٠٧٠	٢	٠,٥٣	٠,٧٧	٠,٤٦
	داخل المجموعات	٢٧٤,١٨	١٩٧٧	٧،٠		
	المجموع	٢٧٥,٢٥	١٩٧٩			

يظهر من جدول١٣ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى٠،٠٥، بين متوسطات استجابات أفراد العينة تبعا للصف الأول، الثاني، والثالث ثانوي تجاه المحاور الثلاثة للاستبيان.

ثالثًا: الفروق بالنسبة لمتغير المنطقة الجغرافية:

للإجابة على هذا الجزء من السؤال، استخدم أسلوب تحليل التباين الأحادي للكشف عن درجة دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة، وكانت النتيجة كما في جدول١٤.

جدول ١٤ : اختبار (ANOVA) للفروق التي تعزى لمتغير المنطقة التي تتبع لها

المقاييس	مصدر التباين	مجموع مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
درجة وعي طلبة المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بمفاهيم الأمن السيبراني	بين المجموعات	٠,٠٥٥	٤	٠,٠١٤	٠,٥٤٧	٠,٧٠١
	داخل المجموعات	٩,٨٧	١٩٧٥	٠,٠٢٥		
	المجموع	٩,٩٣	١٩٧٩			
درجة وعي طلبة المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بالتهديدات السيبرانية	بين المجموعات	٦٩،٣	٤	٩٢،٠	٥٤،١	١٩،٠
	داخل المجموعات	٧٩،٢٣٤	١٩٧٥	٦،٠		
	المجموع	٤٨،٢٣٨	١٩٧٩			
درجة وعي طلبة المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بطرق حماية البيانات والمعلومات أثناء استخدام الانترنت	بين المجموعات	٣,٢٠٧	٤	٠,٨	١,١٥	٠,٣٣
	داخل المجموعات	٢٧٢,٠٥	١٩٧٥	٧،٠		
	المجموع	٢٧٥,٢٥	١٩٧٩			

يظهر من جدول١٤ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى٠،٠٥، بين متوسطات استجابات أفراد العينة تبعا للمنطقة الجغرافية التي يتبع لها أفراد العينة تجاه المحاور الثلاثة للاستبيان.

رابعًا : الفروق بالنسبة لمتغير فترات استخدام الانترنت

للإجابة على هذا الجزء من السؤال، استخدم اختبار ت للكشف عن درجة دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة، وكانت النتيجة كما في جدول١٥.

جدول١٥ : اختبار (ت) للنتائج المتعلقة بمتغير فترات استخدام الانترنت يومياً

المقاييس		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ت	مستوى الدلالة
درجة وعي طلبة المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بمفاهيم الأمن السيبراني	أقل من خمس ساعات	١,٤٨	٠,١٦	٠,٦٨	٠,٣٩
	أكثر من خمس ساعات	١,٤٧	٠,١٥		
درجة وعي طلبة المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بالتهديدات السيبرانية	أقل من خمس ساعات	٣,٧٢	٠,٨٢	١,٣٣	٠,١٨
	أكثر من خمس ساعات	٣,٨٣	٠,٧٣		
درجة وعي طلبة المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بطرق حماية البيانات والمعلومات أثناء استخدام الانترنت	أقل من خمس ساعات	٣,٧٦	٠,٧٩	١,١٧	٠,٢٤
	أكثر من خمس ساعات	٣,٦٦	٠,٨٨		

يظهر من جدول١٥ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى٠,٠٥، بين متوسطات استجابات أفراد العينة تبعا للصف الأول، الثاني، والثالث ثانوي تجاه المحاور الثلاثة للاستبيان.

٩. مناقشة النتائج

يتضح أن أفراد العينة لديهم وعي عالي بمفاهيم الأمن السيبراني بشكل عام (الحبيب، ٢٠٢٢)، ولكن هناك بعض المصطلحات التي لا تزال تمثل تحدي لديهم. بمعنى آخر، تشير البيانات التي جمعت أن هناك معرفة عالية ببعض المصطلحات المتعلقة بالأمن السيبراني، مثل الفيروسات والابتزاز الإلكتروني، ولكن من جهة أخرى، يواجه المشاركون صعوبات في التعرف على بعض المفاهيم. مثال على ذلك، أغلب المستجيبين لا يعرفون المعنى الصحيح لكلمة سيبراني، ولا يدركون الفرق بين أمن المعلومات والأمن السيبراني، كما يظهر من استجاباتهم عدم معرفتهم بمصطلح

الهندسة الاجتماعية، وقد يرجع ذلك إلى أن المفاهيم غالبًا مرتبطة بالمعرفة أكثر من الممارسات. بمعنى آخر، عدم تعرض الطلاب والطالبات في المناهج الدراسية لموضوعات عن الأمن السيبراني، أو عدم التحاقهم بدورات متخصصة في مجال الأمن السيبراني، تجعلهم غير مدركين لهذه المفاهيم التي قد تكون أعمق نوعًا ما من غيرها من المفاهيم (Tekerek A. & Tekerek M.، ٢٠١٣).

كما يظهر من نتائج البحث أن المستجيبين لديهم الوعي العالي بالتهديدات السيبرانية المحتملة أثناء استخدام الانترنت. يعكس ذلك اتفاق أغلبهم على عدم التعاون مع المتصلين الغرباء وإعطائهم بياناتهم الشخصية، وعدم التفاعل مع رسائل الاصطياد الإلكتروني التي تصل على بريدهم (السواط وآخرون، ٢٠٢٠)، بالإضافة إلى البعد عن استخدام بعض الكلمات المشهورة في كلمات المرور التي تخصهم. وعلى الرغم من درجة وعيهم العالية بالتهديدات السيبرانية، إلا أنهم - وبحسب ما أظهرته النتائج- مستمرون في بعض الممارسات الخاطئة التي قد تسبب انتهاكًا لخصوصياتهم، حيث خلصت النتائج إلى أن معظم أفراد العينة يعمدون إلى حفظ كلمات المرور على المتصفح بشكل دائم؛ وذلك لسهولة الدخول مستقبلًا دون الحاجة لكتابتها مرة أخرى. وقد يعود ذلك إلى عدم الحصول على دورات في آليات وممارسات الأمن السيبراني؛ وبالتالي فهم يجهلون أن هذه الممارسة قد تؤدي إلى وصول الغرباء لبياناتهم (Hoonakker، ٢٠٠٩). وفي ذات السياق، تظهر النتائج أن كثير من أفراد العينة يستخدمون كلمة مرور واحدة لأكثر من حساب شخصي. وقد يعود ذلك إلى كثرة المواقع القائمة على الحوسبة السحابية، والتي تحتاج إلى اسم مستخدم وكلمة مرور للوصول، ولخوفهم من نسيان كلمة المرور، يعمدون إلى هذه الممارسة الخاطئة والتي قد يفقدون بها حساباتهم المختلفة على الانترنت في حال وصول المخترق لإحداها، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Hoonakker (٢٠٠٩) وShen وآخرون (٢٠١٦).

كما تشير النتائج إلى وجود وعي عالي لأفراد العينة بطرق وأساليب حماية بياناتهم ومعلوماتهم أثناء استخدام الانترنت. ظهر ذلك من خلال حصول معظم الفقرات على درجات اتفاق عالية وعالية جدًا، أبرزها اتفاقهم على تجاهل الروابط والملفات التي تصلهم من مصادر غير موثوقة، واستخدام المصادقة الثنائية في معظم حساباتهم على الانترنت (السواط وآخرون، ٢٠٢٠؛ الشهري، ٢٠٢١). وبرغم هذه الدرجة العالية من الوعي بحماية بياناتهم، إلا أنهم يمارسون بعض الأخطاء التي قد تؤدي إلى فقدان بياناتهم أو تشويهها نتيجة وصول المهاجمون لها. حيث أظهرت النتائج أن معظم أفراد العينة لا يخرجون من حساباتهم بعد الانتهاء من استخدام الانترنت، وهي من الممارسات التي تقلل من الأمان أثناء استخدام الانترنت (المبيض، ٢٠٢٠)؛ وقد يعود ذلك إلى ضعف في معرفة وممارسة بعض طرق حماية البيانات والمعلومات التي قد تغيب عنهم نتيجة عدم خضوعهم لدورات في الأمن السيبراني.

وفي ذات السياق، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠،٠٥ بين متوسطات استجابات أفراد العينة تبعا لمتغيرات المنطقة الجغرافية، الصف الدراسي، وفترات استخدام الانترنت. في حين وجدت الفروق بين استجابات أفراد العينة تبعا لمتغير الجنس في المحور المتعلق بالوعي بطرق حماية البيانات والمعلومات، وكانت لصالح الطلاب. بمعنى آخر، أن الطلاب لديهم وعي أكبر بطرق حماية البيانات والمعلومات أثناء استخدام الانترنت أكثر من الطالبات، وقد يعود ذلك إلى تقديم دورات أو نشرات توعوية من قبل إدارات التعليم أو المدارس للبنين.

وتلخيصًا لما سبق، فقد أظهرت النتائج وجود وعي عالي لمفاهيم الأمن السيبراني، التهديدات السيبرانية، وطرق حماية البيانات والمعلومات للمستجيبين، مع وجود بعض النقص المعرفي لديهم وبعض الممارسات الخاطئة التي لا تقلل من مستوى وعيهم. وهذه النتيجة اتفقت مع نتائج دراسة الحبيب (٢٠٢٢) والسواط وآخرون (٢٠٢٠)، وBhatnagar (٢٠٢٠)، إلا أنها تختلف مع ما توصل إليه بحث الصحفي وعسكول (٢٠١٩). وقد يكون لهذا الاختلاف مبررًا مقبولًا من حيث اختلاف العينة حيث أجريت على المعلمات بينما مجتمع هذا البحث طلبة المرحلة الثانوية، أضف إلى

ذلك، وقت تطبيق البحث حيث أجري قبل جائحة كورونا، في حين هذا البحث بعد الجائحة، ولا شك أن الخبرة والاهتمام بالتقنية لدى مستخدمي الانترنت اختلفت بعد الجائحة عنها قبلها.

١٠. توصيات البحث

بناء على ما توصلت إليه نتائج البحث، يوصى بما يلي:

- تقديم دورات تدريبية متخصصة بالأمن السيبراني لطلبة المرحلة الثانوية؛ وذلك لمعرفة بعض المفاهيم المتعلقة بالأمن السيبراني، وتصحيح بعض الممارسات الخاطئة في استخدام الانترنت والتي قد تتسبب في تهديد سيبراني لهم.
- تكثيف الموضوعات المتعلقة بالأمن السيبراني في المقررات الدراسية للمرحلة الثانوية.
- حث مكاتب تعليم البنات وإدارات المدارس الثانوية للطالبات بتقديم دورات ونشرات توعوية لهن؛ بهدف رفع مستوى وعيهن لطرق حماية بياناتهن.

١١. مقترحات مستقبلية

بناء على ما توصل إليه البحث، يُقترح بناء وحدة للأمن السيبراني ويتم تنفيذها على عينة من طلبة المرحلة الثانوية، بالإضافة إلى بناء برنامج إلكتروني يهدف إلى تعزيز مستوى الوعي بالأمن السيبراني لدى الطلبة.

المراجع العربية

إبراهيم، منال (٢٠٢١). الوعي بجوانب الأمن السيبراني في التعليم عن بعد. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل*، ٢٢، ٢، ٢٩٩- ٣٠٧. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.37575/h/edu/0089

أبوزيد، عبدالرحمن (٢٠١٩) الأمن السيبراني الوطن العربي :دراسة حالة المملكة العربية السعودية.آفاق سياسية،ع٤٨، ٥٥- ٦١.

أحمد، أبوبكر (٢٠١٧). *إدارة المعرفة*. الطبعة الأولى، الرياض، المملكة العربية السعودية: مركز البحوث والتواصل المعرفي.

البيشي، منير (٢٠٢١). الأمن السيبراني في الجامعات السعودية وأثره في تعزيز الثقة الرقمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس: دراسة على جامعة بيشة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مج٢٩* ،ع٦ ،٣٥٣ - ٣٧٢.

الحبيب، ماجد (٢٠٢٢). درجة الوعي بالأمن السيبراني لدى طالب وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وسبل تعزيزه من وجهة نظرهم. *مجلة العلوم التربوية*، ٣٠، ٢٦٩_ ٣٢٦.

الدمرداش، نانسي (٢٠٢٢). أثر تفاعل العناصر الافتراضية المدعومة بالذكاء الاصطناعي وأدوات إدارة المعرفة في تنمية مهارات الأمن السيبراني وحل المشكلات لدى طلاب الحاسبات والذكاء الاصطناعي. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، ع٤١، ١٣٣١_ ١٤٢٧.

السعادات، خليل، والتميمي، ندى (٢٠٢٢). رفع الوعي بالأمن السيبراني لدى المعلمين في ضوء مبادئ تعليم الكبار.آفاق جديدة في تعليم الكبار، ع٣٢، ٢٥٥_ ٢٨٠.

الشايع، خالد (٢٠١٩). الأمن السيبراني- مفهومه وخصائصه وسياساته. الطبعة الأولى، القاهرة، مصر، الدار العالمية

الشهراني، بيان ، وفلمبان، فدوى (٢٠٢٠). أثر برنامج تدريبي قائم على تصميم ألعاب تعليمية إلكترونية باستخدام برنامج Marek Game لإكساب مفاهيم الامن السيبراني لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ع٢١، ج٩، ٦١٤- ٦٥١.

الشهري، مريم (٢٠٢١). دور إدارة الجامعة في تعزيز الوعي بالأمن السيبراني لدى طلبة كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. *مجلة العلوم الإنسانية والإدارية، ع ٢٥*، ١٠٤ – ٨٣.

صائغ، وفاء (٢٠١٨). وعي افراد الأسرة بمفهوم الأمن السيبراني وعلاقته باحتياطاتهم الأمنية من الجرائم الإلكترونية. *المجلة العربية للعلوم الاجتماعية*، ١٤ (٣)، ١٨- ٧٠.

الصحفي، مصباح، وعسكول، سناء (٢٠١٩). مستوى الوعي بالأمن السيبراني لدى معلمات الحاسب الآلي للمرحلة الثانوية بمدينة جدة. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ع٢٠، ج١٠، ٤٩٣- ٥٣٤.

الصبان، عبير، الحربي، سماح (٢٠١٩). إدمان الطلاب على استخدام مواقع التواصل الاجتماعي وعلاقته بالأمن النفسي والتورط في الجرائم السيبرانية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ج٦، ع٢، ٢٦٧- ٢٩٣.

العضياني، فهد (٢٠٢١). الأمن السيبراني وتحديات الذكاء الاصطناعي (الطبعة الأولى). شركة تكوين للطباعة والنشر والتوزيع.

غوص، أميرة، والشريف، باسم (٢٠٢٢). فاعلية توظيف بعض التطبيقات التعليمية الذكية في تقديم وحدة مقترحة عن الأمن السيبراني على التحصيل المعرفي والاتجاهات نحوه لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة. *مجلة التربية، ع ١٩٥* ، ج ٣، ٦٨٥ - ٧٣٤.

فتوح، وسام. (٢٠٢١). الأمن السيبراني في المنطقة العربية: توعية المصارف والمؤسسات المالية لإتباع المعايير العالمية .*مجلة اتحاد المصارف العربية، ع.٩٠*، ٥.

فرج، علياء (٢٠٢٢). دواعي تعزيز ثقافة الأمن السيبراني في ظل التحول الرقمي: جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز نموذجا. المجلة التربوية بجامعة سوهاج، مجلد ٩٤، ٥٠٩_ ٥٣٧.

فرحات، علاء الدين (٢٠١٨). أثر الجرائم الإلكترونية على البنى السوسيو اقتصادية. دفاتر السياسة والقانون، عدد خاص،. 167 - 148

القحطاني، ذيب (٢٠١٥). أمن المعلومات. مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية، الرياض.

القحطاني، عبدالله (٢٠٢٢). درجة الوعي بالأمن السيبراني لدى الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، مج ١٤ ، ع ٥٠ – ١، ٣١.

القحطاني، نورة (٢٠١٩). مدى توافر الوعي بالأمن السيبراني لدى طلاب وطالبات الجامعات السعودية من منظور اجتماعي: دراسة ميدانية، *جمعية الاجتماعيين في الشارقة*، ٣٦ (١٤٤)، ٨٥- ١٢٠.

المبيض، محمد (٢٠٢٠). الوصايا العشر في الأمن السيبراني (الطبعة الأولى). مكتبة الملك فهد الوطنية.

المطيري، مشاعل (٢٠٢١). و اقع الأمن السيبراني وزيادة فاعليته في مدارس التعليم العام بمنطقة المدينة المنورة من وجهة نظر القيادة المدرسية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ج١٠، ع٣، ٦٣٥- ٦٥٥. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.31559/EPS2021.10.3.7

المنتشري، فاطمة، حريري، رندة (٢٠٢٠). درجة وعي معلمات المرحلة المتوسطة بالأمن السيبراني في المدارس العامة بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات. *المجلة العربية للتربية النوعية*، ٤(١٣)، ٩٥- ١٤٠.

الهيئة الوطنية للأمن السيبراني. استعادة بتاريخ ١٤ يناير ٢٠٢٣. https://nca.gov.sa/news?item=366

الهيئة الوطنية للأمن السيبراني (٢٠٢١). استعادة بتاريخ ٣١ مارس ٢٠٢٣ https://cert.gov.sa/ar/awareness/awareness-materials/عرض- الموظفين/

References

Adams, Mackenzie (2017). Big Data and Individual Privacy in the Age of the Internet of Things. Technology Innovation Management Review, 7(4), 12-24.

Alammari, A. (1), Younes, S. (1,3), & Sohaib, O. (2). (2022). Developing and evaluating cybersecurity competencies for students in computing programs. PeerJ Computer Science, 8. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.7717/PEERJ-CS.827

Aldosari, F. F., Aldaihan, M. A., & Alhassan, R. A. (2020). Availability of ISTE Digital Citizenship Standards among Middle and High School Students and Its Relation to Internet Self-Efficacy. Journal of Education and Learning, 9(5), 59–74.

Alghamdi, M. Y., & Younis, Y. A. (2021). The use of computer games for teaching and learning cybersecurity in higher education institutions. Journal of Engineering Research (2307-1877), 9(3A), 143–151. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.36909/jer.v9i3A.10943

Bhatnagar, N., & Pry, M. (2020). Student Attitudes, Awareness, and Perceptions of Personal Privacy and Cybersecurity in the Use of Social Media: An Initial Study. Information Systems Education Journal, 18(1), 48–58.

Bhuyan, J., Wu, F., Thomas, C., Koong, K., Hur, J. W., & Wang, C. (2020). Aerial Drone: An Effective Tool to Teach Information Technology and Cybersecurity through Project Based Learning to Minority High School Students in the

U.S. TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning, 64(6), 899–910.

Bronk, C., & Tikk-Ringas, E. (2013). The cyber attack on Saudi Aramco. Survival, Vol. 55, Issue 2, 81-96.

Cheng, E. C. K., & Wang, T. (2022). Institutional Strategies for Cybersecurity in Higher Education Institutions. Information (2078-2489), 13(4), 192. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.3390/info13040192

Dawson, M. (2022). An Argument for Cybersecurity in Saudi Arabia. Revista Academiei Fortelor Terestre, 27(1), 78–83. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.2478/raft-2022-0011

Hairston, J. R., Smith, D. W., Williams, T., Sabados, W. T., & Forney, S. (2020). Teaching Cybersecurity to Students with Visual Impairments and Blindness. Journal of Science Education for Students with Disabilities, 23(1).

Hoonakker, P., Bornoe, N., and Carayon. P. (2009). Password Authentication from a Human Factors Perspective: Results of a Survey among End-Users. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society 53rd Annual Meeting*, October 19–23, San Antonio, Texas.

Jones, D., Greenhill, R., Shaw, C., Flores, D., & Schmidt, R. N. (2022). Cybersecurity Threats in the Healthcare Industry. Journal of Business & Educational Leadership, 12(1), 57–67.

Kemmerer, R. A. 2003. Cybersecurity. *Proceedings of the 25th IEEE International Conference on Software Engineering*: 705-715. http://dx.doi.org/10.1109/ICSE.2003.1201257

Khader M, Karam M, Fares H. (2021). Cybersecurity Awareness Framework for Academia. Information (2078-2489). 12(10):417. doi:10.3390/info12100417

Kritzinger, E. (2017). Cultivating a Cyber-Safety Culture among School Learners in South Africa. Africa Education Review, 14(1), 22–41.

Maina, F., Smit, J., & Serwadda, A. (2021). Professional Development for Rural STEM Teachers on Data Science and Cybersecurity: A University and School Districts' Partnership. Australian and International Journal of Rural Education, 31(1), 30–41.

Mat, B., Pero, S. D. M., Zengeni, K. T., & Fakhrorazi, A. (2022). Towards an Understanding of Emerging Cybersecurity Challenges of a Small State: A Case Study of Malaysia. Tamkang Journal of International Affairs, 25(3), 45–107. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.6185/TJIA.V.202204_25(3).0002

McCrohan, K., Engel, K., & Harvey, J. (2010). Influence of Awareness and Training on Cyber Security. Journal of Internet Commerce, 9(1), 23–41. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1080/15332861.2010.487415

Mouton, F., Leenen, L., & Venter, H.S. (2016). Social Engineering Attack Examples, Templates and Scenarios. *Computers & Security*, Vol.59, p.186

Phair, N., & Alavizadeh, H. (2022). Cybersecurity skills of company directors — ASX 100. Journal of Risk Management in Financial Institutions, 15(4), 429–436.

Pollock, T., Levy, Y., Wei Li, & Kumar, A. (2022). Pilot testing of experimental procedures to measure user's judgment errors in simulated social engineering attacks. Online Journal of Applied Knowledge Management, 10(2), 23–40. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.36965/ojakm.2022.10(2)23-40

Shen, C., Yu, T., Xu, H., Yang, G., & Guan, X. (2016). User Practice in Password Security: An Empirical Study of Real Life Passwords in the Wild. Computers & Security, 61, 130–141.

Tekerek, M, Tekerek, A (2013). A Research on Students' Information Security Awareness. Turkish Journal of Education, 2(3), 61-70

Wright, R., & Marett, K. (2010). The Influence of Experiential and Dispositional Factors in Phishing: An Empirical Investigation of the Deceived. *Journal of Management Information Systems, 27*(1), 273–303. https://doi.org/10.2753/MIS0742-1222270111

برنامج قائم على المحفزات التعليمية في اللغة العربية لتنمية مهارات كتابة القصة لدي التلاميذ الفائقين لغوياً بالمرحلة الإعدادية

أ . د /على عبد المنعم حسين
أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية المساعد
كلية التربية جامعة الزقازيق

د/راضي فوزي حنفي
مدرس المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية
كلية التربية - جامعة الزقازيق

دينا محمود محمد المصري
معلم لغة عربية

ملخص البحث

هدف البحث إلي تنمية مهارات كتابة القصة لدي تلاميذ الصف الأول الإعدادي الفائقين لغوياً ،كما تحددت مشكلة البحث في ضعف تلاميذ الصف الأول الإعدادي الفائقين لغويا في مهارات كتابة القصة. ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي الفائقين لغويا وعددهم ٤٠ تلميذا كمجموعة تجريبية لحاجة هؤلاء التلاميذ لتنمية مهارات كتابة القصة لديهم بما ينمي إبداعهم فى مجال اللغة، وقد استخدمت الباحثة منهجين هما: المنهج الوصفي التحليلي: وذلك بهدف استقراء الأدبيات التربوية والدراسات السابقة المتعلقة بمهارات كتابة القصة، ووصف واقع أداء التلاميذ في اختبار مهارات كتابة القصة. المنهج التجريبي: لاختبار صحة فروض الدراسة ؛ حيث اختارت الباحثة التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة الذي يسمح باختيار مجموعة واحدة والتطبيق عليها قبليا وبعديا وذلك لتعرف فاعلية استخدام البرنامج القائم علي المحفزات التعليمية لتنمية مهارات كتابة القصة لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية الفائقين لغويا. وقد قامت الباحثة بإعداد اختبار مهارات كتابة القصة ، وتوصلت الدراسة إلي مجموعة

من النتائج تمثلت في: فعالية البرنامج القائم علي المحفزات التعليمية في تنمية مهارات كتابة القصة لدي تلاميذ الصف الأول الإعدادي الفائقين لغويا، وجاء الفرق دال احصائيا عند مستوي (٠,٠١) لصالح التطبيق البعدي علي اختبار مهارات كتابة القصة ، كما قدمت الدراسة عددا من التوصيات منها : ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات كتابة القصة لدي المتعلمين في المراحل الدراسية المختلفة.

الكلمات المفتاحية: المحفزات التعليمية. القصة . التلاميذ الفائقين لغويا.

Study Summary

The effectiveness of using educational stimuli in the Arabic language story writing skills among linguistically gifted students in the preparatory stage.

Summary of the study: The problem of the study was identified in the weakness of the linguistically superior first-grade preparatory students in story-writing skills. To achieve this goal, a sample of linguistically superior first-grade preparatory students was chosen due to the need of these students to develop their story-writing skills in order to develop their creativity and give them a future in the field of language,The researcher used two approaches: the descriptive and analytical approach: with the aim of extrapolating educational literature and previous studies related to story writing skills, describing the reality of students' performance testing story writing skills. The experimental method: to test the validity of the study hypotheses; Where the researcher chose the one-group experimental design Which allows choosing one group and applying it before and after, in order to know the effectiveness of using educational stimuli in developing story writing skills among preparatory stage students who excel in linguistics. The researcher prepared the following tools:. Story writing skills test,The effectiveness of the program based on

educational stimuli in developing story writing skills among first grade preparatory students who excel in linguistically,The study also presented a number of recommendations, including: the need to pay attention to the story writing skills among learners in different educational stages. The importance of defining story writing skills .

key words: educational stimuli. Story writing skills. Linguistically gifted students.

مقدمة:

اللغة العربية هي لغة القرآن الكريم، ومعجزة الذهن البشري، وأضحت مذهلة للتاريخ في عصوره كلها، ولم تعرف إلا كاملة النمو والنضوج، فغدت أوسع لغات الأمم قاطبة، فهي البحر في أحشائه الدر كامن، وبالنتيجة ستبقي عظمة هذه اللغة حتي يرث الله الأرض وما عليها، وسيكون لها الخلود مادامت السماوات والأرض، محفوظة بحفظ كتابه.

وللغة مهارات أربع هي : الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة. وهذه المهارات الأربع متصلة بعضها ببعض تمام الاتصال، وكل منها يؤثر في الفنون الأخرى ويتأثر به. وتعد الكتابة من أهم وسائل التواصل الإنساني التي يتم بواسطتها الوقوف علي أفكار الآخرين، والتعبير عما لديهم من معان ومشاعر، وتسجيل ما يودون تسجيله من حوادث ووقائع.

والكتابة أيضا قيمة تربوية، إذ أنها تفسح المجال أمام الطلاب لتخير الألفاظ، وانتقاء التراكيب، وترتيب الأفكار، وحسن الصياغة وتنسيق الأسلوب، والقدرة علي الإفصاح عما يجول بخاطرهم بأسلوب أدبي مؤثر وراق يتجلى في خيالهم وإبداعهم،

ولن يستطيعوا التعبير عما يجول في خاطرهم من أفكار إلا إذا وجدوا رغبة في الحديث أو الكتابة (رعد الخصاونة، ٢٠٠٥، ٤٣)[١].

والكتابة الإبداعية تشمل مجالات متنوعة ومتعددة منها : المقالة، الخاطرة، الوصف، القصة، والأخيرة أهم فن من فنونها الأدبية ؛ حيث تدل كتابة القصة علي اتساع خيال الطالب، وعمق ثقافته، وقدرته علي الحوار وتوظيف الأفكار، وهي لون أدبي يتطلب التفكير المنطقي. (عبد المنعم عبد العال، ٢٠١٠، ٥٠).

ويعاني تلاميذ المرحلة الإعدادية من ضعف في مهارات كتابة القصة، إذ جرت العادة أن يسير تدريس التعبير في مدارسنا وفق طريقة نمطية تفتقر إلي تحفيزهم علي الإبداع والتجديد، إذ يختار المعلم الموضوع ويعده سلفا في دفتر التحضير، ثم يكتب عناصره علي السبورة، وبعد أن يتحدث عن الموضوع يطلب من التلاميذ الحديث عنه إلي أن تنتهي الحصة، وقد يطلب منهم كتابة الموضوع، وإحضاره جاهزا في الحصة القادمة، ويكون دور المعلم عندئذ تصحيح ما تيسر منها وفق معاييره الخاصة (محمد بركات ، ٢٠٠٣، ٢٣).

وقد أدت هذه الممارسات التقليدية إلي افتقار كتابات التلاميذ إلي المبادئ الأساسية التي يستند إليها التعبير الجيد، وكثرة الأخطاء الإملائية والنحوية، وتميزها بالحشو والتطويل غير المجدي، وعدم ترابط الموضوع، إضافة إلي السطحية في الأفكار والتشتت في عرضها. هذا في الموضوعات التقليدية، فما بالك إذا كانت الموضوعات تعرض في شكل قصة ، ويتحمل التلاميذ أيضا بعض أسباب هذا الضعف في مهارات كتابة القصة، وذلك بسبب عزوفهم عن مطالعة القصص، إذ تعد المطالعة المصدر الرئيس في تزويدهم بالمفردات والتراكيب التي تزيد من مخزونهم اللغوي، وكذلك انقطاعهم عن الكتابة، أو قلة التدريب عليها، أو إحجامهم عن الكتابة في موضوعات استكرهوا عليها (مجدولين خلف، ٢٠٠٣، ١٩).

---

[١] التزمت الباحثة في توثيق الخطة بذكر اسم الباحث وعائلته ثم السنة، واخيرا الصفحة .

وفى المقابل فإن القصة تعد وسيلة فعالة من وسائل التربية الحديثة، وتتيح للطلاب فرصة للفهم والاستيعاب، وتفيد في إبراز مواهبهم ومهاراتهم، وتربى فيهم التفكير السليم لما يدور في دروس تعليم القصة من مناقشات ومداولات، وتشجعهم على التعود على التعبير الشفوي، وتقوى ملكة لسانهم وذلك بتعويدهم على السرد والتلخيص(عبد الرحمن وصومان الهاشمي، وآخرون، ٢٠٠٩، ٤٣).

وتشير(نجلاء عبد الحكيم ٢٠٠١،. ٢٦) إلي أن استخدام القصة في أنشطة ذاتية كتمثيل أحداثها وشخصياتها يؤدي إلي نمو القدرات الإبداعية، ويساعد علي تقليل الحديث المتمركز حول الذات، وكثرة الحديث الاجتماعي والقدرة علي التعامل مع الآخرين، وإعطاء الطالب فرصة لتحويل الكلام المنطوق إلي صورة ذهنية خيالية ليمثلها، فيبحر معها، وينطلق في أجوائها بمتعة وراحة نفسية، تمكنه من تشرب القيم والأخلاق بيسر وسهولة.

وقد أشار (نضال أبو صبحة ، ٢٠١٠) إلي أهمية كتابة القصة لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية فيما يلي:

- تنمي الثروة والاتساع اللغوي لدي التلميذ.
- تساعد التلميذ علي ربط الأحداث بشكل منطقي.
- تعود التلميذ علي دقة الملاحظة، وتذكر المواقف والأشخاص.
- تزيد من قدرة التلميذ علي النقد وإبداء الرأي فيما يكتب.
- تعمل علي إثارة المتعة والتشويق في نفوس التلاميذ.
- تنمي لدي التلاميذ مهارة الوصف والتشخيص.

وتتعدد عناصر القصة وتترابط وتتكامل فيما بينها، ولا تستطيع فصل ذلك البناء عن بعضه البعض إلا لدراسته فقط، فلكل عنصر من عناصر بناء القصة تأثيره القوى عليها، كذلك يضفى مذاقا خاصا وجمالاً وإبداعا على القصة بأكملها

وفيما يأتي تفصيل موجز لهذه العناصر:

اتفق كلا من شاهر أبو شريخ (٢٠٠٨) وماهر عبد الباري (٢٠١٤) علي تقسيم عناصر القصة إلي ثمانية عناصر هي

١) الفكرة: وهي المحور الذي تقوم عليه القصة في الأساس ، فمن خلالها تبني القصة وتنتظم الأحداث.

٢) الشخصية: وهي التي تؤثر في سير الأحداث ومجريات الأمور داخل القصة.

٣) الحبكة أو العقدة: وهي البؤرة أو المشكلة الحقيقية التي تدور حولها فكرة القصة وي كاتب القصة للوصل لمرحلة التنوير وإيجاد حل مناسب.

٤) الحدث: وهو من أهم عناصر القصة وهو الجو العام للقصة فقد يكون مشوقا يثير الانفعال والرغبة في نفس القارئ ، وقد يكون باهتا ينفره من القصة وأحداثها.

٥) الحوار: هو الطريق الذي من خلاله يستطيع الكاتب أن يجعل القصة أكثر قبولا وواقعية في نظر القارئ وهو نوعان: حوار داخلي (المونولوج) مع النفس وحوار خارجي (الديالوج) مع الشخصيات.

٦) البيئة: وهي المكان أو الوسط الذي تدور فيه أحداث القصة ، والذي يؤثر تأثيرا فاعلا في تطور الأحداث ونموها.

٧) الزمان: وهو الزمن أو الوقت الذي جرت فيه أحداث القصة ، فهو بمثابة القلب النابض بالأحداث ، وقد تكون أحداث القصة من الماضي أو الحاضر أو تخيل المستقبل.

٨) الأسلوب: وهو يعني اللغة التي تصاغ بها القصة ، وتختلف لغة القصة باختلاف الموضوع الذي تتناوله، كما تتأثر بثقافة الكاتب ومستوي إدراكه للواقع الذي يعيش فيه ، ومن الشروط الواجب توافرها في أسلوب القصة:

فصاحة الكلمات ، وسلامة التركيب النحوي للجمل ، وترابط الفقرات وتسلسلها، وأن تعبر كل فقرة عن فكرة ، واستخدام الصور البيانية المعبرة ، وتوظيف المحسنات البديعية

هذا ويعد والفائقون من الفئات التي يجب أن تنال عناية جيدة، لأنهم يسهمون في تطور المجتمعات وتقدمها، ولذلك لما يمتلكون من قدرات عقلية عالية ومختلفة عن العاديين فهم يدفعون بالمجتمعات إلي التقدم والرقي، وهم الثمرة المرجوة التي يجنيها المجتمع، ويحتاج التلاميذ الفائقون إلي توفير برامج تربوية خاصة تعمل على مواجهة احتياجاتهم، وتتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم، وكلها أمور قد يصعب توفيرها في إطار المنهج الدراسي العادي وطرق التعليم التقليدية (عبد العزيز الشخص، ٢٠١٥، ٢٥).

ولذلك اهتمت بعض الدراسات بالتفوق اللغوي، وأوصت بضرورة تقديم الرعاية والاهتمام بهم ، وتقديم برامج تعليمية خاصة تتلائم مع ميولهم وخصائصهم ، والبحث عن استراتيجيات تتوافق مع إمكاناتهم ومن هذه الدراسات: دراسة حياة خزان (٢٠١٧) ، شحاته أحمد(٢٠١٢) التي هدفت إلي تعرف فاعلية برنامج إثرائي قائم على معايير التفوق في اللغة العربية لتنمية مهارات الأداء اللغوي والتعلم الذاتي لدي الطلاب الفائقين بالتعليم الثانوي العام، وقد أوصت بضرورة العناية بالطلاب الفائقين، وضرورة وضع معايير للتفوق اللغوي، ودراسة أكرم إبراهيم (٢٠١٨) التي هدفت إلي تعرف فاعلية برنامج قائم على التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى التلاميذ الفائقين لغويا. وأوصت بضرورة الاهتمام بالطلاب الفائقين لغويا وإعداد البرامج التي تتوافق وإمكاناتهم العقلية، ودراسة خطاب أحمد وعيسي صالح (٢٠١٩) التي اهتمت بوضع استراتيجية لرعاية الطلاب الفائقين لغويا، وأوصت بضرورة الاهتمام بهم والبحث عن استراتيجيات تناسبهم.

وينبغي في تدريس اللغة العربية للفائقين لغويا البحث عن استراتيجيات فعالة، ترقي بقدراتهم، وتستفيد من تفوقهم، وكذلك تمكنهم من التعبير عن

أفكارهم، واقتراح الجديد من الفكر، وإشباع حاجاتهم واهتمامهم، بما يوظف قدراتهم وإمكاناتهم. وقد أوصت العديد من الدراسات باستخدام المثيرات والمحفزات المختلفة لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية بمستوياتها، ومن هذه الدراسات دراسة (شيرين محمد ، ٢٠٢٢) التي هدفت لمعرفة فعالية برنامج مقترح قائم علي المحفزات التعليمية في تنمية متعة التعلم ، وتكونت عينة الدراسة من ١٢ تلميذ من تلاميذ ما قبل المدرسة ، وتوصلت نتائج الدراسة أن للبرنامج المقترح القائم علي المحفزات التعليمية فعالية وحجم تأثير كبير في تنمية متعة التعلم ، ودراسة (هناء حلمي ، ٢٠٢٠) التي هدفت إلي الكشف عن فاعلية برنامج للأنشطة الفلسفية قائم علي محفزات الألعاب لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي ، وتكونت عينة الدراسة من ٣٢ تلميذاً وتلميذة ، وخلصت نتائج الدراسة إلي وجود تأثير للبرنامج القائم علي المحفزات التعليمية

تحديد مشكلة الدراسة :

تحددت مشكلة الدراسة في ضعف تلاميذ الصف الأول الإعدادي الفائقين لغويا في مهارات كتابة القصة، وربما يرجع ذلك الضعف لعدم استخدام استراتيجيات تدريس حديثة ومناسبة لهذا الهدف. ويمكن تحديد مشكلة الدراسة فى التساؤل الرئيس التالي:

كيف يمكن استخدام البرنامج القائم على المحفزات التعليمية في تنمية مهارات كتابة القصة لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية الفائقين لغويا؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس مجموعة من الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما مهارات كتابة القصة المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي الفائقين لغويا؟
٢. ما أسس البرنامج القائم علي المحفزات التعليمية لتنمية مهارات كتابة القصة لدي تلاميذ الصف الأول الإعدادي الفائقين لغويا ؟

٣. ما فعالية استخدام البرنامج القائم علي المحفزات التعليمية في اللغة العربية في تنمية مهارات كتابة القصة لدي تلاميذ الصف الأول الإعدادي الفائقين لغويا

رابعا : أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلي :

١- تحديد مهارات كتابة القصة المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي الفائقين لغويا.

٢- استخدام برنامج قائم على المحفزات التعليمية في تنمية مهارات كتابة القصة لدي تلاميذ الصف الأول الإعدادي الفائقين لغويا

٣- تعرف فاعلية البرنامج القائم علي المحفزات التعليمية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي الفائقين لغوياً.

خامسا : أهمية الدراسة :

قد تفيد الدراسة الحالية فيما يلى:

١- الأهمية النظرية :

تقديم خلفية نظرية مهارات كتابة القصة، وعن المحفزات التعليمية وأهميتها في التعلم بوجه عام وفي تنمية مهارات كتابة القصة بوجه خاص.

٢- الأهمية التطبيقية :

١- **تلاميذ المرحلة الإعدادية الفائقين لغويا** حيث تسعي هذه الدراسة لتنمية مهارات كتابة القصة لدي تلاميذ المرحلة الاعدادية الفائقين لغويا.

٢- **المعلمين** : حيث يعد استخدام المحفزات التعليمية طريقة جديدة تسهم في تنمية مهارات كتابة القصة لدي تلاميذهم.

٣- **معدي المناهج والبرامج الدراسية** حيث يعرفهم بفاعلية استخدام المحفزات التعليمية في تنمية مهارات كتابة القصة لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية الفائقين لغويا ومراعاة ذلك عند إعداد مناهج اللغة للتلاميذ الفائقين لغوياً بالمرحلة الاعدادية.

٤- **الباحثين** قد تفتح هذه الدراسة مجالات بحثية جديدة أمام الباحثين، لإجراء مزيد من الدراسات التي تهدف إلي تنمية مهارات كتابة القصة في المراحل التعليمية المختلفة والإفادة من أدوات البحث في دراسات جديدة تخدم تعليم اللغة العربية.

سادسا : حدود الدراسة :

اقتصرت الدراسة الحالية علي الحدود التالية

- بعض المحفزات التعليمية المناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية الفائقين
- بعض مهارات كتابة القصة المناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية الفائقين
- عينة من تلاميذ الصف الأول الاعدادي الفائقين لغويا لحاجة هؤلاء الفائقين لتنمية تلك المهارات لديهم.

سابعا : فروض الدراسة :

تم التحقق من صحة الفروض الآتية :

١. توجد فروض ذات دلالة إحصائية بين متوسطي نتائج التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي علي اختبار مهارات كتابة القصة.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات كتابة القصة – في كل مهارة علي حدة – لصالح التطبيق البعدي .

ثامنا : منهج الدراسة :

اتبعت الباحثة في الدراسة الحالية منهجين هما:

١- **المنهج الوصفي التحليلي** : وذلك بهدف استقراء الأدبيات التربوية والدراسات السابقة المتعلقة مهارات كتابة القصة، ووصف واقع أداء التلاميذ في اختبار مهارات كتابة القصة.

٢- **المنهج التجريبي:**

لاختبار صحة فروض الدراسة ، والتوصل إلي النتائج التي تفسر العلاقة بين متغيراته، لذلك فقد اختارت الباحثة التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة الذي يسمح باختيار مجموعة واحدة والتطبيق عليها قبليا وبعديا وذلك لتعرف فاعلية استخدام المحفزات التعليمية في تنمية مهارات كتابة القصة لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية الفائقين لغويا.

تاسعا: أدوات الدراسة :

تضمنت الدراسة الحالية مجموعة أدوات من إعداد الباحثة :

١- اختبار مهارات كتابة القصة.

٢- قائمة المجالات الكتابية المفضلة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي الفائقين لغويا.

عاشرا : مصطلحات الدراسة :

المحفزات التعليمية :

تعرف إجرائيا في الدراسة الحالية : "بأنها مجموعة متنوعة من العناصر التي تعمل على جذب انتباه المتعلم وإثارته وتشويقه ، وهدفها تحسين عملية التعلم ، وتوصيل محتواه بصورة سهلة وشيقة ، وذلك من خلال نقل آليات اللعب إلى العملية

التعليمية ، بحيث تساعد المتعلم على توسيع خياله ومداركه ، وتجعله أكثر دافعية نحو محتوى التعلم، وتكسبه العديد من المهارات والاتجاهات

القصة :

تعرف إجرائيا في الدراسة الحالية بأنها مجموعة المهارات التي يجب أن يتمكن منها تلميذ الصف الأول الإعدادي بحيث يستطيع أن يعبر كتابة عن فكرة معينة بأسلوب أدبي راق يظهر من خلاله عقدة أو مشكلة يراد إبرازها وتحتاج إلى حل .

الفائقين لغويا :

يعرف الفائقون لغويا في الدراسية الحالية بأنهم : تلاميذ الصف الأول الاعدادي الذين حصلوا علي نسبة ٩٧٪ فأكثر في مادة اللغة العربية في امتحان نصف العام من واقع كشوف الكنترول بالمدرسة ، والذين تم ترشيحهم من قبل معلميهم ومعلماتهم بأنهم يتمتعون بتفوق عقلي ولغوي وأداء تحصيلي مرتفع ، وكان متوسط نسبة ذكاؤهم مرتفعة بعد تطبيق اختبار الذكاء اللغوي عليهم.

الإطار النظري للبحث :

المحفزات التعليمية وتنمية مهارات كتابة القصة لدي التلاميذ الفائقين لغويا :

المحور الأول : مهارات كتابة القصة لدي تلاميذ الصف الأول الإعدادي الفائقين لغوياً

تعد القصة من الفنون المهمة التى استحوذت على أفئدة الكبار قبل الصغار لما لها من متعة تؤثر فى النفوس والوجدان، فهى تنطلق بالقارئ من الواقع المحيط به إلى عالم الخيال، حيث مكان القصة، وزمانها، وبيئتها، والأحداث الموجودة فيها، مما يساعد على خوض التجربة، وكأن القارئ عاشها حقيقة، وينفعل بها ويقاسم الشخصيات آمالها وآلامها، وخاصة إذا كانت تعبر عن مبادئه، وما يؤمن به قيم وأخلاق ،وقد جاء لفظ القصة فى القرآن الكريم فى بغرض إعطاء حكم شرعي، وإيصال العبرة والعظة من قصص السابقين. (ياسر الخضري، ٢٠١٠، ١٠٦)

أولا : مفهوم القصة :

عرفتها (أروى الهزايمة، ٢٠١٥، ١٨، ١٩) بأنها عبارة عن موقف أو حادثة تعرض لها الكاتب نتيجة لظروف معينة من خلالها تكونت لديه فكرة لجانب من جوانب الحياة ، وتسعى لهدف محدد. ويقوم الكاتب بسردها وروايتها على لسان شخصيات قصصه، وذلك من خلال زمان، ومكان، وعقده، وصراع.

كما عرفها. (عبد الحميد عبدالله، ٢٠١٢، ٥٧) بأنها عبارة عن فكرة يتم التعبير عنها بأسلوب أدبى راق، من خلال وجود مشكلة أو عقدة تحتاج لحل، ويتم التعبير عنها إما بشكل شفهى أو كتابى.

من خلال التعريفات السابقة يمكن تعريف القصة بأنها: مجموعة المهارات التي يجب أن يتمكن منها تلميذ الصف الأول الإعدادي الفائق لغويا بحيث يستطيع أن يعبر كتابة عن فكرة معينة بأسلوب أدبي راق يظهر من خلاله عقدة أو مشكلة يراد إبرازها وتحتاج إلي حل.

ثانيا : أهمية القصة

وقد أشار (نضال أبو صبحة ، ٢٠١٠) إلي أهمية كتابة القصة لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية فيما يلي:

- تنمي الثروة والاتساع اللغوي لدي التلميذ.
- تساعد التلميذ علي ربط الأحداث بشكل منطقي.
- تعود التلميذ علي دقة الملاحظة، وتذكر المواقف والأشخاص.
- تزيد من قدرة التلميذ علي النقد وإبداء الرأي فيما يكتب.
- تعمل علي إثارة المتعة والتشويق في نفوس التلاميذ.
- تنمي لدي التلاميذ مهارة الوصف والتشخيص ، من خلال وصف الشخصيات والأحداث.

ثالثا عناصر القصة

اتفق كلا من شاهر أبو شريخ (٢٠٠٨) وماهر عبد الباري (٢٠١٤) علي تقسيم عناصر القصة إلي ثمانية عناصر هي :

١. الفكرة: وهي المحور الذي تقوم عليه القصة في الأساس ، فمن خلالها تبني القصة وتنتظم الأحداث.

٢. الشخصية: وهي التي تؤثر في سير الأحداث ومجريات الأمور داخل القصة. وتنقسم إلي نوعين هما: الشخصية الثابتة وهي التي لا تتغير وإنما تتغير علاقتها بالأشخاص داخل القصة.

٣. الحبكة أو العقدة: وهي البؤرة أو المشكلة الحقيقية التي تدور حولها فكرة القصة وي كاتب القصة للوصل لمرحلة التنوير وإيجاد حل مناسب.

٤. الحدث: وهو من أهم عناصر القصة وهو الجو العام للقصة فقد يكون مشوقا يثير الانفعال والرغبة في نفس القارئ ، وقد يكون باهتا ينفره من القصة وأحداثها.

٥. الحوار: هو الطريق الذي من خلاله يستطيع الكاتب أن يجعل القصة أكثر قبولا وواقعية في نظر القارئ وهو نوعان: حوار داخلي (المونولوج) مع النفس وحوار خارجي (الديالوج) مع الشخصيات.

٦. البيئة: وهي المكان أو الوسط الذي تدور فيه أحداث القصة ، والذي يؤثر تأثيرا فاعلا في تطور الأحداث ونموها.

٧. الزمان: وهو الزمن أو الوقت الذي جرت فيه أحداث القصة ، فهو بمثابة القلب النابض بالأحداث ، وقد تكون أحداث القصة من الماضي أو الحاضر أو تخيل المستقيل.

٨. الأسلوب: وهو يعني اللغة التي تصاغ بها القصة ، وتختلف لغة القصة باختلاف الموضوع الذي تتناوله، كما تتأثر بثقافة الكاتب ومستوي إدراكه للواقع الذي

يعيش فيه ، ومن الشروط الواجب توافرها في أسلوب القصة: فصاحة الكلمات ، وسلامة التركيب النحوي للجمل ، وترابط الفقرات وتسلسلها، وأن تعبر كل فقرة عن فكرة ، واستخدام الصور البيانية المعبرة ، وتوظيف المحسنات البديعية

مهارات كتابة القصة المناسبة لتلاميذ الصف الأول الاعدادي الفائقين لغويا

هناك الكثير من المهارات التى يجب أن يتمكن منها كاتب القصة؛ ليظهر العمل القصصي كما يراد له، حاملا المتعة والإثارة، يأخذ بلب القارئ، ويدفعه لمواصلة القراءة، متلهفا لمعرفة نهاية القصة، وقد أكدت الكثير من الدراسات والكتابات علي هذه المهارات منها دراسة: **(أروى الهزيمة، ٢٠١٥، ١٨، ١٩) التي حددت مهارات كتابة القصة وهي:**

١. وجود بداية مشوقة ترتبط بموضوع القصة.
٢. تسلسل الأحداث وترابطها وفقا للترتيب الزمنى.
٣. اختيار شخصيات تناسب موضوع القصة وأحداثها وفكرتها والهدف منها.
٤. اختيار المكان أو البيئة المرتبطة بأحداث القصة وفكرتها.
٥. أن تكون هناك مشكلة مرتبطة بأحداث القصة وبوجود حل لها.
٦. ترتيب الأفكار بما يساعد على إقناع القارئ بالصراع الموجود أو المشكلة التى تقوم عليها القصة وذلك من خلال تقديم تبريرات منطقية لأحداث القصة .
٧. توظيف قواعد اللغة من نحو وصرف وإملاء، وعلامات الترقيم المناسبة فى الكتابة.
٨. وجود نهاية مقنعة ومنطقية وذلك من خلال تقديم حلول للمشكلة.
٩. مراحلها المحددة.

المحور الثاني : المحفزات التعليمية

عرفت (هبة عبد الحق ٢٠١٩، ٨) المحفزات التعليمية بأنها: مجموعة متنوعة من العناصر التي تعمل على جذب انتباه المتعلم وإثارته وتشويقه ، وهدفها تحسين عملية التعلم ، وتوصيل محتواه بصورة سهلة وشيقة ، بحيث تساعد المتعلم على توسيع خياله ومداركه ، وتجعله أكثر دافعية نحو محتوى التعلم، وتكسبه العديد من المهارات والاتجاهات.

كما عرفها (Anderson , Rainie , 2017: 13) بأنها عبارة عن مجموعة ألعاب تفاعلية ،تقوم علي مبدأ التنافسية وإثارة الحماس لدي المتعلم عن طريق مجموعة عناصر متمثلة في (الشارات والمكافآت والنقاط وأشرطة التقدم وقوائم المتصدرين.

بينما أشار(wood,LC,& Reiners ,T. 2015,2) إلي أن المحفزات طريقة يتم من خلالها تحويل المحتوي والأنشطة التعليمية إلي لعبة شيقة وممتعة ،وذلك بهدف جذب انتباه المتعلم واشراكه في التعلم، من خلال مجموعة محددة من الضوابط والأوامر بناء علي عناصر المحفزات المتمثلة في المكافآت والنقاط ،من أجل الوصول لنتائج تعلم قابلة للقياس ،وتحقيق الأهداف المرغوبة.

وتعرف المحفزات التعليمية في هذه الدراسة بأنها مجموعة من العناصر التي تعمل على جذب انتباه المتعلم وإثارته وتشويقه ، وهدفها تحسين عملية التعلم ، وتوصيل محتواه بصورة سهلة وشيقة ، بحيث تساعد المتعلم علي توسيع خياله ومداركه ، وتجعله أكثر دافعية نحو محتوي التعلم ، وتكسبه العديد من المهارات والاتجاهات.

ثانيا : أهمية المحفزات التعليمية : -

أشارت دراسة كل من الدسوقي وحكيم وعبد الحق (٢٠١٩، ٤٥) إلى أهمية المحفزات التعليمية فيما يلى : -

- تزيد من فاعلية المتعلمين وإثارتهم ، وتعمل على جذب انتباههم ، وتجعلهم إيجابيين أثناء التعلم مما يساعد على تحقيق أهداف التعلم.
- الوصول لمستويات الأداء المطلوب ، وتحقيق الإنجازات سواء بشكل فردى أو جماعي.
- تقديم التغذية الراجعة باستمرار، والتكرار المستمر للوصول إلى تحقيق المهام المطلوبة بشكل فعال.
- تساعد فى نقل المتعلمين من الأسئلة ذات المستوى الأدنى إلى الأسئلة ذات المستوى الأعلى.

وأضاف كل من عزمي وفارس حسين وأحمد (٢٠١٧ ، ١٥١٩) أن المحفزات التعليمية تعمل علي :

- زيادة المرح والإثارة أثناء التعلم ، مما يزيد من تفاعل المتعلم واندماجه داخل التعلم وشعوره بأنه جزء أساسي من عملية التعلم.
- تحفز المتعلم للإقبال على المادة التعليمية ، وجعلها أكثر بساطة ووضوح من خلال استخدام العناصر المحفزة والمثيرة لانتباه المتعلمين.
- تشتمل على مجموعة من الأدوات التى تعمل على تعديل سلوك المتعلم نحو الأفضل ، من خلال رؤيته البصرية ، واستخدام النقاط وقوائم المتصدرين وغيرهم من العناصر ، التى تعمل على تغيير السلوك نحو الأفضل.
- تسهم للوصول لمستويات أعلى من خلال عدد النقاط ، والشارات ، والمكافآت التى يحصل عليها المتعلم.

- تتيح الفرصة للمتعلمين للتعلم بالطريقة والشكل الذى يفضلونه وتوفر لهم الحرية والوقت للتكرار ، والمحاولة والخطأ ، دون وجود انعكاسات سلبية.

ثالثا : عناصر المحفزات التعليمية : -

قسم (Zicher mann & Cunningham , 2011 ,93) عناصر المحفزات التعليمية إلى عنصرين هما الديناميكيات ، الميكانيكيات وهما مرتبين ترتيب تنازلي بحيث أن كل ميكانيكية يمكن أن تندرج تحت واحدة أو أكثر من الديناميكيات ، وهى كالتالي : -

١ -الديناميكيات (طبيعة التفاعل) : - Dynamics

وهي تعني طبيعة العلاقة والتفاعل القائم بين مكونات اللعبة وطبيعة المتعلمين ، نتيجة لاندماج المتعلم مع العوامل والهيكل الذى يشكل إطار اللعبة. (Werbach & Hunter , 2012)

هي عبارة عن السلوك الناتج عن الاستجابات المتوقعة من اللاعبين ،وردود أفعالهم تجاه الآليات المستخدمة أثناء التعلم ،وهي بمثابة مصدر لتشكيل أنماط سلوك اللاعبين أثناء تأديتهم للمهام فى مراحل أخرى متقدمة Bunch ball ,C (2012,30),

٢ -الميكانيكيات (الآليات) : - Mechanics

وهى أقل تجريدا من الديناميكيات ، وهى عبارة عن مجموعة البيانات والقواعد والقوانين والخوارزميات التى يضعها مصمم اللعبة للتحكم فى قواعد اللعبة وضبطها أثناء استخدامها من قبل المتعلم ، مثل الهدف من اللعبة ، وكيفية استخدامها وقواعدها وإجراءاتها ، ومكونات اللعبة وأجزاؤها ، الآليات المحفز التى تعطى للاعب أو المتعلم لتساعده على التفاعل أثناء التعلم أو اللعب(Zicher mann & Cunning ham , 2011,93).

خامسا : خطوات تطبيق المحفزات التعليمية فى العملية التعليمية

أشار كل من (Kirya kova , Angelova & Huang & Soman 2013,Yordanova). 2014 , 7 – 15 **إلى خطوات تطبيق المحفزات التعليمة وهى كالتالي: -**

١ -فهم الفئة المستهدفة والظروف المحيطة : -

ينبغي على المعلم قبل القيام بتطبيق المحفزات التعليمية معرفة خصائص المتعلمين الجسمية والنفسية والانفعالية والعقلية ، مما يساعد علي حسن توظيف المحفزات ، وتحقيق فاعلية التعلم.

٢ -تحديد أهداف التعلم : -

ينبغي على المعلم تحديد الهدف المراد تحقيقه من المتعلمين قبل بدء تطبيق المحفزات التعليمية، لأن المحفزات تستخدم لتحقيق هدف معين ، وتشتمل أهداف التعلم على نوعين من الأهداف. الأهداف العامة مثل قدرة المتعلم على إنجاز المهام الموكلة إليه ، والأهداف الخاصة وهى الأهداف السلوكية الإجرائية بأنواعها (المعرفية ، والمهارية ، والوجدانية) بحيث يتوقف نجاح المحفزات على مدى إتقان المتعلم للأهداف ونواتج التعلم

٣ -بناء الخبرة: -

من خلال معرفة المعلم بخصائص وامكاناته ومستواه التعليمي يستطيع معرفة احتياجاته ومتطلباته ، وكيفية وصوله لمرحلة الإنجاز وبالتالي يقوم المعلم بتقديم الخبرة التعليمية للمتعلم بشكل متسلسل ومتدرج ، بحيث لا ينتقل المتعلم من مرحلة لأخري إلا بعد تقان المرحلة الحالية ، وذلك من خلال استخدام مجموعة المحفزات والأنشطة التى تساعد على الإنجاز ، وتقليل مواطن الضعف.

٤ -تحديد الموارد : -

قبل البدء فى تطبيق المحفزات التعليمية ، ينبغي على المعلم تحديد الموارد اللازمة لتنفيذها ، ومعرفة آليات تطبيقها ، ووضع قواعد للتطبيق فى كل مرحلة ، وتحديد نوعية المكافآت التى سيحصل عليها المتعلمين بعد الانتهاء من كل مرحلة

تطبيق عناصر المحفزات : -

تأتى هذه المرحلة بعد الانتهاء من معرفة طبيعة خصائص المتعلمين ثم وضع الهدف من التعلم وتصميم آليات اللعب وقواعد تطبيق اللعبة ،تم تبدأ عملية التوظيف للمحفز وذلك من خلال طريقتين:

١. توظيف المحفز من خلال أنشطة محفزة فردية ذاتية من خلال مجموع النقاط التى يحصل عليها المتعلم.

٢. توظيف المحفزات من خلال أنشطة جماعية مثل لوحة الشرف التى تكتب فيها أسماء الطلاب المتفوقين على أقرانهم ودرجاته

٣. مما سبق تري الباحثة أن القائمين علي استخدام المحفزات التعليمية وتطبيقها داخل العملية التعليم ، يجب عليهم مراعاة عدة أمور عند تطبيقها ومن هذه الأمور مراعاة خصائص التلاميذ النفسية والجسمية والانفعالية. فمراعاة امكانيات التلميذ ، ومستواه التعليمي. مع تقديم الخبرة أو المحتوي التعليمي بشكل متسلسل ومتدرج.

سادسا : الأسس النظرية للمحفزات التعليمية.

١- نظرية التدفق Flow theory: -

٢- نظرية هدف الإنجاز Achivement Goal theory :

٣- نظرية التقييم المعرفي Cognitive Evaluation theory : -

٤- نظرية الدافعية motivation theory: -

٥- نظرية العملية المزدوجة : Dual Process theory

٦- نظرية التقرير الذاتي. (Behnke , 2015 , 34).

المحور الثالث: الطلاب الفائقين لغويا

يعد الطلاب الفائقون بمثابة ثروة بشرية لمجتمعاتهم نظرا لما يتميزون به من مواهب وقدرات تفوق غيرهم ، وقد أولتهم الدول المتقدمة اهتماما كبيرا، وقامت بوضع العديد من البرامج التعليمية المناسبة لهم فى مختلف المجالات، السياسية ، والاجتماعية ، والثقافية ، والنفسية ، والجسمية ، والصحية ، بحيث يعمل على اشباع حاجاتهم وتلبية رغباتهم.

وقد شهدت السنوات الأخيرة تحول كبير فى رعاية الفائقين ، والتركيز عليهم ، ووضع أنشطة تعليمية خاصة بهم داخل المناهج ، بالإضافة لظهور استراتيجيات وبرامج مختلفة تعمل على تنمية مواهبهم ،وتجعلهم محور العملية التعليمية ، والطالب المتفوق ، يتميز بكفاءة لغوية عالية تفوق أقرانه ،فلديه قدرة على استخدام الكلمات فى بناء الجمل، واستخدام الجمل فى بناء التراكيب اللغوية السليمة ، ولدية القدرة على استخدام الألفاظ بشكل صحيح في أكثر من موضع ، بالإضافة لقدرته علي التعبير عن أفكاره سواء بشكل شفوي أو كتابى ، ولدية قدرة كبيره على الفهم والاستيعاب والملاحظة واستنتاج العلاقات الموجودة بين التراكيب والأحداث المختلفة ،فالطالب المتفوق هو الذى يتفوق على أقرانه العادين ، ويظهر أداء مختلفا ومرموقا فى مجال ذات أهمية (فتحي محمد ، ٢٠١٩، ٧).

وقد اهتمت العديد من الدراسات بتفوق التلاميذ لغويا وأوصت بتقديم البرامج التي تساعدهم علي التفوق في اللغة ومن هذه الدراسات :

دراسة (أكرم إبراهيم ، ٢٠١٨) التي هدفت إلي تعرف فاعلية برنامج قائم علي التعلم المستند إلي الدماغ لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدي التلاميذ الفائقين

لغويا ، وأوصت بضرورة الاهتمام بالفائقين لغويا وإعداد البرامج التي تتماشى مع قدراتهم، دراسة (خطاب أحمد وعيسي صالح ، ٢٠١٩) التي هدفت إلي وضع استراتيجية لرعاية الطلبة الفائقين لغويا ، وأوصت بضرورة الاهتمام بهم والبحث عن استراتيجيات تناسبهم .

ويعرف ماهر شعبان (٢٠١٣، ١٣٨) الطالب المتفوق بأنه الطالب الذى يمتلك مجموعة قدرات عقلية ونفسية تؤهله لإنجاز الأعمال المطلوبة منه داخل الجماعة التى ينتمى إليها ، ويتميز بمستوى مرتفع عن أقرانه فى مجال من المجالات الحياتية.

عرف (أكرم إبراهيم ، ٢٠١٨، ١٧٩) الفائقين لغويا بأنهم التلاميذ الذين يتميزون بالتفوق اللغوي والعقلي والآداء التحصيلي المرتفع ، وحصلوا علي نسبة ٨٥٪ فما فوق من درجات اللغة العربية ، وكان متوسط ذكائهم أكثر من (١٣٥) بعد تطبيق اختبار الذكاء اللغوي عليهم .

العوامل المؤثرة في التفوق اللغوي

هناك مجموعة عوامل توثر فى التفوق اللغوي أشار إليها (عبدالإله عبد الخالق ، ٢٠١٩، ٥٨٧) .

الذكاء : - الطالب المتفوق دراسيا لابد أن يتمتع بقدر مرتفع من الذكاء عن أقرانه فى نفس العمر لأن الذكاء يعتبر من أهم أسباب التفوق الدراسي.

القدرات : - من المعروف أن الطالب المتفوق دراسيا لديه مجموعة من القدرات التى تجعله مختلفا عن غيره ، ومن أهم هذه القدرات. القدرات العقلية العامة ، والقدرات الحركية ، والقدرة على فهم معانى الكلمات، وادراك العلاقة بينهما بما يظهر الفهم الدقيق لمعاني التعبيرات اللغوية.

الدافعية : - تعد الدافعية من أهم الأمور التى تساعد على التفوق الدراسى بشكل عام ، فهى أمر ضروري لنجاح الأفراد فى شتى المجالات ، فتوافر الدافعية أمر ضروري لوجود حافز للتعلم وتفوق المتعلم على زملائه فى أى مجال من المجالات الحياتية سواء الأكاديمية أو الشخصية.

مستوى الطموح : - الطموح عامل أساسي فى تفوق المتعلم وجعله يصل إلى مستويات النجاح المختلفة ، فطموح الفرد يعتبر بمثابة حافز ودافع لمواجهة الصعاب.

خصائص الطلاب الفائقين لغويا.

يعتمد التفوق اللغوي بشكل كبير على عنصر الذكاء فهو السر الحقيقي للتفوق. وقد أشارت الأدبيات والدراسات السابقة مثل دراسة. (رمضان الطنطاوي ، ٢٠٠٦ ، ٢١) فارعة حسن ، وإيمان فوزى (٢٠٠٩، ٣٢) إبراهيم شعير (٢٠١٠، ٣٨) إلى خصائص الفائقين لغويا وهى : -

- لديهم حب الاستطلاع ، ويكون ذلك جليا من خلال طرحهم الأسئلة التى تتميز بالعمق والاتساع ، فلديهم دافع قوى للمعرفة واكتشاف الكثير والكثير.
- يتميزون بوجود حصيلة لغوية كبيرة ، تنمو باستمرار فى سن مبكر.
- لديهم قدرة على طرح عدد كبير من الأسئلة ، وسرعة البديهة والتعلم، بالإضافة إلى وجود ذاكرة قوية وتفوق تحصيلي مرتفع.
- لديهم قدرة على استخدام الكلمات وتحويلها لأفكار والتلاعب بالألفاظ.
- لديهم قدرة على تأليف قصة مترابطة من خلال وضع عناصر وأهداف ومهارات ولديهم قدرة أيضا على التعبير عن أفكارهم بطريقة غير مألوفة ، من خلال استخدام اللغة. الصحيحة.
- القدرة على الانتباه والتركيز لفترة طويلة واستخدام التفكير المنطقي الهادف.
- قادرين على استخدام اللغة استخداما صحيحا تحدثا وكتابة بالإضافة الى الاستدلال الرياضي.

أدوات الدراسة، وإجراءات تطبيقها :

أولاً : إعداد قائمة بمهارات كتابة القصة المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي الفائقين لغويا : -

تحديد الهدف من القائمة :

تهدف القائمة تحديد مهارات كتابة القصة المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي الفائقين لغويا، والتي استهدفت الدراسة الحالية تنميتها لديهم عن طريق البرنامج القائم علي المحفزات التعليمية.

تحديد مصادر إعداد القائمة :

استعانت الباحثة فى جمع المهارات بالمصادر الآتية :

- الأدبيات التربوية المرتبطة بالقصة وتنمية مهاراتها.
- بعض الدراسات السابقة والبحوث التى تناولت مهارات كتابة القصة ومن هذه الدراسات دراسة فتحي سبتيان (٢٠١٠) ، وعبد الحميد عبدالله (٢٠١٢) ، ومحمد العبد لله (٢٠١٣) ، و عواطف على (٢٠١٤) ، وأروى الهزايمة (٢٠١٥) ، وصلاح الدوش (٢٠١٦) ، ومريم بوسته (٢٠١٦).
- مقابلة بعض الخبراء والمختصين فى مجال المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية ؛ وذلك للإفادة من أراءهم فى تحديد مهارات كتابة القصة المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي الفائقين لغويا.

ج - إعداد القائمة في صورتها الأولية: -

في ضوء المصادر السابقة تم التوصل إلي مهارات كتابة القصة ، ووضعها في صورتها الأولية ؛ لعرضها على السادة المحكمين ، وقد روعى فى هذه المهارات أن تكون محددة وذات صياغة واضحة ، وقابلة للقياس.

د- تحكيم القائمة : -

تم عرض القائمة في صورتها الأولية علي(٣٠) محكما من المختصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وبعض من موجهي ومعلمي اللغة العربية ، بهدف التوصل للقائمة في صورتها النهائية ، والأخذ بآرائهم في تعديل أو حذف أو إضافة. وقد تم ذلك من خلال المقابلة الشخصية لبعض المحكمين ممن تيسر لهم ذلك ، ومن خلال التواصل مع بعضهم باستخدام الهاتف أو وسائل التواصل الاجتماعي من فيس بوك أو واتس اب؛ وذلك بسبب سفر بعضهم خارج البلاد؛ وذلك حرصا من الباحثة علي الاستفادة من كل الآراء المختلفة للسادة المحكمين.

ر- تعديل القائمة بناء علي نتائج التحكيم :

بعد عرض القائمة علي المحكمين ، تم حساب الأوزان النسبية لنسب اتفاق المحكمين علي المراحل الرئيسة و المهارات الفرعية بالقائمة كما يتضح بجدول (١) ، من خلال معادلة

كوبر : (cooper,1974,72)

نسبة الاتفاق = عدد الموافقين/ العدد الكلى

وقد اتفق المحكمون علي المرحلة الأولي والثانية وهما : التخطيط لكتابة القصة ، والكتابة الفعلية للقصة ، وقاموا بتعديل المرحلة الثالثة (ما بعد كتابة القصة) فأصبحت (التقويم الذاتي للقصة) ، أما بالنسبة للمهارات الفرعية فقد تم تعديل بعض منها.

ع- قائمة مهارات كتابة القصة المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي في صورتها النهائية :

بعد إجراء التعديلات وفقا لآراء المحكمين بالحذف والتعديل ، أصبحت القائمة في صورتها النهائية تحتوي علي ثلاث مراحل رئيسة وهي التخطيط لكتابة القصة والكتابة الفعلية للقصة والتقويم الذاتي للقصة وتتضمن (٢٨) مهارة فرعية .

ثانيا : إعداد اختبار مهارات كتابة القصة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي الفائقين لغويا :

لما كانت الدراسة الحالية تستهدف تحديد فاعلية المحفزات التعليمية في تنمية مهارات كتابة القصة لدي تلاميذ الصف الأول الإعدادي الفائقين لغويا ، ولتحقيق هذا الغرض قامت الباحثة بوضع صورتين متكافئتين (صورة أ) للتطبيق القبلي(صورة ب) للتطبيق البعدي لاختبار مهارات كتابة القصة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي الفائقين لغويا، وذلك لأن مهارات كتابة القصة تستدعى ألا يمر التلاميذ بمفردات الاختبار قبل تطبيق الدراسة وبعدها ؛ حتى تكون الإجابات معبرة عن المستوى الحقيقي لهذه المهارات المستهدفة بالدراسة، وفيما يلي تفصيل خطوات إعداد الاختبار :

قامت الباحثة ببناء اختبار جمع بين الأسئلة المقالية والموضوعية لمهارات كتابة القصة، يتضمن الموضوعات المختارة، وقد مرَّ بناؤه بالخطوات التالية :

تحديد الهدف العام من الاختبار: استهدفت الصورة (أ) من اختبار مهارات كتابة القصة تعرف درجة توافر مهارات كتابة القصة لدي تلاميذ الصف الأول الإعدادي الفائقين لغويا قبل تطبيق الدراسة ، واستهدفت الصورة (ب) من الاختبار قياس فاعلية استخدام البرنامج القائم على المحفزات التعليمية فى تنمية مهارات كتابة القصة المستهدفة بالدراسة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي الفائقين لغويا بعد تطبيق الدراسة.

مصادر بناء اختبار مهارات كتابة القصة: اعتمدت الباحثة في بناء اختبار مهارات كتابة القصة علي عدة مصادر، و منها : قائمة مهارات كتابة القصة المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي الفائقين لغويا. بعض اختبارات مهارات كتابة القصة التي وردت بالبحوث والدراسات السابقة. الاستعانة ببعض المختصين في مجال المناهج وطرق التدريس؛ للاستفادة من خبراتهم.

وصف الاختبار: قامت الباحثة بإعداد صورتين متكافئتين لاختبار مهارات كتابة القصة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي الفائقين لغويا، وتم عمل جدول

مواصفات لهذا الاختبار، وقد روعي في إعداده الوزن النسبي للمراحل الرئيسة التي يقيسها؛ لتحديد عدد الأسئلة المتضمنة بالاختبار.

صياغة مفردات الاختبار: وقد اعتمدت الباحثة في صياغة مفردات الاختبار علي أعلي مستوي من مستويات بلوم وهو مستوي (الإبداع) بما يتماشى مع هدف الاختبار وهو قياس مهارات كتابة القصة. وقد بنيت مفردات الاختبار بحيث تُغطي المحتوى العلمي للموضوعات، علي أن تقاس بطريقة جمعت بين المقالية والموضوعية { الاختيار من متعدد } ؛ لتمتع هذه الأنواع من الاختبارات بدرجة عالية من الثبات، وموضوعية التصحيح، وامتيازها كذلك بالدقة في تقدير الدرجات، بالإضافة إلي سهولة تحليل نتائجها، وقلة احتمالات التخمين صياغة تعليمات الاختبار : وقد راعت الباحثة في صياغة تعليمات الاختبار الوضوح والسهولة، وأن يكون مناسباً لمستوي التلاميذ، وتوضيح الغرض من الاختبار، وطريقة الإجابة عنه بشكل محدد، وانقسمت التعليمات إلي :

تحكيم اختبار مهارات كتابة القصة: عرض الاختبار علي مجموعة من المتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها وصل عددهم (٣٠) محكماً، وطُلب إليهم الحكم علي صلاحية بنوده في قياس المهارات، وارتباط كل مهارة بالمرحلة التي يقيسها، وفي ضوء الملاحظات أعادت الباحثة صياغة بعض العبارات ؛ لزيادة الوضوح، واستبدال بعض البدائل بأخرى، ومعرفة آرائهم حول الاختبار.

التجريب الاستطلاعي للاختبار: بعد أن قامت الباحثة بإجراء التعديلات علي الاختبار، تم تطبيق الاختبار (أ) في صورته الأولية علي (٤٠) تلميذا من تلاميذ الصف الأول الإعدادي الفائقين لغويا { من غير مجموعة البحث } ، بمدرسة كفر التميمي الإعدادية المشتركة وتم رصد النتائج، وتم تطبيق الصورة (ب) من اختبار المهارات علي نفس المجموعة وتم رصد النتائج بهدف تحديد مدي تكافؤ صورتي الاختبار، وحساب صدق الاختبار ومعامل الثبات، والخصائص السيكومترية وحساب زمن الاختبار لكلا الصورتين

أولا- تحديد متوسط زمن الاختبار

وذلك بحساب متوسط أزمنة جميع التلاميذ، بشرط أن يكونوا قد أنهوا حل جميع أسئلة الاختبار؛ من خلال (مجموع أزمنة التلاميذ÷ عدد التلاميذ)، وقد تبين أن الزمن المناسب لتطبيق الاختبار هو (٧٥) دقيقة، وهو زمن مناسب ألي حد ما.

ثانيا- حساب ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات أسئلة اختبار مهارات كتابة القصة باستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS (الإصدار24) بطريقتين وهما:

الطريقة الأولى: هو حساب معامل ألفا لكرونباخ Alpha–Cronbah لمفردات الاختبار ككل، مع حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للاختبار وحساب معاملات ارتباط بين درجة كل مفردة مع الدرجة الكلية للاختبار، وقد توصل الباحث إلى أن معامل ألفا لكل مفردة أقل من أو يساوى معامل ألفا العام للاختبار، مما يشير إلى أن جميع مفردات اختبار مهارات كتابة القصة ثابتة. وهذا يعنى أن الاختبار يتمتع بدرجة كبيرة من الثبات مما يزيد من موثوقية استخدامه فى التطبيق للغرض الذى أعد من أجله.

- كما تم حساب معاملات الارتباط - بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار (فى حالة وجود درجة المفردة فى الدرجة الكلية للاختبار) – دالة إحصائياً عند مستوى (١. ,.) ومستوى(٥. ,)؛ مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع مفردات اختبار مهارات كتابة القصة. كما تم حساب ثبات المهارات الأساسية والثبات الكلى لاختبار مهارات كتابة القصة وذلك باستخدام برنامج Spss (الإصدار ٢٤) بطريقتين: (الأولى عن طريق معامل ألفا لكرونباخ، والثانية عن طريق التجزئة النصفية لسبيرمان وبراون)، فَوُجِدَ أن معاملات ثبات المهارات الأساسية والثبات الكلي لاختبار مهارات كتابة القصة بالطريقتين مرتفعة؛ مما يدل على الثبات الكلى للاختبار وثبات مهاراته الأساسية، كما بالجدول التالي:

جدول(١) وضح معاملات ثبات المراحل الأساسية والثبات الكلى للاختبار

المراحل الأساسية	معامل الثبات	
	معامل ألفا كرونباخ	طريقة التجزئة النصفية
التخطيط لكتابة القصة	.594	.572
الكتابة الفعالية للقصة	.683	.743
ما بعد كتابة القصة	.535	.621
الاختبار ككل	.823	.845

ثالثاً) حساب صدق الاختبار:

يقصد بصدق الاختبار أن الاختبار يجب أن يقيس ما أردنا قياسه بواسطته، أى أنه يحدد معنى درجاته. (محمود عمر، وآخرون، ٢٠٠٩، ١٨٧)

وللتأكد من صدق الاختبار استخدم الباحث نوعين من الصدق للتحقق من صدق اختبار مهارات كتابة القصة، وهى:

صدق المحكمين: ويقصد به مدى تمثيل مفردات المقياس للمجال المراد قياسه، ويتم الحكم عليه عن طريق مجموعة من المتخصصين فى المجال. (رجاء أبو علام، ٢٠٠٦، ٤٥٢) ولذلك تم عرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين(تخصص مناهج وطرق تدريس اللغة العربية) الذين أقروا صدقه وصلاحيته لما وضع من أجله.

صدق مفردات الاختبار: وقد قام الباحث بإيجاد صدق الاتساق الداخلى للاختبار عن طريق حساب معاملات ارتباط بين درجة كل سؤال من أسئلة الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، فى حالة حذف درجة السؤال من الدرجة الكلية للاختبار.

د- حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار:

تمَّ حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز الخاصة بكل سؤال من أسئلة الاختبار(❖)، وتبين أن معاملات السهولة تتراوح بين (٠,٣)، (٠,٥٧)، وبالتالي وجد أن الاختبار يتمتع بمعاملات سهولة مناسبة ومن ثمَّ يتم قبوله.

كما تمَّ حساب معاملات الصعوبة بمعلومية معاملات السهولة، وتبين أنها تتراوح ما بين (٠,٤٣)، (٠,٧)، وبالتالي نجد أن الاختبار يتمتع بمعاملات صعوبة مناسبة.

الصورة النهائية لاختبار مهارات كتابة القصة بعد إجراء التعديلات في ضوء آراء المحكمين ونتائج التجربة الاستطلاعية، وبعد التأكد من صدق الاختبار وثباته، أصبح الاختبار في صورته النهائية (ملحق ١٠) جاهزاً للتطبيق علي مجموعة الدراسة.

إعداد البرنامج القائم علي المحفزات التعليمية لتنمية مهارات كتابة القصة لدي تلاميذ الصف الأول الإعدادي الفائقين لغويا .

<u>إعداد الدراسة بإتباع الخطوات الإجرائية التالية:</u>

تم إعداد البرنامج في ضوء الصورة النهائية للمهارات المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي الفائقين لغويا. وقد اشتملت البرنامج علي الموضوعات الكتابية المفضلة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي بالفصل الدراسي الثاني، متضمنة الإجراءات التالية :

إعداد محتوى (كتاب الطالب) :

قد روعي عند إعداد المحتوى الآتي:

الاعتماد مهارات كتابة القصة لدي تلاميذ الصف الأول الإعدادي الفائقين لغويا.

توظيف موضوعات البرنامج القائم علي المحفزات التعليمية للصف الأول الإعدادي الفائقين لغويا بالفصل الدراسي الثاني في تنمية مهارات كتابة القصة.

مراعاة خصائص تلاميذ المرحلة الإعدادية وميولهم واهتماماتهم.

مراعاة ايجابيه وتفاعل التلاميذ. .

في ضوء ذلك تم إعداد محتوى (كتاب الطالب)، وقد تكون من ستة موضوعات، تم معالجتها وفقا للبرنامج القائم علي المحفزات التعليمية ؛ بهدف تنمية مهارات كتابة عرض الصورة الأولية لمحتوى كتاب الطالب على المحكمين، تم عرض الصورة الأولية لكتاب الطالب على مجموعه من المحكمين المختصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وصل عددهم (٢٢) محكما ؛ للوقوف على تعديلاتهم وآرائهم وذلك من خلال بيان ما يلي:.

الصورة النهائية لمحتوى البرنامج (كتاب الطالب) :

تم إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون من تعديل صياغة بعض نواتج التعلم في بعض الدروس وحذف الأنشطة التي لا تتناسب مع الوقت المخصص للدرس ومن ثم أصبح كتاب الطالب في صورته النهائية (ملحق١٢) مشتملا على مقدمه الأهداف العامة والإجرائية للبرنامج والاستراتيجية المستخدمة في تدريس البرنامج والوسائل التعليمية المستخدمة وتوجيهات وإرشادات عامة للتلاميذ وموضوعات البرنامج والتي تمثلت في ستة موضوعات

وقد ضمن كل موضوع عنوان الدرس ونواتج التعلم المتوقع تحقيقها والمحتوى العلمي للدرس والأنشطة التعليمية ومصادر التعلم المناسبة والتقويم والنشاط الإجرائي

تحديد الأنشطة التعليمية ومصادر التعلم المناسبة :

تم تحديد مجموعه من الأنشطة التعليمية والتقويمية التي يؤديها التلاميذ تحت إشراف المعلمة وتوجيهها بهدف تحقيق الأهداف المنشودة، كما تم استخدام عدد من مصادر التعلم المناسبة منها الصور والرسوم واللوحات والتمثيل والخرائط وأقلام والسبورة التفاعلية وغيرها من مصادر التعلم.

تحديد الاستراتيجية المستخدمة في البرنامج

تم الاعتماد في تدريس المحتوي على بعض الاستراتيجيات القائمة علي المحفزات التعليمية وهي: الشارات والإنجازات والمنافسة وقوائم المتصدرين. والمدح. والمكافآت والجوائز. ورواية القصة. شريط التقدم. وقد تم التنويع بين هذه المحفزات في تدريس الموضوعات المقررة المستهدف تنميتها خلال الدرس.

إجراءات التجربة الميدانية للدراسة : بعد الانتهاء من إعداد ادوات الدراسة وموادها والحصول على الموافقات الإدارية اللازمة لتطبيق التجربة الميدانية للدراسة تم:

مجتمع الدراسة: تالف مجتمع الدراسة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي مصر العربية للعام الدراسي ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣م .

مجموعه الدراسة: تألفت مجموعة الدراسة من مجموعه بحثية تم اختيارها من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بالمدرسة الإعدادية المشتركة التابعة لإدارة غرب الزقازيق بمحافظه الشرقية ؛ حيث مقر عمل وإقامة الباحثة الأمر الذي يسر لها سهولة التجريب حيث تم اختيار عدد (٤٠) طالب وطالبة كمجموعة تجريبية.

زمن تطبيق الدراسة: قامت الباحثة بتطبيق البرنامج القائم علي المحفزات التعليمية خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م وقد استغرق تدريس موضوعات البرنامج ستة أسابيع بواقع حصتان أسبوعيا علما بانه تم تخصيص أوقات أضافية لتطبيق أدوات الدراسة قبليا وبعديا والجدول التالي يوضح الخطة الزمنية لتطبيق الدراسة

التطبيق القبلي لأدوات الدراسة

تم تطبيق أدوات الدراسة الصورة (أ) من اختبار مهارات كتابة القصة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي الفائقين لغويا على مجموعه الدراسة قبليا في الفترة من الأحد٢٠٢٣/٢/١٥ حتى الخميس ٢٠٢٣/٢/١٩ بهدف الوقوف على مستويات تلاميذ

الصف الأول الإعدادي الفائقين لغويا في مهارات كتابة القصة للمقارنة بين مستويات الأداء قبل وبعد التطبيق.

التطبيق البعدي لأدوات الدراسة :

بعد الانتهاء من تطبيق الدراسة الاستطلاعية والتطبيق القبلي على مجموعة الدراسة تم تطبيق أدوات الدراسة الصورة (ب) من اختبار المهارات لتلاميذ الصف الأول الإعدادي الفائقين لغويا على مجموعة الدراسة وذلك في الفترة من الأحد٢٠٢٣/٤/٩ حتى الخميس ٢٠٢٣/٤/١٣ حتى يمكن مقارنه نتائج التلاميذ في التطبيق القبلي ونتائجهم في التطبيق البعدي من خلال المعالجات الإحصائية المناسبة لتعرف درجه فاعليه المحفزات التعليمية في تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي الفائقين لغويا.

نتائج البحث:

النتائج المرتبطة باختبارات مهارات كتابة القصة :

١- للتحقق من صحة فرض البحث الذى ينص على أنه: " يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات كتابة القصة (ولكل مهارة على حدة)". حيث تم استخدام اختبار "ت" (t-test) للعيِّنتين المرتبطتين بدراسة الفروق بين متوسطات التطبيقين (القبلي والبعدي) للمجموعة التجريبية، كما تم استخدام مربع إيتا Eta Squared لحساب قوة تأثير استراتيجية المحفزات التعليمية، وقيمة " d" لتحديد حجم تأثير الاستراتيجية فى تنمية مهارات كتابة القصة ككل ولكل مهارة على حده لدى تلاميذ المجموعة التجريبية؛ وتم التوصل إلى النتائج الموضحة فى الجدولين التاليين:

جدول (٢) نتائج اختبار (ت) لمتوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين (القبلي والبعدي) للاختبار

م	مراحل كتابة القصة	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
١	التخطيط لكتابة القصة	قبلي	1. 949	.826	37. 443	دالة عند (٠,٠١)
		بعدي	8. 359	.959		
٢	الكتابة الفعلية للقصة	قبلي	2. 308	.832	31. 989	دالة عند (٠,٠١)
		بعدي	9. 821	1. 073		
٣	التقويم الذاتي للقصة	قبلي	1. 333	.4776	28. 565	دالة عند (٠,٠١)
		بعدي	5. 231	.777		
٤	درجة الاختبار ككل	قبلي	5. 589	1. 371	37. 443	دالة عند(٠,٠١)
		بعدي	23. 410	1. 969		دالة عند(٠,٠١و٠)

اتضح من الجدول السابق ما يلى :

- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى(٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين (القبلي والبعدي)، فى جميع المهارات الفرعية والدرجة الكلية لاختبار مهارات كتابة القصة؛ وذلك لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي فى جميع الحالات؛ أى: أن متوسطات درجات التطبيق البعدي فى جميع المهارات الفرعية - والدرجة الكلية لاختبار مهارات كتابة القصة - أعلى بدلالة إحصائية من نظائرها فى التطبيق القبلى لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، ومن ثمَّ تم قبول الفرض البديل.

جدول (٣) يوضح قوة وحجم تأثير البرنامج القائم على المحفزات التعليمية فى تنمية مهارات كتابة القصة ككل، ومهاراته الفرعية كل على حدة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

م	مهارات كتابة القصة	درجات الحرية	قيمة (ت)	مربع إيتا	قيمة(d)	حجم التأثير
١-	التخطيط لكتابة للقصة	39	37. 443	.973	11. 99	كبير جدا
٢-	الكتابة الفعلية للقصة	39	31. 989	.963	10. 24	كبير جدا
٣-	التقويم الذاتي للقصة	39	28. 565	.954	9. 15	كبير جدا
٤-	درجة الاختبار ككل	39	47. 597	.983	15. 24	كبير جدا

اتضح من الجدول السابق ما يلى:

- أشارت قيم إيتا التى امتدت من (,٩٥٤) إلى (,٩٨٣) إلى وجود حجم و قوة تأثير كبير جداً - لاستراتيجية المحفزات التعليمية– فى جميع المهارات الفرعية، والدرجة الكلية لاختبار مهارات كتابة القصة، كما تشير قيم مربع إيتا إلى أنه يمكن تفسير (٩٧,٣٪، ٩٦,٣٪، ٩٥,٤٪، ٩٨,٣٪،) من التباين فى درجات مهارات كتابة القصة وللاختبار ككل وهى على الترتيب(التخطيط لكتابة القصة - الكتابة الفعلية للقصة - التقويم الذاتي للقصة - اختبار القصة ككل) على الترتيب، وهى كميات كبيرة من التباين المفسر لدرجات المهارات الفرعية لاختبار مهارات كتابة القصة، بواسطة المحفزات التعليمية.

- كما أن قيم حجم التأثير التى امتدت من (٩,١٥) إلى (١٥,٢٤) إلى وجود حجم تأثير كبير جداً -. للمحفزات التعليمية - فى جميع المهارات الفرعية، والدرجة الكلية لاختبار مهارات كتابة القصة

ومن إجمالي نتائج الفرض الأول اتضح أنَّ المحفزات التعليمية لها نتائج إيجابية فى تحسين مهارات كتابة القصة كقدرة كلية أو كقدرات فرعية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية ؛ وبالتالي يتم قبول الفرض البديل.

وللتأكد من فاعلية لاستراتيجية المحفزات التعليمية فى تنمية مهارات كتابة القصة والاختبار ككل لدى تلاميذ المجموعة التجريبية. ثم حساب نسبة الكسب المعدلة لبلاك كما فى الجدول التالي:

جدول (٤) يوضح نسب الكسب لبلاك المعدلة لمهارات كتابة القصة وللاختبار ككل

م	المراحل الرئيسة	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النهاية العظمى	نسبة الكسب المعدلة لبلاك	التفسير
١	التخطيط لكتابة القصة	بعدى	8. 359	.9594	9	1. 62	كبير جدا
		قبلي	1. 949	.826			
٢	الكتابة الفعلية للقصة	بعدى	9. 821	1. 073	12	1. 14	كبير جدا
		قبلي	2. 308	.832			
٣	التقويم الذاتي للقصة	بعدى	5. 231	.777	6	1. 61	كبير جدا
		قبلي	1. 333	.478			
٤	درجة الاختبار ككل	قبلي	5. 589	1. 371	27	1. 49	كبير جدا
		بعدى	23. 410	1. 969			

- أن جميع قيم الكسب المعدلة ل بلاك MG Blake أكبر من القيمة (١,٢) وهى القيمة التى اقترحها بلاك لفاعلية البرنامج، مما يشير إلى أن (استراتيجية المحفزات التعليمية) فعَّالة فى تنمية جميع المهارات الفرعية والدرجة الكلية لمهارات كتابة القصة لدى طلبة المجموعة التجريبية.

تفسير نتائج اختبار مهارات كتابة القصة كما يلي :-

ترجع فاعلية البرنامج القائم علي المحفزات التعليمية في تنمية مهارات كتابة القصة لدي تلاميذ الصف الأول الإعدادي الفائقين لغويا إلي عدة أسباب ، منها :

- الاعتماد عند إعداد البرنامج علي أسس إعداد البرامج التعليمية وتصميمها، وكذلك أسس تدريس مهارات كتابة القصة، ومنها مراعاة خصائص تلاميذ المرحلة الإعدادية الفائقين لغويا، حيث أعدت موضوعات البرنامج تبعا لقائمة مهارات كتابة القصة المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي الفائقين لغويا المحكمة، وكذلك خصائص التلاميذ وقدراتهم وخبراتهم السابقة وحصيلتهم اللغوية ، وتم تصميم الأنشطة بالبرنامج بصورة تمكن التلاميذ من مهارات كتابة القصة ، وبطريقة تساعد علي إطلاق العنان لقدراتهم الإبداعية والتعاون والتفاعل والمشاركة الإيجابية في موضوعات البرنامج القائم علي المحفزات التعليمية.
- اعتماد البرنامج علي عناصر المحفزات التعليمية المتمثلة في (الشارات – المكافآت – قوائم المتصدرين - الإنجازات - رواية القصة – العلاقات - التعاون - المنافسة - التعبير عن الذات – شريط التقدم - النقاط - المستويات)؛ بما أسهم في تنمية مهارات كتابة القصة لدي التلاميذ؛ وذلك عن طريق التفاعل والمشاركة القائمة علي اللعب والإثارة والتشويق والحماس الذي أدي لتنمية مهارات كتابة القصة لدي التلاميذ.
- توظيف موضوعات البرنامج لتنمية مهارات كتابة القصة ؛ حيث زودت التلاميذ بحصيلة لغوية وألفاظ وتعبيرات متنوعة، بالإضافة إلي عناصر المحفزات القائمة علي الألعاب والأنشطة أسهمت في تدريب التلاميذ علي مهارات كتابة القصة.

- تقوم المحفزات التعليمية بتحويل المتعلم من مجرد متلقى سلبى إلى متعلم مشارك وفعال ونشط ،وجعله محورا للعملية التعليمية ، وذلك نظرا لما تشمل علية المحفزات من مكافآت تدفع المتعلم للتقدم والإنجاز والمشاركة الفعالة. والحصول على التشجيع والثناء أمام أقرانه ، وبالتالي تحقيق الأهداف المرغوبة وزيادة انخراط المتعلم داخل المهام التعليمية.
- بيئة التعلم القائمة علي المحفزات التعليمية بيئة مهيأة ومحفزة للإبداع ، حيث حرصت الباحثة أثناء تطبيق البرنامج علي أن يشعر التلاميذ بالطمأنينة والحرية في التعبير عن آرائهم ، ووجود جو من التعاون والمرح الذي يساعد التلاميذ في تفريغ الكبت والإحباط ، والشعور بالثقة بالنفس.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة التي أكدت أنه يمكن تنمية مهارات كتابة القصة لدي التلاميذ ، وذلك من خلال استخدام وسائل واستراتيجيات حديثة، ومن هذه الدراسات دراسة : (حنان أحمد ،٢٠٢٢) ، (على ، أحمد صالح ، (٢٠٢١) ، (جاسم محمد ، ٢٠١٩) ، (نجوى عوض ، (٢٠١٨) ودراسة (إيناس الحاطي، ٢٠١٨) (خضير، رائد محمود ، ٢٠١٥) ، (جنات عبد الغني ،٢٠١٤) ، (العبيدي ، خالد بن خاطر ، ٢٠٠٩)

وبذلك يكون للبرنامج القائم علي المحفزات التعليمية له أثر إيجابي كبير في تنمية مهارات كتابة القصة لدي تلاميذ الصف الأول الإعدادي الفائقين لغويا ، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة التي أكدت فاعلية المحفزات التعليمية في تنمية المهارات المختلفة، والتي سعت تلك الدراسات إلي تنميتها لدي المتعلمين في المراحل الدراسية المختلفة، ومن هذه الدراسات : دراسة (شيرين محمد ، ٢٠٢٢) ، (زينب محمد ٢٠٢١) ، (علياء سامح ، ٢٠١٩) ، (هناء حلمي ، ٢٠٢٠) ، (شريف شعبان ، ٢٠١٧) (ماجد بن عبد الله ، ٢٠٢١)

توصيات الدراسة :

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية :

- الاهتمام بتنمية مهارات كتابة القصة لدي المتعلمين في المراحل الدراسية المختلفة ؛ لما لهما من أهمية في حياتهم.
- ضرورة توظيف المحفزات التعليمية لكافة تلاميذ المرحلة الإعدادية لما لها من تأثير في تنمية مهارات كتابة القصة والخيال الإبداعية.
- الاهتمام بتحديد مهارات كتابة القصة المناسبة لكل صف دراسي؛ حتي يضع معلمو اللغة العربية هذه المهارات في أهدافهم عند تدريس الكتابة الإبداعية، ويعملوا علي تنميتها لدي المتعلمين.
- التدريب المستمر للتلاميذ علي مهارات كتابة القصة باستخدام طرق ووسائل وأجهزة علمية حديثة.
- توظيف جميع فروع اللغة العربية في تنمية مهارات كتابة القصة لدي المتعلمين، وتشجيعهم علي إطلاق العنان للخيال والوصول للإبداع في شتي المجالات.
- تضمين مناهج تعليم اللغة العربية أنشطة قائمة علي المحفزات التعليمية بما يتيح تنمية المهارات اللغوية لدي المتعلمين.
- استخدام استراتيجيات وبرامج تعلم حديثة مثل المحفزات التعليمية التي تساعد في جعل العملية التعليمية أكثر متعة وإثارة لدي المتعلمين، كما تسمح بمراعاة الفروق الفردية بينهم واحراز التقدم كل حسب مستواه ، مما يؤدي لحدوث جو من المرح والنشاط والإبداع أثناء التعلم.

ثالثا : مقترحات الدراسة :

في ضوء نتائج الدراسة يمكن اقتراح دراسة الموضوعات التالية :

- دراسات مماثلة لتعرف فاعلية المحفزات التعليمية مع عينات أخري من التلاميذ وفي مراحل دراسية أخري.

- أثر استخدام المحفزات التعليمية في تنمية مهارات التلاميذ في مهارات اللغة العربية الأخرى التحدث، الاستماع ، القراءة.
- برنامج قائم علي المحفزات التعليمية لتنمية مهارات القراءة الإبداعية والتفضيلات القرائية لدي طلبة المرحلة الثانوية.
- أثر استخدام المحفزات التعليمية علي تنمية المهارات اللغوية لدي طلاب قسم اللغة العربية بكليات التربية.
- برنامج قائم علي المحفزات التعليمية لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدي تلاميذ المرحلة الثانوية.
- المحفزات التعليمية وأثرها علي مهارات كتابة القصة لدي تلاميذ المرحلة الثانوية.

مراجـــــع الدراسة

أولا : المراجع العربية :

١. إبـراهيم محمـد شـعير (٢٠١٠) . التـدريس للفئـات الخاصـة ، ط٢٣ المنصـورة ، عامر للطباعة والنشر.

٢. أروى عقلة محمود الهزايمة (٢٠١٥). " أثر استراتيجية دوائـر الأدب فـى تنميـة مهـارة التحـدث ومهـارة كتابـة القصـة القصـيرة لـدى طالبـات الصـف الأول الثانوي فى مديريـة أربـد الأولى "، رسـالة ماجسـتير، كليـة التربيـة ، جامعـة اليرموك.

٣. أكـرم إبـراهيم السـيد (٢٠١٨). برنـامج قـائم علـى الـتعلم المسـند إلى الـدماغ لتنميـة مهـارات الكتابـة الإبداعيـة لـدى التلاميـذ الفـائقين لغويـا بالمرحلـة الابتدائية، مجلة العلوم التربوية المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

٤. إيمـان عبـدالله أحمـد (٢٠١٣) " اسـتراتيجية قائمـة علـى مـدخل كـل اللغـة لتنمية مهارات التعبير التحريري والتحرير العربى لدى طلاب المدارس الفنية الصناعية المتقدمة نظام خمس سنوات فى ضوء احتياجاتهم، رسـالة دكتوراه ، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

٥. إيناس علي الحاطي (٢٠١٨) "استخدام التعلم بالتعاقد في تنمية بعض مهارات كتابـة القصـة والـوعي بهـا لـدي طـلاب الصـف الأول الثـانوي " ، جامعـة عـين شمس ، كلية الآداب والعلوم التربوية.

٦. جاسـم محمـد جسـام (٢٠١٩) برنـامج تـدريبى مقـترح وفـق المـنهج التحليلـي لتنمية مهارات كتابـة القصـة القصـيرة عنـد طلبـة الخـامس الادبـي. كليـة التربية الاساسية ، الجامعة المستنصرية.

٧. جنات عبد الغني البكاتوشي (٢٠١٤) "دور مواقع التواصل الاجتماعي في اكتساب الطالبة المعلمة مهارات كتابة القصة لطفل الروضة " ، جامعة عين شمس ، كلية الدراسات العليا للطفولة.

٨. حسن شحاته. (٢٠١٠): المرجع فى فنون الكتابة العربية لتشكيل العقل المبدع، القاهرة، دار العلم العربى للنشر.

٩. حنان أحمد. (٢٠٢٢) "استخدام التعلم التشاركي في تنمية مهارات القصة القصيرة لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية " ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة .

١٠. حياة خزان (٢٠١٧) الخصائص السلوكية للمتفوقين دراسيا دراسة وصفية استكشافية على تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المدرسة الابتدائية لمدينة حاسي خليفة، رسالة ماجستير هو، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الشهيد حمي الخضر بالوادي، السعودية.

١١. خطاب أحمد خطاب ، وعيسى صالح الحمادي (٢٠١٩). استراتيجية رعاية الطلبة الفائقين لغويا : دراسة منهجية لغوية ، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية.

١٢. رعد الخصاونة (٢٠٠٥) : أثر برنامج تعليمي مقترح قائم على عمليات الإنشاء في تنمية الكتابة الإبداعية لدي طلبة الصفوف الأساسية في الأردن واتجاهاتهم نحوها. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

١٣. رمضان عبد الحميد الطنطاوي (٢٠٠٦) : الموهوبون أساليب رعايتهم وأساليب التدريس لهم ، المنصورة ، المكتبة العصرية

١٤. شاهر أبو شريخ (٢٠٠٨) . استراتيجيات التدريس ، المعتز للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.

١٥. شيرين محمد الدسوقي. (٢٠٢٢) "برنامج مقترح قائم علي المحفزات التعليمية وفاعليته في تنمية متعة التعلم في الرياضيات لدي تلاميذ ماقبل المدرسة " جامعة القاهرة ، كلية الدراسات العليا للتربية ز

١٦. صلاح الدوش (٢٠١٦). الشخصية القصصية بين الماهية وتقنيات الإبداع.

١٧. عبد الحميد عبد الله (٢٠١٢): أساليب تدريس اللغة العربية، دار قباء للطباعة والنشر.

١٨. عبد العزيز السيد الشخص (٢٠١٥). أساليب التعرف على الفائقين عقليا والموهوبين ورعايتهم وتنمية قدراتهم الابتكارية، المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والفائقين تحت شعار "نحو إستراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين "، جامعة الإمارات، ٢٧٦: ٢٥٤.

١٩. عبد الرحمن صومان ، وأحمد الهاشمي ، فايزة الفرواى، وعليمات محمود (٢٠٠٩). أدب الأطفال، فلسفته، أنواعه، تدريسه. عمان: دار زهران

٢٠. عبد الاله عبد الخالق (٢٠١٩) . مفهوم الذات لدى المتفوقين ، مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط .

٢١. عبد المنعم عبد العال. (٢٠١٠): طرق تدريس اللغة العربية، مكتبة غريب، الفجالة .

٢٢. على إسماعيل موسي. (٢٠٠١)، أثر برنامج مقترح فى تنمية بعض مهارات الطلاقة اللغوية فى مجال القصة والوعى لدى تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي ،الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

٢٣. عواطف حسين رضا على. (٢٠٠٤) «استراتيجية مقترحة قائمة على الألعاب اللغوية لتنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية

بدولة الكويت »، رسالة ماجستير بقسم المناهج وطرق التدريس، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة .

٢٤. فارعة حسن محمد وإيمان فوزى (٢٠٠٩): تكنولوجيا تعليم الفئات الخاصة ، المفهوم. والتطبيقات ، القاهرة ، عالم الكتب.

٢٥. فتحي ذياب سبيتان (٢٠١٠) أصول وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان.

٢٦. فتحي عبد الرحمان جروان (٢٠١٩) الموهبة والتفوق، ط(٧)، دار الفكر، القاهرة

٢٧. ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١٣). اللغة العربية لمعلمي التربية الخاصة ، الأسس والإجراءات التربوية ، الدمام ، مكتبة المتنبي.

٢٨. ماهر شعبان عبدالباري (٢٠١٤) .الكتابة الوظيفية والإبداعية ، ط٢ ، دار المسيرة ،عمان ، الأردن .

٢٩. مجدولين خلف (٢٠٠٣) . فاعلية برنامج يقوم على استخدام القصة في تنمية مهارات القراءة الجهرية والتعبير الكتابي لدي طالبات الصف الرابع الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

٣٠. محمد الدسوقي ، رضا حكيم ، هبة عبد الحق ، (٢٠١٩). العبة التعلم Gamificuation. القاهرة ،: دار فنون للطباعة والنشر والتوزيع.

٣١. محمد بركات (٢٠٠٣). الضعف في الكتابة لدي طلبة مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، تشخيصه وعلاجه. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

٣٢. محمد بن محمود العبد لله (٢٠١٣). "الشامل فى طرق تدريس الأطفال "، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.

٣٣. مـريم بوسـته. (٢٠١٦). فنيـات القصـة القصـيرة فـى المجموعـة القصصـية: أحلام من وراء الزجاج. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد خيضر، الجزائر.

٣٤. نجـلاء السـيد عبـد الحكـيم (٢٠٠١). أثـر شخصـيات القصـة فـى تنميـة بعـض القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة من خلال برنامج قصصي مفتوح. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، كلية التربية، قسم رياض الأطفال

٣٥. نضال أبو صبحة (٢٠١٠). "أثر قراءة القصة القصيرة في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدي طالبات الصف التاسع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية ، غزة ، فلسطين .

٣٦. هناء حلمي عبد الحميد (٢٠٢٠) . "برنامج أنشطة فلسفية قائم علي محفزات الألعاب لتنمية قيم المواطنة الرقمية والمهارات الحياتية ذات الصلة بها لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية " كلية التربية ، جامعة

٣٧. ياسر صلاح الدين الخضري. (٢٠١٠). «استخدام القصص القرآني فى تنمية مهـارات الكتابـة الإبداعيـة لتلاميـذ المرحلـة الاعداديـة»، كليـة التربيـة بدمياط، جامعة المنصورة.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

1. Anderson ,j& Rainie , L (2017) Gamifi cation : Experts Expect : game layers Expand in the future with positive and negative results , washing ton. pew Research Center.
2. Behnke , K ,A , (20`15). Gamification In Introductory Computer System (Doctoral Dissertation , University Of Colorado At Boulder).

3. Bunch ball, L (2015) Gamification : An intro duction to the use of Game Dynamic to influence Behavior, New york: free press.
4. Kiry a kova, G. , Angelova , N. , & Yordanova , L. (2014). Gamification in Education proceedings of gth international Balkan Education.
5. Scheiner, C. , Haas, P. , Brestchneider, U. ,Blohm,I. ,&Leimeister, J. M. (2015). Obstacles And Challenges
6. Werbac, K. Hunter, D. , (2012). For the win. How game thinking Can revoiutionize your business. Wherton Digital press, philadelphia, PA.
7. Wood, L. C. & Reiners ,T. (2015) Gamification. in M. khosrowm pour (Ed) , Encyclopedia of information Science and Technology (3rd ed. ,pp. 3039- 3047) Hevc';. l,[rshey ,p A : information science Refernce. D o L : 10- 4018 \ 978 -1 – 4666-5888- ch 297.
8. Zichermman Gabe (2010) fun is the future : mastering Gamification , Gog le tech talk October 26 , Retrieved form : http : //www you tube. come /watch ? v = 6oI gnve Eayg &Feature = e m bedded. On: 13/12/ 2019.

فاعلية استخدام إستراتيجية مقترحة قائمة على نظرية ما بعد البنائية لتنمية مهارات القراءة النقدية في اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

وفاء محمود عبد اللطيف الرويني

(معلم لغة عربية)

أ.د. عطاء عمر بحيري

أستاذ مساعد المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المتفرغ - كلية التربية - جامعة الزقازيق

أ.د. علي عبد المنعم حسين

أستاذ مساعد المناهج وطرق تدريس اللغة العربية - كلية التربية - جامعة الزقازيق

مستخلص البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية ما بعد البنائية لتنمية مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؛ ولتحقيق هدف الدراسة تمّ إعداد قائمة بمهارات القراءة النقدية، واختبار مهارات القراءة النقدية، ودليل المعلم، وكتاب التلميذ، وطبقت هذه الأدوات على عينة البحث من(١٢٠)تلميذًا من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرسة دنديط الإعدادية بنات التابعة لمركز ميت غمر محافظة الدقهلية، وتمّ استخدام التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين؛ حيث تدرس المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية ما بعد البنائية، أما المجموعة الضابطة تدرس بالطريقة المعتادة، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية استخدام استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية ما بعد البنائية لتنمية مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف

الأول الإعدادي، وقد أوصت الدراسة بعدة توصيات، منها ضرورة الإفادة من نماذج ما بعد البنائية في الفروع الأخرى للغة العربية، وضرورة الاهتمام بالقراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

الكلمات المفتاحية: نظرية ما بعد البنائية، مهارات القراءة النقدي.

The Effectiveness of Using a Suggested Strategy Based on Beyond-constructivism Theory for Developing Critical Reading Skills of the first year preparatory pupils

Abstract

The current study aimed at developing the first year preparatory pupils' critical reading skills through the effectiveness of using a suggested strategy based on beyond-constructivism theory. The instruments designed and used in this study were: a list of critical reading skills, a test of critical reading skills and a teacher and student guide. The instruments were applied to a group of first year pupils (120) at Dondit preparatory school for girls, Mit Ghamr, Dakahlia Governorate. The study adopted the quasi-experimental research design: the experiment group was taught through a suggested strategy based on beyond-constructivism theory and the control group was taught through the traditional way of teaching. The study results proved the effectiveness of using a suggested strategy based on beyond-constructivism theory for developing critical reading skills of the first year preparatory pupils. Recommendations of the study assured the necessity of using the benefits of beyond-

constructivism models in other branches of the Arabic language, and the need to pay attention to the development of critical reading skills among the first year preparatory pupils.

Keywords: *Beyond-constructivism Theory, Critical Reading Skills.*

مقدمة البحث:

لقد استقرت المجتمعات قديمًا وحديثًا على أن اللغة تُعد أحد مقومات التواصل الحضاري بين الأمم، والشّعوب؛ لأنها تربط أفراد المجتمع بعضهم ببعض، كما أن لها أهمية كبرى في نفوس أبنائها، حيث تنظم العلاقات الاجتماعية بين الأفراد، وتعمل على تحقيق الحاجات الإنسانية كلها.

وتُعد اللغة العربية من أهم اللغات، وأشهرها على الإطلاق؛ وحيث إنها ترتبط بالعقيدة الإسلامية والقرآن الكريم، فهي لغة القرآن، والتراث، والحضارة العربية الإسلامية، وتتيح الدخول إلى عالم زاخر بالتنوع بجميع أشكاله وصوره، كما أنها أبدعت بمختلف أشكالها، وأساليبها الشفهية، والمكتوبة، والفصحى، والعامية، ومختلف خطوطها، وفنونها النثرية، والشعرية، وسادت العربية لقرون طويلة من تاريخها بوصفها لغة السياسة، والعلم، والأدب، فأثرت تأثيرًا مباشرًا، أو غير مباشر في كثير من اللغات الأخرى في العالم الإسلامي.

وتؤدى اللغة العربية دورًا مهمًا في حياة الأفراد؛ لأنها أداتهم في التعبير عن حاجاتهم، واتجاهاتهم، ومشاعرهم وأحاسيسهم، كما أنها أداتهم للتحصيل الدراسي في المواد المقدمة لهم، وبها يتفاعلون في الموقف التعليمي استماعًا، وتحدثًا، وقراءة، وكتابة، إنها وسيلتهم للاستماع، وأداتهم للتفكير(محمود الناقة، ١٢٣،٢٠١٧).(١)

[١] اتبعت الباحثة نظام التوثيق التالي:(اسم المؤلف، السنة، الصفحة).

وتنتقل اللغة العربية بين الأفراد في صورتين، إحداهما: إنتاجية عن طريق التحدث، والكتابة، والأخرى: استقباليه عن طريق الاستماع، والقراءة، وتبنى اللغة ككل من خلال العلاقات القائمة بين هذه المهارات، فلا يستطيع شخص امتلاك قدرات الكتابة، والتعبير، والإلقاء، والإفهام دون التمتع بتلك المهارات، فليس بمقدور أحد أن ينكر دور القراءة في حياة المتعلمين (عبد الرازق محمود، ٢٠١٨، ٦).

تُعد القراءة الأداة الأولى للتعلم، والمفتاح الذي يلج القارئ به إلى عقول الآخرين، وأهم نوافذ المعرفة الإنسانية، وأعظم أداة لنقل التراث الإنساني، وتبادل الأفكار؛ ليُكَونَ بناءه المعرفي، فهي من وسائل الرقي العلمي والنمو الاجتماعي؛ حيث يرتبط تعلمها بكافة المقررات الدراسية؛ فبدون القراءة يصعب على القارئ اكتساب المعرفة، ولذلك تعد القراءة ضرورة من ضروريات العلم والثقافة وإيجاد التوافق الاجتماعي بين أبناء المجتمع. فليست القراءة بصفة عامة تكفي لمعرفة الغث من الثمين بل لابد من القراءة النقدية.

فالقراءة النقدية لا تتطلب الإحاطة بالمقروء، بل تتطلب ممارسات عديدة من العمليات العقلية العليا منها تحليل النص المقروء، ونقده، وإبداء الرأي فيه، وإظهار صحته، وسلامته في ضوء معايير الدقة، والموضوعية تحتاج إلى قارئ قادر على القراءة بنشاط وفاعلية، ولدية القدرة على ربط معلومات ومعارف سابقة بالمعلومات والمعارف الجديدة الواردة في النص المقروء وتفرض علي القارئ درجة عالية من اليقظة الفكرية، وعدم الانحياز أو التسرع في إصدار الحكم ماهر عبد الباري (٢٠١٦، ٤٤٦)

يؤكد فتحي يونس(٢٠١٠،٢٣٢) على أهميتها بأن الاقتصار في تعلم القراءة على مفهومها البسيط ليس كافيًا لأنه يؤدي إلى وجود مواطن يقدس الكلمة المكتوبة، ولا يستطيع نقدها ،أو تحليلها، أو مناقشتها، أو إبداء الرأي فيه، أو الاتفاق ،أو الاختلاف معه، وإصدار الحكم عليه؛ لذلك ينبغي أن يركز مفهوم القراءة على القراءة الناقدة، التي تمكن القارئ من تحليل ونقد ما يقرأ، والبرهنة على الحقائق المطروحة.

وتتفق الباحثة مع ما أشار إلية فتحي يونس فالقراءة النقدية تحمي المجتمع من أضرار الغزو الثقافي، وتحافظ على هويتنا العربية والإسلامية، تساعد على فهم المقروء، كشف الحقائق المجهولة، وبما يسهم في نمو الحياة الثقافية والفكرية داخل المجتمع، تساعد على التفكير بوضوح، واستخلاص النتائج، التميز بين الآراء، واكتشاف المغالطات الفكرية، وتحري الدقة والصواب، وتقويم ما يقع في أيده من وقضايا.

وعرفها رشدي طعيمة، محمد الشعبي(٢٠٠٦،٣٢٢) بأن القراءة النقدية: هي النشاط العقلي الذي يقوم به القارئ بهدف فهم مضمون النص وتحليله، ثم إصدار الحكم علية من حيث بيان أوجه القوة ومواطن الضعف به في ضوء معايير عملية منطقية معينة.

وعرفتها انتصار جواد، و حمدي أحمد(٢٠٢٠، ٢٤٠): هي الأداء، والنشاط العقلي الذي يمارسة التلاميذ أثناء القراءة مما يؤدي بهم إلى فهم ما تضمنه السطور، وتحليله، وتفسيره، والحكم علية.

وترى الباحثة أن القراءة النقدية عملية عقلية تندرج ضمن أحد مستويات التفكير العليا، التي يكون فيها تفاعل عاطفي، وعقلي بين القارئ والمؤلف، ويوظف القارئ مهارات التفكير؛ لإصدار حكم على المقروء وفق معايير موضوعية، فالقراءة النقدية تتمثل في قدرة القارئ على التحليل، وتمحيص الأفكار ونقدها، وتفسيرها والحكم عليها حكمًا موضوعيًا في ضوء مبادئ العقل والمنطق.

ترجع أهمية القراءة النقدية إلى كونها تسهم على فهم الرسالة المراد إيصالها بالمادة المقروءة فهمًا عميقًا، وتعمل على تجنب التحيز الفكري، وتساعد في إصدار الإحكام الموضوعية، وتكشف عن الأسباب الخاطئة، والافتراضيات غير المدعمة، والعلاقات المصطنعة، والنتائج غير المنطقية، ويجعل التلميذ يقظًا دائمًا، وتفاعل مع الكاتب (Parlindungan,2012).

وتتجلى أهمية القراءة الناقدة عند سيد إبراهيم (٢٠١٦ ،٣٠)في تحصين القارئ، وتمكنه من إصدار أحكام موثوق فيها، وعدم مجاوزة الأخطاء الشائعة حيث يواجه التلاميذ بالعديد من الكتابات التي تتضمن معلومات دقيقة، وغيرها، وكذلك الدعايات والإعلانات التي تسعى للنفاذ إلى عقول التلاميذ، وهذا يستلزم فحصه ونقده، والحكم عليه بموضوعية.

حظيت القراءة النقدية بالاهتمام من قبل الباحثين حيث استخدموا العديد من الاستراتيجيات لتنمية مهاراتها ومنها دراسة محمد شعلان(٢٠١١)، وصلاح أحمد (٢٠١٢)، ومحمد الحوامدة(٢٠١٥)، ورولا حسن(٢٠١٨)؛ لأنها تعد ضرورة من ضروريات المجتمع المتطور المزدهر، وتساعد في مواجهة متطلبات المستقبل متمثلة في: اكتسابهم الأساليب المنطقية، والعقلية التي تؤهلهم للتعامل مع معطيات الحياة، والاستقلال بتفكيرهم، وتحررهم من التبعية والتمحور الضيق حول الذات، فترفع مستوى الاستيعاب، والفهم لديهم نحو القضايا اعتراضًا، أو تأييدًا، وتنمي روح التساؤل، والبحث، والاستكشاف للحقائق، وتقبل النقاش، واختلاف وجهات النظر، وانفتاح العقل، والاستعداد لتغير آرائه في ضوء المعلومات الجديدة، ولها دور مهم في تشكيل شخصية التلاميذ وتنمية قدرته على التأمل والتفكير.

نظرًا لأهمية التي تكتسبها القراءة النقدية فقد قام أحد مراكز التعلم في الولايات المتحدة الأمريكية بعقد ورشة عمل متخصصة في تطوير مهارات التلاميذ في التفكير الناقد عامة، والقراءة الناقدة خاصة، وأكدة الورشة أن هناك هدفين للقراءة النقدية، وهي: التزود بدليل لدعم وجهات النظر صالح أبو جادو، محمد نوفل (٢٠٠٧ ،١٦٦).

ولأهميتها أيضًا فقد جعلتها وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية هدفًا من أهداف تعلم القراءة بالمرحلة الإعدادية، حيث نصت على" ضرورة أن يستنتج التلاميذ المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب في النص، وأن يصدر حكمًا على

الأفكار الواردة في المقروء، وأن يحلل هذه الأفكار مع تفسيرها ومناقشتها مناقشة موضوعية" وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية (٢٠١٣).

وإذا كانت طبيعة القراءة النقدية تتطلب مهارات محددة؛ لتنمية هذه المهارات تتطلب تبني بعض التوجهات الحديثة التي تتسق وطبيعتها، وبخاصة لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية، وقد استخدم البحث الحالي احدي النظريات الحديثة، لتنمية مهارات القراءة النقدية، وهي نظرية ما بعد البنائية التي تعتمد على توجيهات تساعد التلاميذ على البحث العميق في دراسة المعرفة والحصول عليها بشكل عميق والابحار المتشعب في مصادر عديدة بالدراسة والتأمل، والتحليل، والبحث، والتنقيب؛ وصولًا للمعرفة، وإثرائها، وركزوا علماء ما بعد البنائية على العمليات العقلية التي يقوم بها المتعلم في أثناء اكتساب المعلومات والمفاهيم، لزيادة مستوى التحصيل، وأنها تتسم بمواكبتها لروح العصر والتقدم المعرفي.

وتهدف نماذج ما بعد البنائية إلى اكساب المعرفة، وحفظها، وتوظيفها في مواقف جديدة، ومساعدة المتعلمين من خلال البحث العميق عن المعرفة وإعادة بناءها من مصادر عدة، فضلًا عن التركيز على عمليات توليد الأسئلة الفرعية التي تنقب عن الجديد ؛ لمساعدة التلاميذ على التمكن من مهارات دراسة المعرفة تقيمًا، وتحليلًا، وتفسيرًا، وتقويمًا، كيفية التعامل معها وتركز علي العمليات العقلية التي تحفز التلاميذ نحو الإتقان والإبداع، وتتمثل هذه النماذج في: نموذج الاستقصاء التقدمي، ونموذج البحث العميق والمنظم لاكتساب المعرفة وبنائها، ونموذج الإبحار والتوسع في دراسة المعرفة (Berger et al.,2009).

وتشير غادة زايد(٢٠٢١، ٤٧٢) أن نماذج ما بعد البنائية تستهدف طبيعة عصر ما بعد الحداثة وتعقده المعرفي، وبناء الانسان المستوعب لكافة الثقافات المختلفة، وقدرته على التكيف مع الآخرين، من خلال بيئة تعلم محفزة لإعمال العقل، تركز على

تعزيز قدرات التلاميذ، وتحفيزهم على انتاج المعرفة بأنفسهم من خلال التعلم الذاتي والبحث عن المعلومات، ونقدها، والتحقق من النتائج التي توصلوا إليها.

ونظرًا لطبيعة توجيهات نظرية ما بعد البنائية. وأسسها التي تحكم عملية اكتساب المعرفة، والاهتمام بالعمليات العقلية فإن هذه التوجيهات تلامس طبيعة القراءة النقدية، التي يمارس فيها التلاميذ التحليل، والمناقشة، ونقد المقروء فيما يعرف بالإبحار المعرفي في نماذج ما بعد البنائية، وبالتالي يمكن أن تكون هناك علاقة بين نماذج ما بعد البنائية وتوجيهات في التعامل مع المعرفة اكتسابًا وبين مهارات القراءة النقدية.

ويتضح من العرض السابق لمتغيرات البحث، أهمية القيام بدراسة الحالية في تنمية مهارات القراءة النقدية من خلال استخدام استراتيجية قائمة على نظرية ما بعد البنائية؛ لأن رغم أهميتها البالغة في كل مناحي التعليم إلا وبها قصور مما جعل العاملون في المجال التربوي بالبحث عن أحدث استراتيجيات ونماذج التدريس؛ لتطويرها والعمل على تحسينها بما يتناسب مع التطور المعرفي، والنظريات التربوية الحديثة؛ لأنها أساس نجاح الموقف التعليمي، بحيث ترتبط النماذج بالأنشطة التعليمية التي يقصد بها الجهد العقلي أو البدني أو الفكري الذي يبذله المتعلم أو المعلم من أجل بلوغ هدف ما، ومن خلال الواقع الميداني، والاطلاع على الدراسات السابقة والبحوث والأدبيات التربوية تبين استخدام المعلمين لطرق التدريس التقليدية مثل: المحاضرة والالقاء، التي تعظم دور المعلم، وتقلص دور المتعلم، وهذا يودي إلى عدم إثارة عقل المتعلمين أثناء التعلم، وفقد الدافعية نحو التعلم، وضعف مشاركتهم الإيجابية أثناء عملية التعلم.

الإحساس بالمشكلة:

نتج الإحساس بالمشكلة الدراسة من خلال ما يلي:

- ما لاحظته الباحثة من خلال تعاملها مع تلاميذ المرحلة الإعدادية وجود تدني في مهارات القراءة النقدية .

- ما تم رصدة في الدراسة الكشفية من خلال حضور حصص القراءة لتلاميذ الصف الأول الاعدادي، وقد تبين أن حصة القراءة تقتصر على قراءة التلاميذ قراءة جهرية، ومناقشة سطحية عن بعض المفردات اللغوية المهمة التي يذكرها المعلم أثناء الحصة، ثم يعقب ذلك الإجابة عن بعض اسئلة الكتاب المدرسي.
- اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة والبحوث التربوية أكدة النتائج وجود ضعف في مهارات القراءة النقدية لدى التلاميذ المراحل التعليمية المختلفة وخاصة المرحلة الإعدادية حيث اجتمعت تلك الدراسات على وجود إهمال في تدريب التلاميذ على المهارات ومنها رشدي طعيمة (١٩٩٨ ، ٩١)، نوال البلوشي(٢٠١٣) رولا نعيم(٢٠١٨)، سلوى بصل(٢٠١٨)عبد الرازق محمود(٢٠٢٠، ٣٧١)تؤكد افتقار حصص القراءة للإجراءات تدريسية تساعد التلاميذ على تنمية مهارات القراءة النقدية وفهمها فهما عميقًا .
- وللتأكد من ذلك قامت الباحثة بدراسة كشفية علي عينة من التلاميذ قوامها٦٠ من تلاميذ الصف الأول الاعدادي من خلال تطبيق اختبار مبدئي؛ لقياس مهارات القراءة النقدية، وأسفرت نتائج الاختبار وجود تدني في مهارات القراءة النقدية.
- ترى الباحثة أن هذا الضعف يمكن علاجه باستخدام استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية ما بعد البنائية لتنمية مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

مشكلة البحث :

تتمثل مشكلة البحث في ضعف مستوى تلاميذ الصف الأول الاعدادي في مهارات القراءة النقدية في اللغة العربية، والافتقار إلى استخدام استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية ما بعد البنائية لتنمية هذه المهارات؛ وللتصدي لهذه المشكلة وتحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن إعداد استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية ما بعد البنائية لتنمية مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

أسئلة البحث:

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما مهارات القراءة النقدية المناسبة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

٢. ما الاستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟ وما أسس إعدادها؟

٣. ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات القراءة النقدية في تنمية مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

أهداف البحث:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. بيان فاعلية استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات القراءة النقدية في تنمية مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

٢. تنمية مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

أهمية البحث:

ويمكن أن تسهم الدراسة الحالية في إفادة كل من:

١. **تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وذلك من خلال:**

إكسابهم مهارات القراءة النقدية المناسبة لدراستهم، إمدادهم بقائمة لمهارات القراءة النقدية.

إمدادهم بكتاب التلميذ لتنمية مهارات القراءة النقدية من خلال استراتيجية مقترحة قائمة على النظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات القراءة النقدية.

٢. **معلمي المرحلة الإعدادية ، وذلك من خلال:**

تقديم استراتيجية مقترحة قائمة على النظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات القراءة النقدية

- تقديم دليل المعلم لتنمية مهارات القراءة النقدية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.

٣. مطوري مناهج اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية :

حيث تقدم الدراسة الحالية استراتيجية مقترحة قائمة على النظرية ما بعد البنائية يمكن الإفادة منه في تنمية مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

٤. الباحثين وذلك من خلال:

تفتح المجال أمامهم لاستخدام استراتيجية مقترحة قائمة على النظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات القراءة النقدية في فروع آخر من فروع اللغة العربية.

- تفتح المجال لاستخدام النظرية ما بعد البنائية ونظريات أخر في تنمية احدى فنون اللغة العربية .

حدود الدراسة :

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

١. **الحدود والبشرية:** عينة عشوائية من تلاميذ الصف الأول الإعدادي؛ لحاجتهم الماسة إلى القراءة النقدية التي تساعدهم على استقبال المرحلة الدراسية التالية، كما أن هذا الصف الأول الإعدادي يُعدُّ بداية لمرحلة جديدة لنضج تفكيرهم، وتنقسم العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.

٢. **الحدود المكانية:** مدرسة دنديط الإعدادية بنات، التابعة لإدارة ميت غمر التعليمية، محافظة الدقهلية؛ وذلك لقربها من محل إقامة الباحثة.

٣. **الحدود الزمنية:** الفصل الدراسي الثاني ٢٠٢٢ /٢٠٢٣م؛ لإجراء التجربة الميدانية.

٤. **الحدود الموضوعية:** موضوعات القراءة المقررة على تلاميذ الصف الأول الإعدادي خلال الفصل الدراسي الثاني ، وتم تدريس هذه الموضوعات للمجموعة

الضابطة بالطريقة التقليدية، وتدريسها للمجموعة التجريبية باستخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية ما بعد البنائية.

- بعض مهارات القراءة النقدية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، والتي تسفر عنها آراء المحكمين.
- نماذج نظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

فروض الدراسة:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار المهارات الرئيسة القراءة النقدية الرئيسة، والمهارات الفرعية في كل منها لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في تطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارات القراءة النقدية، والمهارات الفرعية في كل منها لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

٣. فاعلية الإسترتيجية المقترحة القائمة على نظرية ما بعد البنائية لتنمية مهارات القراءة النقدية في اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

منهجا الدراسة:

في ضوء طبيعة هذه الدراسة استخدمت الباحثة:

١. **المنهج الوصفي:** وذلك للاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة لإعداد الإطار النظري، وإعداد الأدوات، ومناقشة النتائج وتفسيرها.

٢. **المنهج التجريبي:** ويتحدد من خلال التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين، حيث تدرس المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية مقترحة قائمة على النظرية ما بعد البنائية ، أما المجموعة الضابطة تدرس بالطريقة المعتادة.

أدوات ومواد البحث: قامت الباحثة بإعداد الأدوات التالية:

١. قائمة مهارات القراءة النقدية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.

٢. اختبار لقياس مهارات القراءة النقدية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.

مواد البحث:

١. استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية ما بعد البنائية.

٢. دليل المعلم، ومهارات القراءة النقدية.

إجراءات البحث:

للإجابة عن أسئلة الدراسة اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على: ما مهارات القراءة النقدية المناسبة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟ ، قامت الباحثة بما يلي:

إعداد قائمة أولية لمهارات القراءة النقدية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.

وذلك من خلال:

١) الاطلاع على نتائج الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت مهارات القراءة النقدية.

٢) دراسة الأدبيات التربوية التي تناولت القراءة النقدية .

٣) عرض القائمة في صورتها الأولية على مجموعة المُحكّمين لإبداء آرائهم فيها.

٤) تعديل القائمة الأولية في ضوء آراء المحكمين ثمّ وضعها في صورتها النهائية.

٥) إعداد اختبار لقياس درجة تمكن التلاميذ من مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وعرضه على مجموعة من المحكمين، وتعديله في ضوء آرائهم.

٦) إجراء تجربة استطلاعية على مجموعة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي؛ لحساب زمن الاختبار، وصدقه، وثباته.

٧) تطبيق الاختبار قبليًا على عينة الدراسة.

٨) التوصل للنتائج، لتعرف درجة توافر مهارات القراءة النقدية لدى هؤلاء التلاميذ.

للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على: ما آليات توظيف استراتيجية مقترحة قائمة على النظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟ قامت الباحثة بما يلي:

١) الاطلاع على نتائج الدراسات والبحوث السابقة والأدبيات التي تناولت نظرية ما بعد البنائية.

٢) إعداد دليل المعلم لتنمية مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وعرضة على السادة المُحكّمين، وتعديله في ضوء آرائهم.

٣) إعداد كتاب التلميذ؛ لتنمية مهارات القراءة النقدية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، وعرضة على السادة المُحكّمين، وتعديله في ضوء آرائهم.

للإجابة عن السؤال الثالث: ما فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على النظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟ **قامت الباحثة بما يلي.**

٤) تعرف فاعلية استخدام استراتيجية مقترحة قائمة على النظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، من خلال:

تطبيق الاختبار قبليًا على عينة الدراسة.

التدريس باستخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات القراءة النقدية.

١. بهدف تنمية مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

٢. تطبيق الاختبار لمهارات القراءة النقدية بعديًا على عينة الدراسة.

- جمع النتائج، ومعالجتها إحصائيًا، وتحليل النتائج، وتفسيرها، وتقديم التوصيات والمقترحات.

مصطلحات الدراسة :

استراتيجية مقترحة: يقصد بها في هذا البحث مجموعة من الخطوات، والإجراءات التدريسية التي استخرجت من دراسة طبيعة كل من نظرية ما بعد البنائية ونماذجها، والقراءة النقدية، وتلاميذ المرحلة الإعدادية، التي أعيد نسجها في اتساق، وانتظام، وترتيب منطقي بشكل يجعلها فاعلة في تنمية مهارات القراءة النقدية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.

نظرية ما بعد البنائية: هي مجموعة من المبادئ والافتراضيات التي تستند إلى طبيعة كل من المعرفة، واكتسابها، ودراستها، وانتاجها، وبنائها، وتوظيفها في مواقف جديدة، تستهدف عمليات عقلية مثل: البحث والاستقصاء، وتوليد الأسئلة، والتقييم الناقد عن معلومات في مصادر عدة، والتحفيز على الإنتاج وخلق المعرفة بأنفسهم لدمجها في مهاراتهم الحياتية.

القراءة النقدية: هي أحد أنواع القراءة التي تستهدف الارتقاء بتلاميذ الصف الأول الإعدادي، وقراءة ما وراء السطور قراءة تحليلية تقويمية من أجل تنمية القدرات العقلية المختلفة، كالقدرة على التميز، والمقارنة، الاستنتاج، فحص المضمون، ومناقشة الآراء وتفسيرها، واباء الرأي واتخاذ القرار، وإصدار الأحكام بشأن المقروء في ضوء معايير موضوعية.

الإطار النظري

يهدف عرض الإطار النظري للبحث إلى استخلاص أسس إعداد استراتيجية قائمة على نظرية ما بعد البنائية، وكذلك استخلاص مهارات القراءة النقدية التي تسعى الاستراتيجية المقترحة؛ لتنميتها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؛ ولتحقيق ذلك يعرض الإطار النظري لكل من:

المحور الأول: القراءة النقدية.، وتنمية مهارتها.

المحور الثاني: الاستراتيجية المقترحة قائمة على نظرية ما بعد البنائية وفيما يلي تفصيل ذلك:

المحور الأول: القراءة النقدية، وتنمية مهاراتها:

يسود العالم ثورة معرفية وتقنية واسعة وأطلق على هذا العصر عصر مجتمع المعرفة بسبب كثرة ما تفرزه المطابع من إنتاج فكري ومعرفي بمعدلات هائلة يوميًا ويتميز بتطورات وتناقضات، وتقدم تكنولوجي متلاحق الخطى، وليس على الفرد إلا امتلاك المعرفة، والتحصن بها؛ لمواجهة التحديات، ولن يتأتى ذلك إلا بالقراءة لأنها الرافد الأول لتكوين القاعدة اللغوية وتنميها، هي السبيل الأقوى لاستقامة اللسان وجودة البيان، وصحة الضبط، وهي المنبع الفياض؛ لتزويد المهارات اللغوية بغذائها الفكري المتجدد.

تعد القراءة النقدية من المطالب الرئيسة التي تحتاجها المجتمعات المعاصرة، وهي من أهم المهارات التي تسعى الأنظمة التعليمية في العلم إلى إكسابها للمتعلمين؛ لترتقي بهم إلى درجة الوعي، والقدرة على الفهم الدقيق، والإفادة منه في حل المشكلات، وحظيت بعدد من التعريفات عند الباحثين، ومنها:

عرّفها حسن شحاته (٢٠٠٣، ٣٤٢)بأنها قراءة يقيم فيها القارئ المادة التي بين يدية؛ حيث صدقها، وجمالها وفائدتها، أو أي قيمة أخرى.

كما عرّفها سعيد الاي (٢٠١٢،٩٣) بأنها عملية تقويم للمادة المقروءة، والحكم عليها في ضوء معايير موضوعية ؛ مما يستدعي من القارئ فهم المعاني المتضمنة في النص، وتفسير دلالاته تفسيرًا منطقيًا مرتبطًا بما يتضمنه من معارف.

ويعرفها محمد الظنحاني(٢٠١١، ١٠٨) بأنها إصدار حكم على المادة المقروءة لغويًا، ودلاليًا، ووظيفيًا، وتقويمها؛ من حيث جودتها، ودقتها، ومدى تأثرها في القارئ، وفق معاير مضبوطة.

عرفها محمد مدكور(٢٠١٥، ٣٥)بأنها القدرة على إدراك العلاقات بين مدلولات الألفاظ ، والجمل والفقرات، والأفكار والموضوعات ، والوصول إلى المعاني الخفية، أو ما وراء السطور، واستقراء النتائج، وحسن التوقع، وإصدار الأحكام.

من خلال التعريفات السابقة يتبين أن القراءة النقدية هي: عملية عقلية تفاعلية تتطلب القيام بعدد من العمليات الذهنية، يتطلب مستوى معين من الثقافة، والنضج ولا يقوم به إلا من يستطيع أن يصدر الأحكام الأدبية، أو العلمية المقروء، يقوم القارئ بالتميز بين الأفكار الرئيسة والفرعية، وفهم الجمل والكلمات، وهي نشاط عقلي يقوم على تمكن التلميذ من الموازنة وإصدار الحكم، ويحدد مواطن القوه والضعف، والموازنة بين العبارات التي تحمل معاني متعارضة، ومن خلال العرض السابق قد توصلت الباحثة.

للتعريف الاجرائي للقراءة النقدية بأنها :

هي أحد أنواع القراءة التي تستهدف الارتقاء بتلاميذ الصف الأول الإعدادي، وقراءة ما وراء السطور قراءة تحليلية تقويمية؛ لتنمية القدرات العقلية المختلفة، كالقدرة على التميز، والمقارنة، الاستنتاج، فحص المضمون، ومناقشة الآراء وتفسيرها، وإبداء الرأي واتخاذ القرار، وإصدار الأحكام بشأن المقروء في ضوء معايير موضوعية واضحة أثناء الحكم على النص المقروء.

أهمية القراءة النقدية :

تبرز أهمية القراءة النقدية في أنها من أبرز المفاهيم الشائعة بين التربويين عامة، والمعنيين بالتربية اللغوية خاصة، فالتمكن من مهارات سمة من سمات القارئ الواعي، فهي من أهم الوسائل التي يمكن استخدامها لمواجهة الكم المعرفي الهائل من المعرفة، تنمي شخصية التلاميذ، وتعزز ثقتهم ورفع مستواهم الفكري فلابد من امتلاكهم مهارات القراءة النقدية، تكسب التلاميذ القيم، وأنماط السلوك المرغوب فيه.

ونظرًا لأهمية القراءة النقدية تناول الباحثون مهارات القراءة النقدية بالدراسة والبحث، واختلفت آراؤهم حولها، ولم يتفقوا على عدد محدد، حيث صنفها(Chelaha&HashiMb,2014)على أنها التقييم الشامل لمعلومة معينة، أو

فكرة من النص المقروء، وإظهار الحساسية، والتعاطف تجاه الشخصية، أوالحدث، أوالفكرة، وعمل استنتاجات، وتحديد المغزى، وحل المشكلات.

وقد أكدت وثيقة معايير تعلم اللغة العربية بجمهورية مصر العربية (٢٠١٦) لتلاميذ المرحلة (١٣- ١٥)إلى ضرورة تنمية مهارات القراءة النقدية التالية:

١. التميز بين الحقيقة والرأي فيما يقرأ، والتميز بين ما يتصل بالموضوع المقروء وما لا يتصل به.

٢. استنتاج وجهة نظر الكاتب، واستنتاج السبب والنتيجة فيما يقرأ.

٣. إصدار حكم على بعض الألفاظ في للنص المقروء، وإصدار حكم على بعض التراكيب في النص المقروء

ومنها تصنيف سيد إبراهيم (٢٠١٦ ،٣٠)مهارات القراءة الناقدة إلى :

١- مهارات التمييز بين معلومات النص وأفكاره وآرائه، وتشمل التمييز بين :الحجج القوية والضعيفة، التفسير المنطقي والتفسير غير المنطقي ،الرأي والحقيقة .

٢- مهارات استنتاج المعاني والأغراض الضمنية ،وتشمل: استنتاج الدلالات والمعاني الضمنية في النص ،واستنتاج أساليب الإقناع التي استخدمها الكاتب في النص .

٣- مهارات تقييم النص والحكم عليه، وتشمل تحديد: منطقة الأفكار وتسلسلها، مدى صلاحية الألفاظ، والتراكيب لفكرة النص، مدى شمولية الفكرة، وابتكارها .

ومنها تصنيف سلوى بصل(٢٠١٨ ،٢٥٤)،حيث صنفت مهارات القراءة الناقدة الى :

١- **مهارات التمييز**، وتشمل :التمييز بين الحجج القوية، والحجج الضعيفة، التمييز بين الأسباب، والنتائج في الموضوع، التمييز بين أوجه الشبة والاختلاف، وتشمل استنتاج: الفكرة العامة للموضوع ، خصائص أسلوب الكاتب، المعاني التمييز بين ما يصل بالموضوع، وما لا يتصل به.

٢- **مهارات الاستنتاج** ، وتشمل: استنتاج الأفكار الضمنية الواردة في الموضوع ، بعض العلاقات بين عناصر الموضوع ،النتائج بناء على ما ورد من مقدمات.

٣- **مهارات التقويم** ،وتشمل: الحكم على مناسبة عنوان الموضوع المقروء لمضمونه، تحقيق الكاتب لهدفة ،درجة تعبير الألفاظ، والجمل، صحة الأدلة، والبراهين في النص .

المحور الثاني: نظرية ما بعد البنائية :-

تهتم البحوث التربوية بالعديد من المفاهيم والنظريات التربوية الحديثة؛ لمحاولة تفسير التغيرات التي تطرأ على عملية التعليم وكيفية حدوثها، ومن التوجيهات التربوية التي ظهرت حديثا نظرية ما بعد البنائية وهي نظرية تعلم ظهرت لتواكب التقدم التكنولوجيا؛ لتناسب طبيعة عصر ما بعد الحداثة، والتعقد المعرفي.

تقوم على توظيف التطورات العلمية، والتكنولوجية في بيئة تعاونية تركز على مشكلات تتحدى قدرات التلاميذ؛ حيث تستند في فلسفتها إلى أن المعرفة تُبنى في عقل التلميذ من خلال تنشيط مجموعة من العمليات الذهنية، تنتظم بشكل متسلسل، ومترابط؛ لتحقق تكامل المعرفة، وتحفيزهم علي إنتاج المعلومات بأنفسهم وإعادة بنائها، وتشكيلها (سعاد حسن،٩٠،٢٠٢١)، و(زينب عطيفي وآخرون،٢٠٢١، ٢٢٨).

وقد نشأت ما بعد البنائية على يد Giorden في سويسرا حيث ظهر نموذج الأول: وهو التعلم التفارغي في عام ١٩٩٩م،الذي يهدف إلى مساعدة التلاميذ في التعلم بأنفسهم من خلال ربط للمعلومات السابقة بالجديدة فيتحقق اكتسابهم لها، (Giordan,et,al.,1999) ثم طورها العالم Hakkarainen الذي اقترح مع فريقة البحثي في فنلندا نموذجها الثاني: وهو الاستقصاء التقدمي (2003 ,Hakkarainen) الذي يهدف إلى مساعدة التلاميذ في اكتشاف المعلومات، واستقصائها، وتحليلها، وتفسيرها، وطرح الأسئلة حولها.

ويرى سيد إبراهيم(٢٠١٦ ، ٤) أن نظرية ما بعد البنائية تشمل مجموعة من الأسس التي تحكم عملية البحث عن المعلومات ودراستها بتوسع وعمق واكتسابها، وتنظيم بنائها من خلال مهارات ذهنية تساعد المتعلمين على البحث، والاستقصاء، وتوليد الأسئلة، والتقييم الناقد.

كما يرى مروان السمان(٢٠١٩، ٢٧) أن نظرية ما بعد البنائية تتمثل في مجموعة المبادئ والافتراضات التي تستند إلي طبيعة كل من المعرفة واكتسابها ودراستها وإنتاجها وتنظيم بنائها وتوظيفها في مواقف جديدة، وكذلك البيئة التعليمية التي تشجع علي إنتاج المعرفة.

وتعرفها إيمان مهدي (٢٠١٩ ، ١٧٦) بأنها إطار تعليمي تعلمي؛ لمساعدة المتعلم على الاكتشاف وحل المشكلات في ضوء خطوات واضحة مثل: إنشاء السياق، وطرح الأسئلة وإعدادها، وبناء نظريات العمل، والتقييم الناقد، والبحث العميق والواسع عن المعرفة.

ويتضح من التعريفات السابقة أن علماء ما بعد البنائية قد ركزوا على العمليات العقلية التي يقوم بها المتعلم في أثناء اكتساب المعلومات والمفاهيم، لزيادة مستوى التحصيل، وظهرت حديثًا نماذج سميت بنماذج ما بعد البنائية.

وتهدف نماذج ما بعد البنائية إلى اكساب المعرفة، وحفظها، وتوظيفها في مواقف جديدة، ومساعدة التلاميذ من خلال البحث العميق عن المعرفة، وإعادة بناءها من مصادر عدة، فضلًا عن التركيز على عمليات توليد الأسئلة الفرعية التي تنقب عن الجديد والغامض؛ ومن ثم تهتم ما بعد البنائية بمساعدة التلاميذ على التمكن من مهارات دراسة المعرفة تحليلًا وتفسيرًا وتقويمًا، كيفية التعامل معها كما تركز علي العمليات العقلية التي تحفز المتعلمين نحو الإتقان، وتتمثل هذه النماذج في: نموذج الاستقصاء التقدمي، ونموذج البحث العميق والمنظم لاكتساب المعرفة وبنائها، ونموذج الإبحار والتوسع في دراسة المعرفة.

ترى الباحثة أن نماذج ما بعد البنائية تستهدف طبيعة عصر ما بعد الحداثة وتعقده المعرفي وبناء الإنسان المستوعب لكافة الثقافات المختلفة، وقدرته على التكيف مع الآخرين؛ من خلال بيئة تعلم تعاونية نشطة تركز على تعزيز قدرات التلاميذ وتحفيزهم على إنتاج المعرفة من خلال التعلم الذاتي والبحث عن المعلومات.

وتعتمد نماذج ما بعد البنائية إلى عدة مبادئ التي تحكم عملية دراسة المعرفة والإبحار فيها، وإكسابها للتلاميذ وحفظها وتوظيفها في مواقف جديدة، وحدد كل من:(Muukkonen,et.al2004:28 Hakkarainen2003 :203) محمد سكران،(٢٠٠٦، ١٥٦) فايز مينا،(٢٠١١، ٢٤)؛ هبة الله مختار وياسر مهدي(٢٠١٣ ،٢١٧)؛ حسن شحاتة وليلى معوض(٢٠١٨، ٣٧٣) وأمل علي(٢٠٢٠، ٢١٨)؛ أحمد سيف(٢٠٢٢،٢١٧) من أهم هذه المبادئ في:

١. **التعلم من أجل بناء المعرفة:** حيث تركز نماذج ما بعد البنائية بشكل كبير على كيفية الحصول على المعرفة والحرص على بنائها بشكل سليم، ويقوم التلاميذ بتوظيفها أثناء تعلمهم، ولا يكتفي بتعريفها، وتحديدها، وإنما بكيفية تحصيلها، والحرص على إتقان أدوات التعامل معها .

٢. **التعلم من أجل مشاركة الآخرين:** عن طريق تنظيم حلقات النقاش، ومجموعات العمل التعاوني بين التلاميذ، التي تشجعهم على دراسة المعرفة، واكتسابها بشكل أفضل.

٣. **التعلم من أجل الاستقلالية:** خلال الاهتمام بتوجيه التلاميذ إلى الاستقلالية في التعلم، والعمل على اكتساب المعرفة، وتوظيفها، والبحث عنها في جميع الوسائل المتاحة، وقيامة بتحمله لمسئوليه تعلمه.

٤. **التعلم من أجل الذاتية الشخصية:** يوجه المعلم تلاميذه إلى مجموعة من مهارات الذاتية في عملية اكتساب المعرفة والعمل على تكوين شخصياتهم من خلال إبداء الرأي فيما يتعلمونه.

٥. **التعلم في بيئة تعليمية جيدة:** من خلال توجيه التلاميذ على المواد المطبوعة والإلكترونية ومواقع الإنترنت للحصول على المعلومات التي تحقق لهم المعرفة.

٦. **التعلم من أجل خلق المعرفة وتجديدها**: من خلال توجيه التلاميذ إلى البحث فيما وراء المعلومات، والتوسع في دراستها، والإضافة إليها، وإثرائها، وتوظيفها بهدف تحسين نوعية الحياة والإفادة من الثورة المعلوماتية.

٧. **التعلم من أجل البحث: تهتم نماذج ما بعد البنائية بمجموعة العمليات الخاصة بالبحث عن المعرفة**، من كافة المصادر والوسائط المعرفية المتاحة للتلاميذ.

من خلال عرض المفهوم ونماذج ما بعد البنائية يمكن التوصل إلى بعض التوجيهات التي يمكن الاستناد عليها عند استخدام الاستراتيجية المقترحة.

١. الاستناد إلى أنشطة تدريبية تعين التلاميذ على التعمق في دراسة النصوص المقروءة، والتوسع في دراستها، مثل الاستنتاج والاستقصاء، وإعداد الأسئلة، وطرحها وهذه الأنشطة تعين التلاميذ على تحقيق مهارات القراءة النقدية.

٢. الاهتمام أثناء التدريس بالبحث، وجمع المعلومات التي تتعلق بالموضوعات القراءة التي تُدرس على التلاميذ، بحيث تتضمن تكليفات فردية وجماعية.

٣. توجيه العناية نحو ممارسة عملية استخلاص ما وراء السطور من معلومات وحقائق غامضة.

أولًا: نموذج الاستقصاء التقدمي:

حيث يهتم نموذج الاستقصاء التقدمي بدراسة المحتوي المعرفي المقدم للتلاميذ من خلال تحليله، وتفسيره عن طريق التركيز علي مهارات التفكير المختلفة أثناء دراسة ما يتضمنه المحتوى من معلومات، وإبداء الرأي فيها من خلال مصادر متنوعة في البحث، حيث يقدم النموذج طرق جديدة؛ لإنشاء المعرفة، ويصف النموذج ما يحدث

داخل عقل التلميذ من عمليات ذهنية تجعل عمليات التعلم أسهل ويهيئ بيئة تعليمية مناسبة لتنمية المهارات العقلية، (غاده زايد،٢٠٢١ ،٤٦٣).

خطوات نموذج الاستقصاء التقدمي: ويرى كل من (Lakkala, et,2008, p.35)،هدى التبقي (٢٠١٦، ٣٣)، والسيد إبراهيم (٢٠١٦ ،٤٣) ، وأمل الطباخ(٢٠١٨، ٢٦) ؛ ومروان السمان(٢٠٢٠، ٢٧٩)، وشيماء بكر(٢٠٢٠ ،١٦٢)، وأحمد سيف(٢٠٢٢ ،٢١٩)أن أهم هذه الخطوات:

١. **إنشاء السياق** : التخطيط لدراسة المعرفة واكتسابها وتحديد الهدف منها؛ حيث يهتم النموذج الاستقصاء التقدمي بالتركيز على تحديد الهدف المرجو من دراسة المعلومات، ثم التخطيط لكيفية تحقيق ذلك الهدف؛ لأن عملية اكتساب المعرفة وبنائها تستند إلي التخطيط الجيد، والمنظم.

٢. **بناء الفهم عند الطلاب** : حيث يركز النموذج علي تحديد صعوبات اكتساب المعرفة، والعمل على تفسيرها وتوضيحها للتلاميذ قبل البدء في دراسة المعرفة، مثل: التساؤل والاستفسار، وإبداء الرأي، وطرح الأفكار، وغيرها من العمليات تساعد التلاميذ على فهم المعرفة، ثم العمل على بنائها وفهمها فهمًا عميقًا.

٣. **طرح الأسئلة وإعدادها**: من مبادئ عملية الاستقصاء توجيه المعلم لمجموعة من الأسئلة حول المعارف والمعلومات المقدمة للتلاميذ، وتدريب التلاميذ أنفسهم على طرح الأسئلة والاستفسارات، بحيث تكون الأسئلة (ماذا؟ ولماذا؟ وكيف؟ ومتي؟) وغيرها

٤. **توليد الأسئلة الفرعية**: حيث تركز الاستقصاء على تدريب التلاميذ وتحويل الأسئلة الرئيسية التي طرحها المعلم من قبل إلى أسئلة فرعية أكثر تحديدا، تقيس كافة النواحي التي تتضمنها المعلومات المقدمة، لأن توليد الأسئلة تساعد التلاميذ

على البحث والتنقيب الاستخلاص لمعلومات خاصة وتفاصيل دقيقة غير واضحة ومباشرة؛ من خلال قراءة المعرفة المقدمة ودراستها.

٥. **البحث العميق والواسع عن المعلومات**: حيث يهتم النموذج باستخدام مصادر متنوعة؛ لتمكنهم من عملية التقصي العميق عن المعرفة المطلوبة، لأن البحث عن المعلومات، والمعارف وتحديد المصادر يوفر فرصة للاستقصاء والاستنتاج؛ فعلي المعلم أن يحدد للتلاميذ المعلومات التي يتعمقوا فيها.

٦. **الخبرة الموزعة**: حيث إن التفاعل بين التلاميذ والتنوع في الخبرات يسهم في تطوير المعرفة وبناءها، من خلال توزيع الأدوار علي التلاميذ فكل تلميذ مكلف بمهمة معينة، ثم يجلس الجميع للمناقشة، والحوار، والتعديل، وفي النهاية يخلص المعلم إلى تقيم العمل.

ثانيًا : نموذج التعلم التفارغي:

هو عملية البحث العميق والمنظم لاكتساب المعرفة وبنائها، يشير بأنه يقوم على:

١. **العمليات التي تحدث داخل ذهن المتعلم**: وفقاً لهذا النموذج إن المتعلم يدير تعلمة بنفسة، ويعتمد حدوث التعلم على المعرفة السابقة، باستخدام مهارات خاصة من تفسير المواقف، ومعالجتها، وتفسيرها وتقييمها، وتقوم على مدى ممارسة المتعلم للأنشطة الذهنية التي تجعله يصل إلى المعلومات بسهوله.

٢. **العمليات التي تحدث داخل بيئة التعلم:**

أن تكون بيئة المتعلم محفزة لتفكيرهم ولقدرتهم العقلية؛ حيث يترك لتلميذ فرصة لتفاعل مع ما يدرس .

أن يستند الموقف التعليمي إلى عدد من الوسائل البصرية التي تساعدهم في التفكير.

خطوات هذا النموذج :

تتمثل فيما يلي :هبة الله مختار ،ياسر مهدي(٢٠١٣، ٢٢٥)، ومروان السمان(٢٠٢٠، ٢٧٨).

١. **طرح الأسئلة**: حيث يطرح المعلم مجموعة من التساؤلات ترتبط بمعلومات معينة، وتكون دافع لكل نشاط عقلي يقومون به من أجل اكتساب المعرفة.

٢. **ربط المعلومات الجديدة بالسابقة**: لكي يتمكن التلاميذ من الإجابة عن الأسئلة يحاولون وإيجاد علاقة بين المعلومات السابقة التي لديهم والمعلومات الجديدة التي بين أيديهم.

٣. **استخدام التلاميذ العمليات العقلية**: من خلال المشاركة في الأنشطة المتنوعة مثل: الرسوم والمخططات.

٤. **توظيف المعلومات**: بأن يوظف التلميذ المعلومات التي نتجت باستخدام العمليات.

٥. **تفسير المعلومات**: ينتج التلاميذ مجموعة من الفكر، للتعبير عن المعلومات وتفسيرها.

ثالثًا : نموذج الإبحار والتوسع في دراسة المعرفة :

يعد هذا النموذج هو المتمم للنموذجين السابقين، حيث يركز على مجموعة من الوسائل والأدوات التي تساعد المتعلم على التنقل بين محتويات المعلومات والمصادر وفيها يعرف الإبحار المعرفي، الذي يستخدم المتعلم تلك الأدوات الإلكترونية، أو المطبوعة، أو المسموعة، أو المرئية (سيد إبراهيم ٢٠١٦، ٤٦)

وفي ضوء عرض نماذج ما بعد البنائية يمكن استخلاص التالي لبناء استراتيجية:

١. الاعتماد على تكامل خطوات النموذج عند تدريب التلاميذ على مهارات القراءة الناقدة.

٢. لاهتمام أثناء التدريس بمهارات التعلم الذاتي من بحث، وتنقيب، وجمع المعلومات .

٣. تنوع الأنشطة المقدمة في الإستراتيجية، بحيث تشجع التلاميذ على العمل الفردي والعمل الجماعي.

الإستراتيجية المقترحة :

أولًا: فلسفة الإستراتيجية المقترحة:

تستمد الإستراتيجية فلسفتها من فلسفة نماذج ما بعد البنائية حيث يكون التلميذ العنصر الرئيس في العملية التعليمية ، أنه يقوم بالأنشطة التعليمية الصفية واللاصفية بنفسه وزملاءه، ويعزز نقاط القوة ويعالج نقاط الضعف، فهو قارئ جيد وناقد ومبدع يمتلك مهارات القراءة النقدية.

ثانيًا : أسس إعداد الإستراتيجية المقترحة :

تقوم الإستراتيجية على مجموعة من الأسس التي يجب الاعتماد عليها في أثناء القيام بعملية التخطيط والإعداد والتنفيذ للإستراتيجية المقترحة، وتتمثل هذه الأسس في مراعاة ما يلي:

١. خصائص تلاميذ الصف الأول الإعدادي وميولهم ومهاراتهم.

٢. خصائص محتوى مادة اللغة العربية في المرحلة الإعدادية.

٣. طبيعة القراءة النقدية ومراعات مهاراتها.

٤. الطرق الفعالة في تدريس وتنمية مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

ثالثًا : عناصر الإستراتيجية :

- الأهداف الإجرائية والتدريسية المنشودة من دراسة موضوعات القراءة المقررة على تلاميذ الصف الأول الإعدادي
- الأنشطة التعليمية والتربوية المصاحبة لعملية التعلم التي يمارسها التلاميذ.

- نواتج التعلم تتكون من الجانب المعرفي ، والجانب الوجداني والجانب المهاري.

رابعًا : مراحل تنفيذ الاستراتيجية المقترحة :

تستند مراحل هذه الإستراتيجية إلى نظرية ما بعد البنائية، وتحدد هذه المراحل في ضوء دراسة النماذج القائمة على ما بعد البنائية، ودراسة أسس القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. بحيث تضم كل مرحلة مجموعة من الخطوات تمثلت في:

المرحلة الأولى: تهيئة التلاميذ لاكتشاف معلومات النص المقروء، وتحديد أفكاره: وهي مرحلة جذب انتباه التلاميذ للنص، تحديد أهداف الدراسة ، والتدرج في تنشيط الذهن وصولًا إلى اكتساب مفردات النص، ومعلوماته(وفي هذه المرحلة يكون المعلم قد وظف بعضًا من أسس ما بعد البنائية وهي: الاهتمام بالأنشطة التي تهيئ أذهان التلاميذ نحو اكتساب المعلومات ومعالجتها) مثل: استدعاء الخبرات السابقة وربطها بالنص، والتدرج في تعرفهم للمعلومات الأساسية والأفكار، وإجراءات تدريس الإستراتيجية توظيف لبعض عمليات اكتشاف المعرفة وتحديد جوانبه مثل: استنتاج والاستقصاء وإعداد الأسئلة وطرحها.

المرحلة الثانية: البحث العميق، والمنظم لاكتساب معلومات النص، والمفردات الجديدة بالنص ودراستها دراسة عميقة تأملية، استخلاص المعاني الضمنية، فهم المعارف، وتفسيرها، إعداد الأسئلة وطرحها وتوليدها، توزيع الأدوار والخبرات على التلاميذ. وفي هذه المرحلة يكون المعلم قد راعى بعض أسس نماذج ما بعد البنائية، **المرحلة الثالثة:** استخدام مفردات النص ومعلوماته في مواقف حياتية وتوظيفها جيدًا، ربط المعلومات الجديدة بالسابقة الاهتمام بعمليات استخلاص ما وراء السطور.

خامسًا : دور المعلم وفقا الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية ما بعد البنائية :

هو الذي يقوم بإعداد الدرس، ويلعب دور المسهل في مجال التعلم؛ لنجاح عملية التدريس الفعال ينبغي أن تتوافر فيه جملة من الشروط منها :

١. امتلاك الكفاية التواصلية ، والعلمية، وامتلاك الكفاءة اللغوية .

٢. تقويم التلاميذ، والتحلي بآداب المعاملة، والقدوة الحسنة .

وهذا يعني تحول دور المعلم في ظل النظرية الاستراتيجية من الملقن إلي ميسر، ومرشد للتعلم ؛ من خلال تخطيطه للموقف التعليمي، واختار مصادر التعلم التي تتناسب مع الأهداف التي خطط لها، وتسجيل ملاحظاته.

سادسًا : دور المتعلم وفقا للنظرية الاستراتيجية :

المتعلم وهو المتلقي لرسالة المعلم، ويفك رموزها، ويعي دلالاتها، ويتفاعل معها، فهومن ينشأ له الدرس، ومشارك مشاركة فعالة ومباشرة في إنتاجه، ولنجاح عملية التواصل أثناء الدرس ينبغي توافر ما يلي :

١. امتلاك المهارة اللغوية .

٢. لقدرة علي التحليل والتركيب، وإدراك العلاقة بين الأشياء ،التحلي بآداب الحوار .

٣. رؤية المعلم وتفاعل معه ،الاقتداء به في أقواله وأفعاله.

سابعًا : الأنشطة التعليمية المناسبة للاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية :

تتعدد الأنشطة المستخدمة التي تعمل بشكل متوازن مع الوسائل وطرق التدريس المستخدمة في تنمية مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ومن هذه الأنشطة:

١. تلخيص موضوع من الموضوعات. وخلقات المناقشة.

٢. صياغة أسئلة تنمي القدرة التميز، والاستنتاج، والموازنة والتقويم وإصدار الحكم.

٣. الموازنة بين أفكار الرئيسة في الموضوعين متشابهين.

٤. الموازنة بين الموضوع المقروء وموضوع أخر موازي له.

٥. صياغة أسئلة تربط الموضوع الجديد بموضوعات أخرى.

ثامنًا : طرق التقويم المناسبة للاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية ما بعد البنائية :

يستخدم التقويم من أخل الحكم على مدى تحقق أهداف الاستراتيجية المقترحة، ويمر التقويم بالمراحل الثلاثة:

القبلي: يستخدم في تقويم التلاميذ قبل تطبيق الاستراتيجية، **والتكويني:** يتم من خلال تعزيز وتحفيز مشاركات التلاميذ في أنشطة الدرس، ويكون مفتوحًا للتعديل والتحسين طول الحصة الدراسية، **والنهائي:** يستخدم في نهاية العملية التعليمية بهدف إعطاء الدرجات والتقديرات والترتيب .

إجراءات البحث :تم إعداد استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية ما بعد البنائية لتنمية مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. وتم إعدادها وفقاً لخصائص واحتياجات التلاميذ والأسس المرتبطة بنظرية ما بعد البنائية، والأسس المرتبطة بالقراءة النقدية، إلى جانب الأنشطة القائمة على الاستراتيجية المقترحة.

إعداد أدوات الدراسة الميدانية ونتائجها :

لما كان هذا البحث يهدف إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية ما بعد البنائية لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول الإعدادي ،فإن ذلك يتطلب إعداد الأدوات الآتية :

أولًا : قائمة مهارات القراءة النقدية : كان من أهداف الدراسة الحالية تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية فقد استلزم ذلك تحديد مهارات القراءة النقدية التي يتم تنميتها من خلال الاستراتيجية المقترحة، ولقد تم ذلك من خلال:

تحديد الهدف من القائمة :

هدفت هذه القائمة الى تحديد مهارات القراءة النقدية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي تمهيداً للاعتماد عليها في إعداد اختبار مهارات القراءة الناقدة.

١-مصادر اشتقاق القائمة :

أ- تمثلت مصادر إعداد القائمة في: وثيقة منهج اللغة العربية بجمهورية مصر العربية (٢٠١٦).

٢- راجعة الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت القراءة الناقدة ومهاراتها ومن هذه الدراسات دراسة و (شيماء رشاد ،٢٠١٦)، و(سلوى بصل،٢٠١٨)، و(فراس السليتي ،٢٠٢٠)و(ايمان صبري، نيفين الجباس ٢٠٢٠).

٢-الصورة المبدئية لقائمة مهارات القراءة النقدية :

قامت الباحثة بوضع مهارات القراءة النقدية التي تم التوصل إليها في قائمة مبدئية تضمنت أربعة مهارات رئيسية وهي : مهارة التمييز، مهارة الاستنتاج، ومهارة الموازنة، ومهارة التقويم، وتمت صياغه المهارات المندرجة تحت كل مهارة رئيسية في صورة إجرائية وتم وضع أمام كل مهارة ثلاثة اختيارات(واضحه غير واضحه)،(مناسبه، غير مناسبة)،(منتمية، غير منتمية)ليحدد المحكمون من خلالها المهارات المناسبة لمستوى تلاميذ الصف الأول لإعدادي، وقد اشتملت كل مهارة رئيسيه على عدد من المهارات الفرعية .

١-ربط القائمة :تم عرض القائمة في صورتها الأولية على (١٥)محكمًا من المتخصصين لتحديد:

أ. مدى وضوح الصياغة اللغوية لمهارات القراءة النقدية .

ب. مدى مناسبة المهارات لتلاميذ الصف الأول الاعدادي.

ج. مدى انتماء كل مهارة لمهارات للمهارة الرئيسة المندرجة تحتها .

د. مهارات ترون تعديل صياغتها، ومهارات ترون حذفها، أو اضافتها .

وتم عمل التعديلات التي اقترحها السادة المحكمون توصلت الباحثة إلى القائمة في صورتها النهاية التي تضمنت (١٥)مهارة فرعية موزعة على أربع مهارات رئيسة.

جدول([1])

جدول يوضح توزيع المهارات الفرعية على المهارات الأربعة الرئيسة للقراءة النقدية والنسبة المئوية لها.

مهارات القراءة النقدية والوزن النسبي لآراء المُحكّمين حولها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية	النسبة المئوية
مهارة التميز	التميز بين الفكرة الرئيسة والأفكار الجزئية للنص المقروء.	١٠٠٪
	التميز بين الحقيقة والرأي فيما يقرأ.	١٠٠٪
	التميز بين ما يتصل بالموضوع المقروء ومالا يتصل.	٩٣٪
	يصيغ أسئلة تسهم في فهم أعمق للنص المقروء.	٨٦٪
مهارة الاستنتاج	استنتاج الهدف من النص المقروء.	٩٣٪
	استنتاج وجهة نظر الكاتب.	٩٣٪
	استنتاج السبب والنتيجة فيما يقرأ.	٨٦٪
	استنتاج الأفكار الفرعية.	١٠٠٪
مهارة الموازنة	موازنة النص المقروء بنص آخر من حيث الأسلوب والتركيب.	٩٣٪
	الموازنة بين نصين من حيث المقدمة وعلاقتها بالموضوع.	١٠٠٪
	الموازنة بين نصين من حيث الخاتمة.	٩٣٪
التقويم	إصدار حكم على الفكرة العامة للنص المقروء.	٨٦٪
	إصدار حكم على بعض الألفاظ في النص..	٩٣٪
	.إصدار حكم على بعض التراكيب في النص.	١٠٠٪
	إصدار حكم على بعض الأساليب في النص المقروء	١٠٠٪

ومن الجدول السابق يلاحظ أن هذه المهارات هي التي حصلت على أعلى نسبة اتفاق بين المحكمين وبالتالي تم استبعاد المهارات التي حصلت على نسبة اتفاق أقل من ٨٥٪.

الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي: تم تطبيق الصورة الأولية لاختبار مهارات القراءة النقدية لتلاميذ الصف الأول الاعدادي، على العينة السيكومترية المكونة من(٧٦)تلميذةً من الصف الأول الإعدادي بمدرسة: الشهيد محمود عادل بإدارة ميت غمر الدقهلية، وقد امتدت أعمارهم (١٣,٢٥)عام (١٤)عام بمتوسط(١٣,٢٥)وانحراف معياري قدره(٠,٢٤٣)

أولاً: حساب ثبات اختبار مهارات القراءة النقدية لتلاميذ الصف الأول الاعدادي.

تم حساب معامل ثبات مقياس مهارات القراءة النقدية ومهاراته الفرعية باستخدام معامل ألفا لـ "كرونباخ" Cronbach's Alpha لمفردات كل بعد فرعي على حدة وذلك (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة). والجدول (٢) يوضح ذلك:

معاملات ألفا لثبات اختبار مهارات القراءة النقدية ومهاراته الفرعية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي

مهارة التمييز		مهارة الاستنتاج		مهارة الموازنة		مهارة التقويم	
رقم المهارة الفرعية	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا
التميز بين الفكرة الرئيسة والأفكار الجزئية للنص المقروء.	٠,٨٥٠	استنتاج الهدف من النص المقروء.	٠,٧٢٠	موازنة النص المقروء بنص آخر من حيث الأسلوب والتركيب.	٠,٩٠٢	إصدار حكم على الفكرة العامة للنص المقروء. -	٠,٩٦٦
التميز بين الحقيقة والرأي فيما يقرأ.	٠,٨٨٢	استنتاج وجهة نظر الكاتب.	٠,٨٥٩	الموازنة بين نصين من حيث المقدمة وعلاقتها بالموضوع.	٠,٩١٨	إصدار حكم على بعض الألفاظ في النص..	٠,٩٤٣

التميز بين ما يتصل بالموضوع المقروء ومالايتصل.	٠,٨٤٦	استنتاج السبب والنتيجة فيما يقرأ	٠,٨١١	الموازنة بين نصين من حيث الخاتمة. -	٠,٩٠١	.إصدار حكم على بعض التراكيب في النص.	٠,٩٤٤
يصيغ أسئلة تسهم في فهم أعمق للنص المقروء.	٠,٨٧٤	استنتاج الأفكار الفرعية.	٠,٩٥٣			إصدار حكم على بعض الأساليب في النص المقروء	٠,٧٥٤
الثبات الكلي	٠,٩٦٧		٠,٩٥٤		٠,٩٦٨		٠,٩٠٢

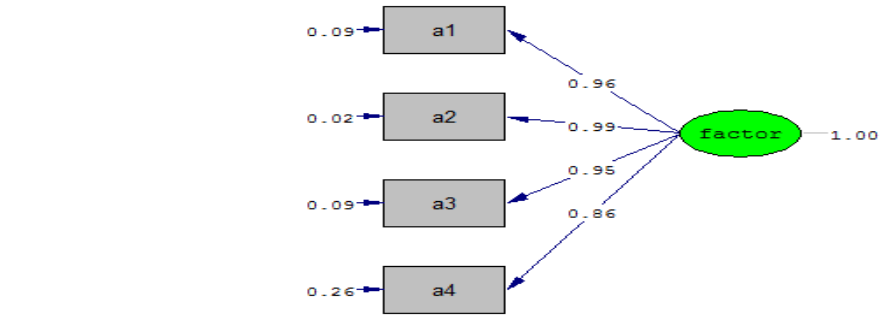
يتضح من الجدول (٢) أن جميع معاملات ثبات الفا كرونباخ للمهارات الفرعية والمهارات الرئيسية مرتفعة مما يعبر عن ثبات مقياس مهارات القراءة النقدية.

ثانياً: حساب صدق اختبار مهارات القراءة النقدية :

تم حساب صدق اختبار مهارات القراءة النقدية لتلاميذ الصف الأول الاعدادي

تم حساب الصدق(**التحليل العاملي التوكيدي**): من خلال حساب الصدق العاملي عن طريق استخدام **التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis**باستخدام البرنامج الإحصائي "ليزرل ٨.٨"(LISREL 8.8)، وذلك للتأكد من صدق البناء الكامن (أو التحتي)الاختبار، عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث تم افترض أن جميع العوامل المشاهدة لمقياس مهارات القراءة النقدية تنتظم حول عامل كامن واحد كما هو موضح بالشكل التالي:

شكل (١) تشبعات الأبعاد الفرعية لمقياس مهارات القراءة النقدية بالعامل الكامن الواحد.



وقد حظى نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس مهارات القراءة النقدية على قيم جيدة لجميع مؤشرات حسن المطابقة، حيث كانت قيمة كا^{2} (X^2) غير دالة إحصائياً؛ مما يشر إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات، وتُعبر (a1) عن مهارة التمييز، وتُعبر (a2) عن مهارة الاستنتاج، وتُعبر (a3) عن مهارة الموازنة، وتُعبر (a4)عن مهارة التقويم، كما أن قيم بقية مؤشرات المطابقة وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيد للبيانات موضع الاختبار ويؤكد قبول هذا النموذج.

جدول (٣). مؤشرات حسن المطابقة اختبار مهارات القراءة النقدية

المؤشر	قيمة المؤشر	قيمة المؤشر التي تشير إلى أفضل مطابقة
اختبار كا٢ X2	٢,٠٤٢	أن تكون غير دالة (٠,٣٥٥)
درجات الحرية (Df)		
نسبة كا٢ X2/df		١-٥
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٨٥	٠-١
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية AGFI	٠,٩٢٤	٠-١
معيار معلومات أكيك AIC	١٨,٦٨٠	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع (٢٠,٠٠)

اتساق معيار معلومات أكيك CAIC	٤٣,٦٨٠	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع (٥٢,٠٤٧)
مؤشر الصدق الزائف المتوقع ECVI	٠,٢٧٣	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع (٠,٣٠٣)
مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٩٩٣	٠-[٤]
مؤشر المطابقة غير المعياري NNFI	٠,٩٩٩	٠-[٥]
مؤشر المطابقة المقارن CFI	١	٠-[٦]
مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠,٩٨٠	٠-[٧]
مؤشر المطابقة التزايدي IFI	١	٠-[٨]
مؤشر الافتقار للمطابقة المعياري PNFI	٠,٣٣١	٠-[أ]
مؤشر الافتقار لحسن المطابقة PGFI	٠,١٩٧	٠-[١٠]
جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠١٧٩	٠-٠,١
جذر متوسط مربع البواقي RMSR	٠,٠٠٨١٧	٠-٠,١

ويتضح من الجدول(٣)أن جميع مؤشرات حسن المطابقة لمقياس مهارات القراءة النقدية وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، بينما يوضح الجدول(٤)التالي: نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس مهارات القراءة النقدية، وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام وقيمة (ت) والخطأ المعياري:

جدول (٤) : ملخص نتائج التحليل العاملي التوكيدي لاختبار مهارات القراءة النقدية

العامل الكامن	العوامل المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيم "ت" ودلالتها الإحصائية
مقياس مهارات القراءة النقدية	مهارة التمييز	٠,٩٥٦	٠,٠٩٠٩	**١٠,٥٢٧
	مهارة الاستنتاج	٠,٩٩١	٠,٠٨٨٠	**١١,٢٦١
	مهارة الموازنة	٠,٩٥٤	٠,٠٩١١	**١٠,٤٧٠
	مهارة التقويم	٠,٨٦٢	٠,٠٩٧٩	**٨,٨٠٤

(◆◆) دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٤): أن نموذج العامل الكامن الواحد قد حظي على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة، وأن معاملات الصدق الأربعة (التشبعات بالعامل الكامن الواحد) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يدل على صدق جميع مهارات المقياس الأربعة المشاهدة لمقياس مهارات القراءة النقدية؛ ومن هنا يمكن القول أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى قدمت دليلاً قويًا على صدق البناء التحتي لمقياس مهارات القراءة النقدية، وأن وعي مهارات القراءة النقدية عبارة عن عامل كامن عام واحد تنتظم حوله العوامل الفرعية الأربعة المشاهدة لها، كما أن نتائج بعض مؤشرات حسن المطابقة تشير إلي التطابق التام للبيانات موضع الاختبار.

(ج) الاتساق الداخلي:

- تم حساب الاتساق الداخلي لاختبار مهارات التفكير السابر عن طريق معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمهارة الفرعية الذي تنتمي إليه المفردة، ويوضح الجدول (٥) ذلك:

معاملات الارتباط بين درجة المهارة الفرعية لاختبار القراءة النقدية والدرجة الكلية للمهارة الفرعية

مهارة التمييز		مهارة الاستنتاج		مهارة الموازنة		مهارة التقويم	
رقم المهارة الفرعية	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
التميز بين الفكرة الرئيسة والأفكار الجزئية للنص المقروء.	٠,٩٦٤**	استنتاج الهدف من النص المقروء.	٠,٨٨٩**	موازنة النص المقروء بنص آخر من حيث الأسلوب والتركيب.	٠,٩٧٢**	إصدار حكم على الفكرة العامة للنص المقروء. -	٠,٩٥٠**
التميز بين الحقيقة والرأي فيما يقرأ.	٠,٩٦٥**	استنتاج وجهة نظر الكاتب.	٠,٩٤٥**	الموازنة بين نصين من حيث المقدمة وعلاقتها بالموضوع.	٠,٩٧٨**	إصدار حكم على بعض الألفاظ في النص..	٠,٩٣٥**

مهارة التمييز		مهارة الاستنتاج		مهارة الموازنة		مهارة التقويم	
التميز بين ما يتصل بالموضوع المقروء ومالايتصل.	٠,٩٧٠**	استنتاج السبب والنتيجة فيما يقرأ	٠,٩٥٠**	الموازنة بين نصين من حيث الخاتمة. -	٠,٩٦٤**	.إصدار حكم على بعض التراكيب في النص.	٠,٧٧٤**
يصيغ أسئلة تسهم في فهم أعمق للنص المقروء.	٠,٩٧٢**	استنتاج الأفكار الفرعية.	٠,٩٤٧**			إصدار حكم على بعض الأساليب في النص المقروء	٠,٩٤٩**

كما تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمهارة الفرعية والدرجة الكلية للمهارة الرئيسية.

معاملات الارتباط بين درجة المهارات الفرعية مقياس القراءة النقدية والدرجة الكلية لمقياس القراءة النقدية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.

الأبعاد	مهارة التمييز	مهارة الاستنتاج	مهارة الموازنة	مهارة التقويم
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٩٥٧**	٠,٩٧٨**	٠,٩٦١**	٠,٩٤٤**

(◆◆) دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٥): أن جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الفرعي والدرجة الكلية لمقياس القراءة النقدية داله إحصائيًا عند مستوى(٠,٠١)؛ مما يدل على الاتساق الداخلي لجميع المهارات الفرعية لمقياس القراءة النقدية ككل وجميع مهاراته الفرعية.

ومن الإجراءات السابقة: تم التأكد من ثبات وصدق مقياس مهارات القراءة النقدية الداخلي له، وصلاحيته لقياس مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، ثم إعداد الاستراتيجية المقترحة.

ثالثًا : إعداد الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية ما بعد البنائية (دليل المعلم) :

إعداد دليل المعلم في ضوء الاستراتيجية المقترحة: اشتمل الدليل على ما يلي:

أ. العنوان، والمقدمة.

ب. أهمية الدليل : يقدم الإرشاد والتوجيهات التي تساعد المعلم على تسهيل العملية التعليمية.

ج. الأهداف العامة لتدريس الاستراتيجية المقترحة.

د. الأهداف المتعلقة بتنمية مهارات القراءة الناقدة.

ه. الأهداف الإجرائية لبعض النصوص القرائية.

و. موضوعات القراءة المقررة في كتاب التلميذ وتدرس بالاستراتيجية المقترحة والخطة الزمنة لتدريسها.

ز. الأنشطة التعليمية المتضمنة في الدليل: وقد راعت الباحثة أن تكون الأنشطة مناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، وأن تتناسب أهداف الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية ما بعد البنائية.

الاستراتيجية المقترحة المتضمنة في الدليل: استخدمت الباحثة نماذج ما بعد البنائية لتنمية مهارات القراءة النقدية حيث تلتقي خطوات النماذج مع بعضها مكونً استراتيجية تأكد أن النمط التعليمي الذي يراعي فيه التخطيط للمعرفة، إنشاء السياق، البحث العميق عن المعرفة وربط المعلومات ، والعمل الجماعي.

٩ـ الوسائل التعليمية المستخدمة : راعت الباحثة عند اختبارها للأدوات والوسائل المناسبة مع خصائص التلاميذ وقدراتهم مع مراعات أن تحقق الوسيلة الهدف الذي وضعت من أجلة، وأن تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، ومن الوسائل المستخدمة أوراق العمل خاصة بتنفيذ الأنشطة، وكروت الأسئلة.

١٠ـ أساليب التقويم المستخدمة : تنوعت أساليب التقويم المستخدمة لتشمل : التقويم القبلي :ويتم قبل تدريس النصوص المقررة، وذلك من خلال تطبيق اختبار القراءة

النقدية، كما تم طرح أسئلة شفوية قبل قراءة النص لإثارة اهتمام التلاميذ، واستدعاء خبراتهم المرتبطة به، إضافة إلى التقويم البنائي، والختامي وشملا أسئلة شفهية أثناء قراءة النص؛ لتنمية مهارات القراءة النقدية، وأسئلة شفهية بعد القراءة ، و أسئلة تحريرية بعد قراءة النص؛ لتأكد من مدى تحقق الأهداف المنشودة ، وبعد الانتهاء من تدريس النصوص تم تطبيق البعدي لاختبار القراءة النقدية.

رابعًا : إعداد كتاب أنشطة التلاميذ في موضوعات الاستراتيجية المقترحة :

تم إعداد كُتيب التلميذ الذي يتضمن موضوعات القراءة المقررة وبعض الأنشطة التعليمية التي تساعد التلاميذ في تنمية مهارات القراءة النقدية، وكذلك بعض الأسئلة التقويمية . ويحتوي كُتيب التلميذ على:

أ. العنوان ، والمقدمة.

ب. الأهمية الأهداف العامة ، والأهداف الإجرائية للنصوص المقررة على تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

ج. الأهداف الخاصة بمهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

د. إطار نظري يتناول تعريف التلاميذ بمهارات القراءة النقدية، ونظرية ما بعد البنائية.

ه. تدريبات، وأنشطة على مهارات القراءة النقدية المراد تنميتها ؛ من خلال عر ض محتوى كل نص مصحوب بالوسائل التعليمية المناسبة، ويأتي في نهاية الكتاب أنشطة، وتدريبات تقويمية؛ حيث تتضمن الاستراتيجية الكثير من أنشطة متنوعة تتناسب مع قدرات التلاميذ، وميولهم، وتتناسب مع نماذج ما بعد البنائية القائم عليها الاستراتيجية؛ لتنمية مهارات القراءة النقدية.

ثالثًا: إعداد اختبار لقياس مهارات القراءة النقدية:

حيث أعدت الباحثة اختبار مهارات القراءة النقدية، وعرضة على المحكمين، والتعديل في ضوء آرائهم، وتطبيقه على عينة استطلاعية غير عينة الدراسة بهدف معرفة الزمن المناسب لتطبيقه، وحساب مستوى السهولة والصعوبة، ثم وضع التعليمات، وإعداد كراسة الإجابة، ومفتاح التصحيح وبعد التطبيق على التلاميذ عينة الدراسة تم حساب متوسط الدرجات التي حصلت عليها التلاميذ في اختبار مهارات القراءة الذي تم بناؤها وفقًا لمهارات القراء القدية التي تمّ التوصل إليها ومعرفة التكافؤ بين مجموعات الدراسة.

التكافؤ بين مجموعتي الدراسة (التجريبية – الضابطة) في متغيرات الدراسة:

قامت الباحثة بالتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج من حيث:

١- **العمر الزمني:** لتكافؤ عينة الدراسة من حيث العمر الزمني تم اختيار جميع التلاميذ بالصف الأول الاعدادي بالمرحلة العمرية من (١٣,٩- ١٣) عام في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من مدرسة الإعدادية بنات بدنديط إدارة ميت غمر محافظة الدقهلية.

٢- **مهارات القراءة النقدية** تم تطبيق مقياس مهارات القراءة النقدية تلاميذ الصف الأول الاعدادي.

وللتحقق من تكافؤ العينتين(التجريبية والضابطة) تم استخدام الأساليب الإحصائية البارامترية، حيث تم اختبار اعتدالية التوزيع، وكانت الدرجات موزعه توزيع اعتدالي. كما أن الاختبارات الإحصائية البارامترية أكثر حساسية من الاختبارات الإحصائية اللابارامترية؛ لأنها تصل إلى مستويات الدلالة بعينة أصغر من نظيرتها اللابارامترية، كما تصل مستويات دلالة أقل من تلك التي تصل نظيرتها اللابارامترية (عزت عبد الحميد محمد، ٢٠١٦، ٢٥٣)؛ ولذلك تم استخدام اختيار(ت)لدى عينتين مستقلتين من البيانات؛ لحساب الفروق بين متوسطي درجات

المجموعة الضابطة ودرجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لمهارات القراءة النقدية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، ويوضح الجدول (٦) ذلك.

جدول (٦) : الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لكل من العمر الزمني ومهارات القراءة النقدية ن١=ن٢=٦٠

أبعاد مقياس مهارات القراءة النقدية	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مهارة التمييز١	الضابطة	٠,٥٠	٠,٥٠٤	١٠٥,٨٢	-٠,٨٨٣	٠,٣٧٩ غير دالة
	التجريبية	٠,٦٠	٠,٧١٧			
مهارة التمييز٢	الضابطة	٠,٦٣	٠,٧١٢	١٠٢,٦٦٣	-١,٠٠	٠,٩٢٠ غير دالة
	التجريبية	٠,٦٥	١,٠٧			
مهارة التمييز٣	الضابطة	٠,٦٥	٠,٦٠٥	١١٨	١,١٤٨	٠,٢٥٣ غير دالة
	التجريبية	٠,٥٣	٠,٥٣٠٣			
مهارة التمييز٤	الضابطة	٠,٤٠	٠,٥٢٧	١١٨	-٣,٤٥	٠,٧٣١ غير دالة
	التجريبية	٠,٤٣	٠,٥٣٢			
الدرجة الكلية لمهارة التمييز	الضابطة	٢,١٨	١,٥٢	١١٨	-٠,١٠٤	٠,٩١٧ غير دالة
	التجريبية	٢,٢٢	١,٩٦			
مهارة الاستنتاج١	الضابطة	٠,٥٥	٠,٥٣٤	١١٨	١,٠٢٥	٠,٣٠٨ غير دالة
	التجريبية	٠,٤٥	٠,٥٣٤			
مهارة الاستنتاج٢	الضابطة	٠,٣٥	٠,٦٠٥	١١٨	-٠,٧٤٤	٠,٤٥٨ غير دالة
	التجريبية	٠,٤٣	٠,٦٢			
مهارة الاستنتاج٣	الضابطة	٠,٥٧	٠,٥٣٢	١١٨	٠,٩٦٩	٠,٣٣٤ غير دالة
	التجريبية	٠,٤٧	٠,٥٩٥			
مهارة الاستنتاج٤	الضابطة	٠,١٢	٠,٣٢٣	١١٢,٧١	-٠,١٢٤	٠,٢١٥ غير دالة
	التجريبية	٠,٢٠	٠,٤٠٣			
الدرجة الكلية لمهارة الاستنتاج	الضابطة	١,٥٨	١,٢١١	١١٨	٠,١٥٦	٠,٨٧٦ غير دالة
	التجريبية	١,٥٥	١,١٢٦			
مهارة الموازنة١	الضابطة	٠,٩٢	١,٠٦٢	١١٨	١,٩٢٣	٠,٠٥٧ غير دالة
	التجريبية	٠,٥٧	٠,٩٢٧			
مهارة الموازنة٢	الضابطة	١,٣٧	٠,٨٢٢	١١٨	١,٦٩٨	٠,٠٩٢

	التجريبية	١,٠٨	٠,٩٩٦			غير دالة
مهارة الموازنة٣	الضابطة	٠,٩٧	٠,٨٨٢	١٠٨,٣٥	١,١٢٧-	٠,٢٦٢
	التجريبية	١,١٨	١,٢			غير دالة
الدرجة الكلية لمهارة الموازنة	الضابطة	٣,٢٥	١,٧٢٣	١٠٦,٧٠١	١,٠٨٨	غير دالة
	التجريبية	٢,٨٣	٢,٤١٥			٠,٢٧٩
مهارة التقويم١	الضابطة	٠,٨٠	١,٠٣٨	١٠٨,٠٠٧	١,٠٠٤	٠,٣١٨
	التجريبية	٠,٦٣	٠,٧٥٨			غير دالة
مهارة التقويم٢	الضابطة	٠,٩٨	٠,٧٩١	١١٨	٠,٦٦٠	٠,٥١٠٠
	التجريبية	٠,٨٨	٠,٨٦٥			غير دالة
مهارة التقويم٣	الضابطة	١,٠٥	١,٨٢٦	١١٨	٠,١١٠-	غير دالة
	التجريبية	١,٠٨	١,٤٨٧			٠,٩١٣
مهارة التقويم٤	الضابطة	٠,٧٥	٠,٧٥	١١٨	٠,٧٦٢	٠,٤٤٧
	التجريبية	٠,٦٥	٠,٦٨٤			غير دالة
الدرجة الكلية لمهارة التقويم	الضابطة	٣,٥٨	٢,٦٠٥	١١٨	٠,٦٨٠	غير دالة
	التجريبية	٣,٢٥	٢,٧٦٥			٠,٤٩٨
الدرجة الكلية لمهارات القراءة النقدية	الضابطة	١٠,٦٠	٤,٥٥	١٠٧,١٢٣	٠,٧٤٤	٠,٤٥٨
	التجريبية	٩,٨٥	٦,٣٤			غير دالة
العمر الزمني	الضابطة	١٣,٢٤١٨	٠,٢٩٩	١٠٦,٥١٥	٠,٠٣٥	٠,٩٧٢ غير
	التجريبية	١٣,٢٤٠٢	٠,٢١٣١			دالة

ويتضح من الجدول السابق: أن جميع الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمهارات القراءة النقدية (مهارة التمييز- مهارة الاستنتاج- مهارة الموازنة- مهارة التقويم) والدرجة الكلية، العمر الزمني حيث قيمة(ت)غير دالة إحصائيًا؛ مما يدل على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات مهارات القراءة النقدية والعمر الزمني قبل تطبيق البرنامج التدريبي.

بالنسبة للعينة:

المجموعة الضابطة: تتكون من(٦٠) تلميذةً من تلاميذ الصف الأول الاعدادي بنات بمدرسة دنديط بإدارة ميت غمر محافظة الدقهلية، تمتد أعمارهم من(١٣)إلى(١٣,٩)عام والمتوسط الحسابي لأعمارهم الزمنية (١٣,٢٤١٨) وانحراف معياري قدره (٠,٢٩٩٨) جميعهم من الفتيات.

المجموعة التجريبية: تتكون من (٦٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الأول الاعدادي بمدرسة الإعدادية بنات بدنديط إدارة ميت غمر بمحافظة الدقهلية، تمتد أعمارهم من(١٣) إلى(١٣,٩) عام والمتوسط الحسابي لأعمارهم الزمنية (١٣,٢٤٠) وانحراف معياري قدره (٠,٢١٣١٨) جميعهم فتيات.

نتائج فروض الدراسة ومناقشتها وتفسيرها: نتـائج الدراسة: استهدفت الدراسة الحالية التحقيق من مدى فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية ما بعد البنائية لتنمية القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الإعدادي؛ ولتحقيق من ذلك قامت الباحثة بعرض وتفسير النتائج التي تمّ التوصل إليها باستخدام الأساليب الإحصائية، والتي عولجت بها بيانات أداء مجموعتي الدراسة قبليًا وبعديًا في أدوات الدراسة.

٤. **اختبار صحة الفرض الأول، والذي ينص على أنه:** "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس مهارات القراءة النقدية (مهارة التميز- مهارة الاستنتاج- مهارة الموازنة- مهارة التقويم) والمهارات الفرعية في كل منها لصالح أفراد المجموعة التجريبية".

ولاختبار هذا الفرض، تم استخدام اختبار(ت) لدى عينتين مستقلتين من البيانات وذلك؛ لحساب الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة ودرجات

المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمهارات القراءة النقدية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، ويوضح الجدول (٧) ذلك.

جدول (٧) : نتائج اختبار (ت) لدى عينتين مستقلتين ودلالتها للفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي لمهارات القراءة النقدية لتلاميذ الصف الأول الاعدادي. ن١=ن٢=٦٠

أبعاد مقياس مهارات القراءة النقدية	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
مهارة التمييز١	الضابطة	٠,٤٨	٠,٥٩٦	٨٤,٨٩١	-٢٨,٨٧	٠,٠٠ دالة	٠,٨٧٥
	التجريبية	٢,٩٥	٠,٢٨٧				
مهارة التمييز٢	الضابطة	٠,٤٢	٠,٨٤٩	١٠١,٦١٦	١٨,٦٤-	٠,٠٠ دالة	٠,٧٤٦٤
	التجريبية	٢,٧٨	٠,٥٥٥				
مهارة التمييز٣	الضابطة	٠,٢٣	٠,٤٢٦	٨٤,٧٤٣	١٨,٣١٣-	٠,٠٠ دالة	٠,٧٣٩٧
	التجريبية	٢,٥٧	٠,٨٨٩				
مهارة التمييز٤	الضابطة	٠,٢٥	٠,٤٧٣	٩١,١٣٢	١٧,٠٦٠-	٠,٠٠ دالة	٠,٧١١٥
	التجريبية	٢,٤٣	٠,٨٧				
الدرجة الكلية لمهارة التمييز	الضابطة	١,٤٢	١,٥٩٧	١١٤,٩٠٣	٢٩,٢٠٢-	٠,٠٠ دالة	٠,٨٧٨٤
	التجريبية	١٠,٧٣	١,٨٨٥				
مهارة الاستنتاج	الضابطة	٠,٣٥	٠,٥٤٦٩	١١٨	٢٠,١٢٢-	٠,٠٠ دالة	٠,٧٧٤٣
	التجريبية	٢,٦٣	٠,٦٨٨				
مهارة الاستنتاج٢	الضابطة	٠,٣٠	٠,٥٩	١١٨	٣٢,٠٣٣-	٠,٠٠ دالة	٠,٨٩٦٨
	التجريبية	٢,٩٧	٠,٢٥٨				
مهارة الاستنتاج٣	الضابطة	٠,٣٢	٠,٥٦٧	١١٨	٢٩,٢٩٩-	٠,٠٠ دالة	٠,٨٧٩١
	التجريبية	٢,٨٨	٠,٣٧٢				
مهارة الاستنتاج٤	الضابطة	٠,١٨	٠,٣٩	١١٨	٣٥,٣٣٥-	٠,٠٠ دالة	٠,٩١٣٦
	التجريبية	٢,٧٨	٠,٤١٥٤				
الدرجة الكلية لمهارة الاستنتاج	الضابطة	١,١٣	١,١٧١	١١٨	٤٤,٨٥٥-	٠,٠٠ دالة	٠,٩٤٤
	التجريبية	١١,٢٧	١,٣				
مهارة الموازنة١	الضابطة	٠,٤٥	٠,٩٠٠٩	١٠٤,١٣٨	١٦,٢٩١-	٠,٠٠ دالة	٠,٦٩٢٢
	التجريبية	٢,٧٧	٠,٦٢٠٧				
مهارة الموازنة٢	الضابطة	٠,٩٠	٠,٩١٥	١٠٢,٣٨٢	١٢,٣٥٣-	٠,٠٠	٠,٥٦٣٩

	التجريبية	٢,٦٥	٠,٦٠٥٧			دالة	
مهارة الموازنة٣	الضابطة	١,٠٣	١,٢٤٨٢	٧٤,٣٦٨	١٠,٧٨٧-	٠,٠٠	٠,٤٩٦٤
	التجريبية	٢,٨٨	٠,٤٥٤٤			دالة	
الدرجة الكلية لمهارة الموازنة	الضابطة	٢,٣٨	٢,٢١	٩٩,٥١٧	١٧,٥٤١-	٠,٠٠	٠,٧٢٢٨
	التجريبية	٨,٣٠	١,٣٩٣			دالة	
مهارة التقويم	الضابطة	١,٥٢	١,٤٤٣	٦٨,٢٨١	٧,٣١٧-	٠,٠٠	٠,٣١٢١
	التجريبية	٢,٩٣	٠,٤٠٦			دالة	
مهارة التقويم٢	الضابطة	١,٢٥	١,٢٧	٦٢,٥٢٨	١٠,٢١٢-	٠,٠٠	٠,٤٦٩١
	التجريبية	٢,٩٥	٠,٢١٩			دالة	
مهارة التقويم٣	الضابطة	١,٣٧	٢,٢٤٧	٦٤,٦٦٤	٤,٩٣٨-	٠,٠٠	٠,٢٠٠
	التجريبية	٢,٨٣	٠,٤٩٢			دالة	
مهارة التقويم٤	الضابطة	٠,٦٥	٠,٨٧٩	٩٧,١٣٠	١٥,٩٤٥-	٠,٠٠	٠,٦٨٣
	التجريبية	٢,٧٧	٠,٥٣٢٥			دالة	
الدرجة الكلية لمهارة التقويم	الضابطة	٤,٧٨٣٣	٤,٤١٥٢	٦٠,٨٣٩	١١,٩٢٥-	٠,٠٠	٠,٥٤٦٥
	التجريبية	١١,٦٣٣٣	٠,٥٥١			دالة	
الدرجة الكلية لمهارات القراءة النقدية	الضابطة	٩,٧١٦٧	٦,٩٦	٩٣,١٦٤	٣١,٢١٩-	٠,٠٠	٠,٨٩٢
	التجريبية	٤١,٩٣٣٣	٣,٩٣١			دالة	

يتضح من الجدول السابق (٧) أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس مهارات القراءة النقدية (مهارة التمييز- مهارة الاستنتاج- مهارة الموازنه- مهارة التقويم) والمهارات التحت فرعية لكل منهم لصالح درجات أفراد المجموعة التجريبية، وذلك دليل على ارتفاع درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مهارات القراءة النقدية في التطبيق البعدي، مما يعني حدوث ارتفاع في هذه المهارات لديهم.

يتضح من الجدول (٧): أن قوة تأثير الاستراتيجية المقترحة القائمة علي نظرية ما بعد البنائية لتنمية مهارات القراءة النقدية كانت ذات حجم تأثير كبير، حيث بلغت مستوى قوة التأثير لمهارة (٠,٨٩٢٠) وهى تقابل حجم تأثير كبير، وقد احتلت

المستوي الأول في تأثير الاستراتيجية القائمة على نظرية ما بعد البنائية في مهارة الاستنتاج بقيمة (٠,٩٤٤) وهي تقابل حجم تأثير كبير، وقد احتلت المستوي الثاني في تأثير الاستراتيجية القائمة على نظرية ما بعد البنائية في مهارة التمييز بقيمة (٠,٨٧٨٤) وهي تقابل حجم تأثير كبير، وقد احتلت المستوي الثالث في تأثير الاستراتيجية القائمة على نظرية ما بعد البنائية في مهارة الموازنة بقيمة (٠,٧٢٢٨) وهي تقابل حجم تأثير متوسط، وقد احتلت المستوي الرابع في تأثير الاستراتيجية القائمة على نظرية ما بعد البنائية في مهارة التقويم بقيمة (٠,٥٤٦٥) وهي تقابل حجم تأثير متوسط، وفي ضوء تلك النتيجة يمكن القول بأن هناك أثر كبير لاستخدام استراتيجية مقترحة في ضوء نظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي.

<u>ينص الفرض الثاني من فروض الدراسة على أنه</u>:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في مهارات القراءة النقدية (مهارة التمييز- مهارة الاستنتاج- مهارة الموازنة- مهارة التقويم) لصالح التطبيق البعدي؛ وللتحقق من الفرض تم استخدام اختيار(ت)لدى عينتين مرتبطتين من البيانات وذلك؛ لحساب الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات القراءة النقدية ويوضح الجدول(٨)ذلك

جدول (٨) :نتائج اختبار (ت) لدى عينتين مرتبطتين ودلالتها للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات القراءة النقدية ن=٦٠

أبعاد مقياس مهارات القراءة النقدية	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
مهارة التمييز(٢)	قبلي	٠,٦٠٠	٠,٧١٧٨	٥٩	٢٣,٤١٧-	٠,٠٠ دالة	٣,٠٢٤٤
	بعدي	٢,٩٥٠٠	٠,٢٨٦٧				

(٢)

أبعاد مقياس مهارات القراءة النقدية	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
مهارة التمييز٢	قبلي	٠,٦٥٠٠	١,٠٧٠٨	٥٩	-١٣,٣١١	٠,٠٠ دالة	١,٧١٨٤
	بعدي	٢,٧٨٣٣	٠,٥٥٥				
مهارة التمييز٣	قبلي	٠,٥٣٣	٠,٥٠٣١	٥٩	-١٤,٦٧٨	٠,٠٠ دالة	١,٨٩
	بعدي	٢,٥٦٦٧	٠,٨٨٩٩				
مهارة التمييز٤	قبلي	٠,٤٣٣	٠,٥٣٢٥	٥٩	-١٤,٦٤٧	٠,٠٠ دالة	١,٨٩
	بعدي	٢,٤٣٣	٠,٨٧٠٧				
الدرجة الكلية لمهارة التمييز	قبلي	٢,٢١٦	١,٩٥٧	٥٩	-٢٤,٢٩٦	٠,٠٠ دالة	٣,١٣٧
	بعدي	١٠,٧٣٣	١,٨٨٥				
مهارة الاستنتاج١	قبلي	٠,٤٥٠٠	٠,٥٣٤٤	٥٩	-١٨,١٩٣	٠,٠٠ دالة	٢,٣٤٨
	بعدي	٢,٦٣٣	٠,٦٨٨				
مهارة الاستنتاج٢	قبلي	٠,٤٣٣	٠,٦٢٠٧	٥٩	-٣٠,١٨٦	٠,٠٠ دالة	٣,٨٩٣
	بعدي	٢,٩٦٦٧	٠,٢٥٨٢				
مهارة الاستنتاج٣	قبلي	٠,٤٦٦٧	٠,٥٩٥	٥٩	-٢٧,٨٨	٠,٠٠ دالة	٣,٥٩٩
	بعدي	٢,٨٨٣	٠,٣٧٢				
مهارة الاستنتاج٤	قبلي	٠,٢٠٠	٠,٤٠٣٣	٥٩	-٣٥,٦٥٥	٠,٠٠ دالة	٤,٦٠٢
	بعدي	٢,٧٨٣٣	٠,٤١٥٤				
الدرجة الكلية لمهارة الاستنتاج	قبلي	١,٥٥	١,١٢٦	٥٩	-٤٦,٥٥	٠,٠٠ دالة	٦,٠١٠
	بعدي	١١,٢٦٦	١,٣٠٠١				
مهارة الموازنة١	قبلي	٠,٥٦٦٧	٠,٩٢٧٣	٥٩	-١٥,٦٩٠	٠,٠٠ دالة	٢,٠٢٤
	بعدي	٢,٧٦٦٧	٠,٦٢٠٧				
مهارة الموازنة٢	قبلي	١,٠٨٣٣	٠,٩٩٦	٥٩	-١٠,١٢٦	٠,٠٠ دالة	١,٣٠٧
	بعدي	٢,٦٥٠٠	٠,٦٠٥٥٧				
مهارة الموازنة٣	قبلي	١,١٨٣٣	١,٢٠٠١	٥٩	-٩,٦١٨	٠,٠٠ دالة	١,٢٤١
	بعدي	٢,٨٨٣٣	٠,٤٥٤٤				
الدرجة الكلية لمهارة الموازنة	قبلي	٢,٨٣٣	٢,٤١٥	٥٩	-١٤,٣٠٦	٠,٠٠ دالة	١,٨٤٦
	بعدي	٨,٣٠٠	١,٣٩٣				
مهارة التقويم١	قبلي	٠,٦٣٣	٠,٧٥٨٣	٥٩	-٢١,٤٧٧	٠,٠٠ دالة	٢,٧٧٤
	بعدي	٢,٩٣٣	٠,٤٠٦١				

أبعاد مقياس مهارات القراءة النقدية	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
مهارة التقويم٢	قبلي	٠,٨٨٣٣	٠,٨٦٥٣	٥٩	١٧,٠٩٦-	٠,٠٠ دالة	٢,٢٠٧
	بعدي	٢,٩٥٠٠	٠,٢١٩٧				
مهارة التقويم٣	قبلي	١,٠٨٣٣	١,٤٧٧	٥٩	٨,٨٨٨-	٠,٠٠ دالة	١,١٤٧
	بعدي	٢,٨٣٣	٠,٤٩٢٨				
مهارة التقويم٤	قبلي	٠,٦٥٠٠	٠,٦٨٥	٥٩	٢٠,٣٨١-	٠,٠٠ دالة	٢,٦٣٠
	بعدي	٢,٧٦٦٧	٠,٥٣٢٥				
الدرجة الكلية لمهارة التقويم	قبلي	٣,٢٥٠	٢,٧٦٥٥	٥٩	٢٥,٢٥١-	٠,٠٠ دالة	٣,٢٥٩
	بعدي	١١,٦٣٣	٠,٥٥١٣				
الدرجة الكلية لمهارات القراءة النقدية	قبلي	٩,٨٥٠٠	٦,٣٣٧	٥٩	٣٤,٥٧٢-	٠,٠٠ دالة	٤,٤٦٣
	بعدي	٤١,٩٣٣	٣,٩٣١				

يتضح من الجدول السابق (٨) أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات القراءة النقدية لصالح التطبيق البعدي، وذلك دليل على ارتفاع درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مهارات القراءة النقدية في التطبيق البعدي؛ مما يعني حدوث ارتفاع في هذه المهارات لديهم.

يتضح من الجدول (٨): أن قيم مربع ايتا(η2) لمهارات القراءة النقدية تراوحت (١,٨٤٦ – ٦,٠١٠)، يتضح من الجدول (٨) أن قوة تأثير الاستراتيجية المقترحة القائمة علي نظرية ما بعد البنائية لتنمية مهارات القراءة النقدية كانت ذات حجم تأثير ضخم، حيث بلغت مستوى قوة التأثير لمهارة(٤,٤٦٣)وهى تقابل حجم تأثير ضخم، وقد احتلت المستوي الأول في تأثير الاستراتيجية القائمة على نظرية ما بعد البنائية في مهارة الاستنتاج بقيمة(٦,٠١٠) وهي تقابل حجم تأثير ضخم، وقد احتلت المستوي الثاني في تأثير الاستراتيجية القائمة على نظرية ما بعد البنائية في مهارة التقويم بقيمة(٣,٢٥٩) وهي تقابل حجم تأثير ضخم، وقد احتلت المستوي الثالث في تأثير

الاستراتيجية القائمة على نظرية ما بعد البنائية في مهارة التمييز بقيمة (٣,٢٥٩) وهي تقابل حجم تأثير ضخم، وقد احتلت المستوي الرابع في تأثير الاستراتيجية القائمة على نظرية ما بعد البنائية في مهارة الموازنة بقيمة(١,٨٤٦)وهي تقابل حجم تأثير ضخم، وفي ضوء تلك النتيجة يمكن القول بأن هناك أثر كبير لاستخدام استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية ما بعد البنائية لتنمية مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

مما سبق عرضة نستنتج أن:

أشارت نتائج جدول (٧) وجدول (٨) أن هناك أثر للمتغير المستقل: الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية ما بعد البنائية، على المتغير التابع مهارات القراءة النقدية. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة النقدية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

وترجع الباحثة هذا إلى أهمية استخدام استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية ما بعد البنائية لتنمية مهارات القراءة النقدية نظرًا لما تتصف به من مرونة وتزيد من نشاط المتعلم أثناء التدريب داخل الفصل والذي يزيد من عملية التفاعل بين المعلم والمتعلم، ويرجع إلى إعداد الباحثة استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية ما بعد البنائية، ودليل المعلم وكتيب للتلميذ والانشطة المتضمنة ، والتقويم المناسب فيما يلي توضيح ذلك:

عرض نتائج البحث وتفسيرها:

يتضمن هذا الجزء عرض النتائج التي توصل إليها البحث وتفسيرها لمعرفة فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي لمادة القراءة النقدية ثم أظهرت نتائج المعالجة الإحصائية إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ مجموعة البحث قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي، وهذ يشير إلى أن

الاستراتيجية القائمة على نظرية ما بعد البنائية التي قدمها هذا البحث فاعلية في تنمية مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصفق الأول الإعدادي؛ وتتفق نتائج هذا البحث مع نتائج الدراسات الأتية : محمد سكران،(٢٠٠٦) فايز مينا،(٢٠١١) هبة الله مختار ،ياسر مهدي(٢٠١٣) سيد إبراهيم(٢٠١٦) أمل الطباخ(٢٠١٨) حسن شحاتة وليلى معوض(٢٠١٨)؛ مروان السمان(٢٠٢٠) غادة زايد(٢٠٢٠) أحمد سيف(٢٠٢٢).

ومن وجهة نظر الباحثة يمكن أن تعزي هذه النتيجة إلى أن الاستراتيجية التدريسية المقترحة قد اعتمدت في تنمية مهارات القراءة النقدية على:

- أسس نظرية ما بعد البنائية، ومبادئها المتمثلة في التعلم القائم على الاقتصاد المعرفي، التعلم من أجل بناء المعرفة ، وإثراء المعرفة، والبحث والاستقلالية، والعمل، والابداع، والبيئة التعليمية الجيدة، وتوظيفها في تنمية مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.
- نماذج نظرية ما بعد البنائية المتمثلة في نموذج التعلم التفاريغي، والاستقصاء التقدمي، والإبحار الواسع عن المعرفة، وخطواتهم في تنمية مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.
- تنفيذ المراحل الاستراتيجية المقترحة المتمثلة في التخطيط الجيد والتهيئة لدراسة النص القرائي من خلال تخطيط المعلم لاكتساب معلومات النص وتحديد أهدافة والتدرج في تنشيط أدهان تلاميذه.
- البحث عن معلومات النص وفكرة، والبحث عن المعلومات الغامضة، وتفسيرها، وربطها بالمعلومات السابقة، و إعداد المعلم للأسئلة وطرحها عليهم، وتوجيههم إلى توليد أسئلة مشابهة لها.
- مجموعة من الأنشطة القائمة على نظرية ما بعد البنائية ، ومبادئها التي يمكن أن تهتم بتنمية مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

- اعتماد الاستراتيجية على الحوار والمناقشة الفعالة بين معلم وتلاميذه مما أدى إلى زيادة الثقة بين التلاميذ والمعلم ، كما أدى لرفع معدلات الأداء ومراعات الفروق الفردية بين التلاميذ.
- اعتماد التدريس بالاستراتيجية المقترحة على أسلوب التقويم البنائي، والتكويني، والختامي عقب كل موضوع قرائي؛ مما أدى إلى زيادة تقدم التلاميذ في مهارات القراءة النقدية.
- وخصائص تلاميذ الصف الأول الإعدادي؛ حيث أن التلاميذ في هذه المرحلة يتميزون بقدرتهم على انجاز المهام العقلية سواء من حيث السرعة، والكفاءة، وتظهر لديهم القدرة على التفكير والقدرة اللغوية.
- **الاستنتاجات:** في ضوء النتائج التي توصلت إليها البحثة يمكن استنتاج التالي:

أن نظرية ما بعد البنائية قد أثرت إيجابيًا في رفع مستوى نقدية للنص المقروء لتلاميذ الصف الأول الإعدادي أكثر من الطرق التقليدية، وذلك لما أظهر به البحث الحالي من تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة.

أن نظرية ما بعد البنائية جعلت درس القراءة أكثر فاعلية، وبعيدًا عن الرتابة التي كانت سائدة في الطرق التقليدية؛ وهذا يدل على دورها في تطور المناهج الدراسية المقررة.

توصيات البحث: في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي توصي الباحثة بما يلي:

١- إعادة النظر في أهداف تدريس القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي .

٢- ضرورة الاهتمام بالقراءة النقدية في المرحلة الإعدادية؛ لكي تكون هدفًا واضحًا لدى معلمين اللغة العربية؛ من خلال لجان مختصة بتطوير القراءة

بصفة خاصة، ومناهج اللغة العربية بصفة عامة بحيث يكون لديهن تصوير واضح عن مهارات القراءة النقدية.

٣- اعتماد نظرية ما بعد البنائية في تدريس مادة القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ويكون:

- مدرسي ومدرسات اللغة العربية على استخدام نماذج ما بعد البنائية التي تتصف بخطوات مرتبة
- وعقد دورات تدريبية وورش عمل لهم لتدريبهم على التدريس في ضوء الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية ما بعد البنائية.

تضمن هذه النماذج والاستراتيجيات الأخرى الحديثة في منهج وطرائق التدريسي اللغة العربية في أقسام اللغة العربية في كليات التربية؛ لتزويد الطلبة وتعريفهم بالاستراتيجيات الحديثة.

المقترحات: استكمال للبحث الحالي تقترح الباحثة إجراء بحوث أخرى ترمي إلى ما يأتي:

١- استراتيجية مقترحة قائمة على النظرية البنائية؛ لتنمية مهارات القراءة التحليلية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٢- دراسة مماثلة للبحث الحالي في متغيرات أخرى مثل (التعبير وتنمية الميول القرائية).

٣- تقويم مهارات القراءة النقدية لدي المتعلمين بالمرحلة الإعدادية.

٤- العلاقة بين القراءة النقدية والقراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

- أحمد محمد سيف(٢٠٢٢):فاعلية استراتيجية تدريسية قائمة على نظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، كلية العلوم والآداب بعقلة الصقور، جامعة القصيم، مجلة البحث العلمي في التربية، المجلد (٢٣)، العدد(٥) ص ص٢١٠ .٢٤٧.

- إيهاب أحمد محمد مختار (٢٠٢٢):فاعلية التدريس عبر منصة (Meet Google)الافتراضية ، باستخدام نموذجين قائمين علي نظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي والتفكير القائم علي الحكمة لدى الطلبة المعلمين مجلة كلية التربية جامعة الفيوم، مجلد(٣٧)، العدد(١)ص ص٩٤.١

- انتصار كاظم جواد، وحمدي إسماعيل أحمد (٢٠٢٠): أثر استعمال أنموذج فان هيل في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدي طالبات الصف الرابع الإعدادي، مجلو كلية التربية الأساسية، المجلد(٢٦)، العدد(١٠٦)، ص ض ٤١٤- ٤٤٢.

- إيمان عبدالله مهدي(٢٠١٩): فاعلية وحدة مقترحة في الرياضيات العصرية المتجددة(المنطق الفازي) باستخدام نماذج ما بعد البنائية في التحصيل والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة تربويات الرياضيات، المجلد٢٢، العدد(٣)، ص ص١٦٧ـ ٢٢٦.

- إيمان محمد صبري، نقين محمد الجباس(٢٠٢٠): أثر التفاعل بين نمط عرض محتوى الإنفوجرافيك التفاعلي والأسلوب المعرفي في تنمية القراءة الناقدة والكفاءة الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، العدد(٤٤).ص ص١٤٠- ٢١٠

- أمل إسماعيل على(٢٠٢٠): فاعلية برنامج مقترح قائم على نماذج ما بعد البنائية في تنمية مهارات فهم المسموع لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٤٤) ص ص٢٠٥ .٢٦٤

- أمل محمد الطباخ (١٠١٨): منهج مقترح في العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء ما بعد البنائية لتنمية مهارات عادات العقل ودافعية الإنجاز لدى التلاميذ رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية جامعة عين شمس

- حسن سيد شحاتة، ليلي معوض (٢٠١٨): التعلم للإبداع وصناعة المبدعين. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

- ـــــــ ، زينب النجار(٢٠٠٣) معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانيّة، القاهرة.

- رشدي أحمد طعيمة، محمد علاء الدين الشعبي (٢٠٠٦) تعليم القراءة والأدب استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع، القاهرة، دار الفكر العربي.

- رولا نعيم سليم حسن (٢٠١٨): فاعلية برنامج قائم على مدخل القراءة التشاركية لتنمية مهارات القراءة الناقدة والاتجاه نحو القراءة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، جامعة الملك سعود- الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية ،العدد(٦١) ص ص ٧٩. ١٠٧

- زينب محمود عطيفي، زكريا جابر حناوي، منال حبيب شوقي حبيب(برنامج مقترح قائم على ما بعد البنائية في تدريس الرياضيات لتنمية أبعاد التفكير المنتج لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، كلية التربية ،جامعة أسيوط، المجلد(٣)، العدد(٤)، ص ص٢٢١. ٢٥٦.

- سعيد عبدالله الايفي (٢٠١٢)القراءة وتنمية التفكير ط ٢ القاهرة ، عالم الكتب.

- ـــــــــــــــ (٢٠١٢): تنمية مهارات اللغة العربية، القاهرة ، عالم الكتب.

- سعاد جابر حسن (٢٠٢١): فاعلية نموذج تدريسي قائم علي نظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات الكتابة والتفكير التأملي والتحصيل لدى الطالبات والمعلمات بكلية التربية بالمجمعة، جامعة الفيوم . كلية التربية، المجلد (٨)، العدد (١٥)، ص ص٩٠٢- ٩٦٧.

- سلوى حسن بصل(٢٠١٨): فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد(٢٠٦)، ص٢٥٤

- سيد رجب محمد أبراهيم(٢٠١٦): برنامج قائم علي نماذج ما بعد البنائية لتنمية مهارات القراءة المركزة والقراءة الموسعة لدى طلاب المرحلة الثانوية في المدارس النموذجية للفائقين، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (٢١٣)، ص ص١٦- ٨٨.

- شيماء منصور عبد الفضيل بكر(٢٠٢٠): تطوير مقرر الرياضيات للصف الأول الثانوي في ضوء بعض نماذج النظرية ما بعد البنائية لتنمية مهارات التفكير المنظومي لدى الطلاب، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة الوادي، العدد(٣٣)، ص ص ١٥٤ ــ ١٧٩.

- صالح محمد أبو جادو، محمد بكر نوفل(٢٠٠٧): تعليم التفكير النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة.

- صلاح عبد السميع أحمد(٢٠١٢): فاعلية النموذج التوليدي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، مجلة القراءة والمعرفة، ،الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد (١٣١)، ص ٩٧- ١٥٧.

- عبد الرازق مختار محمود (٢٠١٨): قلق القراءة وصعوبات فهم المقروء لدى المتعلمين، النور للنشر والتوزيع، القاهرة.

- ـــــــــــــــ عبد الوهاب هاشم سيد، فاطمة جميل عبد الرحمن(٢٠٢٠): فاعلية استخدام تنال القمر في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية مرتفعي الانتباه، المجلة التربوية لتعليم الكبار، كلية التربية، ص ص٢٩٦، ٣٨٠.

- عزت عبد الحميد محمد(٢٠١٦): الإحصاء النفسي والتربوي تطبيقات باستخدام برنامج Spss18، دار الفكر العربي، القاهرة.

- غاده عبد الفتاح زايد(٢٠٢١): برنامج قائم على استخدام نماذج ما بعد البنائية في مادة التاريخ لتنمية بعض المهارات العقلية والدافعية للتعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٤٥)، ص ص ٤٥٩. ٥٣٠.

- على أحمد مدكور (٢٠١٥): تدريس فنون اللغة العربية ط٢، دار الفكر العربي.

- فايز مينا(٢٠١١): توجيهات في الدراسة والبحث التربوي في مجال المناهج مع إشارة خاصة إلى تعليم الرياضيات، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

- فتحي علي يونس (٢٠١٠): استراتيجيات تعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية ، القاهرة مطبعة الكتاب الحديثة.

- فراس محمد السليتي(٢٠٢٠): فاعلية برنامج قائم على استراتيجية الجدل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الأول الثانوي واتجاهاتهم نحو ها مجلة دراسات العلوم التربوية ، الجامعة الأردنية، المجلد(٤٧)، العدد(٣)، ص ص٤٩- ١٢٦.

- ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١٦): فاعلية برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد ١٧، العدد(٢).

- مروان أحمد محمد السمان(٢٠٢٠): استراتيجية تدريس قائمة علي نظرية ما بعد البنائية لتنمية الثروة اللغوية ومهارات القراءة الوظيفية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية ببنها، مجلد(٢) العدد(١٢٤)،ص٣١٨.٢٦٣

- محمد عبيد الظنحاني(٢٠١١): فنيات تعلم القراءة في ضوء الأدوار الجديدة للمعلم والمتعلم، القاهرة، عالم الكتب.

- محمد فؤاد الحوامدة(٢٠١٥): فاعلية استراتيجية قائمة على تعلم التفكير في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد(٢) العدد(١١)، ص٣٣- ٢٣٢

- محمد محمد سكران (٢٠٠٦): التربية والثقافة فيما بعد الحداثة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

- محمد محمد شعلان (٢٠١١): فاعلية برنامج لقراءة الصورة في تنمية مهارات القراءة الناقدة والكتاب والإبداع لدى طلاب المرحلة الثانوية ، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد(٣٣)، ص ص ٢٤٤- ٣٨٣

- مروان أحمد محمد السمان(٢٠٢٠): استراتيجية تدريس قائمة علي نظرية ما بعد البنائية لتنمية الثروة اللغوية ومهارات القراءة الوظيفية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية ببنها، مجلد(٢)، العدد(١٢٤)،ص٣١٨.٢٦٣.

- ممتازة محمد القحطاني (٢٠٢٢): تصور مقترح لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات المرحلة المتوسطة، المجلة الدولية للمناهج والتربية والتكنولوجي، المجلد (٨)، العدد(١٢).

- هبة الله مختار وياسر مهدى(٢٠١٣):فاعلية استخدام نماذج ما بعد البنائية لتدريس تكنولوجيا النانو في تنمية الخيال العلمي والاندماج في التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، دراسات عربية في التربية وعلم النفس مجلد(٣)، العدد (٣٣)، ص ص١٠٥- ٢٦٧.

- وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية (٢٠١٣): مناهج المرحلة الإعدادية ، القاهرة، قطاع الكتب.

- Hakkarainen, K. (2003): Emergence of progressive inquiry culture in computer- supported collaborative learning. Learning Environments Research, V. (6), N.(2).
- Giordan ,A., et.al.(1999)."A New approach for Patient education: beyond Constructivism" Patient Education and Counseling, V. (38)
- Lakkala, M., Muukkonen, H.& paavoha, S.(2007):Designing pedagogical infrastructures in university coursese for technoiogy-enhanced collaborative inquiry .Research and Practice in Technology Enhanced Learning ,Vol.(3),No.(1),pp.33-64.
- Muukkonen H., Hakkarainen, K.,& Lakkala, M. (2004): Computer-mediated progressive inquiry in higher education In T.S Roderts (Ed.), Online Collaborative Learning: Theory and Practice, Hershay PA: Information Science Publishing
- . Parlindungan Prdede (2012), Develop ing Critiah Reading in The Efl C iassroom, University Kristen Indonesia, WWW. Teachingihsh. Org.uk

- Chelaha,Y&Hashimb,N.(2014).The Acquisition Of Comprehension Skils among High and Low Achievers Of Year 4 to 6 Students in primary School, Social and Behavioral Sciences, 114:667-672

أثر استخدام تطبيقات الواقع المعزز في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية باللغة العربية لدى طالبات المرحلة الثانوية.

رودينا خيري محمود محمد
مدرس مساعد بكلية التربية جامعة الزقازيق

أ.د/حسن سيد شحاتة
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المتفرغ
كلية التربية جامعة عين شمس

د/ عيطة عبد المقصود يوسف
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المتفرغ
بكلية التربية جامعة الزقازيق

د/ راضي فوزي حنفي
مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
بكلية التربية جامعة الزقازيق

ملخص الدراسة باللغة العربية :

هدف البحث إلى معرفة أثر استخدام تطبيقات الواقع المعزز في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية باللغة العربية لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وتم استخدم المنهجين: الوصفي التحليلي، والتجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي(منهج المجموعة الواحدة).

وتم إعداد اختبار لقياس مهارات القراءة الإلكترونية ثم التأكد من صدقه وثباته، وتوصلت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات مجموعة البحث في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية ككل؛ لصالح القياس البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات مجموعة البحث في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية في كل مهارة على حدة؛ لصالح القياس البعدي ما عدا مهارتي تصميم غرفة حوار ومناقشة بين القارئ وبين الكاتب على شبكة المعلومات؛ لتعطى معنى جديداً، واستخدام المعاجم المبرمجة إلكترونياً لفهم المفردات والمصطلحات الواردة في النص الإلكتروني المقروء، لذا يوصي البحث بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وتهيئة البيئة الداعمة لاستخدام تطبيقات الواقع المعزز في المدارس.

الكلمات المفتاحية: تطبيقات الواقع المعزز - القراءة الإلكترونية - طالبات الصف الأول الثانوي.

The effect of using augmented reality applications in developing electronic reading and reflective writing skills in Arabic language of secondary stage students.

Summary of the search:

The aim of the research is to find out the effect of using augmented reality applications in developing electronic reading skills in Arabic language of first stage secondary school students, the two approaches were used: descriptive analytical and experimental based on semi-experimental design (one group approach).

A test was prepared to measure the electronic reading skills and then confirm its validity and reliability. The results concluded that there is a statistically significant difference at the level of (0.01) between the mean scores of the research group students in the two measurements: pre and post for the electronic reading skills test as a whole. In favor of the post-measurement, and the presence of statistically significant differences at the level (0.01) between the mean scores of the research group students in the two measures: pre and post, to test electronic reading skills in each skill separately; in favor of telemetry Except for the two skills of designing a dialogue and discussion room between the reader and the writer on the information network; to give a new meaning, and the use of electronically programmed dictionaries to understand the vocabulary and terms contained in the readable electronic text. Therefore, the research recommends the need to pay attention to the development of electronic reading skills among first year secondary school students, and to create a supportive environment for the use of augmented reality applications in schools.

Key words: augmented reality applications -electronic reading-first-grade secondary school students.

تم اتباع نظام توثيق الإصدار السابع لجمعية علم النفس الأمريكية APA.V.7.

المقدمة :

تعد القراءة بمهاراتها وموضوعاتها وأنشطتها مصدراً غزيراً للتعلم والتعليم والتثقيف، وفي ظل التقدم التكنولوجي والتطورات التي يشهدها العالم المعاصر، وغزو الويب لميادين التعليم المختلفة ظهرت لدينا العديد من المصطلحات التي ترتبط باللغة العربية من ناحية، وباستخدامات تكنولوجيا التربية من ناحية أخرى، ومن بين هذه المصطلحات – المرتبطة بالدمج بين مهارات اللغة العربية واستخدامات التكنولوجيا - مصطلح القراءة الإلكترونية، وعرف أحمد (٢٠٢٠) القراءة الإلكترونية بأنها " عملية يمكن للتلميذ من خلالها التفاعل مع النص المقروء، وفهم معانيه، وتذوقه، ونقده، وإصدار الحكم عليه، وتقدم إليه في شكل إلكتروني، سواء من خلال الكتب الإلكترونية، أو صفحات الويب، أو الأسطوانات الضوئية، أو المقررات الإلكترونية وغيرها من وسائط التعلم الإلكتروني" (ص.٢١٥)

كما تتيح القراءة الإلكترونية للطالب حرية اختيار المقروء وفقاً لميوله وحاجاته واستعداداته وقدراته، وأشار لارسون Larson (2008) إلى أن القراءة الإلكترونية تجعل بيئة التعلم تفاعلية، وتسهل عملية الوصول إلى المعلومات المتاحة، وتدعم عمل المتعلمين في مجموعات، وتحقق المتعة والتحفيز للمتعلمين.

ولقد تعاظمت القراءة الإلكترونية في العقد الأخير، وتعددت وسائطها المختلفة خاصة بعد ظهور نوعية جديدة من الهواتف النقالة، والتطبيقات والبرمجيات المتخصصة بقراءة الكتب المصممة والمخزنة رقمياً على وسائط التخزين الرقمية، ومع كل هذه الضجة المثارة حول التكنولوجيا المتقدمة، ونتيجة للمعلومات الجديدة والاتصالات السريعة، فإن الطلاب يحتاجون إلى اكتساب مهارات قرائية إلكترونية تتوافق مع العالم المعاصر.

بالرغم من أهمية القراءة الإلكترونية لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة، إلا أن البحوث الميدانية والدراسات السابقة تؤكد أن هناك ضعفاً في مهارات القراءة الإلكترونية لدى طلاب المراحل التعليمية بصفة عامة، وطلاب المرحلة الثانوية بصفة خاصة، ومن الدراسات التي أكدت ذلك دراسة حسين (٢٠١٨) التي أكدت ضعف

طلاب الصف الأول الثانوي العام في مهارات القراءة الإلكترونية، وأرجعت هذا الضعف إلى قلة اهتمام طلاب الصف الأول الثانوي بمهارات القراءة الإلكترونية، والافتقار إلى استخدام تقنيات حديثة لتنميتها، وتوصلت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات القراءة الإلكترونية ككل لصالح القياس البعدي، وأوصت باستخدام المدونات التعليمية لتنمية المهارات القرائية الإلكترونية لجميع المراحل الدراسية، وتفعيل المدونات التعليمية في تنمية مهارات اللغة العربية، ودراسة مصطفى (٢٠١٩) التي أثبتت وجود ضعف في مستوي طلبة الصف الأول الثانوي في مهارات القراءة الإلكترونية، وعزى هذا التدني إلى استخدام المعلمين لطرق التدريس التقليدية مثل: المحاضرة والإلقاء، والتي تقوم على تعظيم دور المعلم، وتقليص دور الطالب، مما يؤدي إلى عدم فاعلية الطالب أثناء التعلم، وضعف دافعيته نحو القراءة الإلكترونية، وتوصلت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية التي درست باستخدام الاستراتيجية المقترحة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية لصالح المجموعة التجريبية في كل مهارة على حدة، والمهارات ككل، وأوصت بضرورة استخدام الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى طلبة المرحلة الثانوية عامة، وطلبة الصف الأول الثانوي بصفة خاصة، ودراسة طه (٢٠٢١) التي أثبتت وجود تدن ملحوظ لدى طالبات المرحلة الثانوية - بمنطقة المدينة المنورة - في مهارات القراءة الإلكترونية، وعزى هذا الضعف إلى الافتقار إلى استخدام تقنيات حديثة لتنمية مهارات القراءة الإلكترونية، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فاعلية للتعليم عن بعد في تطوير وتنمية المهارات المتعلقة بمجال القراءة الإلكترونية بالنسبة للطالبات الملتحقات بالمرحلة الثانوية، وأوصت بضرورة تنمية مهارات القراءة الإلكترونية ومهارات التعلم الذاتي من خلال استخدام التعليم عن بعد.

وفي الواقع إن الطلاب ضعاف في مهارات القراءة الإلكترونية، والمعلمون لاينتبهون لها، وقد جاء هذا البحث ليعطي صورة واضحة عن أثر استخدام تطبيقات

الواقع المعزز في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى طالبات المرحلة الثانوية لما لهذه التطبيقات من خصائص تجعلها تتفوق على مستحدثات تكنولوجية كثيرة في حل المشكلات التعليمية حيث تمزج بين الخيال والواقع معاً لزيادة دافعية المتعلمين، وإعطائهم فرصة للتنقيب عن المعلومات وثيقة الصلة بالمقروء إلكترونياً، كما تمكنهم من قراءة النصوص بواسطة الفيديوهات، والصور، والمقاطع الصوتية، ومواقع الإنترنت، مما يساعد في توضيح الفكرة، وتوصيل المعلومة إليهم بسهولة ويسر.

ويشير كل من (موكلي، ٢٠١٩، ٢٠٦٦، والدفراوي، ٢٠٢١، ٤١١) إلى خصائص تطبيقات الواقع المعزز والتي تتمثل فيما يأتي: بسيطة وفعالة، وتزود المتعلم بمعلومات واضحة وموجزة، وتمكنه من إدخال معلوماته وبياناته وإيصالها بطريقة سهلة، كما تتيح التفاعل السلس بين كل من المعلم والمتعلم مع سهولة تقديم محتوى ثلاثي الأبعاد؛ حيث يتم إتاحة كائنات ثلاثية الأبعاد بحيث تندمج مع الكائنات الحقيقية التي تسهم في تعزيز عملية التعلم، وتمكن المتعلم الذي يمتلك أجهزة ذكية أن يشاهد الدمج بين الواقع الحقيقي والواقع الافتراضي في بيئة التعلم، كما أنها تتضمن أشكال متعددة الوسائط والتي تسمح للطلاب التبديل بشكل تفاعلي بين مختلف هذه الوسائط بشكل ملموس، ويمكن أن تساعد الطلاب على استكشاف الوسائط متعددة الأبعاد في المواد التعليمية المختلفة.

ويؤكد إبراهيم (٢٠٢٢) أن تطبيقات الواقع المعزز من الاتجاهات الحديثة التي تقوم على دمج تكنولوجيا التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية، فهي تعتمد على إضافة بعد الواقع مع بعد الافتراضي في مزيج متكامل واحد، وذلك للاستفادة من الامكانيات التي توفرها التكنولوجيا، وتوفير العديد من الحلول التي تواجهها العملية التعليمية بشكلها التقليدي. (ص.٣٨٥).

وفي ضوء ما سبق يتضح أن تطبيقات الواقع المعزز هي الاختيار الأفضل لتوظيفها في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى طالبات المرحلة الثانوية.

الإحساس بالمشكلة:

بالرغم من أهمية القراءة الإلكترونية لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة، إلا أن البحوث الميدانية والدراسات السابقة التي تم عرضها سابقاً تؤكد أن هناك ضعفاً في مهارات القراءة الإلكترونية لدى طلبة المرحلة الثانوية.

وفي محاولة من الباحثة للتأكد من ضعف طالبات الصف الأول الثانوي في مهارات القراءة الإلكترونية؛ أجرت دراسة استكشافية " لمهارات القراءة الإلكترونية، طبقت على عينة من طلبة الصف الأول الثانوي بمدرسة العباسة الثانوية المشتركة التابعة لإدارة أبو حماد التعليمية، واستهدفت هذه الدراسة تعرف مدى توافر مهارات القراءة الإلكترونية اللازمة لهم، وذلك من خلال تطبيق اختبار مبدئي لقياس مهارات القراءة الإلكترونية لدى عينة مكونة من (٣٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي. تضمن الاختبار ست قطع من قطع القراءة المقررة عليهم بالفصل الدراسي الأول، وعرض الاختبار من خلال Google Forms، ثم قامت الباحثة بمشاركة رابط الاختبار وارساله لطلبة الصف الأول الثانوي عبر تطبيق واتس آب، لامتلاك جميع طلبة الصف الأول الثانوي كمبيوتر لوحي تعليمي (تابلت) خاص بهم قد وفرتها لهم الوزارة لنظام التعليم الجديد مما يسهل عليهم فتح الرابط المرسل إليهم عبر تطبيق الواتس آب، وأبرزت النتائج حصول عدد (١٤) طالباً وطالبة بواقع ٤٦,٧٪ على نصف الدرجة النهائية للأسئلة المطروحة، بينما حصل عدد (١٦) طالباً وطالبة بواقع ٥٣٪ على أقل من نصف الدرجة النهائية، مما يعبر عن ضعف مستوى الطلبة في مهارات القراءة الإلكترونية.

لذلك حاول هذا البحث تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى طالبات الصف الأول الثانوي باستخدام تطبيقات الواقع المعزز.

تحديد المشكلة:

تحددت مشكلة البحث في تدني مستوى طالبات الصف الأول الثانوي في مهارات القراءة الإلكترونية، لهذا فالبحث الحالي حاول التصدي لهذه المشكلة من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما مهارات القراءة الإلكترونية المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي؟

٢- ما تطبيقات الواقع المعزز المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي لتنمية مهارات القراءة الإلكترونية؟

٣- ما أثر استخدام تطبيقات الواقع المعزز في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدي طالبات الصف الأول الثانوي؟

أهداف البحث:

سعى البحث الحالي إلى تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى طالبات الصف الأول الثانوي باستخدام تطبيقات الواقع المعزز.

أهمية البحث:

قد يفيد البحث الحالي كلا من:

١. مخططي مناهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ومطوريها: حيث يقدم تأصيلاً نظرياً وعملياً لتوظيف تطبيقات الواقع المعزز في تدريس القراءة لتنمية مهارات القراءة الإلكترونية.

٢. معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية: حيث يزودهم البحث الحالي بكتيب تطبيقات واقع معزز يرشدهم إلى كيفية تنمية مهارات القراءة الإلكترونية إجرائياً باستخدام الصور والفيديوهات ثلاثية الأبعاد.

٣. طالبات الصف الأول الثانوي: حيث يسهم هذا البحث في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لديهم.

٤. الباحثين: يفتح هذا البحث مجالاً لإجراء مزيد من البحوث التي توظف تطبيقات الواقع المعزز لتنمية المهارات اللغوية في فروع اللغة المختلفة والقراءة الإلكترونية في مراحل دراسية أخرى.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على ما يلي:

١- عينة من طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة أبو حماد الثانوية بنات التابعة لإدارة أبو حماد التعليمية بلغ عددهن (٣٠) طالبة، لأن الطالبات في هذا العمر وفقاً لما جاء بأدبيات التربية وعلم النفس والصحة النفسية يفترض أنهن قد وصلن لمرحلة من النضج العقلي واللغوي، ويظهر عليهن حب الاستطلاع، والتأمل بحيث يمكن تأهيلهن لاكتشافه وتوظيفه من خلال تطبيقات الواقع المعزز، بالإضافة لامتلاك جميع طالبات العينة كمبيوتر لوحي تعليمي خاص بهن قد وفرتها لهن الوزارة لنظام التعليم الجديد مما يسهل تجربة البحث.

٢- موضوعات القراءة المقررة في الكتاب المدرسي للفصل الدراسي الثاني، وهي (العمل التطوعي، ووصية إلى ولدي، وحرية الذين يعلمون) وشرحها من خلال صور فيديوهات ثلاثية الأبعاد باستخدام أحد تطبيقات الواقع المعزز.

٣- تطبيق تجربة البحث على العينة المستهدفة من طالبات الصف الأول الثانوي بالفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠٢٣م، مع الالتزام بالخطة الزمنية المقررة لمادة اللغة العربية أسبوعيا في الجدول المدرسي وهي أربع حصص أسبوعياً.

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في تأسيس البحث النظري، والمنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي (منهج المجموعة الواحدة) فى البحث التجريبي.

أدوات الدراسة وموادها:

١- قائمة مهارات القراءة الإلكترونية المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي.

٢- قائمة تطبيقات الواقع المعزز المناسبة لطالبات الصف الاول الثانوي.

٣- اختبار مهارات القراءة الإلكترونية لطالبات الصف الأول الثانوي.

٤- دليل المعلم.

٥- كتيب تطبيقات الواقع المعزز.

إجراءات البحث:

سار البحث الحالي وفقاً للخطوات والإجراءات التالية:

١- تحديد قائمة بمهارات القراءة الإلكترونية المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي وذلك من خلال:

أ. الدراسات السابقة والبحوث والأدبيات ذات الصلة بالقراءة الإلكترونية.

ب. طبيعة طالبات الصف الأول الثانوي وخصائص نموهن.

ج. عرض القائمة في صورتها المبدئية على مجموعة من المختصين في تعليم اللغات وطرائق تدريسها لتعديلها والإضافة إليها والحذف منها، ثم وضعها في صورتها النهائية، وتقديمها لمجموعة من المحكمين لتحديد الوزن النسبي لكل مهارة ومن ثم تحديد المهارات التي يتم تنميتها باستخدام تطبيقات الواقع المعزز.

٢- تحديد قائمة بتطبيقات الواقع المعزز المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي لتنمية مهارات القراءة الإلكترونية وذلك من خلال:

أ- الاطلاع على الدراسات السابقة والبحوث والأدبيات ذات الصلة بتطبيقات الواقع المعزز.

ب- طبيعة طالبات الصف الأول الثانوي وخصائص نموهن.

ج- عرض القائمة في صورتها المبدئية على مجموعة من المختصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، ومن المختصين في تكنولوجيا التعليم لتعديلها والإضافة إليها والحذف منها، ثم وضعها في صورتها النهائية، وتقديمها لمجموعة من المحكمين لتحديد الوزن النسبي لكل تطبيق ومن ثم اختيار التطبيق المناسب.

د- تحديد المحتوى التعليمي المناسب لطالبات الصف الأول الثانوي والخطة الزمنية اللازمة لتنفيذه.

ه- إعداد دليل معلم لاستخدام تطبيقات الواقع المعزز في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية.

و- إعداد كتيب تطبيقات الواقع المعزز ثلاثي الأبعاد.

ز- عرض الكتيب بعد الإنتهاء من إعداده على مجموعة من المحكمين.

٣- قياس أثر استخدام تطبيقات الواقع المعزز في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى طالبات الصف الأول الثانوي من خلال:

أ. بناء اختبار مهارات القراءة الإلكترونية، وعرضه على المحكمين، ووضعه في صورته النهائية في ضوء آرائهم.

ب. تطبيق تجربة لمجموعة من طالبات الصف الأول الثانوي؛ لحساب زمن الاختبار، وصدقه، وثباته، ومعاملات السهولة والصعوبة والتمييز.

ج. اختيار مجموعة البحث؛ لإجراء التجربة الميدانية للبحث.

د. تطبيق الاختبار على عينة البحث قبلياً، ثم التدريس باستخدام تطبيقات الواقع المعزز، ثم تطبيق الاختبار على مجموعة البحث بعدياً، ورصد النتائج ومعالجتها إحصائياً.

ه. تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات وفقاً لنتائج البحث.

مصطلحات الدراسة:

١- تطبيقات الواقع المعزز Augmented reality applications

تعرف الباحثة تطبيقات الواقع المعزز إجرائياً بأنه: برامج تدمج بين الواقع الحقيقي والتخيل(الواقع الافتراضي)، بحيث يتم التفاعل معها في الوقت الحقيقي أثناء أداء المهمة الحقيقية، بهدف إثراء الموقف التعليمي بالمزيد من المعلومات وذلك من خلال استخدام أجهزة ذكية (نقالة، ولوحية) ليظهر المحتوى الرقمي بطريقة تشعر طالبة الصف الأول الثانوي أنها تتفاعل مع العالم الحقيقي، وليس الظاهري الافتراضي لتنمية مهاراتها في القراءة الإلكترونية.

٢- القراءة الإلكترونية Electronic reading

تعرف الباحثة القراءة الإلكترونية إجرائياً بأنها: عملية عقلية تدل على تفاعل الطالب مع المقروء، وفهم معانية، وتقييمه، وإصدار الحكم عليه، تفاعلاً إيجابياً مستخدماً الوسائط الفائقة عبر موقع Zapworks ، وشبكة الإنترنت، مما يؤدي إلى تنمية ميوله، واستعدادته، ومهاراته القرائية بسرعة ودقة.

إطار البحث النظري:

يتناول هذا الجزء ثلاثة محاور كما يلي:

المحور الأول: تطبيقات الواقع المعزز

يهدف هذا المحور إلى عرض مفهوم الواقع المعزز وتطبيقاته، والأسس والمبادئ النظرية لاستخدامه، ومزاياه، وأهدافه، وتطبيقاته، وآلية عمله.

أولاً: مفهوم تطبيقات الواقع المعزز:

تتعدد مرادفات الواقع المعزز كالواقع المضاف، والواقع المدمج، ويرجع السبب في ذلك التعدد إلى اختلاف الترجمة، ولكن يعد مصطلح الواقع المعزز هو الأكثر استخداماً من بين المترادفات كافة، وورد في الدراسات السابقة عدة تعريفات للواقع المعزز، حيث عرفه يوين Yuen (2011) بأنه" أحد أشكال التقنية التي تعزز العالم الحقيقي بواسطة المحتوى الذي ينتجه الكمبيوتر، حيث تتيح تقنية الواقع المعزز إضافة المحتوى الرقمي بسلاسة لإدراك تصور المستخدم للعالم الحقيقي، حيث يمكن إضافة الأشكال ثنائية الأبعاد، وثلاثية الأبعاد، وإدراج المعلومات النصية والصوت والفيديو، بالإضافة إلى تعزيز معرفة المستخدم وفهم ما يجري من حوله. " (ص. ١٢٠).

ويعرف بأنه " التكنولوجيا التي تتيح التكامل في الوقت الحقيقي بين المحتوى الرقمي والمعلومات المتاحة في العالم الحقيقي، ويوفر الوصول المباشر للمعلومات الضمنية المرفقة مع السياق في الوقت الحقيقي، بالإضافة إلى تعزيز تصور العالم

الحقيقي من خلال إثراء ما يُرى، ويُسمع في البيئة الحقيقية" (Amin& Govilkar, 2015, 25)

والواقع المعزز عند موكلي (٢٠١٩) هو "تقنية ثلاثية الأبعاد تستخدم للدمج بين الواقع الحقيقي، والواقع الافتراضي، بحيث يتم التفاعل معها في الوقت الحقيقي، أثناء القيام بالمهمة الحقيقية، مما يثري الموقف التعليمي بمعلومات إضافية من خلال استخدام أجهزة ذكية لكي يظهر المحتوى الرقمي بطريقة تشعر المتعلم بأنه يتفاعل مع العالم الحقيقي وليس الظاهري الافتراضي، بهدف تنمية مهاراته، واتجاهاته الإيجابية نحو استخدام المستحدثات التكنولوجية" (ص. ٢٠٦٦).

ويشير الحجيلي (٢٠١٩) إلى أن الواقع المعزز "هو تقنية تدمج المحتوى الرقمي مثل: الفيديو، والصور، والأشكال ثلاثية الأبعاد (3D)، مع بيئة الطلاب الحقيقية، وتعزيزها بمعلومات إضافية افتراضية تزيد من إمكانيات الطلاب، وتفاعلهم، وفهمهم للمحتوى التعليمي" (ص.٢٨).

ويُلاحظ أن تعريف كل من موكلي (٢٠١٩)، والحجيلي (٢٠١٩) تعريفين متطابقين.

ويعرف خميس (٢٠٢٢) الواقع المعزز بأنه " هو التقنية التي تسمح بتحويل مصدر المعلومات الورقي من مصدر جامد (جماد) إلى مصدر تفاعلي مفعم بالحيوية مدعم بالصور ثلاثية الأبعاد، والفيديو، والصوت، فضلاً عن إمكانية ربطه بمعلومات إضافية وثيقة الصلة بالموضوع نفسه، أو ربطه بمصدر إلكتروني، أو موقع، أو بوسائل التواصل الاجتماعي، مما يساعد في جذب عدد كبير من المستفيدين، وتحقيق الفهم الأعمق للمعلومات، والاحتفاظ بها، وترسيخها في الذاكرة أطول وقت ممكن" (ص.١٥٩).

أما تطبيقات الواقع المعزز فيعرفها تابا (2014) Taba بأنها " عبارة عن البرامج التي تُصمم من قبل الشركات المصنعة للهواتف، أو الشركات المقدمة لخدمة الهاتف، أو شركات أخرى متخصصة في صناعة التطبيقات، ويثبتها المشترك على هاتفه من متاجر شركات الهواتف العالمية وفقاً لنوع نظام تشغيل الهاتف" (ص.٥).

كما يعرف فتحي وآخرون (٢٠٢٢) تطبيقات الواقع المعزز بأنها" برامج تدمج الواقع الافتراضي مع العالم الحقيقي من خلال أجهزة حاسوبية يمكن ارتداؤها مثل النظارات، أو شاشات الهواتف المتنقلة، كي يظهر المحتوى الرقمي مثل الفيديو، والصور، والأشكال ثلاثية الأبعاد، والمواقع الإلكترونية وغيرها، مما يجعل الطالب ذا تحصيل ودافعية عالية مع المحتوى الرقمي، ويتمكن من تذكره بسهولة". (ص.٢٢٢)

وتستخلص الباحثة من خلال التعريفات السابقة للواقع المعزز وتطبيقاته ما يلي:

١- الواقع المعزز تقنية ثلاثية الأبعاد تدمج العالم الحقيقي بالعالم الافتراضي.

٢- تطبيقات الواقع المعزز تم تصميمها من قبل الشركات المصنعة للهواتف، أو شركات أخرى متخصصة في صناعة التطبيقات، ويثبتها المشترك على هاتفه من متاجر شركات الهواتف العالمية وفقاً لنوع نظام تشغيل الهاتف، وتساعد في التحفيز والتشويق للاستمرار في عملية التعلم.

٣- البنية الأساسية هى العالم الحقيقي تُضاف إليها العناصر والبيانات الرقمية الافتراضية كالصوت، والنصوص، والفيديوهات بحيث يتم تزويد الطلاب بها في الوقت المناسب.

ثانياً: الأسس والمبادئ النظرية لاستخدام الواقع المعزز وتطبيقاته.

هناك علاقة وثيقة الصلة بين تقنية الواقع المعزز، ونظريات التعلم، حيث تقوم تقنية الواقع المعزز على الكثير من المبادئ والأسس وثيقة الصلة بنظريات التعليم والتعلم كما أشار كل من Yilmaz (2008)، وعبد الغفور (٢٠١٢)، وموكلي (٢٠١٩)، والحربي وعياصره (٢٠٢١)، ويتبين أن تقنية الواقع المعزز تستثمر مبادئ نظريات التعلم وأسسها كما يلي:

١-**النظرية الاجتماعية،** تنظر هذه النظرية إلى التعلم كممارسة اجتماعية، فتحدث المعرفة من خلال مجتمعات الممارسة، وتنص على أن عملية التعلم عبارة

عن ممارسة اجتماعية، وهو ما استندت عليه تقنية الواقع المعزز، التي تعتمد في أغلب تطبيقاتها على التعلم من خلال المشاركة مع الأقران.

٢-**النظرية الترابطية:** أسس هذه النظرية George Simens بالمشاركة مع Downe وذلك في عالم ٢٠٠٤م، التي تكمن مبادئها في قدرة الطالب على تصنيف، وفرز المعرفة إلى أجزاء مهمة، وتنظر إلى الشبكات التي تم بناؤها على أنها عقدة أو عقدتين على الأقل تمثل كل عقدة مصدراً من مصادر المعرفة التي تتصل فيما بينها بروابط، وتتم عملية التعلم من خلال قدرة الطالب على الوصول لهذه الروابط بين العقد والمعلومات المتنوعة بفاعلية، وتقنية الواقع المعزز تعتمد على أحد مبادئ تلك النظرية، حيث إن التعلم يمكن أن يكون موجوداً في أجهزة وأدوات غير بشرية، فمن خلال الأجهزة الذكية النقالة، وما توفره من تطبيقات يمكن إحداث التعلم.

٣-**النظرية السلوكية (سكنر):** وفقاً لهذه النظرية فإن السلوك إما يكون متعلماً، أو إنه نتاج تعديله عبر عملية التعلم؛ لذا اهتمت هذه النظرية بتهيئة الموقف التعليمي وتزويد المتعلم بمثيرات تدفعه للاستجابة، ثم تعزز هذه الاستجابة، وتسعى تقنية الواقع المعزز إلى تهيئة تلك المواقف التعليمية من خلال ما تتضمنه من وسائط متعددة تعمل كمثيرات للتعلم.

٤-**النظرية البنائية:** هناك علاقة وثيقة الصلة بين التعلم البنائي والتعلم الإلكتروني عموماً، وبتقنية الواقع المعزز بشكل خاص، حيث يتيح عرض الموضوع باستخدام الوسائط المتعددة بناء المفاهيم من خلال الأنشطة الشخصية والملاحظة، ضمن بيئات تفاعلية، مما يؤدي إلى تعلم أفضل، ومن مبادئ هذه النظرية أن الطالب يبني المعرفة بالنشاط الذي يؤديه من خلال تحقيقه للفهم، والواقع المعزز يتماشى جنباً إلى جنب مع مفاهيم التعلم البنائية، حيث يتمكن الطلاب من التحكم في عملية التعلم الخاصة بهم من خلال التفاعلات النشطة مع بيئات التعلم الواقعية (AR) والافتراضية (VR) على حد سواء، والتعامل مع

المدخلات غير الواقعية في تلك البيئات، وبالتالي اكتساب قدر أكبر من المهارة والمعرفة، ويترجم الواقع المعزز تلك النظرية إلى واقع ملموس يمكن تطبيقه.

ومما سبق يتضح أن تلك النظريات التي تعتمد عليها تقنية الواقع المعزز في تطبيقاتها لعمليتي التعليم والتعلم، نماذج تقدم أسساً واقعية تجريبية للمتغيرات التي تؤثر في عمليتي التعليم والتعلم، كما تقدم توضيحات حول الطرق التي يمكن أن يحدث بها ذلك التأثير.

ثالثاً: مزايا تطبيقات الواقع المعزز.

توجد العديد من المزايا التي أدت للاهتمام بتقنية الواقع المعزز، واستخدام تطبيقاته في التعليم، ولهذه التطبيقات العديد من المزايا التي تحققها في العملية التعليمية، حيث يشير حمادة (٢٠١٧) إلى ثلاثة سمات مميزة للنظم التقنية المختلفة للواقع المعزز كما يأتي: " المزج بين الواقع والخيال، والتفاعل مع الواقع، والخيال على نحو تزامني، وملاحظة العالم الواقعي باستخدام الصور الثلاثية الأبعاد" (ص.٢٧٥)، ويوضح بدوي (٢٠١٩) أن "الواقع المعزز يعمل على دمج الواقع الحقيقي بالواقع الافتراضي، ويتيح التفاعل الافتراضي مع الواقع الحقيقي في الوقت الفعلي، ويثري الواقع الحقيقي بكائنات وعناصر مجسمة، كما يوفر إمكانية التطبيق بدون اتصال مباشر بالإنترنت" (ص.٣٥٢).

ويضيف الجهمي (٢٠٢٢) المزايا الآتية: الدمج بين البيئة الحقيقية، والبيئة الافتراضية في بيئة حقيقية واحدة، وتوفير معلومات واضحة ودقيقة، ودعم الصور والأشكال ثلاثية الأبعاد، وتحقيق التفاعل بين المعلم والمتعلم، وفعالة من حيث التكلفة، وسهولة إدخال المعلومات.

ومما سبق تتضح فاعلية استخدام تطبيقات الواقع المعزز في العملية التعليمية لتسهيل المعلومات للطلاب، وتنمية المهارات المتنوعة، وخاصة تنمية مهارات البحث الحالي نظراً لما تتيحه من وسائط متعددة مثل الرسومات والفيديوهات

والصوتيات والتي تجعل عملية التعلم أكثر متعة وتشويقاً، وصولاً إلى تحقق المهارات المنشودة.

رابعاً: أهداف تطبيقات الواقع المعزز.

يهدف الواقع المعزز إلى دمج العالم الافتراضي مع العالم الحقيقي من خلال الحاسب الآلي أو الهواتف النقالة، والأجهزة اللوحية، لعرض المحتوى الرقمي مثل: الأشكال ثلاثية الأبعاد، والصور، والفيديو، والإنترنت وشبكاته، لجعل المتعلم يتفاعل مع المحتوى بسهوله ويسر، ويتذكره بصورة أفضل وأسرع.

ويشير Catenazz & Sommaruga (2013) إلى أن الهدف من توظيف تطبيقات الواقع المعزز في العملية التعليمية يكمن في تقديم المساعدة إلى المتعلمين بحيث يتمكنون من التعامل مع المعلومات، وإدراكها بصرياً بشكل أيسر وأسهل لأنها تمدهم بطرق متنوعة لتمثيل المعلومات واختبارها بشكل ديناميكي، بالإضافة إلى قدرتها على توفير تعليمٍ مجدٍ في العالم يسمح للمستخدم أن يشير إلى أي مكان تاريخي بكاميرا جواله ليرى الموقع في فترات مختلفة من الماضي.

ويوضح العنزي (٢٠٢١) أن الهدف من الواقع المعزز يكمن في "إنشاء نظام لا يمكن فيه إدراك الفرق بين العالم الحقيقي، وما أضيف عليه من أجسام باستخدام هذه التقنية، فعندما يقوم فرد ما باستخدام هذه التقنية فإن الأجسام في بيئة الواقع المعزز تكون مزودة للنظر في البيئة المحيطة بمعلومات تسبح حولها، وتتكامل مع الصورة التي ينظر إليها الفرد" (ص. ١١٤).

ومما سبق يتضح أن الهدف من تطبيقات الواقع المعزز يتمثل في مساعدة المتعلمين على إدراك المعلومات بصرياً بشكل أيسر، وتحسين دافعيتهم للتعلم، وإطلاق العنان لخيالاتهم من خلال دمج العالم الافتراضي مع العالم الحقيقي بواسطة أجهزة الحاسوب، أو الأجهزة المتنقلة.

خامساً: تطبيقات تقنية الواقع المعزز.

لقد جذبت تقنية الواقع المعزز اهتمام الباحثين والمصممين في المجالات المختلفة، فظهرت لها العديد من التطبيقات التي استخدمت في مجالات التعليم، والطب، والعلوم، والتدريب العسكري، والتصميم الهندسي، والروبوتات، والتصميم، والترفية، والفنون، والصناعة التحويلية، والإعلان، ويقتصر البحث الحالي على عرض التطبيقات التي استخدمت في مجالات التعليم، حيث إن الإمكانات التي توفرها تقنية الواقع المعزز في التعليم دفعت العديد من الدول إلى الاهتمام بها، وتوظيفها في التعليم لجعله أكثر تفاعلاً وواقعية، وتتحدد تطبيقات الواقع المعزز في التعليم كما جاءت في دراسة كل من عليان (٢٠١٧)، والدفراوي (٢٠٢١)، وخميس (٢٠٢٢) فيما يلي:

١. تطبيق أورزما AURASMA أو ما يُسمى بـ HP Reveal، ويعد أورازما AURASMAمن أشهر تطبيقات الهواتف النقالة التي تمكن المستخدم من تصميم مواد تعليمية افتراضية تحاكي الواقعية باستخدام تقنية الواقع المعزز، كما يمكنه مشاركتها مع الآخرين، ويحمل التطبيق من متجر تطبيقات جوجل أو أبل ستور، واستخدامه يسير في متناول المتعلمين والمعلمين، وتم شراء هذا التطبيق بواسطة شركة HP وأطلقت عليه HP Reveal وهو الاسم الحالي للتطبيق، وتعمل على تطويره شركة اتش بي الآن.
٢. تطبيق لايار Layar، ويعد أحد تطبيقات تصميم وقراءة الواقع المعزز، ويتميز بالقدرة على المسح الضوئي للمواد المطبوعة، مثل المجلات، والمطويات، والخرائط، ومن ثم تعزيزها بإضافات الواقع المعزز، مما يتيح للمستخدم التفاعل مع الواقع الحقيقي بطريقة جديدة كلياً.
٣. تطبيق جوجل جوجلز Google Goggles، ويعد هذا التطبيق أحد منتجات مؤسسة جوجل، ويتمكن من تحويل جهاز الأندرويد الخاص بالمستخدم إلى موسوعة مليئة بالمعلومات، وبمجرد تسليط كاميرا الهاتف تجاه صورة ما أو منتج ما بشرط أن يكون معروفاً ومشهوراً، يقوم تطبيق جوجلز بعرض معلومات عن هذه الصورة، ويتمكن هذا التطبيق من قراءة النصوص المكتوبة باللغة

الفرنسية، والإنجليزية، والإيطالية، والألمانية، والروسية، والبرتغالية، والإسبانية، والتركية، ومن ثم ترجمتها إلى لغات أخرى.

٤. تطبيق (Zapworks (Zappar، ويعد موقع Zapworks، والتطبيق الخاص به على الهاتف المتنقل Zappar من أهم تطبيقات الواقع المعزز، ويتميز هذا التطبيق بسهولة الاستخدام، ويسمح بإضافة كل من مقاطع الفيديو، والصور، والمقاطع الصوتية، والنصوص، كما يسمح ببناء ألبومات الصور، وإضافة رابط لموقع على الفيس بوك أو تويتر، ويمكن من خلال هذا التطبيق إضافة جهة اتصال كرقم الهاتف، أو البريد الإلكتروني أو غيره، وكذلك إضافة حدث من خلال Calendar Event، ويمكن إضافة موقع ويب، وبذلك يتمكن المستخدم من بناء المادة العلمية بواسطة الفيديوهات، والصور، والمقاطع الصوتية، ومواقع الإنترنت، مما يساعد في توضيح الفكرة، وتوصيل المعلومة إلى المتعلمين، ويتم تحميل هذا التطبيق من على متجر جوجل من خلال الضغط على البرنامج، وتثبيته على الهاتف المتنقل أو الحاسوب اللوحي، ويستخدم هذا التطبيق أيضاً في قراءة الأكواد والصور المسئولة عن استدعاء الفيديوهات ثلاثية الأبعاد (3D) من البيئة الإلكترونية إلى البيئة الحقيقية لشرح المحتوى التعليمي وتوضيحه للتلميذ.

وتستخدم الباحثة في البحث الحالي تطبيق (Zappar)، كونه يعد من التطبيقات التي تتيح بناء بيئة واقع معزز بطريقة سهلة وبسيطة تناسب مستوى طالبات المرحلة الثانوية، والصورة التالية توضح تحميل برنامج Zappar

سادساً: آلية عمل الواقع المعزز.

تتطلب آلية عمل الواقع المعزز ما يأتي: أنظمة عرض صوتي، وأنظمة عرض مرئي، وأجهزة عرض مثل الهواتف الذكية، والأجهزة اللوحية، والكمبيوتر المكتبي، ولقد أوضح كل من الحسيني (٢٠١٤)، وزكي (٢٠١٨)، ومحمد (٢٠١٩) آلية عمل الواقع المعزز كما يلي:

١. طرق تتبع العلامات (Markers)؛ وهي علامة مبرمجة لإظهار المحتوى الرقمي (ثنائية الأبعاد)، وهناك ثلاثة أشكال لنظام الاستجابة القائم على العلامات، أكثرها انتشاراً واستخداماً العلامات القائمة على الأكواد، والعلامات القائمة على الصور (المحتوى الجرافيكي)، وتتضح كما يلي:

أ- نظام العلامات القائم على الأكواد: يعتمد على وجود كود يقرأ من خلال تطبيقات محددة لقراءة هذه الأكواد، بحيث يتم إظهار الكائن الرقمي المرتبط بالكود بمجرد تشغيل التطبيق، وتوجيه كاميرا الجهاز المتنقل إلى الكود، ومن تطبيقات إنتاج هذه الأكواد؛ تطبيق QR Code Generator، وتطبيق QR-Stuff، وتطبيق Zappar، والصورة التالية نموذج لأحد الأكواد عبر تطبيق Zappar.

ب- نظام العلامات القائم على الصور، وتمثل العلامة هنا الصورة بالكامل، حيث يقرأ التطبيق الصورة المادية ويحللها، ومن ثم توليد الكائن الرقمي أو الافتراضي المرتبط بها، ومن أهم التطبيقات التي تقوم بهذه العملية، تطبيق HP Reaveal، وتطبيق Layers، والصورة التالية توضح فكرة عمل تطبيقات الواقع المعزز القائم على العلامات.

قراءة العلامات القائمة على الصور

٢. مجسمات تحديد الموقع الجغرافي (GPS) وتقنياته المستخدمة فهى تختلف عن طرق تتبع العلامات، وتشترك معها في أن كل عنصر افتراضي يرتبط مع مؤشر خلال تتبع هذا المؤشر من خلال الكاميرا، ثم يحدث التفاعل مع هذا العنصر.

وتتبع الباحثة طريقة تتبع العلامات في البحث الحالي من خلال تطبيق (Zappar)، والذي يعد من التطبيقات التي تتيح بناء بيئة واقع معزز بطريقة سهلة وبسيطة تناسب مستوى طالبات الصف الأول الثانوي.

المحور الثاني: القراءة الإلكترونية Electronic reading.

تتناول الباحثة في هذا المحور القراءة الإلكترونية من حيث: مفهومها، وأهميتها، وأنماطها، ومهاراتها.

أولاً: مفهوم القراءة الإلكترونية:

القراءة الإلكترونية أحد أنواع القراءة من حيث الأداء والتي تعتمد على الوسائل الإلكترونية، مما جعلها تفرض نفسها في العالم المعاصر، نتيجة التقدم التكنولوجي والتطورات التي يشهدها العالم، وغزو الويب لميادين التعليم المختلفة التي يجب الاهتمام بها وتنمية مهاراتها، وعرفها شحاتة (٢٠١٦) بأنها " عملية تتم عن طريق وسيط إلكتروني يؤدي إلى تفاعل القارئ مع المقروء، فتنمو اتجاهاته نحو التعلم الذاتي المستمر، ويقرأ وفقاً لميوله، واهتماماته، وحاجاته" (ص.٣٠٦).

ويُضيف أحمد (٢٠٢٠) تعريفاً آخر للقراءة الإلكترونية بأنها" العملية التي يمكن للتلميذ من خلالها التفاعل مع النص المقروء، وفهم معانية، وتذوقه، ونقده، وإصدار الحكم عليه، وتقدم إليه في شكل إلكتروني، سواء من خلال الكتب الإلكترونية،

أو صفحات الإنترنت، أو الأسطوانات الضوئية، أو المقررات الإلكترونية، وغيرها من وسائط التعلم الإلكتروني" (ص. ٢٣٥)

بينما يُعرف جاب الله (٢٠١٦) مهارات القراءة الإلكترونية بأنها: " قدرة المتعلمين على قراءة النص المعروض إلكترونياً، باستخدام العرض التقديمي (البوربوينت) بدقة وبسرعة مناسبة تؤدي بهم إلى فهم النص على مستوى: (الفهم المباشر، والفهم الاستنتاجي، وفهم الصورة) سواء أكان هذا النص المعروض مرئياً أو مقروءاً" (ص. ٣٩٦)

وفي ضوء التعريفات السابقة تعرف الباحثة مهارات القراءة الإلكترونية بأنها مظاهر الأداء القرائي الدالة على تفاعل طالبة الصف الأول الثانوي مع المقروء، وفهم معانية، وتقييمه، وإصدار الحكم عليه، تفاعلاً إيجابياً مستخدمة الوسائط الفائقة عبر موقع Zapworks ، وشبكة الإنترنت، مما يؤدي إلى تنمية ميولها، واستعدادتها، ومهاراتها القرائية بسرعة ودقة.

ثانياً: أهمية القراءة الإلكترونية.

تعد القراءة الإلكترونية مطلباً تعليمياً مهماً في العملية التعليمية، حيث تتيح للطالب حرية اختيار المقروء وفقاً لميوله وحاجاته وقدراته واستعداداته، وأشار جيمس James (2008) إلى أن القراءة من خلال الحاسوب تجعل القارئ يتعرف المفردات داخل سياقات مختلفة، وتنشط خياله، وتمكنه من استرجاع المعلومات المخزنة بسرعة.

ويوضح جاد الحق (٢٠٢٢) أن القراءة الإلكترونية تساعد في تربية الشخصية على القدرة على مواكبة عملية التقدم المعرفي والتكنولوجي، واستيعاب التطورات العلمية، وزيادة خبرات القارئ، ورفع حصيلته المعرفية، واعتماده على ذاته في الحصول على المعلومات (ص.٢٢٨)

ومما سبق يتضح أن القراءة الإلكترونية تؤدي إلى زيادة الثروة اللغوية لدى الطالب، وتزيد دافعيته للتعلم، وتعوده الاعتماد على ذاته فتقوى بذلك شخصيته ويتولد بداخله الميل نحو الابتكار، وتساعده في تجنب التكرار الممل الذي يلازم التعلم

التقليدي، كما تعمل على تنشيط خياله، وتحقق المتعة والتحفيز لديه، وتمكنه من استرجاع المعلومات المخزونة بسرعة.

ثالثاً: أنماط القراءة الإلكترونية.

هناك عدة أنماط للكتابة التأملية، حيث أشار كل من جاب الله (٢٠١٦)، وأحمد (٢٠٢٠) إلى أنماط القراءة الإلكترونية كما يلي:

١- نظام القراءة عالية الجودة Good reads: هو نظام إلكتروني كامل يمثل شبكة اجتماعية عالمية للقراءة؛ ويقرأ الكتب، ومن الممكن أن تتم مزامنته مع الفيسبوك والتويتر.

٢- الكتاب المرافق Book mate: هو نظام إلكتروني يسمح بالاشتراك في تحديثات المستخدمين وتتبع ما يقرؤون، وبالتالي يستطيع القارئ إيجاد شيئاً جديداً باستمرار مع مزامنته بين الأجهزة.

٣- الكتاب المضغوط Short Book: وهو نظام إلكتروني يسهل تحميل الكتب حتى للمبتدئين في تطبيقات الهواتف المتحركة، ويوفر التمثيل المرئي للتقدم المحرز في القراءة، مما يساعد المستخدمين في حفظ مئات الكتب على أجهزتهم.

٤- كتاب Barenz& Nobil: هو نظام يتيح لك الاشتراك في النسخ الإلكترونية من الصحف والمجلات، والقصص المصورة وغيرها الصادرة عن دور النشر المعروفة.

٥- القمر القارئ Reader moon: هو نظام إلكتروني يمثل مكتبة جميلة متغيرة الخطوط والألوان، والرسوم المتحركة فضلاً عن إتاحة الترجمة إلى اللغات المختلفة، مما يمكن القارئ من قراءة آلاف الكتب المجانية بتمرير سلس لأصابع اليد.

وتضيف الباحثة إلى الأنماط سالفة الذكر نمط آخر وهو الكتاب المضغوط عبر موقع Zapworks وهو نظام إلكتروني يتيح تحميل صفحات الكتب المختلفة

عبر موقع Zapworks مع توافر إمكانية إدخال الرسوم والألوان وروابط المواقع الإلكترونية المختلفة، وتمرير سلس للصفحات باستخدام أصابع اليد.

سادساً: مهارات القراءة الإلكترونية

شهد تعليم القراءة طفرة في ظل التقدم التكنولوجي والتطورات التي يشهدها العالم المعاصر، وبظهور الحاسوب وبالتطور الهائل الذي شهدته تطبيقاته وتقنياته المتنوعة، ومع كل هذه الضجة المثارة حول التكنولوجيا المتقدمة، ونتيجة للمعلومات الجديدة والاتصالات السريعة، فإن الطلاب يحتاجون إلى اكتساب مهارات قرائية إلكترونية تتوافق مع العالم المعاصر، وحدد حسين (٢٠١٨) مهارات القراءة الإلكترونية اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي العام، والتي تتمثل في:

١. مهارات التصميم: وتضمنت؛ تنظيم وثائق النص المتفاعل، وتصميم مخطط معبر عن أحداث النص المقروء، واستخدام محركات البحث بمصادرها المتعددة، وتصميم غرفة حوار ومناقشة بين القارئ والكاتب على شبكة المعلومات، وضبط الكلمات ضبطاً نحوياً سليماً أثناء القراءة.

٢. مهارات التعامل مع البيانات والمعلومات: وتضمنت؛ تنظيم البيانات والمعلومات في إطار عام موجز، واستخدام المعاجم الإلكترونية وكشاف الدوريات، وتقديم تفسير صحيح للمعلومات والبيانات، واستخدام كلمات ومفاتيح رئيسة وفرعية للمادة المقروءة، والتفاعل الإيجابي مع المواقف التي يقرأها القارئ، وتوظيف المعلومات المعطاة لاقتراح حلول جديدة لبعض المشكلات.

٣. مهارات الفهم القرائي: وتضمنت؛ القراءة السليمة والمتأنية، استخدام القراءة السريعة والتصفح، اقتراح عنوان رئيس آخر للنص المقروء، وتحديد الأفكار الجزئية في النص المقروء، وترتيب الأفكار حسب ورودها في النص المقروء، والتعبير عن محتوى الرسم أو الصورة، وتحليل المقروء من خلال معرفة العلل والأسباب، واستنتاج هدف الكاتب من النص المقروء، والربط بين المقروء والواقع.

بينما أشار مصطفى (٢٠١٩) إلى أن مهارات القراءة الإلكترونية اللازمة لطلبة الصف الأول الثانوي، تتمثل في:

١- مهارات ما قبل قراءة النص الإلكتروني وتتضمن: تحديد عدد فقرات النص المراد قراءته، وكتابة أسئلة فورية يمكن توجيهها لكاتب النص الإلكتروني، وتوقع الهدف من النص الإلكتروني المراد قراءته.

٢- مهارات قراءة النص الإلكتروني وتتضمن: التمييز بين الحقيقة والرأي، وتدوين الملحوظات حول النص الإلكتروني المقروء، وتحديد القراءة المناسبة الدالة على مضمون الصورة، وتفسير النص الإلكتروني المقروء في وجود نصوص أخرى، وتصميم خريطة معرفية للنص الإلكتروني، والتمييز بين الأفكار الكلية والأفكار الفرعية للنص الإلكتروني، ونقد الآراء الواردة بالنص الإلكتروني بموضوعية وفقاً لمعايير.

٣- مهارات ما بعد قراءة النص الإلكتروني وتتضمن: تلخيص النص الإلكتروني المقروء، وتوضيح جوانب الإفادة من النص الإلكتروني المقروء، والإجابة عن الأسئلة الواردة في النص الإلكتروني المقروء، وتصنيف النص الإلكتروني المقروء وفقاً لموضوعه، وتقييم النص الإلكتروني المقروء.

وتوصل البحث الحالي إلى قائمة مهارات القراءة الإلكترونية المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي في صورتها النهائية حيث تضمنت عشر مهارات أدائية، وزعت على ثلاث مهارات رئيسة، وهي: مهارات ما قبل قراءة النص الإلكتروني، ومهارات قراءة النص الإلكتروني، ومهارات ما بعد قراءة النص الإلكتروني، ويتفق تصنيف المهارات الرئيسة للقراءة الإلكترونية في البحث الحالي إلى حد كبير مع دراسة مصطفى (٢٠١٩) بينما اختلف التصنيف في البحث الحالي مع دراسة حسين (٢٠١٨).

إطار البحث الميداني:

يتناول هذا الجزء إطار البحث الميداني المتمثل في اختيار المجموعة، وبناء أدواته ومواده، وتطبيقها، وما أسفر عنه هذا التطبيق من نتائج.

أولاً: إعداد أدوات البحث ومواده:

قائمة مهارات القراءة الإلكترونية المناسبة لطالبات الصف الاول الثانوي:

أ- **هدف القائمة:**

تحديد مهارات القراءة الإلكترونية المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي، ومن ثم تنميتها باستخدام تطبيقات الواقع المعزز.

ب- **مصادر إعداد القائمة:**

تمثلت مصادر إعداد القائمة في الاطلاع على البحوث والأدبيات التربوية والدراسات السابقة التي تناولت القراءة الإلكترونية ومهاراتها، منها دراسة: حسين (٢٠١٨)، ومصطفى (٢٠١٩)، وأحمد (٢٠٢٠)، وطه (٢٠٢١)، وجاد الحق (٢٠٢٢).

ج- **القائمة في صورتها الأولية:**

من خلال المصادر السابقة توصلت الباحثة إلى صوغ مهارات القراءة الإلكترونية، ووضعها في قائمة، وذلك لعرضها على المحكمين؛ للتأكد من صحتها العلمية، وإجراء التعديلات في ضوء آرائهم ومقترحاتهم، وقد بلغ عددها في صورتها الأولية (١٥) مهارة فرعية تندرج تحت ثلاث مهارات رئيسة، وهي: مهارات ما قبل قراءة النص الإلكتروني، والتي اشتملت على (٥) مهارات فرعية، ومهارات قراءة النص الإلكتروني، والتي اشتملت على (٥) مهارات فرعية، ومهارات ما بعد قراءة النص الإلكتروني، والتي اشتملت على (٥) مهارات.

وقد طلبت الباحثة إلى المحكمين وضع علامة (✓) في الخانة المعبرة عن رأيهم كما يلي:

١) درجة أهمية مهارات القراءة الإلكترونية لطالبات الصف الاول الثانوي بوضع علامة (✓) أمامها.

٢) تعديل صياغة المهارة التي تحتاج إضافة أو حذفاً.

٣) إضافة ما يرونه مناسباً من مهارات لم تذكر بالقائمة.

٤) حذف ما يرون حذفه من مهارات غير مناسبة لطالبات الصف الاول الثانوي.

د- تحكيم القائمة في ضوء عرضها على مجموعة من المحكمين:

عرضت الباحثة قائمة مهارات القراءة الإلكترونية لطالبات الصف الأول الثانوي في صورتها الأولية على (١٥) محكماً من المختصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وبعض موجهي اللغة العربية ومعلميها؛ للاسترشاد بآرائهم في التوصل إلى القائمة في صورتها النهائية.

ه- تعديل القائمة في ضوء آراء المحكمين ومقترحاتهم:

بعد عرض قائمة مهارات القراءة الإلكترونية المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي في صورتها الاولية على مجموعة من المحكمين ، تم حساب الوزن النسبي لمهارات القراءة الإلكترونية وفق المعادلة التالية:

$$\text{الوزن النسبي} = \frac{\text{ك ١ X٣+ ك ٢ X٢+ ك ٣ X١}}{\text{القيمة العظمى للوزن النسبي}} \times ١٠٠$$

حيث إن القيمة العظمى للوزن النسبي= عدد المحكمين X٣

أي أن: القيمة العظمى لعدد المحكمين= ١٥ X٣ =٤٥.

وقد اتفق المحكمون على المهارات الرئيسة والمتمثلة في ثلاث مهارات هي: ما قبل قراءة النص الإلكتروني، قراءة النص الإلكتروني، ما بعد قراءة النص الإلكتروني، دون إجراء أي تعديل أو حذف على العبارات، أما المهارات الأدائية فقد تم تعديل بعضها وحذف التي لم تصل نسب الاتفاق عليها من جانب المحكمين إلى ٨٠٪ ، فتم حذف خمس مهارات أدائية من قائمة مهارات القراءة الإلكترونية، وهي: تحديد الروابط الإلكترونية ذات الصلة بالنص المقروء، وتحديد الكلمات المفتاحية في النص المقروء،

وتحديد بنية النص المقروء، والإجابة عن الأسئلة الواردة في النص المقروء، وحجب بعض النصوص الإلكترونية غير المرغوب في قراءتها.

و- **قائمة مهارات القراءة الإلكترونية في صورتها النهائية:**

بعد إجراء التعديلات المطلوبة على قائمة مهارات القراءة الإلكترونية المناسبة لطالبات الصف الاول الثانوي، والمشار إليها من قبل المحكمين سواء بالحذف لبعض المهارات أو التعديل لمهارات أخرى، أصبحت قائمة مهارات القراءة الإلكترونية في صورتها النهائية تحتوي على ثلاث مهارات رئيسة، وهي: ما قبل قراءة النص الإلكتروني، قراءة النص الإلكتروني، ما بعد قراءة النص الإلكتروني، وتندرج تحتها عشر مهارة أدائية.

١- قائمة تطبيقات الواقع المعزز المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي:

تم تحديد تطبيقات الواقع المعزز من خلال الخطوات التالية:

أ- **الهدف من إعداد القائمة:**

تمثل الهدف من بناء هذه القائمة إلى تحديد تطبيق الواقع المعزز المناسب لطالبات الصف الأول الثانوي، والذي استهدف البحث الحالي استخدامه لتنمية مهارات القراءة الإلكترونية.

ب- **مصادر إعداد القائمة:**

تمثلت مصادر إعداد القائمة في الاطلاع على البحوث والأدبيات التربوية والدراسات السابقة التي تناولت تطبيقات الواقع المعزز، منها دراسة: الدسوقي (٢٠١٥)، دراسة إستابا ونادولني ،(Estapa & Nadolny (2015، ودراسة دراسة بال وبايسن Bal & Bicen (2016)، ودراسة الشمري (٢٠١٩)، ودراسة حجازي وآخرين (٢٠٢٠)، والدفراوي (٢٠٢١)، والعواد والمعيقل (٢٠٢١).

ج- **القائمة في صورتها الأولية:**

من خلال المصادر السابقة توصلت الباحثة إلى مجموعة من تطبيقات الواقع المعزز، ووضعها في قائمة، وذلك لعرضها على المحكمين؛ لاختيار التطبيق المناسب

لطالبات الصف الأول الثانوي، وقد بلغ عددها في صورتها الأولية خمسة تطبيقات وهي: تطبيق أورزما AURASMA، وتطبيق أريس ARIS، وتطبيق كلرمكس COLAR Mix، وتطبيق لايار Layar، وتطبيق Zappar.

د- تحكيم القائمة في ضوء عرضها على مجموعة من المحكمين:

عرضت الباحثة قائمة تطبيقات الواقع المعزز المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي في صورتها الأولية على (١٠) محكمين من المختصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، ومن المختصين في تكنولوجيا التعليم، وبعض موجهي اللغة العربية ومعلميها؛ للاسترشاد بآرائهم في التوصل إلى القائمة في صورتها النهائية واختيار التطبيق المناسب للطالبات.

وبعد عرض قائمة التطبيقات المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي في صورتها الاولية على مجموعة من المحكمين، تم حساب الوزن النسبي لتطبيقات الواقع المعزز، وقد اتفق المحكمون على تطبيق Zappar، كونه يعد من التطبيقات التي تتيح بناء بيئة واقع معزز بطريقة سهلة وبسيطة تناسب مستوى طالبات الصف الأول الثانوي.

ه- تحديد المحتوى التعليمي المناسب لطالبات الصف الأول الثانوي.

بعد تحديد شكل القائمة النهائي لمهارات القراءة الإلكترونية والاتفاق على تطبيق Zappar؛ تم تحديد المحتوى التعليمي المناسب لطالبات الصف الأول الثانوي في ضوء القائمة، وتمثل المحتوى التعليمي في ثلاثة دروس في القراءة، هي: (العمل التطوعي، ووصية إلى ولدي، وحرية الذين يعلمون)، بحيث يتضمن كل موضوع من الموضوعات: عنوان الدرس، ونواتج التعلم، والتمهيد للدرس، والمحتوى العلمي للدرس، والأنشطة التعليمية والإثرائية، والتقويم.

٢- إعداد اختبار مهارات القراءة الإلكترونية المناسب لطالبات الصف الأول الثانوي:

أ. هدف الاختبار:

هدف إلى قياس مستوى مهارات القراءة الإلكترونية لدى طالبات الصف الاول الثانوي، ومن ثم تنميتها باستخدام تطبيقات الواقع المعزز.

ب. **مصادر بناء الاختبار:**

تمثلت مصادر إعداد الاختبار في الاطلاع على البحوث والأدبيات التربوية والدراسات السابقة التي تناولت القراءة الإلكترونية ومهاراتها، منها دراسة: حسين (٢٠١٨)، ومصطفى (٢٠١٩)، وأحمد (٢٠٢٠)، وطه (٢٠٢١)، وجاد الحق (٢٠٢٢).

ج. **الاختبار في صورته الاولية:**

تكون الاختبار من (٣٠) سؤالاً، وكل سؤال تكون من جزأين: الجزء الأول: مقدمة للسؤال، والجزء الثاني: تضمن أربعة اختيارات أو (بدائل)، كما اشتمل الاختبار على التعليمات الخاصة بطالبات الصف الأول الثانوي، وتوزعت أسئلة الاختبار على مهارات القراءة الإلكترونية كما يلي:

جدول (١)

مواصفات اختبار مهارات القراءة الإلكترونية لطالبات الصف الأول الثانوي

المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية	عدد المفردات	النسبة المئوية	رقم الأسئلة في الاختبار	الدرجة الكلية لكل مهارة	الدرجة الكلية للمستوى
أولاً: مهارات ما قبل قراءة النص الإلكتروني	١. تحديد عدد فقرات النص الإلكتروني المقروء.	٣	١٠٪	١، ٤، ٥	٣	٣
	٢. استخدام محركات البحث بمصادرها المتعددة للكشف عن مصادر ذات الصلة بالنص الإلكتروني المقروء.	٣	١٠٪	٢، ٦، ٧	٣	١٢
	٣. تصميم غرفة حوار ومناقشة بين القارئ وبين الكاتب على شبكة المعلومات.	٣	١٠٪	٣، ٨، ١٠	٣	

المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية	عدد المفردات	النسبة المئوية	رقم الأسئلة في الاختبار	الدرجة الكلية لكل مهارة	الدرجة الكلية للمستوى
	٤. توقع الهدف من النص الإلكتروني المراد قراءته.	٣	١٠٪	١١، ١٢، ١٣	٣	
ثانياً: مهارات قراءة النص الإلكتروني	٥. التمييز بين الحقيقة والرأي في النص الإلكتروني المقروء.	٣	١٠٪	٩، ١٤، ٢٤	٣	٩
	٦. التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية للنص الإلكتروني المقروء	٣	١٠٪	١٥، ١٦، ١٨	٣	
	٧. استخدام المعاجم المبرمجة إلكترونياً لفهم المفردات والمصطلحات الواردة في النص الإلكتروني المقروء.	٣	١٠٪	١٩، ٢٠، ٢٣	٣	
ثالثاً: مهارات ما بعد قراءة النص الإلكتروني	٨. تلخيص النص الإلكتروني المقروء.	٣	١٠٪	١٧، ٢٢، ٣٠	٣	٩
	٩. توضيح جوانب الإفادة من النص الإلكتروني المقروء.	٣	١٠٪	٢٧، ٢٨، ٢٥	٣	
	١٠. تقييم النص الإلكتروني المقروء.	٣	١٠٪	٢١، ٢٦، ٢٩	٣	
المجموع		٣٠	١٠٠٪			

د. **توزيع درجات الاختبار وطريقة تصحيحه:**

أعدت الباحثة مفتاحاً لتصحيح اختبار مهارات القراءة الإلكترونية، ويتضمن تحديد السؤال والإجابة الصحيحة له، وكذلك الدرجة المخصصة لكل سؤال، ولقد بلغ عدد أسئلة الاختبار (٣٠) سؤالاً، وتم قياس كل مهارة من مهارات القراءة الإلكترونية بثلاثة أسئلة، ولكل سؤال درجة واحدة، فبلغ مجموع درجات الاختبار (٣٠) درجة.

ه. **ضبط الاختبار:**

تم عرض اختبار مهارات القراءة الإلكترونية لطالبات الصف الاول الثانوي في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، بلغ عددهم (١٠) محكمين؛ وذلك للتأكد من درجة مناسبة أسئلة الاختبار لقياس مهارات القراءة الإلكترونية لدى طالبات الصف الاول الثانوي، وصحة الصياغة اللغوية للأسئلة ووضوحها، ودرجة مناسبة البدائل المطروحة في السؤال لقياس المهارة، وإضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه من أسئلة، وقد استجابت الباحثة لآراء المحكمين؛ حيث إنها تفيد البحث، وبذلك أصبح الاختبار صالحاً للتطبيق على المجموعة الاستطلاعية.

و. **التجربة الاستطلاعية لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية:**

طبق الاختبار استطلاعياً يوم الأحد الموافق ١٢ فبراير ٢٠٢٣م على (ثلاثين) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة العباسة الثانوية المشتركة التابعة لإدارة أبو حماد التعليمية؛ وذلك بهدف:

١- تحديد زمن الاختبار: وحُسب؛ عن طريق حساب زمن انتهاء كل طالبة من الإجابة، وجمع أزمن انتهاء الطالبات جميعهن، ثم قسمتها على عددهن الكلي؛ وبذلك صار زمن الإجابة عن الاختبار (٧٠ دقيقة)

٢- حساب ثبات الاختبار: وحُسب؛ باستخدام " ألفا كورنباخ" من خلال البرنامج الإحصائي SPSS، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول ٢

معامل ثبات اختبار مهارات القراءة الإلكترونية ككل (وفي كل مهارة على حدة)

بطريقتي ألفا كورنباخ بعد حذف المفردة غير الثابتة من الدرجة الكلية للاختبار:

المفردة	معامل ألفا كور نباخ	المفردة	معامل ألفا
١	٠,٨٦٧	١٦	٠,٨٦٦
٢	٠,٨٦٦	١٧	٠,٨٦٨
٣	٠,٨٧٠	١٨	٠,٨٦٣
٤	٠,٨٦٧	١٩	٠,٨٦٢
٥	٠,٨٦٦	٢٠	٠,٨٧١
٦	٠,٨٦٩	٢١	٠,٨٦٢
٧	٠,٨٦٣	٢٢	٠,٨٦٠
٨	٠,٨٦٧	٢٣	٠,٨٦٨
٩	٠,٨٦٢	٢٤	٠,٨٧٠
١٠	٠,٨٦٦	٢٥	٠,٨٦٣
١١	٠,٨٦٩	٢٦	٠,٨٦٧
١٢	٠,٨٦٧	٢٧	٠,٨٧٢
١٣	٠,٨٦٧	٢٨	٠,٨٦٨
١٤	٠,٨٦٧	٢٩	٠,٨٦٥
١٥	٠,٨٧٢	٣٠	٠,٨٦٤
الاختبار ككل		٠,٨٧٠	

٣- صدق الاختبار: وحُسب؛ من خلال حساب معامل الارتباط باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول ٣

معامل ارتباط كل سؤال بالدرجة الكلية للاختبار

رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط
١	٠,٤٣٤ ❖	١٦	٠,٤٦٨ ❖❖
٢	٠,٤٨١ ❖❖	١٧	٠,٤٠٦ ❖
٣	٠,٣٩٧ ❖	١٨	٠,٦٠١ ❖❖
٤	٠,٤٢٩ ❖	١٩	٠,٦٣٧ ❖❖
٥	٠,٤٨٣ ❖❖	٢٠	٠,٤١٠ ❖
٦	٠,٣٨٥ ❖	٢١	٠,٦٤٠ ❖❖
٧	٠,٦٠٨ ❖	٢٢	٠,٦٨٨ ❖❖
٨	٠,٤٠٦ ❖	٢٣	٠,٣٨٦ ❖
٩	٠,٦٠٧ ❖❖	٢٤	٠,٣٩٢ ❖
١٠	٠,٤٥٨ ❖	٢٥	٠,٦٢٨ ❖❖
١١	٠,٣٨٦ ❖	٢٦	٠,٤٥١ ❖
١٢	٠,٤٤١ ❖	٢٧	٠,٣٨٦ ❖
١٣	٠,٤٥٢ ❖	٢٨	٠,٣٩٧ ❖
١٤	٠,٤٤١ ❖	٢٩	٠,٥٢٢ ❖❖
١٥	٠,٣٨٧ ❖	٣٠	٠,٥١٥ ❖❖

٤- معاملات السهولة والصعوبة، والتمييز لمفردات الاختبار: فارتضى البحث حداً أدنى لمعامل السهولة تدور قيمته بين(٠,٢٠ – ٠,٨٠)، وكذلك معامل صعوبة تدور قيمته بين(٠,٢٠ – ٠,٨٠)، مما يدل على أن مفردات الاختبار أدوات معاملات سهولة وصعوبة مناسبة لمستوى الطالبات عينة البحث؛ كما تم حساب معامل التمييز للاختبار فوجد أنه يمتد من (٠,٢) إلى (١)، ومن ثم فإن هذا الاختبار يتمّتع بقدرة كبيرة على التمييز.

ز. **اختبار مهارات القراءة الإلكترونية في صورته النهائية:**

بعد إجراء التعديلات المطلوب لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية بناء على آراء المحكمين ومقترحاتهم، ونتائج التجربة الاستطلاعية، وبعد التأكد من صدق الاختبار وثباته، وحساب الزمن المناسب لتطبيق الاختبار، أصبح اختبار مهارات القراءة الإلكترونية في صورته النهائية جاهزاً للتطبيق على مجموعة البحث. وقد تكون من(٣٠) سؤالاً، وكل سؤال تكون من جزأين: الجزء الأول: مقدمة للسؤال، والجزء الثاني: تضمن أربعة اختيارات أو (بدائل) بحيث تختار الطالبة إحداها، وبلغ مجموع درجات الاختبار (٣٠) درجة.

٣- إعداد دليل المعلم وفقاً لتطبيقات الواقع المعزز:

تكون الدليل من العناصر التالية:

أ. **الهدف من دليل المعلم:**

هدف الدليل إلى تقديم الخطوات الإجرائية التي تساعد المعلم في تنفيذ خطوات استخدام تطبيق Zappar أثناء شرح دروس كتيب تطبيقات الواقع المعزز.

ب. **مصادر إعداد الدليل:**

تم إعداد الدليل في ضوء المصادر التالية:

- قائمة مهارات القراءة الإلكترونية التي تم التوصل إليها.
- الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بتطبيق Zappar، ومهارات القراءة الإلكترونية.
- طبيعة طالبات الصف الاول الثانوي وخصائصهن.

ج. **مكونات الدليل:**

يشمل الدليل قسمين، الأول: الجزء النظري، ويشمل معلومات عن الدليل، من حيث: مقدمة الدليل، والهدف منه، نبذة عن تطبيق Zappar، والقراءة الإلكترونية، والخطوات الإجرائية لتنفيذ الصور والرسومات والفيديوهات ثلاثية الأبعاد في بيئة الواقع المعزز، ودور المعلم في استخدام تطبيق Zappar أثناء شرح الدروس، وتوصيف

لتدريس موضوعات الدليل، ويتضمن عرض: (مصادر التعلم ووسائله، والأنشطة المصاحبة كالأنشطة الكتابية وأوراق العمل، وأساليب التقويم)، والجانب العملي؛ ويشمل ثلاثة دروس في القراءة، هي: (العمل التطوعي، ووصية إلى ولدي، وحرية الذين يعلمون)،.

٤- إعداد كتيب تطبيقات الواقع المعزز.

تم إعداد كتيب تطبيقات الواقع المعزز لتنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وتضمن ما يلي: مقدمة، والهدف منه، والخطوات الإجرائية لتنفيذ الصور والرسومات والفيديوهات ثلاثية الأبعاد في بيئة الواقع المعزز، وموضوعات الكتيب، وفيما يلي شرح للخطوات الإجرائية المتبعة في إعداد الصور، والرسومات والفيديوهات ثلاثية الأبعاد في بيئة الواقع المعزز والتي تم إعداد الكتيب في ضوئها، والتي تمثلت فيما يلي:

أولاً: التحليل؛ وتتضمن ما يلي:

أ- تحديد الأهداف الإجرائية للموضوعات المختارة في ضوء المهارات المستهدفة قبل الدخول في التجربة.

ب- تحديد خصائص نمو طالبات الصف الأول الثانوي حسب المراحل العمرية، من حيث الخصائص العقلية، واللغوية، والنفسية، والاجتماعية، والحسية الحركية، والأخلاقية، فتحديد خصائص نموهم وسلوكهم المدخلي ضروري لتصميم التعليم المناسب لهم.

ثانياً: التصميم؛ وتتضمن ما يلي:

أ- تصميم المحتوى التعليمي في صورة لقطات فيديو ثلاثي الأبعاد (3D)، والمؤثرات الصوتية بداخلها، وسجلت الباحثة الشرح، واستعانت ببعض الصور والفيديوهات المتاحة على شبكة الإنترنت؛ وتم التخطيط لإنتاج المؤثرات الصوتية من خلال الاستعانة بمؤثرات صوتية متاحة على شبكة الإنترنت.

ب- تصميم الوسائط المتعددة المناسبة لتقديمها عبر الأجهزة المتنقلة، وهي: النصوص المكتوبة، والكلام المنطوق، والمؤثرات الصوتية، والصور الثابتة، والصور المتحركة، ولقطات ثلاثية الأبعاد، وتم التخطيط لإنتاج هذه العناصر من خلال ما يلي:

١- النصوص المكتوبة: كتبت نصوص البرنامج باستخدام برنامج ميكروسوفت وورد اوفيس ٢٠١٦ وتحميلها على صفحات الويب.

٢- الصور: تم وضع تصور مبدئي للصور التي يحتاجها الفيديو ثلاثي الأبعاد، وأيضاً للصور التي رفعت على موقع Zapworks، وتم الحصول على هذه الصور من خلال شبكة الإنترنت.

ج- تحديد إستراتيجيات التعليم والتعلم: استخدمت الباحثة استراتيجيتين لتطبيقهما داخل الفصل بعد مشاهدة الفيديوهات من خلال استدعائها إلى الواقع الحقيقي في الشرح وتعزيزه بالفيديوهات ثلاثية الأبعاد، تقوم على ما يلي:

١- التعلم الذاتي؛ من خلال الفيديوهات المرفوعة على موقع Zapworks، والتي تشاهدها الطالبات من خلال تحميل برنامج Zappar على التابلت، وتشغيل هذا البرنامج وتوجيه كاميرا التابلت على الأكواد لتعزيز المحتوى التعليمي بالفيديو ثلاثي الأبعاد سواء بالفصل الدراسي، أو بالمنزل، مما يساعد الطالبة في زيادة ثقتها بنفسها، وإقبالها على التعلم برغبة فعلية وصادقة.

٢- الحوار والمناقشة: لجعل الطالبة أكثر قدرة على التفاعل في القاعة الصفية، ولزيادة قدرتها على إبداء رأيها بحرية دون قلق أو خوف.

د- تصميم أساليب الإبحار: تم الاعتماد في تصميم أساليب الإبحار على الاختيار الذاتي للطالبة بتسليطها كاميرا التابلت تستطيع مسح الكود الخاص بالدرس ومشاهدة الفيديو، والتحكم في لقطات الفيديو ثلاثي الأبعاد أو إيقافها أو تكرار سماعها كما يتراءى ذلك للطالبة حتى يمكن تنمية المهارات المستهدفه لديها.

ه- تحديد الموارد المادية، والبشرية، والإدارية الخاصة بعمليات التصميم، والتطوير، والاستخدام، بهدف إنتاج وتطوير منظومات تعليمية إلكترونية تناسب الإمكانيات المتاحة والقيود المفروضة، وهي الاحتياجات اللازمة التي يتم من خلالها تطبيق

الفيديوهات ثلاثية الأبعاد في بيئة التعلم المعزز، وإتاحة المادة التعليمية على موقع Zapworks ، ويتطلب ذلك التأكد من امتلاك كل طالبة هاتفاً ذكياً أو كمبيوتر لوحي (تابلت)، والتأكد من سلامته واتصاله بالإنترنت مع العلم أن جميع طالبات العينة تمتلكن كمبيوتر لوحي تعليمي خاص بهن قد وفرتها لهن الوزارة لنظام التعليم الجديد، والتأكد من وجود معمل حاسب آلي مجهز بشاشات تفاعلية متصلة بالإنترنت، والشاشات بها البرمجيات الخاصة باستعراض الفيديوهات ثلاثية الأبعاد في بيئة التعلم المعزز، ودراسة المقرر من خلال موقع .Zapworks على صفحات الويب، وتحديد عدد الأجهزة الموجودة بمعمل الحاسب الآلي في المدرسة، والتأكد من مدى سلامة هذه الأجهزة من حيث التوصيلات الكهربائية حتى تكون بديل الكمبيوتر اللوحي أو الهاتف الذكي إذا حدث أمر طارئ، وتحميل البرمجيات الخاصة وهى برنامج Zappar باستعراض الفيديوهات ثلاثية الأبعاد في بيئة التعلم المعزز.

و- تحديد برامج الإنتاج ولغات البرمجة؛ ويُراد بها البرمجيات الخاصة بإنتاج الفيديوهات ثلاثية الأبعاد في بيئة التعلم المعزز، للوسائط المتعددة من خلال موقع Zapworks، وهذه البرامج هي:

١- Microsoft Word Office 2016، تم استخدامه في كتابة نصوص الموضوعات المختارة ووضعها داخل صفحات الويب.

٢- برنامج adobe premiere pro 2020 ، تم استخدامه في تصميم مقاطع الفيديو وتسجيلها ومعالجتها، وعمل المونتاج عليها، حيث تم حذف الصوت المصاحب لبعض الفيديوهات وتسجيل صوت الباحثة لشرح الفيديوهات.

٣- برنامج video2edit تم استخدامه لضغط ملفات الفيديو لتقليص حجمها.

٤- موقع YouTube تم استخدام هذا الموقع لاستعراض الفيديوهات من على شبكة الإنترنت، والتي تغطي الموضوع المراد تعلمه، وتم تحميل الفيديوهات إلى جهاز الحاسوب الشخصي، ومعالجتها، ثم عمل المونتاج عليها لتصبح صالحة للتوظيف في دراسة الموضوعات المختارة.

٥- موقع "Zapwoks لإنشاء الفيديوهات ثلاثية الأبعاد في بيئة التعلم المعزز.

ثالثاً: الإنتاج، وتتضمن ما يلي:

١- إنتاج الوسائط المتعددة الصوتية (كالفيديوهات، والصور، والنصوص المكتوبة)، حيث تم تجميع هذه المصادر بطرق متعددة.

٢- إنتاج المحتوى بما يتضمن من عناصر تمثلت في كتابة النصوص، وإدراج الصور الثابتة، وربطه بالإعدادات الخاصة بموقع Zapworks.

رابعاً: التقويم؛ وتهدف هذه المرحلة تقويم المحتوى التعليمي الإلكتروني بعد الانتهاء من إعداده المبدئي للتأكد من صلاحيته للعرض على الطالبات عبر برنامج الواقع المعزز (Zappar- Zapworks) وتمر هذه المرحلة بما يأتي: عرض المحتوى التعليمي الإلكتروني، وأكواد الربط بالفيديوهات على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، ومن المختصين في تكنولوجيا التعليم، وبعض موجهي اللغة العربية ومعلميها، حيث بلغ عددهم (١٠) محكمين؛ للتأكد من كفاءة المحتوى التعليمي الإلكتروني، وتحقيقه للمهارات المستهدفة، وتسلسل عرض فيديوهات المحتوى ثلاثي الأبعاد بطريقة منطقية، وفي ضوء ما اتفق عليه المحكمون تم إجراء التعديلات على المحتوى التعليمي الإلكتروني، وإعداده في صورته النهائية لتقديمه من خلال برنامج (Zappar- Zapworks).

خامساً: التطبيق؛ بعد التأكد من صلاحية المحتوى التعليمي الإلكتروني للاستخدام، تمت إتاحته للطالبات على المستوى الميداني بعد إجراء التعديلات النهائية، ومن ثم تم إنتاج الفيديوهات ثلاثية الأبعاد في بيئة التعلم المعزز، ورفعها على موقع Zapworks على صفحات الويب في الشكل النهائي لاستخدامها، وتطبيقها على طالبات الصف الأول الثانوي، وإجراء تجربة البحث.

ثانياً: تجربة البحث:

١. اختيار مجموعة البحث:

اختيرت مجموعة البحث من طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة أبو حماد الثانوية بنات التابعة لإدارة أبو حماد التعليمية؛ وعددها(ثلاثون) طالبة؛ وهو العدد الذي التزم حضور جميع الجلسات، والقياسين: القبلي، والبعدي.

٢. التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية:

طبق اختبار البحث قبلياً يوم الأحد الموافق ٢٦ فبراير ٢٠٢٣م؛ على (ثلاثين) طالبة، من طالبات مجموعة البحث، وتم رصد درجاتهن في الاختبار، وعولجت إحصائياً.

٣. إجراءات التنفيذ:

بدأت التجربة يوم الأحد الموافق ٥ مارس ٢٠٢٣م وانتهت يوم الأحد الموافق ٩ أبريل ٢٠٢٣ وذلك لتدريس الموضوعات المختارة باستخدام تطبيقات الواقع المعزز.

٤. التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية:

بدأت إجراءات التطبيق البعدي لاختبار البحث في يوم الثلاثاء الموافق ١١ أبريل ٢٠٢٣م لمجموعة البحث، وتم رصد درجاتهن في الاختبار، وعولجت إحصائياً.

ثالثاً: نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

أ- عرض النتائج ومناقشتها:

تمثلت نتائج الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التي حددت سلفاً في المشكلة: وهذا ما يعرضه الجزء التالي:

١- السؤال الأول: ما مهارات القراءة الإلكترونية المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي ؟

تم التوصل إلى قائمة بمهارات القراءة الإلكترونية وعددها (١٠) مهارات وهي:

أولاً: مهارات ما قبل قراءة النص الإلكتروني؛ وتتضمن:

١- تحديد عدد فقرات النص الإلكتروني المقروء.

٢- استخدام محركات البحث بمصادرها المتعددة للبحث عن مصادر ذات الصلة بالنص الإلكتروني المقروء.

٣- تصميم غرفة حوار ومناقشة بين القارئ وبين الكاتب على شبكة المعلومات.

٤- توقع الهدف من النص الإلكتروني المراد قراءته.

ثانياً: مهارات قراءة النص الإلكتروني؛ وتتضمن:

٥- التمييز بين الحقيقة والرأي في النص الإلكتروني المقروء.

٦- التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية للنص الإلكتروني المقروء

٧- استخدام المعاجم المبرمجة إلكترونياً لفهم المفردات والمصطلحات الواردة في النص الإلكتروني المقروء.

ثالثاً: مهارات ما بعد قراءة النص الإلكتروني؛ وتتضمن:

٨- تلخيص النص الإلكتروني المقروء.

٩- توضيح جوانب الإفادة من النص الإلكتروني المقروء.

١٠- تقييم النص الإلكتروني المقروء.

٢- السؤال الثاني ما تطبيقات الواقع المعزز المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي لتنمية مهارات القراءة الإلكترونية؟

فقد أجيب عنه في السطور سالفة الذكر واستخدم البحث الحالي تطبيق Zappar، كونه يعد من التطبيقات التي تتيح بناء بيئة واقع معزز بطريقة سهلة وبسيطة تناسب مستوى طالبات الصف الأول الثانوي.

٣- ما أثر استخدام تطبيقات الواقع المعزز في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدي طالبات الصف الأول الثانوي؟

لمعرفة أثر استخدام تطبيقات الواقع المعزز في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى طالبات الصف الأول الثانوي كان لا بد من التحقق من صحة الفرض الذي ينص على: وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية ككل لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار(ت)؛ لدراسة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية ككل، واستخدام مربع إيتا؛ لحساب حجم تأثير تطبيقات الواقع المعزز في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول ٤

نتائج اختبار (ت) ومربع إيتا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية

اختبار مهارات القراءة الإلكترونية	التطبيق	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة	نوع الدلالة	قيمة مربع إيتا	قيمة حجم الأثر المقابلة لمربع إيتا
الدرجة الكلية لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية	القبلي	30	13.5333	3.04827	-10.515-	29	.000	دالة	.7922 كبير جدا	3.9052 كبير جدا
	البعدي	30	19.9000	4.03733						

يتضح من الجدول السابق ما يأتي: أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس البعدي بلغ (١٩,٩٠٠٠) في الدرجة الكلية لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية، بينما بلغ متوسط درجاتهم في القياس القبلي (١٣,٥٣٣٣)، وقيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠١، ٠) لصالح التطبيق البعدي مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً في الدرجة الكلية لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية، وهذا يعد مؤشراً على تفوق طالبات الصف الأول الثانوي في القياس البعدي لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية، وبلغت قيمة مربع إيتا للدرجة الكلية لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية (.٧٩٢٢)، وهي قيمة كبيرة جداً ومناسبة، وبلغت قيمة حجم الأثر المقابلة لمربع إيتا

(٣,٩٠٥٢)، وهي قيمة كبيرة جدا. ويثبت هذا صحة الفرض الأول للبحث، ومن ثم يتم قبوله.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: جاب الله (٢٠١٦): التي توصلت إلى فاعلية إستراتيجية إلماعات السياق في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى عينة البحث من الناطقين بلغات أخرى، ومصطفى (٢٠١٩): التي توصلت إلى فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية في اللغة العربية لدى طلبة المجموعة التجريبية من الصف الأول الثانوي.

وللتحقق من الفرض الثاني والذي ينص على: وجود فروق دالة إحصائية عند (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية في كل مهارة على حدة لصالح التطبيق البعدي. تم استخدام اختبار (ت)؛ لدراسة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية في كل مهارة على حدة، واستخدام مربع إيتا؛ لحساب حجم تأثير التطبيقات الواقع المعزز في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول ٥

نتائج اختبار (ت) ومربع إيتا بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية (في كل مهارة على حدة)

مهارات القراءة الإلكترونية	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	ن	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	نوع الدلالة	قيمة مربع إيتا	قيمة حجم الأثر المقابلة لمربع إيتا
١. تحديد عدد فقرات النص الإلكتروني المقروء.	القبلي	٢,١٣	٠,٣٤	30	٣,٠٧	29	.005	دالة	2454. كبير جدا	1.141 كبير جدا
	البعدي	٢,٤٣	٠,٥٦	30						

مهارات القراءة الإلكترونية	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	ن	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	نوع الدلالة	قيمة مربع إيتا	قيمة حجم الأثر المقابلة لمربع إيتا
٢. استخدام محركات البحث بمصادرها المتعددة للكشف عن مصادر ذات الصلة بالنص الإلكتروني المقروء.	القبلي	١,٦٦	٠,٥٤	30	٥,٤٦	29	.000	دالة	.5069 كبير جدا	2.0278 كبير جدا
	البعدي	٢,٣٦	٠,٥٥	30						
٣ - تصميم غرفة حوار ومناقشة بين القارئ وبين الكاتب على شبكة المعلومات.	القبلي	١,٧٣	٠,٤٤	30	٠,٢٧	29	.787	غير دالة	.0026 ضئيل جدا	.1014 ضئيل جدا
	البعدي	١,٧٦	٠,٥٦	30						
٤ -توقع الهدف من النص الإلكتروني المراد قراءته.	القبلي	١,١٣	٠,٤٣	30	٥,٨٨	29	.000	دالة	.5444 كبير جدا	2.1864 كبير جدا
	البعدي	٢,٠٦	٠,٧٣	30						
٥ - التمييز بين الحقيقة والرأي في النص الإلكتروني المقروء.	القبلي	١,٣٠	٠,٦٥	30	٧,١٣	29	.000	دالة	.6368 كبير جدا	2.6484 كبير جدا
	البعدي	٢,٤٠	٠,٦٧	30						
٦ -التمييز بين	القبلي	١,١٣	٠,٦٨	30	٧,٦٤	29	.000	دالة	.6685	2.8404

مهارات القراءة الإلكترونية	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	ن	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	نوع الدلالة	قيمة مربع إيتا	قيمة حجم الأثر المقابلة لمربع إيتا
الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية للنص الإلكتروني المقروء	البعدي	٢,٤٠	٠,٦٢	30					كبير جدا	كبير جدا
٧ -استخدام المعاجم المبرمجة إلكترونياً لفهم المفردات والمصطلحات الواردة في النص الإلكتروني المقروء.	القبلي	١,٣٣	٠,٧٥	30	١,٢٧	29	.214	غير دالة	.0527 ضعيف	.4717 ضئيل
	البعدي	١,٥٦	٠,٨١	30						
٨ -تلخيص النص الإلكتروني المقروء.	القبلي	١,٠٠	٠,٧٨	30	٣,٣٥	29	.002	دالة	.2799 كبير جدا	1.2468 كبير جدا
	البعدي	١,٦٣	٠,٨٠	30						
٩ -توضيح جوانب الإفادة من النص الإلكتروني المقروء.	القبلي	١,٣٠	٠,٥٣	30	٥,٢٢	29	.000	دالة	.4845 كبير جدا	1.9390 كبير جدا
	البعدي	٢,١٣	٠,٧٣	30						
١٠ -تقييم النص الإلكتروني المقروء.	القبلي	٠,٨٠	٠,٧٦	30	٢,٠٦	29	.048	دالة	.1282 متوسط	.7669 متوسط
	البعدي	١,١٣	٠,٦٨	30						

يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس البعدي تراوح من (١,١٣إلى ٢,٤٣) في مهارات اختبار القراءة الإلكترونية، بينما تراوح متوسط درجاتهم في القياس القبلي من (٠,٨٠ إلى ٢,١٣)، وقيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لصالح التطبيق البعدي، ما عدا مهارتي تصميم غرفة حوار ومناقشة بين القارئ وبين الكاتب على شبكة المعلومات؛ لتعطى معنى جديداً، واستخدام المعاجم المبرمجة إلكترونياً لفهم المفردات والمصطلحات الواردة في النص الإلكتروني المقروء، وهذا يعد دليلاً على تفوق طالبات الصف الأول الثانوي في القياس البعدي في جميع مهارات اختبار القراءة الإلكترونية ماعدا المهارة الثالثة والمهارة السابعة، وعليه تم قبول الفرض الثاني من فروض البحث، ورفض الفرض الصفري والذي نصه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند(٠,٠١) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية في كل مهارة على حدة لصالح التطبيق البعدي ماعدا مهارة تصميم غرفة حوار ومناقشة بين القارئ وبين الكاتب على شبكة المعلومات؛ لتعطى معنى جديداً، ومهارة استخدام المعاجم المبرمجة إلكترونياً لفهم المفردات والمصطلحات الواردة في النص الإلكتروني المقروء.

ب - تفسير النتائج:

إن التحسن الدال إحصائياً لدى طالبات المجموعة التجريبية في مهارات القراءة الإلكترونية يعزي إلى أثر استخدام تطبيق Zappar في تنمية هذه المهارات، وذلك للأسباب التالية:

١- مراعاة خصائص النمو التي تمر بها طالبات المرحلة الثانوية، فتنوعت الوسائط التي قدمتها الصور والرسومات والفيديوهات ثلاثية الأبعاد عبر تطبيقZappar كماً وكيفاً بما يراعي الفروق الفردية بين الطالبات .

٢- إن أساليب التقويم المستخدمة قد اتسمت بالتنوع والشمول والاستمرارية، ومن ثم راعت الفروق الفردية بين الطالبات، وتوافقت مع الاتجاهات الحديثة في القياس والتقويم.

٣- تقديم أمثلة وشواهد متنوعة للطالبات في أثناء شرح الدروس.

٤- تضمين كتيب تطبيقات الواقع المعزز أنشطة إثرائية عديدة ومتنوعة.

٥- استخدام إستراتيجيات تتناسب مع متغير البحث في أثناء شرح موضوعات الكتيب مثل: التعلم الذاتي والمناقشة والحوار.

٦- طبيعة الأنشطة الإثرائية المقدمة في كتيب تطبيقات الواقع المعزز حيث كانت تؤكد مراعاة الفروق الفردية، وتحفيز الطالبات على القراءة الإلكترونية.

٧- مشاركة الطالبات، وتفاعلهن مع بعضهن البعض، والتعلم الذاتي، والحوار والمناقشة، وتبادل الآراء بينهن وبين المعلمة أثناء عملية التدريس.

رابعاً: التوصيات:

في ضوء ما تقدم من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية:

١. توجيه اهتمام المتخصصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية إلى ضرورة الإفادة من تطبيقات الواقع المعزز في الفروع الأخرى للغة العربية.

٢. تحديد مهارات القراءة الإلكترونية التي يصعب على المتعلمين فهمها، وتنميتها لديهم.

٣. استخدام أنشطة إثرائية متعددة ومتنوعة عند شرح موضوعات القراءة.

٤. الاهتمام بتنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى المتعلمين.

٥. الاهتمام بتفعيل المفردات الموجودة لدى المتعلمين؛ وذلك بتوظيفها في كتاباتهم.

٦. تضمين برامج إعداد المتعلمين للاتجاهات التقنية الحديثة.

٧. ضرورة تدريب معلمي اللغة العربية على مهارات القراءة الإلكترونية، من خلال عقد دورات تدريبية لهم.

خامساً: المقترحات:

يقترح البحث الحالي إجراء بعض الدراسات؛ منها:

١. أثر برنامج قائم على تطبيقات الواقع المعزز في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية.

٢. أثر استخدام تطبيقات الواقع المعزز في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٣. أثر برنامج تعليمي قائم على تطبيق Zappar في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلاب الفائقين والموهوبين بالمرحلة الإعدادية.

٤. أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات التعبير لطالبات المرحلة الابتدائية قائم على تطبيقات الواقع المعزز.

٥. أثر برنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية قائم على تطبيقات الواقع المعزز وأثره على تنمية مهارات الإبداع اللغوي لدى طلابهم.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، يارا إبراهيم محمد. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج قائم على تطبيقات الواقع المعزز لتنمية مفاهيم الفضاء والتفكير الاستدلالي لدى أطفال الروضة وأثره على حب الاستطلاع لديهم. *مجلة الطفولة والتربية*، *١٤* (٤٩)، ٤٥٢ -٣٨١.
- أحمد، فخري محمد فريد. (٢٠٢٠). أثر الوسائط المتعددة التفاعلية على تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى تلاميذ الصف السادس. *مجلة العلوم التربوية*، *٣* (٢)، ٢٠٢ -٢٧٢.
- بدوي، منال شوقي. (٢٠١٩). تصميم بيئة تدريبية قائمة على تطبيقات الواقع المعزز لتنمية مهارات تشغيل الأجهزة التعليمية الحديثة واستخدامها لدى طلاب الدبلوم المهني بكلية التربية. *الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*، *٢٩* (١٢)، ٣٤٣ -٣٨٢.
- جاب الله، علي سعد. (٢٠١٦). فاعلية استراتيجية إلماعات السياق في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (٧٤)، ٣٨٧ -٤٣٨.
- جاد الحق، دعاء عصام أحمد عبيد. (٢٠٢٢). أثر مقرر إلكتروني في اللغة العربية قائم على الويب٢ في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق)*، *٣٧* (١١٨)، ٢١٩ - ٢٧٩.
- الجهمي، الصافي يوسف شحاتة. (٢٠٢٢). توظيف تقنية الواقع المعزز عبر الهاتف النقال في تنمية مهارات الأشغال الخشبية والتخيل البصري لدى طلاب كلية التربية. *مجلة كلية التربية*، *٣٧* (٢)، ١ -٤٦.

- حجازي، رحاب علي حسن، وحكيم، رضا جرجس، وعمر، عبد العزيز طلبة عبد الحميد، وعبد الكريم، منى عيسى محمد. (٢٠٢٠). فاعلية بيئة تعلم قائمة على تطبيقات الواقع المعزز في تنمية المهارات العملية في مقرر المتاحف والمعارض التعليمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *مجلة كلية التربية النوعية*، (١١)، ٩٣ - ١٢٤.
- الحجيلي، سمر بنت أحمد بن سليمان. (٢٠١٩). فاعلية الواقع المعزز في التحصيل وتنمية الدافعية في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات لدى طالبات المرحلة الثانوية. *المجلة العربية للتربية النوعية*، (٩)، ٣١ -٩٠.
- الحربي، أفراح عواض، وعياصره، فراس تيسير محمد. (٢٠٢١). فاعلية استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية التفكير الفراغي والمفاهيم العلمية في مقرر الكيمياء لدى طالبات المرحلة الثانوية في المدينة المنورة.*المجلة العربية للتربية النوعية*، ٥(٢٠)، ١ -٣٨.
- حسين، مجدي صابر حسن (٢٠١٨). فاعلية المدونات التعليمية في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية في اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، (٩)، ١٣٥ - ١٨٠.
- الحسيني، مها عبد المنعم محمد. (٢٠١٤). *أثر استخدام تقنية الواقع المعزز Augmented Reality في وحدة من مقرر الحاسب الآلي في تحصيل واتجاه طالبات المرحلة الثانوية*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى.
- حمادة، أمل إبراهيم إبراهيم. (٢٠١٧). أثر استخدام تطبيقات الواقع المعزز على الأجهزة النقالة في تنمية التحصيل ومهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. *الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية*، (٣٤)، ٢٥٩ -٣١٨.
- خميس، فاطمة إبراهيم غريب. (٢٠٢٢). استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس مقرر طرق البحث العلمي: دراسة تجريبية. *المجلة الدولية لعلوم المكتبات والمعلومات*، ٩(١)، ١٥٥ -١٨٣.

- الدسوقي، محمد إبراهيم. (٢٠١٥). تصميم وإنتاج بيئات التعليم والتعلم الإلكتروني. *مجلة التعليم الإلكتروني*، (١٥)، ١٢١ -١٤٥.
- الدفراوي، نهلة مسعود بحات. (٢٠٢١). تصميم تطبيقات الواقع المعزز ثلاثي الأبعاد D٣ لتحسين جودة مخرجات التعليم في الفيزياء لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية*،٨٢(٢)، ٤٠٨ - ٤٧٧.
- زكي، مروة زكي توفيق. (٢٠١٨). نمطا تقديم الأنشطة التعليمية (الموجهة ذاتياً/ المهام التتابعية) في بيئة الواقع المعزز وأثرهما على تنمية التحصيل ومهارات التخزين السحابي والاتجاه نحو التطبيقات القائمة على العلامات لدى طالبات كلية التربية. *الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*، ٢٨ (٤)، ٢٦٧ -٣٥٠.
- شحاتة، حسن سيد. (٢٠١٦). *المرجع في فنون القراءة العربية لتشكيل إنسان عربي جديد*. دار العالم العربي. القاهرة.
- الشمري، فهد بن فرحان بن سويلم. (٢٠١٩). استخدام تطبيقات الواقع المعزز لتنمية مهارات التفكير الابتكاري وتحصيل مقرر الحاسب الآلي لدى طلاب الصف الأول المتوسط. *المجلة التربوية*، ٦٠، ١٨١ -٢١٦.
- طه، أماني محمد عمر. (٢٠٢١). فاعلية التعليم عن بعد في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية ومهارات التعلم الذاتي وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية*، (٥)، ١ -٤٧.
- عبد الغفور، نضال. (٢٠١٢). الأطر التربوية لتصميم التعليم الالكتروني. *مجلة الأقصى - سلسلة العلوم الإنسانية*، ١٦ (١)، ٦٣ -٨٦.
- عليان، غضون حسين محمد. (٢٠١٧). مستوى وعي معلمي الدراسات الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية ببرامج تقنية الواقع المعزز وتطبيقاتها في تعليم مادتهم وتعلمها. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١٨ (١٠)، ٥٤١ -٥٧١.

- العنزي، فهد عوض. (٢٠٢١). العلاقة بين تكنولوجيا الواقع المعزز وأسلوب التعلم في البيئات الافتراضية وأثرهما في تنمية مهارات استخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني لدى معلمي التعليم الثانوي. *مجلة بحوث التربية النوعية*، (٦١)، ١٠٧ -١٣١.
- العواد، روان بنت صالح براك، والمعيقل، إبراهيم بن عبد العزيز. (٢٠٢١). استخدام تطبيقات الواقع المعزز في تعليم حروف الهجاء العربية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، (١٩)، ٥٣ -٩٠.
- فتحي، سميحة محمد، وعبد الجيد، يوسف السيد، وعبد الرحمن، عبد الحميد عبد السلام محمد. (٢٠٢٢). برنامج قائم على الأنشطة الإلكترونية لتنمية تطبيقات الواقع المعزز لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي. *مجلة كلية التربية*، (١٠٤)، ٢١٦ - ٢٤٢.
- محمد، محمود محمد شعبان. (٢٠١٩). *توقيت تقديم التوجيه (قبل/ أثناء) بالواقع المعزز وأثره في تنمية مهارات تصميم صفحات الويب التفاعلية والحمل المعرفي لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القاهرة.
- مصطفى، خالد مصطفى محمد. (٢٠١٩). استراتيجية مقترحة قائمة على التفكير ما وراء المعرفي لتنمية مهارات القراءة الإلكترونية في اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الثانوية. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، ١٤* (٣٣)، ١١ -٥٩.
- موكلي، خالد بن حسين خلوي. (٢٠١٩). أثر استخدام تقنية الواقع المعزز على تنمية مهارات التصميم لدى طلاب كلية التربية في جامعة جازان واتجاهاتهم نحو استخدام المستحدثات التكنولوجية. *المجلة التربوية*، (٦٨)، ٢١٢٤ - ٢٠٦٣.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Amin, D, & Govilkar, S. (2015). Comparative study of augmented reality SDKs. *International*

Journal on Computational Science& Applications, *5*(1), 11-26.

- BAL, E & Bicen, H. (2016). Computer Hardware Course Application through Augmented Reality and QR Code Integration: Achievement Levels and Views of Students. *Procedia Computer Science*, 267-272.
- Catenazz, N & Sommaruga, L. (2013). Social Media: Challenges and opportunities for education in modern society, mobile learning and augmented reality. *New learning opportunitie, international interdisciplinary scientific conference, 1* (1). 11-99.
- Estapa, A& Nadolny, L. (2015). The Effect on an Augmented Reality Enhanced Mathematics Lesson on Student Achievement and Motivation. *Journal of STEM Education*, *16*(3), 30-49.
- Larson, E. (2008). Electronic Reading Workshop: Beyond Book With New Literacies and Instructional Technologies .*Journal Of Adolescent& Adult Literacy international Reading Association*, *52* (2), 32-50.
- Mohammed, S, Al-Hadi, T & Abdel-Hag, E. (2018). Using Authentic Materials for Developing Vocabulary Acquisition among EFL

Students. *Journal of the College of Education*, *29*(116), 170-197.

- Taba, E. (2014). *Empirical studies on the relation between user interface design and perceived quality of android applications*. (Published Master Thesis). University Kingston.
- Yilmaz, K. (2008). Constructivism: Its theoretical underpinnings, variations, and implications for classroom instruction. *Education Horizons*, *86*(3), 161-172.
- Yuen, S. (2011).Augmented Reality: An overview and five directions for AR in education. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, *4*(1), 119-140.

دور تمويل التعليم العالي في تطوير رأس المال البشري في ظل التوجه نحو الاقتصاد المعرفي بالمملكة العربية السعودية

هند بنت يحيى بكري كيلاني

hk_20.5@hotmail.com

جامعة الملك خالد -كلية التربية

قسم الإدارة والإشراف التربوي

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تمويل التعليم العالي في ظل التوجه نحو الاقتصاد المعرفي بالمملكة العربية السعودية، وتحديد مستوى تطوير رأس المال البشري في ظل التوجه نحو الاقتصاد المعرفي بالمملكة، ومعرفة ما إذا كان هناك دور ذو دلالة إحصائية لتمويل التعليم العالي في تطوير رأس المال البشري في ظل التوجه نحو الاقتصاد المعرفي بالمملكة، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وقد تم اختيار عينة عشوائية عددها (٢٦٩) من القيادات الأكاديمية في (٨) جامعات حكومية سعودية تمثل المناطق الشرقية والغربية والشمالية والجنوبية بالمملكة، وقد تم جمع بياناتهم من خلال الاستبانة، وقد تم تحليل البيانات من خلال برنامج التحليل الإحصائي (SPSS). وقد أظهرت النتائج أن واقع تمويل التعليم العالي في ظل التوجه نحو الاقتصاد المعرفي بالمملكة العربية السعودية بدرجة عالية، كما جاء مستوى تطوير رأس المال البشري في ظل التوجه نحو الاقتصاد المعرفي بالمملكة العربية السعودية بدرجة عالية، كما أن هناك دور ذو دلالة إحصائية لتمويل التعليم العالي في تطوير رأس المال البشري في ظل التوجه نحو الاقتصاد المعرفي بالمملكة العربية السعودية، وفي ضوء النتائج قامت الباحثة بوضع مجموعة من التوصيات والمقترحات المتعلقة بدور تمويل التعليم العالي في تطوير رأس المال البشري في ظل التوجه نحو الاقتصاد المعرفي بالمملكة العربية السعودية.

الكلمات المفتاحية: تمويل التعليم العالي – رأس المال البشري – الاقتصاد المعرفي

The Role of Higher Education Funding in Developing Human Capital in light of the Trend Towards a Knowledge Economy in the Kingdom of Saudi Arabia

Abstract:

The study aimed to identify the reality of financing higher education in light of the trend towards the knowledge economy in the Kingdom of Saudi Arabia, and to determine the level of human capital development in light of the trend towards the knowledge economy in the Kingdom, and to know whether there is a statistically significant role for financing higher education in the development of human capital. In light of the trend towards the knowledge economy in the Kingdom, and the study adopted the descriptive correlative approach, a random sample of (269) academic leaders in (8) Saudi public universities representing the eastern, western, northern and southern regions of the Kingdom were selected. Their data was collected through a questionnaire. The data was analyzed by statistical analysis software (SPSS). The results showed that the reality of financing higher education in light of the trend towards the knowledge economy in the Kingdom of Saudi Arabia is at a high degree, and the level of human capital development in light of the trend towards the knowledge economy in the Kingdom of Saudi Arabia came to a high degree, and there is a statistically significant role for financing higher education in Developing human capital in light of the trend towards the knowledge economy in the Kingdom of Saudi Arabia.

Keywords: higher education financing - human capital - knowledge economy

المقدمة:

لقد تحول الاقتصاد العالمي تحولاً كبيراً إلى نظام جديد يعتمد أساساً على المعرفة البشرية، فبعد أن كان يرتكز على القوة البدنية والآلات الصناعية والمواد الخام أصبح اليوم مسيراً بواسطة الماكنة المعرفية، حيث تزداد القيمة بالمعرفة لا بالجهد، وإذا كانت النظرية الاقتصادية في السابق تؤمن بأن العمل هو أساس القيمة فقد أصبح من الضروري صياغة نظرية جديدة تعتبر المعرفة هي أساس للقيمة (الأغا، ٢٠١٧).

وتنمية رأس المال البشري أضحت من أهم القضايا وأكثرها إلحاحاً باعتبارها العملية الضرورية لتحريك وصقل وصياغة وتنمية القدرات والكفاءات البشرية في جوانبها العلمية أو العملية والفنية والسلوكية، فهي وسيلة تعليمية تمد الإنسان بمعارف أو معلومات أو مبادئ أو فلسفات تزيد من طاقاته على العمل والانتاج وهي أيضا وسيلة فنية تمنحه خبرات إضافية ومهارات ذاتية تعيد صقل قدراته العقلية ومهاراته اليدوية، إضافة إلى كونها وسيلة سلوكية تعيد النظر في مسلكه الوظيفي والاجتماعي.

لقد أصبح التعليم حجر الأساس للانطلاق نحو التقدم والرقي لأي مجتمع، إذا تم الاهتمام به وتخصيص الموارد الكافية لإعداد الخريجين وتدريبهم بطريقة سليمة، والاستفادة منهم في الزمان والمكان المناسبين، فالتعليم يتحقق من خلاله التنمية بشتى جوانبها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية والتكنولوجية وغيرها، بل أضحى عملية هامة تحتمها سمة التنافسية التي يتصف بها عصرنا الحالي (الجهني، ٢٠٢٢).

من أجل ذلك تحتاج الجامعات إلى توفير ما يلزم من الموارد المالية الإضافية لتمويل الزيادة المتوقعة في الإنفاق، وهذا بدوره يستدعي بالضرورة تنويع مصادر التمويل الذاتي لكل جامعة باستثمار ما لديها من موارد بشرية وإمكانات مادية (الغامدي، ٢٠٢١).

فالتعليم الجامعي في الدول المتقدمة لم يعد يعتمد على ما تنفقه الحكومة بشكل رئيسي، لذا سعت النظم التعليمية لأن تكون لها مواردها التمويلية المستقلة والذي يشترك فيها الجميع لأن التعليم الجامعي ليس مسؤولية الحكومات وحدها فحسب خصوصاً في ظل تزايد الطلب المتسارع عليه(آل دربه والجبري، ٢٠٢٠).

وفي خضم ما سبق تتناول هذه الدراسة دور تمويل التعليم العالي في تطوير رأس المال البشري في ظل التوجه نحو الاقتصاد المعرفي بالمملكة العربية السعودية، كما تسعى الباحثة إلى التطرق لهذا الموضوع الذي يكتسب أهمية كبيرة في المنظمات الحديثة من خلال إلقاء الضوء على مشكلة البحث وتفسيرها وما ستؤول إلى نتائج تعبر عن واقع وظروف المشكلة.

مشكلة الدراسة

في ظل التغيرات الاقتصادية المتقلبة في أسعار النفط الذي يعد المصدر الرئيس للدخل بالمملكة، والذي انعكس بدوره على ميزانية الدولة بشكل عام والتعليم بشكل خاص حيث يلاحظ تراجع واضح في ميزانية التعليم من ٢٢٠ مليار في عام ٢٠١٨م إلى ١٩٣ مليار في عام ٢٠١٩م و١٨٦ في العام ٢٠٢١م، إلا أن التعليم مازال يحتل الصدارة بين بقية القطاعات ويحتل المرتبة الأولى للإنفاق(وزارة المالية، ٢٠٢١).

ويرى الجهني (٢٠٢٢) بأن هناك انخفاض بالميزانية العامة للجامعات واقتصار الصرف على بنود محددة؛ نظراً لاعتماد الجامعات بالمملكة على التمويل الحكومي المتراجع، وإن وجدت بعض المصادر الأخرى إلا أنها لا تشكل رقماً مهماً، لذلك جاءت رؤية المملكة ٢٠٣٠ لتضع الأطر العامة لتنويع مصادر الدخل بشكل عام وقطاع التعليم العالي بشكل خاص حيث صدر مؤخراً نظام الجامعات الجديد الذي يحث الجامعات على تنويع مصادر تمويلها وعدم الاكتفاء بما يقدم من الحكومة.

ويضيف الفراج (٢٠٢١) بأن هناك صعوبة في استمرار التوسع في التمويل الحكومي غير المحدود لمؤسسات التعليم العالي القائمة، أو المزمع تطويرها، أو افتتاح

مؤسسات جديدة، وهذا يستدعي البحث عن بدائل مقترحة لتمويل التعليم في الجامعات السعودية.

وعلى الرغم من تقدم بعض الجامعات السعودية في بعض التصنيفات العالمية الا أن الملاحظ تراجع مركز المملكة العربية السعودية في مؤشر التنافسية العالمية، نتيجة للمنافسة الشديدة على المراكز المتقدمة، واستناداً إلى تقييم أقل إيجابية في نوعية التعليم ومستوى المنافسة المحلية، وتضع هذه النتائج المزيد من الضغوط على الجامعات لأداء دورها في تطوير وتحسين التعليم العالي ورأس المال البشري باعتباره ركيزة أساسية للاقتصاد المعرفي، وتزويد السوق السعودي بالموارد الكافية من القوى العاملة المتعلمة والمدربة بالمهارات اللازمة(العلياني، ٢٠١٩).

وبناء على ما تقدم ولأهمية موضوع الدراسة وبعد قيام الباحثة بمراجعة العديد من الدراسات السابقة، والتي تبين عدم وجود دراسة متخصصة تناولت الموضوع، رأت الباحثة أن هناك حاجة ماسة لإجراء هذه الدراسة والتي تهدف إلى التعرف على دور تمويل التعليم العالي في تطوير رأس المال البشري في ظل التوجه نحو الاقتصاد المعرفي بالمملكة العربية السعودية.

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة إلى الإجابة على الأسئلة الآتية:

١. ما واقع تمويل التعليم العالي في ظل التوجه نحو الاقتصاد المعرفي بالمملكة العربية السعودية؟
٢. ما مستوى تطوير رأس المال البشري في ظل التوجه نحو الاقتصاد المعرفي بالمملكة العربية السعودية؟
٣. هل هناك دور ذو دلالة إحصائية لتمويل التعليم العالي في تطوير رأس المال البشري في ظل التوجه نحو الاقتصاد المعرفي بالمملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. التعرف على واقع تمويل التعليم العالي في ظل التوجه نحو الاقتصاد المعرفي بالمملكة العربية السعودية.

٢. تحديد مستوى تطوير رأس المال البشري في ظل التوجه نحو الاقتصاد المعرفي بالمملكة العربية السعودية.

٣. معرفة ما إذا كان هناك دور ذو دلالة إحصائية لتمويل التعليم العالي في تطوير رأس المال البشري في ظل التوجه نحو الاقتصاد المعرفي بالمملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة من جانبين وهما:

١. الأهمية النظرية:

أ- تظهر أهمية الدراسة النظرية من خلال إثراء الأدب النظري وفتح آفاق جديدة أمام الباحثين والمهتمين، فيما يتعلق بتمويل التعليم العالي.

ب- تظهر الأهمية النظرية للدراسة من خلال تأصيل وتوطين الأدب النظري المتعلق برأس المال البشري والاقتصاد المعرفي في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة.

٢. الأهمية التطبيقية:

أ- من المتوقع أن تساهم نتائج الدراسة الحالية في مساعدة مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية في بناء الخطط لتعزيز وتنويع مصادر التمويل لديها.

ب- تساعد الدراسة الحالية الجامعات السعودية في المملكة في معرفة مستوى رأس المال البشري لديها، والعمل على تعزيزه بالطرق والوسائل اللازمة.

حدود الدراسة

١. **الحدود الموضوعية**: تقتصر الدراسة الحالية على معرفة دور تمويل التعليم العالي في تطوير رأس المال البشري في ظل التوجه نحو الاقتصاد المعرفي بالمملكة العربية السعودية.

٢. **الحدود البشرية**: طبقت الدراسة على عينة من القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية.

٣. **الحدود الزمنية**: العام الدراسي ١٤٤٣/١٤٤٤هـ/٢٠٢٢م.

٤. **الحدود المكانية**: المملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة

تمويل التعليم العالي: هو عبارة عن مجموعة الموارد المالية المخصصة في مؤسسات التعليم العالي من الموازنة العامة للدولة أو من المصادر الأخرى، مثل الهبات والتبرعات والرسوم الطلابية، لدعم برامج التعليم العالي وأنشطته، وإدارتها بفاعلية لتحقيق أهداف التعليم الجامعي خلال فترة زمنية محددة (سعادة والحضرمي، ٢٠٢١).

وتعرفه الباحثة بأنه الأسلوب أو الطريقة أو المصدر الذي يتم من خلاله دعم التعليم العالي أو توفير المصادر المالية التي يحتاجها بمختلف الطرق، سواء كانت عن طريق الجامعة أو عن طريق إحدى الجهات أو المؤسسات الموجودة داخل الدولة.

رأس المال البشري: هو مجموعة المعارف والقدرات أو المعلومات والخبرات التي يحصل عليها الفرد عن طريق النظم التعليمية النظامية، وتسهم في تحسين إنتاجيته، وقدرته على توليد معرفة جديدة ومبتكرة داعمة للإبداع والتطوير (العلياني، ٢٠١٩).

وتعرف الباحثة تطوير رأس المال البشري بأنه المجهود المبذول من إدارة مؤسسات التعليم العالي السعودية بشكل مستمر وذلك لرفع مستوى مهارات إمكانيات واداء رأس المال البشري بعدة طرق أهمها التدريب والتعليم والتطوير الذي يخدم أهداف المؤسسة.

الاقتصاد المعرفي: هو الاقتصاد الذي يرتكز على رأس المال العقلي وتنمية قدراته، وتدريبه على طرق حصول المعلومات والمعارف واختيار المناسب منها، ونشرها، وتوليد وإنتاج الأفكار الجديدة بالبحث والتطوير والأفكار الابتكارية والإبداعية وحسن توظيفها في كافة المجالات الحياتية(الشهري والعسيري، ٢٠٢١).

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه مجموعة المعارف والمهارات والأفكار الإبداعية والخبرات التي يتم توظيفها في مجالات الحياة كافة.

الإطار النظري

المحور الأول: تمويل التعليم العالي

مفهوم تمويل التعليم العالي

يعرف بتمويل التعليم العالي بأنه الوظيفة الإدارية التي تختص بعمليات التخطيط للأموال، والحصول عليها من مصادر التمويل المناسبة لتوفير الاحتياجات المالية اللازمة لأداء الأنشطة المختلفة، بما يساعد على تحقيق أهداف التعليم العالي (المهدي وآخرون، ٢٠٢٠).

كما أنه فن وعلم إدارة الأموال التي من الممكن أن تشمل الخدمات والأدوات المالية، مع الاهتمام بتوفير المال للوقت الذي نحتاج إليه لاستخدامها بصورة فعالة وبكفاءة في مجالها، والتمويل وفقا لهذا المفهوم معني بتحديد احتياجات الجامعات من الموارد المالية النقدية مع تحديد سبل وأساليب الحصول عليها مع كفاءة استخدامها، وتجنب المخاطر التي قد تظهر مستقبلاً (السلمي، ٢٠١٩).

وترى الباحثة أن تمويل التعليم العالي هو عملية الحصول على الأموال المطلوبة من مصادرها المختلفة لتلبية احتياجات التعليم العالي وبما يمكنه من تحقيق أهدافها.

مصادر التمويل الذاتي في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية :

من أبرز هذه المصادر ما يلي(الغامدي، ٢٠٢١):

١. **أوقاف الجامعات**: ومن ذلك أوقاف جامعة الملك سعود والبالغة (١.٥) مليار ريال، وأوقاف جامعة الملك فهد للبترول والمعادن (٣.٥) مليار ريال.

٢. **منشآت الجامعات**: يتم استثمار بعض منشآت الجامعات بما لا يؤثر على العملية التعليمية فيها، وذلك من خلال حاضنات التقنية والأعمال، والأبراج التي سوف تبنى في أودية التقنية في كل من جامعتي الملك سعود، والملك فهد للبترول والمعادن.

٣. **الكراسي البحثية**: وذلك عن طريق استقطاب الشركات والمؤسسات الكبرى، مثل: سابك، وأرامكو، والاتصالات السعودية وغيرها لدعم مجموعة من الكراسي البحثية في الجامعات السعودية، حيث تمكنت جامعة الملك سعود حتى عام (٢٠١٩م) من تأسيس (٦٦) كرسي بحثي، وجامعة الملك عبد العزيز (٢٢) كرسي بحثي، وجامعة أم القرى (٨) كراسي بحثية.

٤. **الخدمات الاستشارية للجامعات**: تضم بعض الجامعات معاهد تقدم خدمات استشارية وتقوم بإجراء البحوث والدراسات لصالح القطاعين العام والخاص، يصل عائدها إلى ٢٥٪ من ميزانية الجامعة كما هو الحال في جامعة الملك فهد للبترول والمعادن. كما تقوم هذه المعاهد بدور محوري من خلال إعارة أعضاء هيئة التدريس للمؤسسات والشركات والوزارات المختلفة.

٥. **البرامج المدفوعة**: تقوم بعض الجامعات بتقديم برامج متنوعة وعلى مختلف الدرجات العلمية مدفوعة الرسوم، ويتمثل ذلك في: برنامج التعليم الموازي، وبرنامج التعليم عن بعد، وبرنامج الانتساب، المطبقة في بعض الجامعات كجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٦. **صندوق التعليم العالي**: حيث إن الصندوق ومنذ تأسيسه مول أكثر من ٥٠٠ مشروع جامعي وبقيمة إجمالية تجاوزت ملياري ريال ساهمت في دعم برامج

الجامعات العلمية ومراكز البحوث وإنشاء كليات جديدة والتوسع في الكليات القائمة بما ساهم في زيادة الطاقة الاستيعابية للجامعات. كما أن الصندوق قد مول خلال السنة والنصف الماضية العشرات من المشاريع الجامعية بقيم تجاوزت ١٥٢ مليون ريال، شملت مشاريع متنوعة استفادت منها جميع الجامعات الحكومية السعودية الأعضاء في الصندوق، ويأتي هذا الدعم تماشياً مع دور الصندوق في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ في تنويع مصادر الدخل للجامعات وتعزيز استدامة تلك المصادر في دعم متطلبات واحتياجات تلك الجامعات، ودعم برامجها العلمية وتهيئة البيئة العلمية المناسبة فيها.

التحديات التي تواجه تمويل التعليم:

ومن هذه التحديات ما يلي (الفراج، ٢٠٢١):

١. نادرا ما تحصل الجامعات على المبالغ التي تطلبها عندما تحدد احتياجاتها مما يؤثر على مستوى أدائها.
٢. نمو التعليم العالي بمعدلات لا تتناسب مع معدلات نمو مخصصاته.
٣. عدم القدرة على التوسع في احداث التخصصات التطبيقية أو تلبية متطلباتها. تقلص عدد الأساتذة الذين يؤهلون في الجامعات الغربية المرموقة نتيجة قلة الموارد المالية.
٤. عجز الجامعات عن تمويل الإجازات التدريسية والبحثية لأعضائها خارج البلد.
٥. انخفاض مستوى الخدمات الطلابية من سكن وطعام ومواصلات ورعاية طبية.

- توقف مشروعات التطوير في التعليم العالي أو سيرها ببطء.
- تراجع نصيب الطالب من الإنفاق.

المحور الثاني: رأس المال البشري

مفهوم رأس المال البشري:

يُعرف رأس المال البشري بأنه الكفاءات والمهارات التي يكتسبها الفرد خلال حياته بواسطة التعليم والتكوين من أجل الحصول على فرص عمل جيدة (إما العمل في مؤسسة أو انشاء منصب عمل بتطبيق مشروع مؤسسة) وبالتالي الخروج من البطالة (قاضي، ٢٠١٤).

وعرَّفت العويوي (٢٠١٨) رأس المال البشري أنه "الثروة غير الملموسة التي يمتلكها العاملين في المنظمات وتستفيد منها المنظمة بشكل مباشر، ويمكن صقلها وتنميتها من خلال التدريب والتعليم والرعاية الصحية، وتتمثل في المهارات والخبرات والقدرات الابتكارية والصفات القيادية والادارية الاخرى التي يأخذها العاملين معهم حين مغادرتهم المنظمة".

من خلال التعريفات آنفة الذكر ترى الباحثة أن رأس المال البشري هو المخزون غير الملموس من الكفاءات والخبرات والمعارف والمهارات والمؤهلات والإمكانيات المتجسدة بالعاملين والتي تم اكتسابها نتيجة تبني المنظمة لبرامج تأهيلية وتدريبية وتطويرية وتعليمية.

أهمية تنمية رأس المال البشري:

وضَّح السلمي (١٩٩٧) مجموعة من الأسس التي توضح وتبلور الدور الذي يلعبه المورد البشري في المنظمات وهي كالتالي:

١. المورد البشري هو بالدرجة الأولى طاقة ذهنية وقدرة فكرية ومصدر للمعلومات والاقتراحات والابتكارات وعنصر فاعل وقادر على المشاركة الايجابية بكافة أشكالها.
٢. الإنسان بطبيعته يرغب دائماً في المبادرة والتطوير والإنجاز ولا يمكنه التقيد بمجموعة المهام التي تفرضها عليه الإدارة.

٣. الإنسان إذا ما أُحسن اختياره وتدريبه وتطويره بما يتلاءم مع المهام المنوطة به فإنه لن يكون بحاجة إلى متابعة واشراف تفصيلي وإنما يكفي توجيهه عن بعد وبصورة غير مباشرة.

٤. يزداد العطاء وتتحسن النتائج ويرتفع مستوى الأداء إذا تم العمل ضمن فريق.

أبعاد تنمية رأس المال البشري:

١. **التدريب:** يعتبر التدريب أحد المكونات الرئيسية في تنمية الموارد البشرية، كما أنه الوسيلة الفاعلة لتحقيق النمو البشري، حيث أن معيار القوة في المنظمات المختلفة يتجلى في مواصلتها الارتقاء بالكفاءة والجودة في مختلف مستويات التعليم والتدريب. ويؤكِّد سلامة (٢٠١٢) إلى أن "التدريب يهدف إلى زيادة كفاية الفرد وقدراته على أداء مهام بذاتها، كما يهدف إلى تغيير اتجاهاته وسلوكه في المؤسسة وعلاقاته في العمل إلى الأفضل، وأن أهمية التدريب تأتي باعتبارها مصدراً من مصادر إعداد الكوادر البشرية، وتطوير كفاياتهم، وزيادة الإنتاج والإنتاجية، لذا يُعد التدريب إنفاقاً استثمارياً يحقق عائداً ملموساً يسهم في تلبية احتياجات النمو الاقتصادي، والاجتماعي، فضلاً عن كونه وسيلة مهمة في محاولات اللحاق بركب التقدم التكنولوجي.

٢. **المهارة:** وتعتبر المهارات مقدرة ذهنية أو عقلية مكتسبة أو طبيعية في الفرد، وتشير المهارة إلى قدرة الفرد على التصرف بطريقة معينة للقيام بالعمل المطلوب منه، ويمكن قياس مهارات الفرد وقدراته قبل توظيفه لمعرفة مدى التوافق بين خصائص الفرد المرشح والخصائص والمواصفات المطلوبة في المتقدم للعمل، ومن أمثلة المهارات المطلوبة: القدرة على التحليل والتكيف والابتكار (بوحديد ويحياوي، ٢٠١٨).

٣. **المعرفة**: المعرفة وهي مجموعة من الحقائق والخبرات والمهارات والمعلومات والآراء وأساليب العمل التي يكتسبها الفرد عن طريق التعلم أو الممارسة، ثم يسعى إلى

تعميمها حتى تساعده في تطوير مستوى حياته، ويستخدمها لتفسير العالم المحيط به وإدارته (ماضي، ٢٠١١)

٤. **التطوير:** حيث إن التطوير هو تنمية طويلة الأجل يمكن تقديمها لأي عامل أو صاحب مهنة لتطوير الوظيفة علاوة على ذلك فقد أصبح التطوير في العصر الحاضر له قابلية وأفضلية أكثر من التدريب بشكل متزايد لأن التطوير يحتاج إلى برامج طويلة الأمد وذلك لكي تظهر نتائج التطوير التي قد لا تظهر في وقت قصير (الطائي والعبادي، ٢٠١٥).

المحور الثالث: الاقتصاد المعرفي

مفهوم الاقتصاد المعرفي

عرف الاقتصاد المعرفي بأنه استثمار العقل البشري كرأس مال معرفي لتنمية قدراته من خلال عملية التعليم والتعلم لإعداد أفراد قادرين على الحصول على المعرفة والمشاركة في استخدامها وإنتاجها، وابتكارها بالاستفادة من توظيف التكنولوجيا ونشرها في جميع المجالات، بإكسابهم مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لتمكينهم من تطبيقها وتوظيفها في كافة مجالات الحياة بهدف تحسين نوعية وجودة الحياة وتحقيق التنمية المستدامة (مهني، ٢٠٢٠).

كما عرف بأنه فهم وانتقاء المعارف والمعلومات التي تفيد الإنسان في تطوير وتحسين مجالات حياته الاقتصادية والاجتماعية، عبر استخدام العقل البشري وتطبيق أساليب البحث العلمي وأنواع التفكير المتنوعة، وتكنولوجيا المعلومات، والوسائل التقنية الحديثة من أجل تحقيق أهدافه المنشودة (قويدر وقشطة، ٢٠٢٠).

وترى الباحثة بأنه الاقتصاد الذي يقوم على خلق وتوليد المعرفة المكتسبة ونقلها واستخدامها بشكل فعال من قبل الأفراد والشركات والمنظمات والمجتمعات.

أهمية الاقتصاد المعرفي

إن أهمية اقتصاد المعرفة تبرز من خلال النقاط التالية (بوضياف، ٢٠١٦):

١. إعطاء الأولوية المطلقة لتكوين الإنسان السوي القوي في المهارات العالية والعلم الغزير والقدرات الإبداعية الخلاقة، عن طريق ترشيد الانفاق العام لزيادة القسم المخصص للمعرفة بدءا من المدارس إلى الجامعات لأن المدارس تؤسس للأجيال المنتجة التي يمكن تحويلها إلى أجيال المعرفة بحسن رعاية أصحاب الذهنية المنفتحة والمبدعة.

٢. يساعد المؤسسات على التطور والإبداع، والاستجابة لاحتياجات الأفراد.

٣. يحقق الاقتصاد المعرفي النواتج التعليمية المرغوبة والجوهرية.

٤. يحقق التبادل الإلكتروني ويحدث التغيير في الوظائف القديمة، ويستحدث وظائف جديدة.

٥. أن المعرفة العلمية والعملية التي يتضمنها اقتصاد المعرفة تعتبر الأساس المهم في توليد الثروة وزيادتها وتراكمها.

مميزات الاقتصاد المعرفي

يتميز اقتصاد المعرفة بمجموعة من السمات والخصائص الأخرى التي تميزه عن الاقتصاد التقليدي وهي (الحبشي وآخرون، ٢٠١٧):

١. أنه كثيف المعرفة يرتكز على الاستثمار في الموارد البشرية باعتبارها رأس المال المعرفي والفكري. :

٢. على القوى العاملة المؤهلة والمدربة والمتخصصة في التقنيات الجديدة.

٣. اعتماد التعلم والتدريب المستمرين وإعادة التدريب، التي تضمن للعاملين مواكبة التطورات التي تحدث في ميادين المعرفة.

٤. توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات توظيفا يتصف بالفعالية لبناء نظام معلوماتي فائق السرعة والدقة والاستجابة.

٥. انتقال النشاط الاقتصادي من إنتاج وصناعة السلع إلى إنتاج وصناعة الخدمات المعرفة.

مرتكزات الاقتصاد المعرفي

يحتاج النظام التعليمي بشكل عام، والأكاديمي بشكل خاص إلى تطوير كفايات كل من المعلم المتعلم بما ينسجم ومفهوم الاقتصاد المعرفي، وإيجاد البيئة التعليمية المناسبة المحفزة لكل منهما؛ ليكونا قادرين على مواجهة التحديات التي يفرضها النمو المتسارع في وسائل وأساليب اكتساب المعلومات والمهارات وتوظيفي التكنولوجيا في التعليم، والعمل بمفهوم التربية المستدامة (الهاشمي والعزاوي، ٢٠٠٩).

ومن المرتكزات التي يستند إليها الاقتصاد المعرفي كما أشار إليها المصطاع (٢٠١٦) ما يأتي:

١. إعادة هيكلة الانفاق العام، وترشيده، وإجراء زيادة حاسمة في الإنفاق المخصص لتعزيز المعرفة، ابتداء من المدرسة وصولًا إلى التعليم الجامعي.
٢. الإبداع: حيث يتطلب الإبداع البيئة الملائمة والدول المجتمعات التي تتمتع بمستويات تعليمية عالية وعادات وتقاليد منفتحة تكون هي الأقدر على الإبداع والتقدم.
٣. الصادرات: لقد أصبحت الدول المتقدمة تعتمد في صادراتها على إنتاج وتوزيع واستعمال المعرفة، أما الدول النامية ولا سيما العربية منها ما زالت المعرفة تشكل جزءًا بسيطًا من صادراتها مما يجعلها تقف أمام التحديات الاقتصادية.
٤. إعداد جيل منتج للمعرفة ومستخدم لها: ويعد إعداد الأفراد في المؤسسات الجامعية من أهم ركائز الاقتصاد المعرفي من خلال امتلاكهم مهارات تعلم وتعليم إبداعية مما يتطلب انفتاحهم على جميع مصادر المعرفة والثقافة.

إضافة لذلك تعد الجامعات أحد المرتكزات الأساسية بل والمهمة، والتي تعلب دورًا في عصر اقتصاد المعرفة، فهي مصدر إنتاج المعرفة الجديدة (البحث العلمي)، والخبرات (التعليم)، ونشر المعرفة (التعليم)، وتوزيعها (الكتب والدراسات) (العويني، ٢٠١٦).

علاوة على ذلك، تمثل الجامعات أحد أهم أسس ومرتكزات اقتصاد المعرفة من خلال مخرجاتها التعليمية في التخصصات المختلفة، وما تقوم به من بحث علمي سواء كان تطبيقيًا أم نظريًا يعد من مرتكزات الاقتصاد المعرفي، كما أنها تعلب دورًا مهمًا في عملية التحول نحو الاقتصاد المعرفي من خلال ما تمتلكه من كفاءات علمية متميزة، ويقومون بدورهم في إنتاج ونشر المعرفة بين الطلبة الذين يمثلون أمل المجتمع في تكوره ونهضته (خميسي والرميدي، ٢٠١٩).

وقد أكد كل من (علي وصديق، ٢٠١٧؛ والعبد الجبار، ٢٠١٧) على أن الجامعات العالمية المتميزة قد اكتسبت السمعة الميزة من خلال رفع قدراتها على إنتاج وتوزيع وتخزين وتوظيف المعرفة الجديدة، وإعادة استخدامها، وتوفير كافة متطلبات التعليم المستمر، وإنشاء مراكز للمعرفة، بالإضافة غلى دورها في تسريع عملية إنتاج ونشر المعرفة بما يساهم في التحول إلى مجتمعات المعرفة.

توجه المملكة العربية السعودية نحو الاقتصاد المعرفي:

حددت خطة التنمية التاسعة ٢٠١٠ -٢٠١٤م عدداً من الأهداف العامة من أجل التحول نحو الاقتصاد المعرفي: منها تعزيز التنمية البشرية، ونشر المعرفة، وتوسيع الخيارات المتاحة لأفراد المجتمع في اكتساب المعارف والمهارات والخبرات. وتوفير البيئة التقنية والإدارية والتنظيمية، فضلاً عن البنية التحتية لتقنية المعلومات والاتصالات. وتقليص الفجوة المعرفية بين المناطق، وزيادة وعي المواطن بأهمية المعرفة، فضلا عن زيادة المحتوى الرقمي العربي (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ١٤٣٢). وقد خلص منتدى الرياض الاقتصادي (٢٠٠٩) في دورته الرابعة إلى عدد من التوصيات منها ضرورة إصلاح منظومة التعليم والتدريب؛ لرفع كفاءة الاستثمار ورأس المال البشري تمهيدا للتحول نحو الاقتصاد المعرفي وإن المملكة وحسب الرؤية المستقبلية الخطة التنمية التاسعة ٢٠١٠ -٢٠١٤م العربية السعودية وبحلول عام ١٤٤٦هـ/ ٢٠٢٥م سيكون اقتصاد المملكة قد خطا خطوات كبيرة نحو الاقتصاد المعرفي، معتمداً على مجتمع يعمق من المستوى المعرفي لأفراده علماً ومهارة وخبرة، وسيكون قد اقترب من المستويات التي

تشهدها الدول المتقدمة في هذا المجال، إذ يتطلب اقتصاد المعرفة ضرورة توفر مهارات خاصة في القادة والمديرين(الفياض، ٢٠٢١).

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات المرتبطة بتمويل العليم العالي:

دراسة الجهني (٢٠٢٢): هدفت الدراسة للتعرف على أبعاد رؤية المملكة ٢٠٣٠ م المعززة للتوجه نحو تنويع مصادر تمويل التعليم العالي وواقع الإنفاق على التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي القائم على جمع وتحليل المعلومات التي تضمنتها أدبيات الدراسات السابقة المتعلقة بتمويل التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، ورؤية المملكة ٢٠٣٠ ونظام الجامعات الجديد والمواد المتعلقة بتمويل التعليم، وقد أظهرت الدراسة أهمية التنوع في مصادر تمويل التعليم العالي كونه أصبح ضرورة ملحة، ومن الصعب الاستمرار في الاعتماد على نمط تمويل أحادي من قبل الدولة، كما ذكر الباحث العديد من التوصيات كان من أبرزها بأنه على الجامعات السعودية الحكومية التدرج بفرض رسوم دراسية لكي يتعود الطلاب وأولياء الأمور على المشاركة بتحمل جزء من كلفة التعليم في كل مراحل التعليم العالي، وكذلك عليها تنمية الأوقاف الجامعية والاستفادة من النماذج العالمية والوطنية الرائدة في مجال الأوقاف الجامعية.

دراسة الفراج (٢٠٢١): هدفت الدراسة إلى التعرف على التحديات التي تواجه تمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، والحلول المقترحة للتمويل، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكونت أداة الدراسة من استبانة وزعت على العمداء والوكلاء لجميع الكليات بجامعة شقراء وعددهم (٥١) فرداً تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وبينت نتائج الدراسة أن أهم التحديات التي تواجه تمويل التعليم العالي في جامعة شقراء في المملكة العربية السعودية هي اعتماد الجامعة على الدعم الحكومي فقط، وضعف ارتباط البرامج البحثية بالمؤسسات الإنتاجية بالمجتمع، وضعف اعتمادات النفقات الاستثمارية مقارنة باعتماد النفقات الجارية. كما أن أهم الحلول

للتمويل هي: تطوير النظام المالي ولإداري في جامعة شقراء، واستثمار الصناديق المالية بها، وترويج البحوث العلمية وتسويقها وتشجيع الابتكارات والأنشطة والخدمات الجامعية، وتنشيط الاهتمام بالأوقاف الجامعية، وإنشاء علاقات تعاونية بين الجامعة ومؤسسات المجتمع الإنتاجية.

دراسة الغامدي (٢٠٢١): هدفت الدراسة إلى قياس درجة أهمية مبررات تنويع مصادر تمويل التعليم العالي في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة، ودرجة فاعلية الآليات المتبعة من أجل تحقيق ذلك، مع الكشف عن وجود علاقة ارتباطية بين تلك المبررات والآليات من وجهة نظر القادة الأكاديميين في جامعة أم القرى، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة كأداة للدراسة، كما تم تطبيقها على عينة من عمداء ووكلاء كليات جامعة أم القرى وعددهم (٢٩٤) فرداً، وقد أظهرت النتائج أن مبررات تنويع مصادر تمويل التعليم العالي في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة والفقرات التابعة لها من وجهة نظر القادة الأكاديميين في جامعة أم القرى قد جاءت مرتفعة وإيجابية، في حين جاءت نتائج آليات تنويع مصادر تمويل التعليم الجامعي جاءت متوسطة.

دراسة آل دربه والجبري (٢٠٢٠): هدفت الدراسة إلى الوصول إلى أفضل بدائل لتمويل التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض التجارب العالمية، وذلك من خلال استعراض بعض التجارب العربية والعالمية ذات العلاقة بطرق تمويل التعليم الجامعي للاستفادة منها في إيجاد البدائل التمويلية بما يتناسب مع خصائص المملكة العربية السعودية، واعتمدت الدراسة على أسلوب المنهج الوصفي التحليلي القائم على جمع وتحليل المعلومات التي تضمنتها أدبيات تمويل التعليم الجامعي، وكذلك التجارب العالمية لتمويل التعليم الجامعي، بالإضافة إلى ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة من نتائج وتوصيات حول الموضوع، واستعرضت الدراسة نماذج من بدائل التمويل في أمريكا وكندا وهولندا ومصر ومقارنتها بالسعودية، وقد أوصت الدراسة بالعديد من التوصيات، أبرزها تشجيع استثمار رجال الأعمال في التعليم وأتاحه الفرصة للشركات الكبرى بأن تتولى فتح مؤسسات تعليمية وإعطاءها

امتيازات تجارية مقابل ذلك، وتفعيل الشراكات المجتمعية مع الجامعات، بالإضافة إلى تشجيع التطوع في تقديم الخدمات الإنشائية أو أعمال الصيانة والنظافة والتي تكلف الجامعات أموالاً كثيرة.

ثانياً: الدراسات المرتبطة برأس المال البشري:

قامت ساريب ورويو (Sarip & Royo, 2014) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى أدوار الإدارة الاستراتيجية للموارد البشرية في الجامعات الدنماركية والماليزية، والكشف عن العوامل المؤثرة في أداء الإدارة الاستراتيجية في كل بلد من البلدين، واتبعت الدراسة منهجية نوعية قامت على إجراء مقابلات فردية معمقة مع عينة من مختصي إدارة الموارد البشرية في جامعات البلدين، وتكونت عينة الدراسة من (١٠) من المختصين والمديرين ورؤساء الأقسام في الإدارة الاستراتيجية للموارد البشرية (٥ جامعات دنماركية، و٥ جامعات ماليزية)، وقد أظهرت نتائج الدراسة ضعف أداء الإدارة الاستراتيجية للموارد البشرية في الجامعات الماليزية، وبخاصة في بعدي تحفيز الموظفين وتدريبهم بسبب المركزية الشديدة، واستخدام الإدارة الاستراتيجية للموارد البشرية في الجامعات الدنماركية للامركزية في عملها حيث يتضمن ذلك التنمية المهنية المستمرة والتمكين وتفويض الصلاحيات.

كما أجرى موتاهي وبوسيني (Mutahi & Busienei, 2015) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر إدارة الموارد البشرية على الأداء في الجامعات الحكومية الكينية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبيه المسحي والارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) إداريا يعملون في (٣١) جامعة حكومية في مختلف البلاد، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق استبانة لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين ممارسة إدارة الموارد البشرية لوظائفها وبين تحسن الأداء في الجامعات الكينية، كما ازهرت نتائج الدراسة أن وظائف المكافأة والنمو تؤثر أكثر من وظائف الاستقطاب والتعيين وفي تحسين الأداء الإداري والفني داخل الجامعات الكينية.

وهدفت دراسة الخثلان (١٤٣٥هـ) إلى بناء استراتيجية مقترحة لتطوير إدارة الموارد البشرية في ضوء تكنولوجيا الأداء البشري بالجامعات السعودية: جامعة الملك سلمان بن عبد العزيز، وتم توظيف المنهج الوصفي، والاستبانة أداة أساسية لجمع المعلومات، إضافة إلى استخدام أسلوب دلفاي؛ للوصل إلى نموذج يمكن من خلاله التغلب على المشكلات التي تحول دون قيام إدارة الموارد البشرية بدورها بشكل مناسب، وقد طبقت الاستبانة على عينة ممثلة لمجتمع الدراسة من الموظفين والموظفات بإدارات شؤون الموظفين، واظهرت نتائج الدراسة وجود قصور في الاستقطاب والتأهيل، والتوظيف، والتدريب أثناء العمل، وإجراءات العمل والحوافز، كما أن هناك حاجة الأداء بإدارة الموارد البشرية إلى إجراءات تطويرية يمكن من خلالها التغلب على القصور الموجود، وتطوير الأداء بما يؤثر في الأداء العام للموظفين بالجامعة بشكل إيجابي.

وتناولت دراسة الوسيدي (١٤٣٥هـ) واقع تنمية الموارد البشرية في ركز دراسة الطالبات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، من وجهة نظر الإداريات، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة للدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع الإداريات في مركز دراسة الطالبات بجامعة الإمام، وأظهرت نتائج الدراسة موافقة عينة الدراسة بدرجة محايد على واقع تنمية الموارد البشرية في مركز دراسة الطالبات، وموافقة عينة الدراسة بدرجة موافق على الصعوبات التي تواجه تنمية الموارد البشرية في مركز دراسة الطالبات، وموافقة عينة الدراسة بدرجة موافق بشدة على المقترحات التي تسهك في تطوير تنمية الموارد البشرية في مركز دراسة الطالبات، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في اتجاهات مفردات عينة الدراسة نحو المحورين الأول والثاني وصعوبة تنمية الموارد البشرية في مركز دراسة الطالبات بجامعة الإمام من وجهة نظر الإداريات باختلاف متغير المؤهل العلمي، ولصالح أصحاب المؤهل العلمي دبلوم فأقل، كما توجد فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وأجرى العتي والخثلان (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع التعامل مع الموارد البشرية ومعوقات تطبيق إدارة الموارد البشرية في إدارات التعليم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر رؤساء الأقسام والمشرفين التربويين في إدارة التعليم بالخرج، والكشف عن الفروق بين استجابات عينة الدراسة وفقا للوظيفة والمؤهل وسنوات الخبرة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت أداة الدراسة في الاستبانة، طبقت على عينة بلغ قوامها (١٠٢) مرشدًا تربويًا، ورئيس قسم، وأسفرت الدراسة عن أن درجة توافر مؤشرات أبعاد واقع التعامل مع الموارد البشرية: توصيف وتحليل الوظائف، وتخطيط الموارد البشرية، والاستقطاب، وتدريب الموارد البشرية، وتقييم أداء العاملين بدرجة متوسطة، بينما جاءت منخفضة على بعد الأجور والحوافز، ودرجة موافقة أفراد العينة على معوقات تطبيق إدارة الموارد البشرية تراوحت بين بدرجة عالية وبدرجة متوسطة، ولا توجد فروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع التعامل مع الموارد البشرية وفقًا للخبرة والمؤهل والوظيفة.

وسعت دراسة آل مهري (٢٠٢٠) على التعرف على المعوقات التنظيمية والمادية والتقنية التي تحد من تنمية الموارد البشرية لدى الإداريات بجامعة نجران من وجهة نظر الموظفات الإداريات، وتم استخدام المنهج الوصفي، كما تم الاعتماد على الاستبانة أداة لجمع البيانات، تم توزيعها على مجتمع الدراسة من الموظفات الإداريات حيث بلغ عددهن (١٣٦) موظفة، وأظهرت نتائج الدراسة موافقة افراد الدراسة على المعوقات التنظيمية والمادية والتقنية لتنمية الموارد البشرية لدى الإداريات بدرجة موافق، بجامعة نجران، وأوصت الدراسة ضرورة بناء دليل للموظف الإداري بجامعة نجران بحيث يتضمن وصف الوظائف، ومعايير الأداء، وتزويد الموظفين بنسخة من هذا الدليل.

وأجرى الشهري وشحبل والتويجري (٢٠٢٠) إلى التعرف على واقع تخطيط الموارد البشرية في وكالة الموارد البشرية في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الموظفين والموظفات بها بالتعرف على درجة ممارسة تخطيط الموارد البشرية والمعوقات التي تعترضها ومن ثم تقديم مقترحات للتطوير، وتحسين

وتخطيط الموارد البشرية في وزارة التعليم، وقد طبقت الدراسة على عينة ممثلة تكونت من (٢٠١) موظف وموظفة، واعتمدت على المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة، واظهرت نتائج الدراسة أن ممارسات تخطيط الموارد البشرية تتم بدرجة عالية في وكالة الموارد البشرية من وجهة نظر العينة، فيما جاءت المعوقات بدرجة متوسطة، وكان من أبرزها قلة الخبرة التخصصية لمسؤولي تخطيط الموارد البشرية، والتغير المستمر في الهياكل التنظيمية في وزارة التعليم، واوصت الدراسة بتفعيل دور الإدارة العامة لتخطيط الموارد البشرية في وكالة الموارد البشرية بوزارة التعليم.

التعقيب على الدراسات السابقة

تستهدف الدراسة الحالية القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية، وبالتالي فإن الدراسة الحالية تختلف مع كافة الدراسات السابقة من حيث مجتمع الدراسة، أما من حيث منهج الدراسة فتعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الارتباطي، وتلاحظ الباحثة اتفاق الدراسة الحالية من حيث المنهج مع بعض الدراسات واختلافها مع البعض الآخر التي استخدمت المنهج الوصفي والكمي والوصفي المسحي، أما من حيث أداة الدراسة فتعتمد الدراسة الحالية على الاستبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات، واتفقت بذلك مع بعض الدراسات، واختلفت مع بعضها الآخر التي اعتمدت على المقابلة والبعض الآخر اعتمد على الأدبيات والدراسات السابقة كمصدر أساسي لجمع البيانات.

كما أن البحث الحالي يعد امتداداً للدراسات السابقة، لكنه يختلف عن الدراسات السابقة في أن البحث الحالي يهدف إلى تحديد دور تمويل التعليم العالي في تطوير رأس المال البشري في ظل التوجه نحو الاقتصاد المعرفي بالمملكة العربية السعودية.

منهج الدراسة

في ضوء طبيعة الدراسة، والأهداف التي تسعى الدراسة لتحقيقها، والأسئلة التي تحاول الدراسة الإجابة عليها، والبيانات المراد الحصول عليها، فإن هذه الدراسة استخدمت المنهج الوصفي بنوعيه المسحي والارتباطي، حيث يعرف المنهج الوصفي بأنه: "المنهج الوصفي المسحي هو ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد المجتمع، أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة الموصوفة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك على دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلا (العساف، ٢٠١٢، ص.١٧٩).

مجتمع الدراسة والعينة

يتكون مجتمع الدراسة من القيادات الأكاديمية في (٨) جامعات حكومية سعودية تمثل المناطق الشرقية والغربية والشمالية والجنوبية بالمملكة وعددهم (٨٩٠) فرداً، وقد تم اختيار عينة عشوائية عددها (٢٦٩) فرداً منهم، وقد تم اختيار العينة بناء على جدول كريجيسي ومورغان لحساب حجم العينة (Krejcie & Morgan, 1970).

أداة الدراسة

استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث أعدت على شكل فقرات، وذلك بعد مراجعة الأدب النظري والدراسات ذات العلاقة، والتي هدفت إلى التعرف على دور تمويل التعليم العالي في تطوير رأس المال البشري في ظل التوجه نحو الاقتصاد المعرفي بالمملكة العربية السعودية، وقد تكونت الاستبانة من محورين رئيسيين وهما، المحور الأول: واقع تمويل التعليم العالي في ظل التوجه نحو الاقتصاد المعرفي بالمملكة العربية السعودية وتكون من ١٥ فقرة، بينما المحور الثاني: مستوى تطوير رأس المال البشري في ظل التوجه نحو الاقتصاد المعرفي بالمملكة العربية السعودية وتكون من ١٥ فقرة، وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي في تحديد

استجابات العينة (ضعيفة جداً، ضعيفة، متوسطة، عالية، عالية جداً) كما هو موضح في الجدول التالي (١):

جدول (١)

درجات المقياس المستخدم في الاستبانة

الاستجابة	ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جداً
الدرجة	١	٢	٣	٤	٥

ولتفسير نتائج الدراسة والحكم على مستوى الاستجابة، اعتمدت الباحثة على ترتيب المتوسطات الحسابية على مستوى المجالات للاستبيان ومستوى الفقرات في كل مجال، وقد حددت الباحثة درجة الموافقة حسب المحك المعتمد للدراسة، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (2)المحك المعتمد في الدراسة

المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
من ١ إلى أقل من ١.٨٠	ضعيفة جداً
من ١.٨٠ إلى أقل من ٢.٦٠	ضعيفة
من ٢.٦٠ إلى أقل من ٣.٤٠	متوسطة
من ٣.٤٠ إلى أقل من ٤.٢٠	عالية
من ٤.٢٠ إلى ٥.٠٠	عالية جداً

المصدر: (البحراوي، ٢٠١٨)

صدق وثبات الأداة

للتحقق من الصدق الظاهري للأداة عرضتها الباحثة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين، بلغ عددهم (١٠) متخصصاً في تخصصات اقتصاديات التعليم، وقد قامت الباحثة بجمع ملاحظات المحكمين، حيث حذف بعض الفقرات وعدل البعض، لتصبح بصورتها النهائية ٣٠ فقرة، كما تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ وبلغت قيمتها (٠.٩٣) وتعدّ هذه النسبة مناسبة ومقبولة، مما يشير إلى ثبات مناسب للأداة.

الأساليب الإحصائية

تم تفريغ وتحليل الاستبانة من خلال برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)، وتم استخدام الأدوات الإحصائية التالية:

١. النسب المئوية والتكرارات (Frequencies & Percentages).
٢. المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري.
٣. اختبار ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة.
٤. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) واستخدمته الباحثة لحساب ثبات الاستبانة والعلاقة بين تمويل التعليم العالي وتطوير رأس المال البشري.

إجابة أسئلة الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما واقع تمويل التعليم العالي في ظل التوجه نحو الاقتصاد المعرفي بالمملكة العربية السعودية؟

للإجابة على السؤال الأول تم ايجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب لمعرفة درجة الموافقة على فقرات المحور والتي تكونت من ١٥ فقرة، حيث يوضح الجدول (٣) إجابات أفراد عينة الدراسة مرتبة تنازلياً.

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجات لإجابات أفراد العينة لفقرات محور (واقع تمويل التعليم العالي في ظل التوجه نحو الاقتصاد المعرفي بالمملكة العربية السعودية) ، مرتبة تنازلياً

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
٨	تستخدم الجامعة مرافقها كمراكز إنتاج متقدمة.	٤.٢٥	٠.٨٩	١	عالية جداً
١٠	يوجد بالجامعة أنظمة ولوائح لتحقيق فلسفة الجامعة المنتجة.	٤.٢١	٠.٧٨	٢	عالية جداً
٥	تستثمر الجامعة جزء من ميزانيتها في مشاريع تنموية مختلفة.	٣.٦١	٠.٤٩	٣	عالية
٣	تستثمر الجامعة مواردها المادية وفق استراتيجية واضحة.	٣.٥٩	٠.٧٩	٤	عالية
٤	تحقق الجامعة الكفاءة الاقتصادية المثلى لمواردها المتاحة.	٣.٥٦	٠.٩١	٥	عالية
١	تتبنى الجامعة سياسة ترشيد الإنفاق والتكلفة التشغيلية لنشاطاتها.	٣.٥٥	٠.٨٦	٦	عالية
٢	تستفيد الجامعة من إيرادات أملاك الجامعة في التمويل.	٣.٥٣	٠.٧٩	٧	عالية

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
٦	تسوق الجامعة إنتاجها العلمي والمعرفي.	٣.٥١	٠.٧٣	٨	عالية
٧	تتجه الجامعة نحو الاستقلال المالي.	٣.٤٨	٠.٩٥	٩	عالية
٩	تقوم الجامعة بخصخصة بعض الخدمات التعليمية المقدمة من قبلها.	٣.٤٥	٠.٨٦	١٠	عالية
١١	تعمل الجامعة على استثمار براءات الاختراع.	٣.٤٢	٠.٩٢	١١	عالية
١٣	تعقد الجامعة شراكات واتفاقيات مع مؤسسات القطاعين العام والخاص في مجال التعليم.	٢.٩٥	٠.٩٤	١٢	متوسطة
١٥	تستثمر الجامعة طاقاتها البشرية لتقديم الاستشارات العلمية المتخصصة المدفوعة.	٢.٧١	٠.٨٣	١٣	متوسطة
١٤	تتيح الجامعة برامج التعليم المستمر لكافة فئات المجتمع مقابل رسوم دراسية.	٢.٦٦	٠.٧٤	١٤	متوسطة
١٢	تمتلك الجامعة مراكز تدريب لتقديم برامج وخدمات مدفوعة.	٢.٦٣	٠.٨٢	١٥	متوسطة
المتوسط الكلي		**٣.٥٥**	**٠.٩١**	-	**عالية**

يوضح الجدول (٣) أن واقع تمويل التعليم العالي في ظل التوجه نحو الاقتصاد المعرفي بالمملكة العربية السعودية كان عالياً، وذلك بمتوسط حسابي (٣.٥٥)،

وانحراف معياري (٠.٩١)، حيث تراوح المتوسط الحسابي لفقرات المحور ما بين (٢.٦٣ – ٤.٢٥)، وانحرافات معيارية بين (٠.٨٢ – ٠.٨٩)، وكان أعلاها متوسطاً هي فقرة رقم (٨) والتي تنص على "تستخدم الجامعة مرافقها كمراكز إنتاج متقدمة"، بمتوسط حسابي (٤.٢٥) وانحراف معياري (٠.٨٩)، وبدرجة "عالية جداً"، يليها في المرتبة الثانية فقرة رقم (١٠) والتي تنص على "يوجد بالجامعة أنظمة ولوائح لتحقيق فلسفة الجامعة المنتجة"، بمتوسط حسابي (٤.٢١) وانحراف معياري (٠.٧٨)، وبدرجة "عالية جداً"، وفي المرتبة الثالثة فقرة رقم (٥) والتي تنص على " تستثمر الجامعة جزء من ميزانيتها في مشاريع تنموية مختلفة"، بمتوسط حسابي (٣.٦١) وانحراف معياري (٠.٤٩)، وبدرجة "عالية"، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (٢) التي تنص على "تمتلك الجامعة مراكز تدريب لتقديم برامج وخدمات مدفوعة"، بمتوسط حسابي (٣.٥٥) وانحراف معياري (٠.٩١)، وبدرجة "متوسطة".

السؤال الثاني: ما مستوى تطوير رأس المال البشري في ظل التوجه نحو الاقتصاد المعرفي بالمملكة العربية السعودية؟

للإجابة على السؤال الثاني تم ايجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب لمعرفة درجة الموافقة على فقرات المحور والتي تكونت من ١٥ فقرة، حيث يوضح الجدول (٤) إجابات أفراد عينة الدراسة مرتبة تنازلياً.

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجات لإجابات أفراد العينة الاستبانة لفقرات (مستوى تطوير رأس المال البشري في ظل التوجه نحو الاقتصاد المعرفي بالمملكة العربية السعودية) ، مرتبة تنازلياً

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
٤	يتمتع موظفو الجامعة بمهارات فنية	٣.٨١	١.٠٨	١	عالية

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
	كالقدرة على استخدام الحاسوب والتكنولوجيا للقيام بمهامهم.				
٦	تحرص إدارة الجامعة على تطوير العاملين وظيفياً ومهنياً بالتدريب النوعي المستمر.	٣.٧٩	٠.٩٨	٢	عالية
٨	يمتلك موظفو الجامعة المهارات المناسبة لإنجاز مهام العمل.	٣.٧٤	٠.٦٩	٣	عالية
٩	يشارك موظفو الجامعة في وضع الخطة التدريبية.	٣.٧٣	١.٨٤	٤	عالية
٧	يمتلك موظفو الجامعة مهارات الاتصال والتواصل مع الطلبة.	٣.٦٩	٠.٨٦	٥	عالية
١٢	يتميز موظفو الجامعة بمهارات التفاوض والإقناع.	٣.٦٦	٠.٧٩	٦	عالية
١٤	تعتمد إدارة الجامعة على قسم/ وحدة تدريب لتحسين مهارات عامليها.	٣.٦٤	٠.٩٧	٧	عالية
١٥	يمتلك موظفو الجامعة القدرة على توصيل المعلومات بشكل كامل ومرن.	٣.٦٢	١.٠٥	٨	عالية

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
١١	يحرص موظفو الجامعة على تطوير معارفهم واستثمارها بشكل مستمر.	٣.٥٨	٠.٥٨	٩	عالية
٣	تعقد إدارة الجامعة مؤتمرات علمية تستهدف العاملين بشكل دوري.	٣.٤٤	٠.٦٨	١٠	عالية
١	تضع إدارة الجامعة برامج تدريبية في ضوء تحديد دقيق للاحتياجات التدريبية المطلوبة.	٣.٣٥	٠.٧٣	١١	متوسطة
٢	تطور إدارة الجامعة معارف العاملين من خلال عقد دورات تدريبية.	٣.٣٣	٠.٨٨	١٢	متوسطة
٥	تستفيد إدارة الجامعة من خبرات المؤسسات التعليمية الناجحة في مجال تطوير العاملين.	٣.٣١	٠.٩١	١٣	متوسطة
١٠	ترسل إدارة الجامعة العاملين في بعثات خارجية لتطوير قدراتهم.	٣.٢٠	١.٠٦	١٤	متوسطة
١٣	توفر إدارة الجامعة المعارف اللازمة لدى العاملين عند تعيينهم	٣.١٩	١.٢٢	١٥	متوسطة
المتوسط الكلي		**٣.٦٦**	**١.٨٤**	-	**عالية**

يوضح الجدول (٤) أن مستوى تطوير رأس المال البشري في ظل التوجه نحو الاقتصاد المعرفي بالمملكة العربية السعودية جاء عالياً، وذلك بمتوسط حسابي

(٣.٦٦)، وانحراف معياري (١.٨٤)، حيث تراوح المتوسط الحسابي لفقرات المحور ما بين (٣.١٩ - ٣.٨١)، وانحرافات معيارية بين (١.٢٢ – ١.٠٨)، وكان أعلاها متوسطاً هي فقرة رقم (٤) والتي تنص على "يتمتع موظفو الجامعة بمهارات فنية كالقدرة على استخدام الحاسوب والتكنولوجيا للقيام بمهامهم"، بمتوسط حسابي (٣.٨١) وانحراف معياري (١.٠٨)، وبدرجة "عالية"، يليها في المرتبة الثانية فقرة رقم (٦) والتي تنص على "تحرص إدارة الجامعة على تطوير العاملين وظيفياً ومهنياً بالتدريب النوعي المستمر"، بمتوسط حسابي (٣.٧٩) وانحراف معياري (٠.٩٨)، وبدرجة "عالية"، وفي المرتبة الثالثة فقرة رقم (٨) والتي تنص على "يمتلك موظفو الجامعة المهارات المناسبة لإنجاز مهام العمل"، بمتوسط حسابي (٣.٧٤) وانحراف معياري (٠.٦٩)، وبدرجة "عالية"، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (١٣) التي تنص على "توفر إدارة الجامعة المعارف اللازمة لدى العاملين عند تعيينهم"، بمتوسط حسابي (٣.١٩) وانحراف معياري (١.٢٢)، وبدرجة "متوسطة".

السؤال الثالث: هل هناك دور ذو دلالة إحصائية لتمويل التعليم العالي في تطوير رأس المال البشري في ظل التوجه نحو الاقتصاد المعرفي بالمملكة العربية السعودية؟

للإجابة على السؤال الثالث تم ايجاد معامل الارتباط بيرسون لقياس درجة الارتباط بين تمويل التعليم العالي وتطوير رأس المال البشري، والنتائج موضحة في جدول (٥).

جدول (٥)

معامل الارتباط بين تمويل التعليم العالي وتطوير رأس المال البشري

		تطوير رأس المال البشري
تمويل التعليم العالي	معامل الارتباط	0.862
	القيمة الاحتمالية (Sig)	<0.001

تبين من النتائج الواردة في جدول (٥) أن قيمة معامل الارتباط بين تمويل التعليم العالي وتطوير رأس المال البشري يساوي ٠.٨٦٢ والقيمة الاحتمالية أقل من ٠.٠٠١، وهذا يعني أن هناك دور ذو دلالة إحصائية لتمويل التعليم العالي في تطوير رأس المال البشري في ظل التوجه نحو الاقتصاد المعرفي بالمملكة العربية السعودية.

خلاصة نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١. جاء واقع تمويل التعليم العالي في ظل التوجه نحو الاقتصاد المعرفي بالمملكة العربية السعودية بدرجة عالية، وذلك بمتوسط حسابي (٣.٥٥)، وانحراف معياري (٠.٩١)، حيث تستخدم الجامعات مرافقها كمراكز إنتاج متقدمة، كما يوجد بالجامعات أنظمة ولوائح لتحقيق فلسفة الجامعات المنتجة، كما تستثمر الجامعات جزء من ميزانيتها في مشاريع تنموية مختلفة، كما تمتلك الجامعات مراكز تدريب لتقديم برامج وخدمات مدفوعة.

٢. جاء مستوى تطوير رأس المال البشري في ظل التوجه نحو الاقتصاد المعرفي بالمملكة العربية السعودية بدرجة عالية، وذلك بمتوسط حسابي (٣.٦٦)، وانحراف معياري (١.٨٤)، حيث يتمتع موظفو الجامعات بمهارات فنية كالقدرة على استخدام الحاسوب والتكنولوجيا للقيام بمهامهم، كما تحرص إدارات الجامعات على تطوير العاملين وظيفياً ومهنياً بالتدريب النوعي المستمر، كما يمتلك موظفو الجامعات المهارات المناسبة لإنجاز مهام العمل، وتوفر إدارات الجامعات المعارف اللازمة لدى العاملين عند تعيينهم.

٣. هناك دور ذو دلالة إحصائية لتمويل التعليم العالي في تطوير رأس المال البشري في ظل التوجه نحو الاقتصاد المعرفي بالمملكة العربية السعودية.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يأتي:

١. العمل على تنويع مصادر التمويل في الجامعات السعودية والبحث عن مصادر أخرى للتمويل.

٢. التواصل مع المؤسسات الداعمة للتعليم العالي، من أجل توفير التغطية المالية اللازمة لتطوير العاملين وظيفياً ومهنياً بالتدريب النوعي المستمر.

٣. عقد دورات تدريبية للعاملين في مؤسسات التعليم العالي السعودية لتنمية المهارات المختلفة لديهم.

٤. التعاون مع الجامعات والكليات الجامعية في الدول المتقدمة، لإرسال البعثات والاستفادة من خبراتها وتجاربها الأكاديمية والإدارية والبحثية.

٥. تخصيص الكليات الجامعية لدائرة مختصة باحتضان الأفكار والمشاريع الإبداعية والابتكارية، وتسويق نتائج البحوث التطويرية واستثمارها.

٦. ضرورة تبني الإدارات للخطط التي تتسم بالمخاطرة وكذلك احتضان المشاريع التنافسية ذات الخطورة العالية للوصول إلى الريادة.

٧. الاستعانة بمجموعة من الخبراء؛ لتحديد أهم التطورات العلمية التي تفيد مصلحة العمل الجامعي.

المراجع:

المراجع العربية:

الأغا، صالح. (٢٠١٧). واقع التحول نحو الاقتصاد المعرفي في جامعة الأقصى وعلاقته بجودة التعليم العالي. مجلة جامعة فلسطين، ٧(٣)، ٩٥ -١٣٦.

آل دربه، عبدالله والجبري، يحيى. (٢٠٢٠). بدائل تمويل التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض التجارب العالمية. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، ٥(١)، ١٧٩١ -١٨١٠.

البحراوي، سيد. (٢٠١٨). دليل الباحثين في كيفية قراءة نتائج التحليل الإحصائي باستخدام برنامج SPSS وكيفية التعليق على النتائج. مصر: دار المصري للنشر والتوزيع.

بوحديد، ليلي؛ يحياوي، إلهام. (٢٠١٨). دور رأس المال البشري في تحقيق الميزة التنافسية للمؤسسة الصناعية دراسة حالة. مجلة جامعة القدس المفتوحة، ٤٣ (١)، ٢٢١ - ٢٣٤.

بوضياف، نوال. (٢٠١٦). تقديرات رؤساء الجامعات الجزائرية لمعوقات تفعيل الاقتصاد المعرفي في تطوير أداء الجامعات. مجلة جامعة جرش، ١٧(١)، ٦٤٧ -٦٦٨.

الجهني، فيصل. (٢٠٢٢). تنويع مصادر تمويل التعليم في ضوء توجهات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ م.: دراسة تحليلية. مجلة جامعة الأزهر ، ١٩٣(٣)، ٥٦٧ -٥٨٤.

الحبشي، محمد وعوض، أسماء وحسن، شوقي. (٢٠١٧). تصميم تنظيمي مقترح للمناهج والبرامج التدريبية بالتعليم الفني لإكساب طلابه الجدارات الوظيفية اللازمة لسوق العمل في ضوء متطلبات الاقتصاد المعرفي. مجلة جامعة الفيوم، ٨(٤)، ١٢٣ -١٣٩.

حسن، رولا. (٢٠١٦). درجة امتلاك معلمي اللغة العربية في محافظة البلقاء لمفاهيم

الاقتصاد المعرفي من وجهة نظرهم. مجلة جامعة عين شمس، ٢١٢(١)، ١١٨ - ١٥٢.

الخثعمي، فوزية. (٢٠٢٢). تقويم نظام مسارات التعليم الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات الاقتصاد المعرفي دراسة تحليلية. مجلة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٣٦(١)، ٨٣ -١١٨.

الخثلان، منصور زيد. (١٤٣٥هـ). *استراتيجية مقترحة لتطوير إدارة الموارد البشرية في ضوء تكنولوجيا الأداء البشري بالجامعات السعودية: دراسة حالة*، [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة الملك سعود، الرياض.

خميسي، بن رجم محمد؛ والرميدي، بسام سمير. (٢٠١٩). متطلبات تحول الجامعات المصرية الحمية نحو اقتصاد المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، *مجلة الاقتصاد والقانون*، (٤)، ٩٠ -١٠٧.

سعادة، جودت والحضرمي، أحمد. (٢٠٢١). واقع تمويل التعليم في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عمان وتحدياته. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١٣٥(١)، ٢٣ -٤٦.

سلامة، نظام. (٢٠١٢). الاحتياجات التدريبية لرؤساء الأقسام الإدارية في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

السلمي، علي. (١٩٩٧). إدارة الموارد البشرية. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع: القاهرة.

شعيب، ابتهال والسيسي، أريج. (٢٠٢١). تنويع مصادر التمويل في التعليم وتأثيرها على السياسات التعليمية. المجلة العربية للنشر العلمي، ٣٠(١)، ٢١٠ -٢٢٥.

الشهري، خالد والعسيري، ريم. (٢٠٢١). واقع ممارسة معلمات اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية لمهارات الاقتصاد المعرفي في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. مجلة

جامعة أسيوط، ٣٧(١٢)، ١٥٣ -٢٠٢.

الشهري، فاطمة بنت محمد؛ وشحبل، سلوى بنت حمد؛ والتويجري، فاطمة بنت عبد العزيز. (٢٠٢٠). واقع تخطيط الموارد البشرية في وكالة الموارد البشرية في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، *المجلة التربوية*، (٧٣)، ١٢٤٤ - ١٢٧٣.

صبح، أحلام. (٢٠١٣م). *دور الجامعات الفلسطينية في تنمية رأس المال البشري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

الطائي، يوسف والعبادي، هاشم .(٢٠١٥). إدارة الموارد البشرية قضايا معاصرة في الفكر الإداري. دار صفاء للنشر والتوزيع: عمان.

العازمي، نادية. (٢٠٢١). متطلبات تطبيق ممارسات الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر معلمات الاقتصاد المنزلي في المرحلة الثانوية بمدينة الكويت. مجلة جامعة أسيوط، ٣٧(٢)، ٢٤٠ -٢٨٣.

العبد الجبار، الجوهرة. (٢٠١٧). دور الجامعات في دعم البحث العلمي لتعزيز الاقتصاد المعرفي: مؤشرات الاهتمام به في الجامعات السعودية، *مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية*، ٢٣(١)، ٣٠١ -٢٦٩.

العتي، راشد بن عبد الله؛ والخثلان، منصور بن زيد. (٢٠١٨). تصور مقترح لتطبيق إدارة الموارد البشرية في إدارات التعليم في المملكة العربية السعودية: إدارة التعليم بالخرج أنموذجًا، *مجلة البحث العلمي في التربية*، (١٩)، ٣٦١ -٣٨٦.

عدس، عبد الرحمن. (٢٠١٦). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه. بيروت: دار الفكر للنشر والتوزيع.

العزاوي، فائزة؛ والهاشمي، عبد الرحمن. (٢٠٠٧). *المنهج والاقتصاد المعرفي*، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العساف، صالح بن محمد. (٢٠١٢م). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. (ط.٢). الرياض. الناشر: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

علي، الصادق؛ وصديق، صلاح الدين. (٢٠١٧). متطلبات التحول نحو اقتصاد المعرفة بمؤسسات المعلومات السودانية: دراسة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أفريقيا العالمية، *المؤتمر الثامن للجمعية السعودية للمكتبات والمعلومات حول مؤسسات المعلومات في المملكة العربية السعودية ودورها في دعم اقتصاد ومجتمع المعرفة: المسؤوليات - التحديات - الآليات - التطلعات - السعودية*، جمعية المكتبات والمعلومات السعودية، الرياض.

عليان، مرام. (٢٠١٧). اتجاهات طلبة جامعة القدس لتنمية رأس المال البشري وتعزيز القدرة التنافسية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

العلياني، غرم الله. (٢٠١٩). دور رأس المال البشري في الجامعات السعودية في تحقيق الميزة التنافسية في ظل اقتصاد المعرفة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية المتخصصة. مجلة جامعة أم القرى، ١١(١)، ١_٤٠.

العلياني، غرم الله. (٢٠١٩). دور رأس المال البشري في الجامعات السعودية في تحقيق الميزة التنافسية في ظل اقتصاد المعرفة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية المتخصصة. مجلة جامعة أم القرى، ١١(١)، ١ -٤٠.س

العويني، اريج. (٢٠١٦). *استراتيجية مقترحة لتحول الجامعات الفلسطينية نحو الجامعة الذكية في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة*، [رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

العويوي، سوزان. (٢٠١٨). دور التدريب الذي تنفذه بلدية الخليل بالشراكة مع المنظمات غير الحكومية في تنمية رأس المال البشري للمرأة ٢٠١٤_٢٠١٧. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

الغامدي، منال. (٢٠٢١). تنويع مصادر تمويل التعليم العالي بجامعة أم القرى في ضوء

فلسفة الجامعة المنتجة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٩(١)، ٧٠٣ -٧٢٩.

الغرباوي، شادي. (٢٠١٥). أثر رأس المال البشري على النمو الاقتصادي في فلسطين. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

الفراج، لولوة. (٢٠٢١). تمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية: التحديات والحلول: جامعة شقراء أنموذجاً. مجلة جمعية الاجتماعيين في الشارقة، ٣٨(١٥٠)، ١٢٩ -١٥٨.

الفياض، مشاعل. (٢٠٢١). الاحتياجات التدريبية اللازمة لقائدات مدارس المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم في ضوء متطلبات الاقتصاد المعرفي وبعض الاتجاهات المعاصرة. مجلة الجامعة الأردنية، ٦(١)، ٢٥٥ -٢٨٢.

قاضي، نجاة. (٢٠١٤). دور التعليم في تنمية الرأس المال البشري من أجل الحد من البطالة في الجزائر. مجلة الاقتصاد الجديد، ١١(٢)، ٥٧ -٧١.

قويدر، منال وقشطة، آمال. (٢٠٢٠). درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بالجامعة الإسلامية بفلسطين. مجلة جامعة العلوم والتكنولوجيا، ١٣(٤٥)، ١ -٣١.

كسَّاب، زينب. (٢٠٢٠). درجة تطبيق استراتيجيات إدارة الموهبة وأثرها في تنمية رأس المال البشري دراسة ميدانية على مؤسسة القبس للتعليم الأساس ولاية الخرطوم – السودان. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، ١١(١)، ٢٢٥ -٢٤٤.

ماضي، صبري. (٢٠١١). اتجاهات المدراء في البلديات الكبرى في قطاع غزة لدور إدارة المعرفة في الأداء الوظيفي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

المصطاع، محمد بن محمد عبد الله. (٢٠١٦). *فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على الاقتصاد المعرفي لتنمية كفايات معلمي الدراسات الاجتماعية في الصف*

الأول الثانوي بالجمهورية اليمنية، [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة صنعاء، اليمن.

مصطفى، أميمة. (٢٠٢١). رؤية مقترحة لتطوير منظومة تمويل التعليم الجامعي بمصر في ضوء صيغة التمويل القائم على الأداء. مجلة البحث العلمي في التربية، ٢٢(٣)، ٧١ -١٦٥.

المهدي، ياسر وعيسان، صالحة وصلاح الدين، نسرين ومحمد، عبدالحميد. (٢٠٢٠). تحديات تنويع مصادر تمويل مؤسسات التعليم العالي في سلطنة عمان دراسة ميدانية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٩(٢)، ٦٥ -٧٧.

مهني، منال. (٢٠٢٠). مهارات الاقتصاد المعرفي لدى طلاب جامعة الفيوم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة جامعة سوهاج، ٧٧(١)، ٢١٢٣ -٢١٦٠.

وزارة المالية. (٢٠٢١). الميزانية العامة للدولة. الميزانية العامة لعام ٢٠٢١. الرياض.

الوسيدي، هدى علي. (١٤٣٥هـ). *واقع تنمية الموارد البشرية في مركز دراسة الطالبات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*، [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

المراجع العربية المترجمة:

Sources and references:

Agha, Saleh. (2017). The reality of the shift towards a knowledge economy at Al-Aqsa University and its relationship to the quality of higher education. Palestine University Journal, 7(3), 95-136.

Al Darba, Abdullah and Jabri, Yahya. (2020). Funding alternatives for university education in the Kingdom of Saudi Arabia in light of some international experiences. Journal of Young Researchers in Educational Sciences, 5(1), 1791-1810.

Bahrawy, Mr. (2018). A guide for researchers on how to read

the results of statistical analysis using the SPSS program and how to comment on the results. Egypt: Dar Al-Masry for Publishing and Distribution.

Bouhadid, Lily; Yahyaoui, Ilham. (2018). The role of human capital in achieving the competitive advantage of the industrial enterprise, a case study. Al-Quds Open University Journal, 43 (1), 221-234.

Boudiaf, Nawal. (2016). Estimates of Algerian university presidents of the obstacles to activating the knowledge economy in developing the performance of universities. Jerash University Journal, 17(1), 647-668.

Al-Juhani, Faisal. (2022). Diversification of education funding sources in light of the directions of the vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030.: An analytical study. Al-Azhar University Journal, 193(3), 567-584.

Al-Habashi, Muhammad and Awad, Asmaa and Hassan, Shawqi. (2017). A proposed organizational design for curricula and training programs in technical education to provide its students with the job competencies necessary for the labor market in light of the requirements of the knowledge economy. Fayoum University Journal, 8(4), 123-139.

Hassan, Rolla. (2016). The degree to which Arabic language teachers in Al-Balqa governorate possess the concepts of knowledge economy from their point of view. Ain Shams University Journal, 212(1), 118-152.

Khathami, Fawzia. (2022). Evaluating the system of secondary education pathways in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of knowledge economy skills, an analytical study. Journal of the College of Humanities and Social Sciences, 36(1), 83-118.

Saadeh, Jawdat and Al-Hadrami, Ahmed. (2021). The reality of

financing education in higher education institutions in the Sultanate of Oman and its challenges. Journal of Arab Studies in Education and Psychology, 135 (1), 23-46.

safety, system. (2012). The training needs of the heads of administrative departments in the directorates of education in the Gaza governorates from their point of view. Unpublished Master's Thesis, The Islamic University of Gaza, Palestine.

Salami, Ali. (1997). Human Resource Management. Dar Gharib for printing, publishing and distribution: Cairo.

Shoaib, Ibtihal and Al-Sisi, Areej. (2021). Diversification of funding sources in education and its impact on educational policies. The Arab Journal for Scientific Publishing, 30(1), 210-225.

Al-Shehri, Khaled and Al-Asiri, Reem. (2021). The reality of the practice of knowledge economy skills by secondary school English language teachers in the light of the Kingdom’s vision 2030. Assiut University Journal, 37 (12), 153-202.

Morning, dreams. (2013 AD). The role of Palestinian universities in developing human capital from the point of view of faculty members. Unpublished Master's Thesis, The Islamic University, Palestine.

Al-Tai, Youssef and Al-Abadi, Hashem. (2015). Human resource management contemporary issues in management thought. Dar Safaa for Publishing and Distribution: Amman.

Al-Azmi, Nadia. (2021). Requirements for the application of knowledge economy practices from the point of view of home economics teachers at the secondary stage in Kuwait City. Assiut University Journal, 37(2), 240-283.

Alyan, Maram. (2017). Attitudes of Al-Quds University

students to develop human capital and enhance competitiveness. Unpublished Master's Thesis, Al-Quds Open University, Palestine.

Al-Olayani, may God bless you. (2019). The role of human capital in Saudi universities in achieving competitive advantage in the light of the knowledge economy from the point of view of specialized academic leaders. Umm Al-Qura University Journal, 11 (1), 1_40.

Al-Olayani, may God bless you. (2019). The role of human capital in Saudi universities in achieving competitive advantage in the light of the knowledge economy from the point of view of specialized academic leaders. Umm Al-Qura University Journal, 11(1), 1-40

El-Owayy, Suzanne. (2018). The role of training implemented by the Hebron Municipality in partnership with NGOs in developing women's human capital 2014-2017. Unpublished Master's Thesis, Al-Quds Open University, Palestine.

Al-Ghamdi, Manal. (2021). Diversification of higher education funding sources at Umm Al-Qura University in light of the university's productive philosophy. Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies, 29 (1), 703-729.

Gharbawy, Shady. (2015). The impact of human capital on economic growth in Palestine. Unpublished Master's Thesis, The Islamic University of Gaza, Palestine.

Farraj, Lulwa. (2021). Financing higher education in the Kingdom of Saudi Arabia: challenges and solutions: Shaqra University as a model. Journal of the Social Society of Sharjah, 38 (150), 129-158.

Fayadh, Mashael. (2021). The necessary training needs for secondary school leaders in Qassim region in light of the

requirements of the knowledge economy and some contemporary trends. Journal of the University of Jordan, 6(1), 255-282.

Judge, survivor. (2014). The role of education in developing human capital in order to reduce unemployment in Algeria. Journal of the New Economy, 11(2), 57-71.

Koueider, Manal and Cream, Amal. (2020). The degree of availability of knowledge economy skills among graduate students in the College of Education at the Islamic University of Palestine. Journal of the University of Science and Technology, 13(45), 1-31.

Kassab, Zainab. (2020). The degree of application of talent management strategies and their impact on the development of human capital, a field study on the Al-Qabas Foundation for Basic Education, Khartoum State - Sudan. The Arab Journal of Disability and Gifted Sciences, 11(1), 225-244.

Madi, Sabri. (2011). Attitudes of managers in major municipalities in the Gaza Strip to the role of knowledge management in job performance. Unpublished Master's Thesis, The Islamic University of Gaza, Palestine.

Mustafa, Omaima. (2021). A proposed vision for developing the university education financing system in Egypt in light of the performance-based financing formula. Journal of Scientific Research in Education, 22(3), 71-165.

Al-Mahdi, Yasser and Aissan, Salha and Salah Al-Din, Nasreen and Muhammad, Abdul Hamid. (2020). The challenges of diversifying sources of funding for higher education institutions in the Sultanate of Oman, a field study. Specialized International Educational Journal, 9(2), 65-77.

Professional, Manal. (2020). Knowledge economy skills among

Fayoum University students from the viewpoint of faculty members. Sohag University Journal, 77(1), 2123-2160.

Ministry of Finance. (2021). The state's general budget. General budget for the year 2021. Riyadh.

المراجع الأجنبية:

Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining Sample Size For Research Activities. Educational And Psychological Measurement, 30(3), 607-610.

López‐Cabrales, Á., Real, J. C., & Valle, R. (2011). Relationships Between Human Resource Management Practices And Organizational Learning Capability: The Mediating Role Of Human Capital. *Personnel Review*.

Mutahi, N., & Busienei, R. (2015).Effect of human resource management practices on performance of public universities in Kenya. *International Journal of Economics, Commerce and Management*, 1(1), 696- 736.

Sarip, Z., & Royo, M. (2014). Strategic HR in Higher Educational Institutions in Malaysia and Denmark. *International Journal of Trade, Economics and Finance*, 5 (1), 60-64.

Environmental Education in Saudi Arabia: Probing Teachers' Beliefs About Their Understanding and Experiences

Dr. Mohammed Saad Alqarni

Assistance Professor in Curriculum and Instruction

University of Jeddah

Email: msk_1404@hotmail.com

Abstract:

As Environmental Education (EE) is one of the most important subjects in the field of education that need further investigation, the current study explores one issue related to EE. Teachers' beliefs about EE are the subject addressed in this research, with a focus on two different variables related to their beliefs about their understanding of EE as well as their experiences with EE. Many studies have confirmed the role EE plays in developing students' cognitive skills, critical thinking, awareness, and motivation towards maintaining the environment (Hamrokulova, 2022; Al-Otaibi, 2014; Powers, 2004; Eames & Birdsall, 2019). Therefore, it seems to be important to explore what teachers think about EE as an academic content in many subjects taught in Saudi elementary schools. A questionnaire was used to collect data from male teachers of boys' elementary schools in Qurtuba district, Riyadh, KSA. In the analysis of the data descriptive statistics were used, and the data are analyzed

numerically using SPSS through the calculation of percentages, means, and standard deviations as well as through thematic analysis for the open-ended questions. The analysis reveals that teachers agreed that they believed they understand EE, with a general mean of (M= 1.75). They also mostly agreed about their beliefs about their experience with EE, the mean here decreased to (M= 2.14). The open-ended questions reveal that teachers have more than one answer for any of the two questions. This shows the different options they suggest about their understanding and experiences about EE in KSA.

Keywords: Environmental Education (EE), Teachers' beliefs, Elementary school teachers, EE in KSA.

Introduction

Humans are negatively impacting the environment for many reasons, including a lack of sufficient environmental education (EE), which has meant that we do not have the skills, attitudes, and commitment necessary to conserve the environment, and that we also lack the ability to find solutions to existing environmental challenges. The Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) defines the term environment as the totality of all the external conditions that affect and support life, development, and survival of all organisms including human beings (OECD, 2005). Despite its importance to human, plants and animal existence, the environment is continually being degraded by human activities, with some of the biggest challenges coming from overpopulation, pollution, deforestation, and the burning of fossil fuels. Consequently, environmental degradation is rife throughout the world, and has accelerated due to the fast pace of industrialization that has taken place across the world (Aznar-Díaz et al., 2019).

But industrialization is not the problem in itself. According to Alam (2023), human's incapacity to create a set of social values, a way of life, and institutions that would drive us to live in harmony with the environment is what causes the world's environmental problems. The quest to promote a harmonious relationship between human beings and the environment has led to the development of EE programs.

There is broad agreement that EE plays a critical role in imparting human beings with the knowledge, skills, attitude, motivations, and commitments to finding solutions to the current global challenges and to prevent the occurrence of new ones (Hamrokulova, 2022; Nair, 2010; Kimaryo, 2011). Consequently, countries across the globe have introduced EE programs to ensure that citizens have the appropriate knowledge, skills, and attitudes to conserve the environment.

Although many countries have developed or are developing EE programs using international EE standards, the task of implementing and testing EE falls on individual countries, and particularly on the shoulders of teachers who have to develop and implement EE. While individual countries may develop whatever EE standards or programs they choose, the implementation and success of EE at the local level largely depend on teachers' beliefs about and experiences with EE.

The Kingdom of Saudi Arabia (KSA) has recognized the importance of EE and thus has reoriented and reorganized its educational system to include EE, by integrating EE topics in major academic subjects. The KSA National Framework for Education (2019) stated that one of the greatest contributors on national development is “[s]howing respect for and protecting the environment to ensure its development and sustainability” (p. 19).

Consequently, EE forms a part of the KSA's national curricula. The Ministry of Education has developed pedagogical standards that teachers in KSA should adopt when teaching EE. However, as noted by Osman and Meerah (2010), the effectiveness of the EE curriculum offered in the KSA largely depends on teachers' individual approaches when teaching the program.

The implementation of EE in the KSA relies to a great extent on the approaches of individual teachers. For this reason, this study sought to investigate the beliefs of elementary school teachers in the KSA. This included exploring their beliefs about their understanding of EE, and their beliefs about their teaching experiences with EE.

Problem Statement

The teaching methods and approaches adopted by teachers while teaching a curricular program are largely influenced by teachers 'beliefs. Alam (2023) asserted that teachers organize students' knowledge and skills according to their beliefs about the program. The approaches and beliefs they adopt in turn impact the success or failure of the program. Consequently, teachers' beliefs play a crucial part in determining whether a program is successful, as observed by Marques and Xavier (2020).

Although the KSA curriculum includes EE in order to provide students with the knowledge and skills necessary to improve the environmental situation in the country, no study has yet explored the beliefs of KSA elementary school teachers about EE. Such research is necessary; Al-Otaibi (2014) explicitly recommended that future studies should explore elementary and middle school teachers' beliefs about EE programs in the KSA. Therefore, this survey research sought to understand EE as implemented in KSA by exploring the beliefs of elementary school

teachers about their understanding of EE as well as their beliefs about their teaching experiences with EE.

Research Questions

Research questions are the specific queries that a researcher seeks to discover answers to. Creswell and Poth (2016) explained that research questions are signposts that narrow the central intent of the study to specific predictions that will be examined over the course of the study. This study investigated the current situation of EE curriculum in KSA by exploring the beliefs of KSA elementary school teachers about EE. Therefore, the study sought to answer two research questions, namely;

1. What do KSA elementary school teachers believe they understand about EE and its importance?

2. What are KSA elementary school teachers' beliefs about their teaching experiences with EE?

Objectives of the Study:

The main goal of this study was to explore the elementary school teachers' beliefs about the current state of EE in the KSA. The study focused on teachers' beliefs since the literature has shown that teaching effectiveness is strongly affected by teachers' beliefs, opinions, and attitudes about the subject. Specifically, this study aims to explore:

1. KSA's elementary school teachers' beliefs about their understanding of EE and its importance.
2. KSA's elementary school teachers' beliefs about their teaching experiences while teach EE.

Significance of the Study

The desired aims of the curriculum do not always translate into the anticipated educational outcomes (Aalto et al., 2019). Instead, teachers must develop suitable pedagogical thinking to align with established curriculum goals; this development necessitates that teachers consider their ideas regarding the curriculum's components. Simply said, teachers' attitudes and beliefs about their subjects have a direct impact on how they teach and how well their students learn.

In regard to EE, teachers need to be environmentally-minded in order to be effective in teaching EE (Moroye, 2009). Conversely, inappropriate beliefs about EE might limit teachers 'willingness and ability to teach EE, a factor that would reduce the effectiveness of the program in attaining its goals (Cotton, 2006). Consequently, by exploring KSAs' teachers' beliefs about EE, we can help researchers evaluate the situation of EE in the KSA and to assess whether their EE program meets the desired objectives of EE. Conducting this study also helped the participating teachers reflect on their attitudes towards EE and the approaches used while teaching EE. This in turn may have helped those teachers make appropriate adjustments to ensure that the KSA attains the desired EE program goals.

The researcher also felt that the findings of the study would provide helpful insights to KSA educational policy-makers and curriculum developers, compelling them to make appropriate policy changes that would help improve the quality of EE in KSA.

Definition of Terms

- *Environmental Education (EE):* An educational program, policy, or philosophy that seeks to create environmentally

literate persons that are sufficiently knowledgeable and have appropriate attitudes and convictions to address environment challenges and prevent the occurrence of other challenges (Ardoin & Bowers, 2020).

- *Belief:* A strong conviction or acceptance that something is true or exists, even without proof.

- *Teachers' Beliefs:* Teachers' strong feelings and attitudes about things that can affect teaching-learning interactions. What teachers believe will have direct effects on the teaching-learning transaction (Gilakjani & Sabouri, 2017).

- *Elementary Schools in the KSA:* Also called primary schools, they offer education for the first six years in school, mainly for children between 6 and 12 years.

EE Procedural definition: The researcher defines EE procedurally as: the set of skills, knowledge, and implications that the curriculum aims to provide learners with in order to improve their level of awareness of the importance of protecting the environment and seeking to fix various environmental problems.

Literature Review

Environmental Education (EE)

EE is defined differently by different scholars. For instance, Ardoin and Bowers (2020) defined EE as an educational program, policy or philosophy that seeks to create environmentally literate persons that are sufficiently knowledgeable and have appropriate attitudes and convictions to address environment challenges and to prevent the occurrence of other challenges. In contrast, Neal and Palmer (2003) defined EE as organized efforts aimed at teaching how the natural world functions, and especially how humans can

adapt their behaviors and ecosystems to enhance environmental sustainability.

The Belgrade Charter asserted that EE aims at helping learners understand major problems of the contemporary world, and providing them with skills and attributes required for improving life and protecting the environment while respecting established ethical values (GDRC, 2020). The Tbilisi convention affirmed that the fundamental goal of achieving EE seeks to ensure that people comprehend the complex nature of the environment, including the various challenges created by humans, to gain practical skills which will allow them to participate responsibly in their communities and to effectively resolve challenges and to prevent the occurrence of new challenges.

Despite differences in wordings in definitions, it is evident from all of these definitions that EE seeks to convey and enhance knowledge and skills, and to cultivate responsible attitudes toward resolving current environmental problems and preventing the occurrence of other environmental challenges. EE connects human beings with both the natural and the built environment, raises awareness of issues that affect the environment, and enhances knowledge and skills to promote environmental sustainability.

Implementation of EE

The implementation of modern EE in schools can be traced back to the Belgrade Charter written in Yugoslavia in 1975 by UNESCO, and to important conferences such as the 1977 Intergovernmental Conference on Environmental Education in Tbilisi. These laid the foundation for the formal establishment of EE in schools by laying out EE’s goals, objectives, and guiding principles.

According to the Tbilisi convention, EE has three main goals. The first goal is to foster a clear awareness of and concern about social, political, and ecological interdependence in both rural and urban areas. The second goal is to present people with opportunities to acquire appropriate knowledge, skills, commitment, and attitudes required to protect the environment. Finally, the third goal of EE is to create environmentally appropriate behaviors among individuals, groups, and society (Bengtson, 2010).

The Tbilisi convention also laid down a set of objectives of EE. These were labeled knowledge, skills, awareness, and participation. In addition, the Tbilisi convention laid down twelve principles that should guide all formal EE programs. These included lifelong learning, and total understanding of the environment through interdisciplinary learning in diverse and local environments (Lee et al., 2018). The EE goals, objectives, and guiding principles as laid down by the Tbilisi convention are attached as Appendix E. The Tbilisi declaration set the guidelines, objectives, and guiding principles for EE, and has frequently been used as a foundation for the implementing of formal EE programs across the globe.

While the Tbilisi convention offered a framework for formal EE programs, the actual implementation of EE programs has always rested with individual countries. As mentioned by Alam (2023), this has resulted in the development of numerous types of EE programs, some of which have ground-breaking concepts and breakthroughs and others of which have self-serving or unrealistic approaches.

The EE Curriculum

Palmer (2009) defined EE curriculum as the sum total of experiences aimed at providing learners with environmental literacy, skills to solve environmental problems, and aptitudes to make appropriate decisions and to take appropriate actions on matters of environment, while considering ecological, political, and economic factors. Reflecting on this definition reveals that an EE program requires thoughtful planning in order to ensure that students learn what they need to, because of the wide range of knowledge and skills involved, as well as the need to nurture attitudes and to help develop a holistic means of engaging with the subject. Palmer (2009) asserted that EE has three interlinked dimensions; education *about, through* or *in/from*, and *for* the environment. Education *about* the environment seeks to develop the awareness, knowledge, and understanding about the human-environment interaction. Education *through/in* the environment seeks to understand these interactions through experiences and hands-on activities, while education *for* the environment seeks to develop values, attitude, and informed concerns for the

environment. These three components are essential in planning EE in all levels.

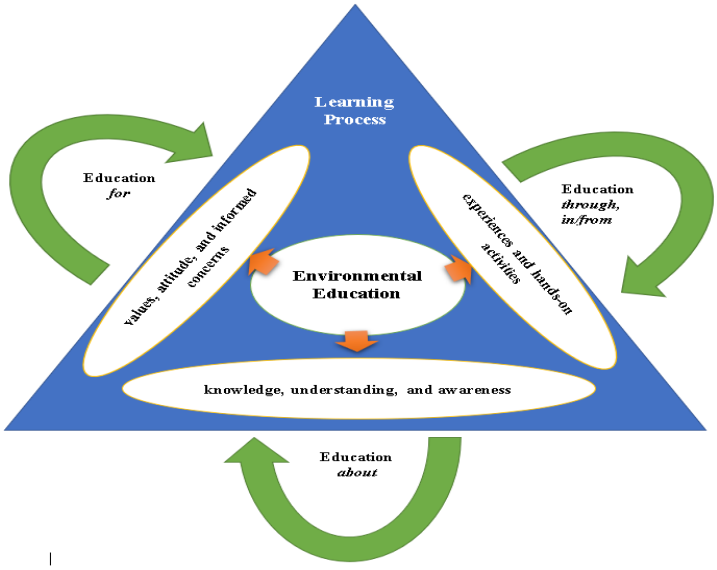


Figure 1: *The three components of a holistic EE curriculum:* Adapted from (L. A. Kimaryo, 2011).

As shown in figure 1, the three components of EE can be linked to the critical, practical, and technical curriculum models. The technical curriculum model of EE emphasizes education *about* the environment. Therefore, EE using this model emphasizes designing the most effective and robust subject matter content for teachers to use while teaching, with the aim of providing learners with the desired knowledge, skills, and attitude related to the

environment. Kimaryo (2011) noted that the technical model is the most common curriculum model adopted in formal education settings across the world. Conversely, the practical (or interpretive) curriculum model teaches *through* the environment. The model assumes that learners are active participants in constructing knowledge and meanings from their experiences in the environment. Consequently, teachers using this model are tasked with organizing and enhancing learners' experiences within the environment so that they can develop appropriate environmental knowledge, skills, and attitudes related to the environment. The critical curriculum model, which emphasizes education *for* the environment, encourages students to build their knowledge via experiences and actions while taking into account the political, social, and cultural facets of society (Hamrokulova, 2022). As Verma and Dhull (2017) put it, EE is holistic and meaningful if the curriculum integrates all the three components of EE.

Methods of Integrating EE into A National Curriculum

According to Verma and Dhull (2017), EE can be included in the school curriculum as an independent subject or integrated into other subjects.

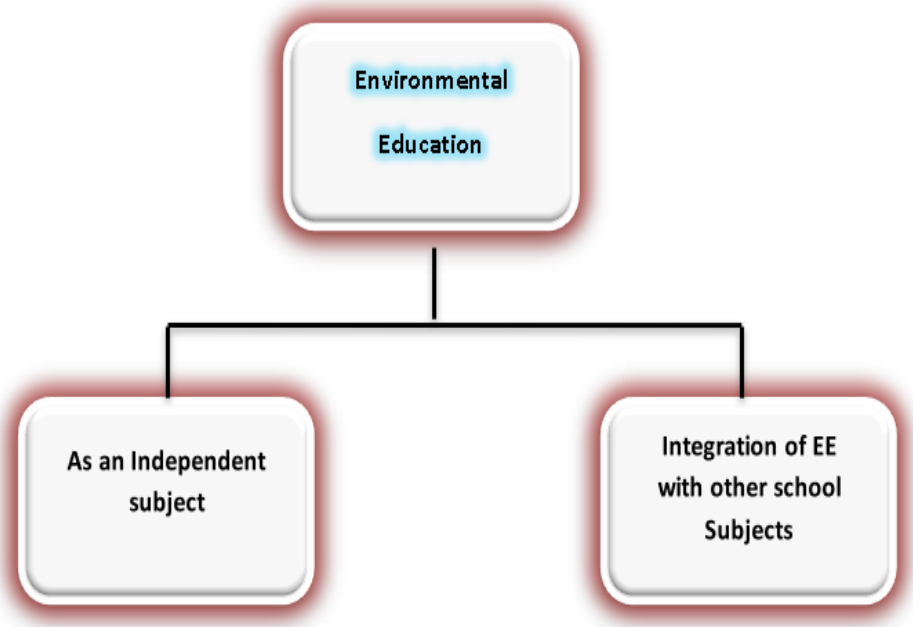


Figure 2: *Illustration of the various ways that EE can be integrated into the curriculum.*

EE as an independent school subject

This is the traditional method of integrating EE into the curriculum. This approach treats EE as a discrete component of the curriculum, thus accorded its own syllabus, and allocated its own time in the school schedule. Proponents of introducing EE as a discrete subject argue that the approach gives EE its own identity, making it easier to teach (Sterling, 2004).

However, while integrating EE as a stand-alone subject is a traditional curricular approach, at the same time several arguments have been developed against treating EE as an independent subject. According to UNESCO, EE should be integrated into other subjects given to all students, regardless of age, rather than being taught as a separate subject (Hamrokulova, 2022). This is perhaps

the biggest justification against establishing EE as a stand-alone curriculum.

Different studies have explored the various challenges associated with teaching EE as a stand-alone subject. For instance, Rusinko (2010) argued that teaching EE as an independent subject narrows its scope since its components are taught separately from components of other subjects. Along these lines, Powers (2004) pointed out that teaching EE as an independent subject impedes the attainment of its main objectives especially when learners have the mandate to choose subjects that they wish to study and choose not to learn about EE. The probability that students can select out of a stand-alone subject was restated by Siddqui & Khan (2015) who argued that students often give less importance to EE as a subject because they perceive it to have no academic value for them. Taken together, these factors reduce the possibility that a stand-alone EE program would attain its desired objectives. Consequently, this method of integrating EE has become less common.

EE integrated into other school subjects

In curriculum development, the integration approach (also referred to as correlated subject design) refers to the incorporation of the component and skills to be learned from a program into a subject without compromising the integrity of the subject. In this regard, implementing EE by integrating it into other subjects means that components of EE are addressed through the lens of different subjects. Rather than replacing a particular subject, EE is treated holistically through all areas of the subject in which it is integrated. Kimaryo (2011) argued that EE can be integrated in Sciences, Mathematics, English, Native Studies, Social Sciences, and Career Education. Abdullah et al. (2011); Teksoz et al. (2010); Hassan and Ismail (2011); and Ozden (2008) found that in practice, EE is

mostly integrated in science subjects, while Verma and Dhull (2017) argued that with teachers' willingness, EE can be integrated into all subjects in the curriculum.

Integrating EE into other subjects has been applauded for its considerable benefits. For instance, Verma and Dhull (2017) noted that it helps fill in the gaps within the curriculum bridging subjects that are related since the integrated subjects are combined in innovative ways, which helps students understand the connections between the two subjects. According to McClaren and Hammond (2005), integrating EE into other subjects facilitates the exchange of knowledge and collaboration between EE and the other subjects, thus making learning more meaningful. Moreover, integrating EE into other subjects provides learners with holistic knowledge about the environment, since EE is taught in a wider scope that shows the relationship between the environment and all spheres of human lives (Bolstad et al., 2004; McClaren & Hammond, 2005). Additionally, integrating EE into existing subjects ensures that all students are exposed to EE (Bolstad et al., 2004).

However, integrating EE into other subjects has its own drawbacks. For instance, McClaren and Hammond (2005) argued that integrating EE into the content of other subjects might cause learners to fail to clearly distinguish the disciplines or forms of knowledge that contribute to knowledge and understanding of environmental topics. In addition, Adedayo and Olawepo (1997) were concerned that incorporating EE into contents of other subjects could cause EE to be regarded as insignificant by both teachers and students, especially in exam-oriented curriculum. According to Adedayo and Olawepo (1997), teachers in exam-oriented curricular systems emphasize helping students pass their exams, and thus tend to reduce the time and resources spent on

non-tested items. Thus, teachers teaching host-subjects tend to dilute the importance of EE, and spend less time teaching it because it is less likely to be tested, or is seen to have reduced value on exams (Adedayo & Olawepo, 1997). The integration has also been called out for causing content overload in the hosting subject, since an integrated curriculum means that a teacher has to teach the elements of the host subject in tandem with those of EE (Grace & Sharp, 2000).

Despite the challenges, integrating EE into other subjects is considered to be the most meaningful approach to EE, in particular due to its considerable impacts on enhancing holistic knowledge and skills related to environment. Consequently, integrating EE into other subjects is the most common method used across the world, including in the KSA.

Role of Teachers: Curriculum Development and Implementation

The curriculum includes the competences (knowledge, attitude, and skills) that learners are supposed to acquire through an organized learning process in formal and informal setting (Chen, 2006). The curriculum also details the pedagogical approaches that should be followed in attaining the desired learning outcomes, and thus the success of an educational program largely rests with the quality of the curriculum. According to Glatthorn et al. (2005), all stakeholders in the education sector should be involved in the curriculum development process to ensure that the curriculum is as detailed and as comprehensive as it should be. While the involvement of educational stakeholders such as principals, parents, educational inspectors, and directors is key, Alsubaie (2016) argued that teachers' participation is the most crucial component owing to their considerable impacts on the process.

Glatthorn et al. (2005) attributed this significance to teachers' classroom experiences of teachers in terms of learning and instruction. This was restated by Marsh and Willis (2003) and Mathers and Oliva (2008) who singled out teachers' classroom experiences as adding critical insight in the curriculum development, and educational efforts. Glatthorn et al. (2005), Hamrokulova (2022), Mathers and Oliva (2008), and Chen (2006) have all argued that teachers' experiences in learning and teaching gives them considerable insight on what will likely work and what will not. This point was emphasized by Jadhav and Patankar (2013) who made the case that because teachers understand the psychology of their students, they can therefore more easily identify the most appropriate teaching and assessment methods, and can shape learning environments that will work effectively for their students, leading to a more ideal curriculum. As a result, Hamrokulova (2022) asserted that the curriculum would not be effective if teachers were not actively involved in its design and development.

Besides contributing to the development of enhanced curriculum, teachers are tasked with implementing the curriculum through teaching (Alsubaie, 2016). Thus, as noted by Boyle and Charles (2016), the act of teaching (implementing the curriculum) allows teachers to identify the shortcomings of the existing curriculum, which would be critical in its reformation and/or change. Consequently, studies such those conducted by Marques and Xavier (2020) and Handler (2010) describe teachers as central to the curriculum development, reformation and implementation processes. Additionally, Chen (2006) put teachers at the center of the success of a curriculum arguing that their beliefs and understanding of the curriculum is the most critical aspect

impacting its implementation. According to Chen (2006) teachers' beliefs are those teachers' subjective realities, and have to be re-cultured and converted into objective realities, which ideally translates into improved curriculum. Furthermore, teachers' beliefs about a curriculum and its importance have a direct impact on how they implement the curriculum, including the choice of materials and methods used in teaching elements of the curriculum. Thus, teachers are the single most critical stakeholders that have the greatest impact on the success of a curriculum (Chen, 2006). However, involving teachers in the curriculum development process is not enough; teachers need to adopt positive beliefs that will stimulate the desire to appropriately develop their knowledge and skills to teach EE effectively to enhance learning.

Teachers' Beliefs about EE Programs

Gilakjani and Sabouri (2017) defined teachers' beliefs as strong feelings and attitudes among teachers about things that can affect teaching-learning interactions. This includes what teachers believe will have direct implications for the teaching-learning transaction. According to Goodenough (1971), beliefs are propositions that are accepted as true, or personal understanding of the workings of the world that guides individuals' actions. They are psychological concepts that are different from knowledge but closely related to personal subjective knowledge. Pajares (1992) noted that many terms have been used in relation to belief, among them "attitudes, judgments, opinions, values, perceptions, [and] ideologies" among others. Irrespective of the terms used, teachers' beliefs have been found to have considerable impacts on how a program is taught, thus considerably impacting the success of a program. Stern et al. (2022) claim that teachers' beliefs affect the crucial choices they make about the curriculum as well as the way

they provide knowledge and information for the instruction of learners. In order to clearly comprehend teachers' teaching strategies and behaviors, Stern et al. (2022) confirmed that it is essential to investigate their beliefs about a curriculum. Similarly, Cotton (2006) identified the critical role played by teachers' beliefs in influencing the success of a program and opined that curriculum developers should take teachers' beliefs into account while designing a new curriculum.

According to Aalto et al. (2019), teachers do not always carry out the curriculum as it is intended. Instead, they alter the planned implementation to align it with their worldviews and settings of instruction. A recent study by Nation and Feldman (2021) explored how teachers' beliefs influenced their teaching. The study found that teachers' beliefs about a topic, especially a controversial topic, directly impacted how they teach those topics. The study concluded that teachers' beliefs should be considered while examining how they teach particular topics. This is supported by Eisenhart et al. (1988) who noted that teachers are likely to implement change and be positive about their work when policies are compatible with their beliefs.

A considerable number of studies have explored teachers' beliefs in regards to EE. For instance, Moroye (2009) found that teachers who believe that EE is critical in enhancing environmental conservation and sustainable development are more likely to enhance students' knowledge and skills in ways designed to conserve the environment. Additionally, Stern et al. (2022) argued that educators' beliefs and understanding about EE are critical for enhancing its teaching. In addition, as Moroye (2009) noted, environmentally conscious teachers incorporate environmental perspectives into the teaching process as a complementary

curriculum and use the means available to best present environmental content, while teachers with negative beliefs about the importance of environmentalism are ineffective in delivering EE.

Another study by Seow and Ho (2016) sought to explore the beliefs of Singapore teachers about the purpose of climate-change education and student readiness to handle controversy. The researchers interviewed four pre-service teachers and six practicing geography educators in Singapore schools and found that teachers were passionate about EE programs because they believed that EE contribute to environmental conservation, and that being able to teach it helped to improve their career paths. Seow and Ho (2016) concluded that positive beliefs about the importance of EE are a key element for their participation in activities that are enhancing environmental conservation. This critical information proves that teachers' beliefs about a program including EE have a significant impact on how the program is taught in classrooms, and therefore impacts its overall success.

Teachers' Experiences While Teaching EE

Teachers' experiences with EE include the pedagogy they use in teaching EE, or sets of activities including whole-class, group, or individual activity aimed at enhancing learning. According to UNESCO (2015), effective pedagogy promotes higher-order thinking and metacognition, which are critical effective learning. The importance of pedagogical practices in enhancing learning has compelled environmentalists to explore the different pedagogical practices used to teach EE and their impacts on learning. For instance, Tomas et al. (2015) noted that current EE teaching practices are almost wholly teacher-centered and do not focus on addressing challenges facing the environment. These

findings resonate well with the findings of Ko and Lee (2003), who found that EE generally follows a teacher-centered approach, a factor that reduces students' participation in learning, and prevents higher-order thinking. This led to the recommendation that there should be a pedagogical shift to pedagogy that puts a stronger emphasis on environmental sustainability.

Valderrama-Hernández et al. (2017) found that the most appropriate pedagogical approach to enhance EE is integrating EE in the core curriculum. The study also emphasized the need for EE teachers to specialize in specific problems affecting the environment to increase their knowledge and efficiency in teaching EE. Blanchet-Cohen and Reilly (2013) argued that methods used for EE must teach that students have a role to play in protecting the environment. Additionally, Blanchet-Cohen and Reilly (2013) described a need to involve many voices when developing an EE curriculum to accommodate all learners regardless of their cultural backgrounds. These studies give a general outlook of pedagogical practices that might enhance EE. However, individual countries have adopted their own specific pedagogical practices to teach different programs. Accordingly, it is critical to explore pedagogical practices adopted by KSA elementary school teachers while teaching EE.

As described above, different countries have adopted different approaches to incorporate EE in their curriculum. Moreover, the implementation of the curriculum as developed is also affected by country-specific factors, the most notable being the teachers' engagement with and expertise related to the curriculum. Teachers play crucial roles in enhancing the success of an education program. They (1) play a role in the design of the curriculum; (2) provide feedback on the effectiveness of the

curriculum and thus participate in its development; and (3) implement the curriculum through teaching. The actual practice of teaching is affected by different factors including teachers' beliefs and experiences with the curriculum. Consequently, teachers' beliefs about the curriculum can provide a useful assessment of the curriculum. Accordingly, the actual state of EE curriculum in KSA elementary schools can be assessed indirectly by examining the beliefs and experiences of KSA elementary school teachers with EE. The next section evaluates the steps taken by KSA towards enhancing EE in the country.

EE in Saudi Arabia

For many years, the KSA has had a keen interest in conserving the natural environment. This is guided by the KSA's vision of being an effective partner in the global effort to reduce risks to the environment (Al-Otaibi, 2014). According to KSA National Framework for Education (2019), one of the greatest contributors on national development is "[s]howing respect for and protecting the environment to ensure its development and sustainability" (p. 19). KSA's National Framework for Education (2019) lays out a road map to achieve sustainable development goals "by preparing learners for a flourishing future based on improving quality of life for all and ensuring its sustainability socially, economically, and environmentally" (p. 25).

Thus, since the start of EE, the KSA has participated in many international and regional conferences and workshops that relate to environmental conservation. For instance, in 2012, King Abdul-Aziz City for Science and Technology held the International Environmental Technology Conference in Riyadh. The conference affirmed that the KSA's vision for environmental technology is to achieve sustainable environmental development through the

transfer of advanced environmental technologies around the world to make them accessible to all countries (Al-Dossary, 2016).

Besides participating in environmental conferences, the KSA government has worked to create governmental institutions that specialize in environmental conservation. For instance, in 1984, the KSA passed legislation to protect the environment and natural resources from pollution and depletion of environmental resources (Zahrani & Ibrahim, 2012). In 1986, the KSA Government established a specialized authority called the National Wildlife Protection Authority aimed at protecting KSA wildlife, as an affirmation of the country's firm resolve to conserve the environment. In addition, the KSA government launched the Saudi Vision 2030 program with the vision of achieving environmental sustainability as one of its key pillars (Alharbi, 2020). Based on the vision outlined by the government, the country is implementing EE to fulfill what it sees as its Islamic, human, and moral duties (Alharbi, 2020).

Consequently, the KSA has incorporated EE in its academic curricula in a deep-rooted way, based on Article 49 of the KSA Education Policy, which affirms that one of the general goals of education is to help students understand the environment and to teach them how to preserve the country's raw resources (Ministry of Education, 2004). Moreover, in 2001 the government issued a General Environment Regulation stipulating that the educational system should include concepts about environmental conservation in the curricula in all levels of education including the elementary level (Presidency of Meteorology and Environmental Protection, 2007).

A study conducted by Al-Asmari (2012), sought to investigate the degree of inclusion of environmental concepts in

social science textbooks in secondary schools, particularly in light of the global EE concepts. The study found that like the majority of gulf countries, the KSA places the majority of curricular emphasis on education *about* EE, which seeks to impart learners with environmental knowledge and skills (Al-Asmari, 2012), rather than *through* or *for* EE. At the same time, Al-Asmari (2012) noted that secondary school text books in the KSA have in-depth and relevant EE information. In terms of implementation, KSA uses the method of integrating EE into other subjects, especially science subjects, geography, and history. Because of this integration, theoretically EE in KSA should be taught everyday throughout the week.

Unfortunately, this is not the case. Al-Otaibi (2014) sought to explore the role of education in developing environmental awareness for secondary school students in Riyadh from principals, teachers, and students' point of view. In the study conducted by Al-Otaibi (2014), he noted that there is no specific guideline compelling teachers to teach EE, or allocating a specific number of hours that EE should be taught within a subject. Therefore, teachers' prerogative dictates if, when, and how EE is incorporated within the curriculum, and also dictates the hours to set aside for teaching EE (Al-Asmari, 2012; Al-Otaibi, 2014). EE in KSA has faced its fair share of challenges. For instance, Al-Dossary (2016) examined the reality of EE in public education in the KSA. He found that centralization and bureaucracy in KSA education has impeded the effectiveness of EE in the KSA. In addition, Al-Asmari (2012) and Al-Otaibi (2014) both indicated the need to increase the time and curriculum space devoted to EE in the KSA.

However, while there is still much room for improvement, the state of EE in KSA does seems to be improving over time. A study by the Arab Forum for Environment and Development

(AFED, 2019) found that Saudi Arabia and other Arab countries have witnessed a dramatic increase in educational programs associated with the environment and sustainable development. The report particularly singled out Saudi Arabia and Egypt as leading in the production of environmental research in the Arab world. In AFED's view, these are significant and bold steps which will improve the state of EE in Saudi Arabia, and the Arab world. However, as in other studies, the AFED report identified the need to teach with/in environment, by including environmental topics that plague the region such as climate change, drought and desertification.

From the above we can see that the gulf region has made significant strides to improve the quality of EE in their respective countries. However, studies have pointed out considerable challenges and barriers with EE in individual countries, indicating the need for change of policies and practices to enhance EE. Specifically, different studies have pointed out some of the challenges of EE in the KSA and have offered recommendations. But these studies do not offer sufficient information on the state of the EE program in elementary schools in the KSA to help us understand what is currently happening at that level in terms of EE. Therefore, the researcher believes that understanding elementary school teachers' beliefs on the situation of EE in KSA will help with improving EE in the country.

Research Method

This study sought to describe the current situation of EE in KSA by exploring the beliefs of elementary teachers about EE. Specifically, the researcher investigated KSA elementary school teachers' beliefs about their understanding and experiences of EE. The study adopted a non-experimental quantitative research

method. Creswell (2009) explained that quantitative research methods are a process of collecting, analyzing, and interpreting results of a study. Moreover, according to Creswell (2009), non-experimental quantitative research collects data using questionnaires, surveys, and polls, or manipulates existing statistical data using computational techniques. Furthermore, as Salkind (2010) explained, non-experimental researchers measure the variables for the research as they occur in the natural setting and do not manipulate their conditions. Thus, non-experimental researchers do not have experimental and control groups.

In addition, the study used a survey research design. Kraemer (1991) claimed that survey designs are critical for answering questions raised, solving problems that have been observed, assessing needs that have been set, and determining whether specific objectives have been met. Survey designs must describe a specific aspect of a society and therefore data must be collected from a selected portion of the people. Survey designs are excellent for measuring non-observable data such as opinions, preferences, and beliefs (Creswell, 2012). Additionally, survey designs are convenient for both the researcher and the respondent since the questionnaires can be sent through emails or phone applications and then respondents can answer them at their convenient time. This research collected non-observable traits (beliefs) among the KSA teachers, thus the survey design was the most appropriate data collection method for the study to answer the study's research questions.

Population

The population of this study is a selected group of elementary school teachers who teach in boys' schools in the Qurtuba Elementary School District. Therefore, the study used

three inclusion criteria. The target population for the study was the elementary school teachers, in boys' schools, within Qurtuba Elementary School District. The Riyadh General Administration of Education (2021) indicated that there are 1646 male elementary school teachers in the school district.

Sample size

The selected sample should be a fitting representation of the population so that the findings obtained from the sample can be generalized to the whole population. To achieve generalization of the study results to the whole population, the researcher employed self-selection sampling method to recruit the participants. The questionnaires were sent by the Qurtuba Elementary Schools District office to the targeted schools and then schools principals were ordered to send the questionnaire to their teachers. Thus, the respondents of the study presented a selection from the different elementary schools within the Qurtuba Elementary School District.

Data Collection Instrument and Tools

This study used a survey questionnaire to collect quantitative data as it is the most suitable instrument to collect non-observable data such as opinions, preferences, and beliefs (Pinsonneault & Kraemer, 1993). It was created and presented in both English and Arabic languages.

In addition to the effort of the researcher in developing the questionnaire, a number of questionnaires that had been created and used by some of the previous researchers have been examined in order to improve the current study's questionnaire. There were five studies that the researcher examined and borrowed from in developing this questionnaire including those used by Gardener

(2009), Hamrokulova (2022), Bengtson (2010), Bennett (2003), and Haight (2015).

The questionnaire contained open- and-close-ended questions. The researcher offered a range of choices for the close-ended questions for respondents to select from. A four-point Likert scale was used so that the participants could make choices of numbers to represent their thoughts, beliefs, and experiences (Strongly Disagree, Disagree, Agree, Strongly Agree). The questionnaire had two main sections. The first section collected respondents' personal information including their age range, their years of experience in the teaching profession, the school subject they teach, and the highest levels of education they have attained (qualifications). The researcher was careful not to collect personally identifiable information to enhance the privacy and confidentiality of the respondents.

The second section of the questionnaire addressed teachers' beliefs about EE, and was divided into two subsections. The first subsection explored teachers' beliefs about their understanding of EE, especially opinions on the importance of EE. The second subsection evaluated teachers' beliefs about their teaching experiences with EE. Open-ended questions were included in each section to allow respondents to offer more insights especially on issues that they felt were not captured by the close-ended questions.

Data Analysis and Findings

The researcher calculated the frequencies, percentages, means, and standard deviations, and displayed the same using tables and charts. To determine the length of each scale of the four-point Likert scale, the range (4-1=3) was calculated and then divided by the number of cells (3÷4=0.75) then this value was

added to the lowest value in each scale, so that the length of the cells became:

- From 1 to 1.74 represents the degree of response strongly agree.
- From 1.75 to 2.49 represents the degree of response agree.
- From 2.50 to 3.24 represents the degree of response disagree.
- From 3.25 to 4.0 represents the degree of response strongly disagree.

Additionally, the researcher used qualitative coding techniques to evaluate open-ended questions. Specifically, the researcher used thematic coding to determine emerging themes among responses, which were then used as codes for the study. Participants provided responses that could be coded in more than one code category thus the responses/codes were greater than the number of respondents. The codes were then grouped together to form emerging themes, which were then discussed as the findings of the study.

Sample Background Information

Before delving into exploring teachers' beliefs about EE, it is critical to get a look at teachers' background information. This includes their age, years of experience, qualifications, and subjects taught in order to ensure that we have thorough information about the target population.

Age group

As shown in figure (3) below, (14.6 %) of the respondents were between twenty-two and thirty, while (37.4%) of the

respondents were between thirty-one and forty, and about half (48%) of the teachers were above forty-one years old.

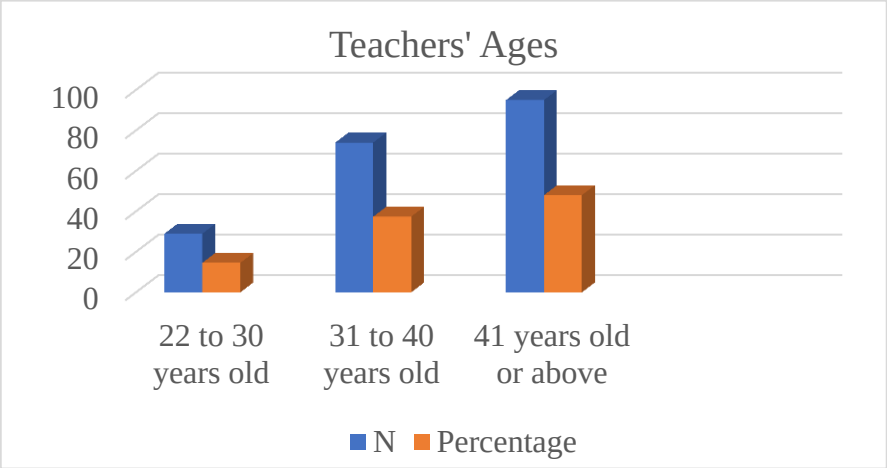


Figure 3: *Teachers' Ages*

Teachers' experiences

As is visible in figure (4), more than half of the teachers (63.6%) had more than 11 years of experience. In contrast, 37.3 % of the respondents had no more than 10 years of teaching experience, while 23.2 % of the teachers selected had from 5 to 10 years of experience, with 7.6 % of them having only 2, 3 or 4 years of experience. Finally, just 5.6 % of the teachers in the schools targeted either did not have earlier teaching experience or they had just one year of experience.

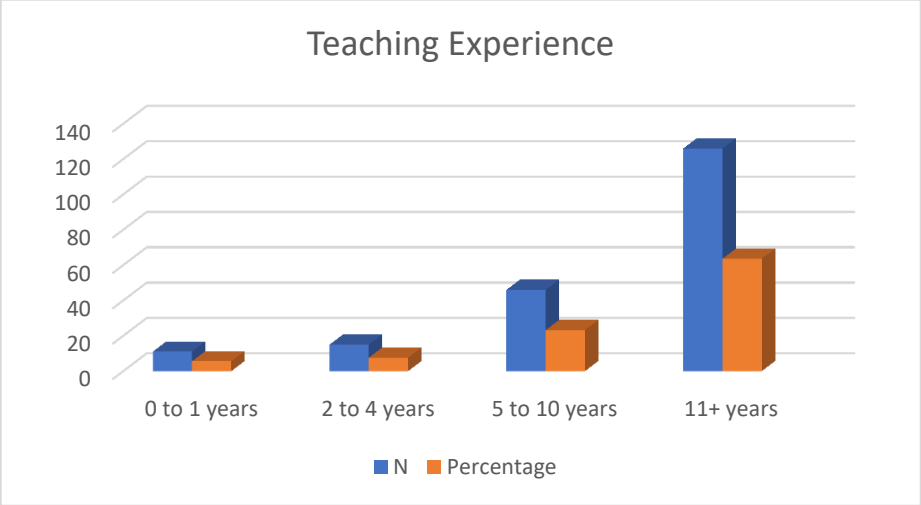


Figure 4: *Teachers' Years of Experiences*

Teachers' qualifications

As shown in figure (5) below, the highest level of education attained by the majority of the respondents, 73.2%, was a Bachelor's degree. Only 6.1% of the respondents held a Post-Graduate diploma ،which is an educational specialization granted by Saudi colleges of education that comes after a bachelor's degree, while the highest level of education for 18.7% of the respondents was a Master's degree. 2% of the respondents held the Doctoral degrees.

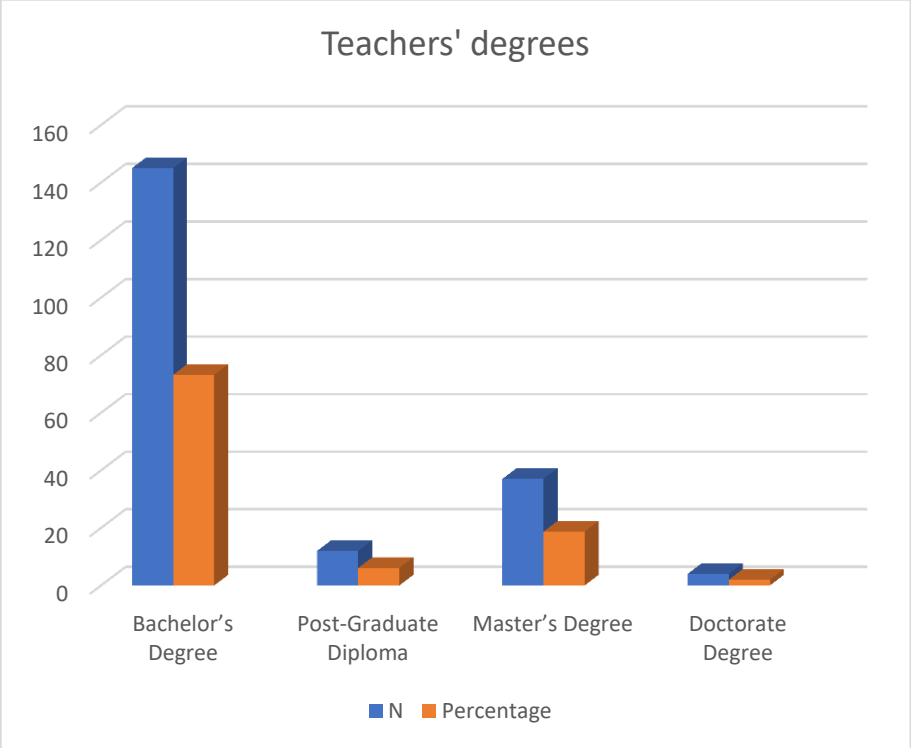


Figure 5: *Teachers' qualifications*

Subjects taught

As reported in figure (6.A) below, more than three out of four (77.8%) of the respondents taught only one school subject, while 12.1% of the respondents taught two school subjects, and 6.1% of the participants taught three school subjects. In addition, only 4% of the participants taught four or more school subjects.

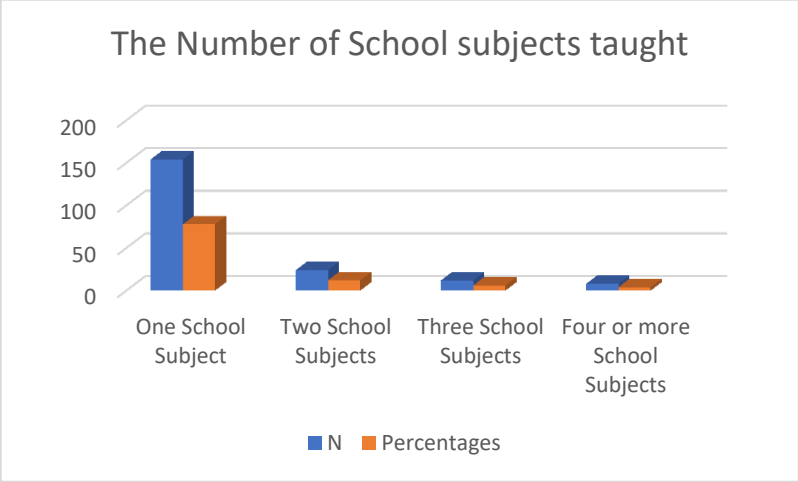


Figure 6 A: *The Number of the school subjects each teacher teaches*

Moreover, figure (6. B) below clarifies that 12% of the participants taught Quran; 25% taught Islamic Studies; 5% taught Social Studies; 19% taught Arabic; 2% taught English; 7.1% taught Mathematics; 10.4% taught Science; 5% taught Digital Skills; 2.5% taught Art Education; 3.5% taught Life and Family Skills; 2.5% taught Physical Education; while the remaining (6%) taught other subjects.

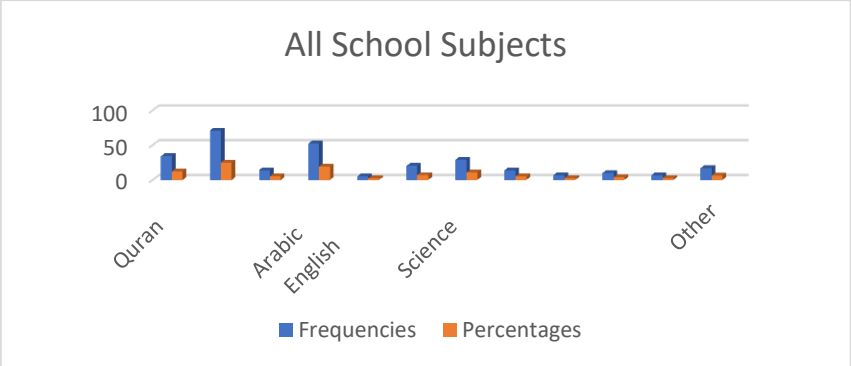


Figure 6 B: *Teachers and the school subjects they teach*

To summarize all three of the teachers' background information described above, table (3) below indicates the number of teachers and the percentages in details concerning teachers' ages, years of teaching experiences, educational degrees (qualifications); and tables (4) and (5) clarify the subjects they taught during the academic year.

Age	N	Percentage
22 to 30 years old	29	14.6
31 to 40 years old	74	37.4
41 years old or above	95	48.0
Teaching Experience	N	Percentage
0 to 1 year	11	5.6
2 to 4 years	15	7.6
5 to 10 years	46	23.2
11+ years	126	63.6

Highest Degree Completed	N	Percentage
Bachelor's Degree	145	73.2
Post-Graduate Diploma	12	6.1
Master's Degree	37	18.7
Doctorate Degree	4	2.0
Total Number of Respondents	198	**100%**

Table 3: *Percentages and frequencies of participants' ages, years of teaching experience, and qualifications*

Table (4) and (5) summarize the number of school subjects taught by each teacher and their percentages as well as the number and percentages of each school subject taught in general.

Number of School subjects	N	Percentages
One School Subject	154	77.8
Two School Subject	24	12.1
Three School Subject	12	6.1
Four School Subject or more	8	4
Total	198	100

Table 4: *Percentages and frequencies in terms of number of school subjects taught (four groups)*

School subjects	Frequencies	Percentages
Quran	34	12
Islamic Studies	71	25
Social Studies	14	5
Arabic	52	19
English	5	2
Mathematics	20	7.1
Science	29	10.4

Digital Skills	14	5
Art Education	7	2.5
Life and Family Skills	10	3.5
Physical Education	7	2.5
Other	17	6
Total	280	100

Table 5: *Percentages and frequencies in terms of all school subjects*

First Section: Teachers' Beliefs about their Understanding of EE

As shown in figure (7) below, descriptive statistics indicated that most (83%) of the respondents agreed that they understood the meaning of EE quite well, only about one in five (17%) of them disagreed with the idea. This means that more than three out of four of the teachers affirmed that they are familiar with this notion. In addition, the three out of four of the respondents (77.8%) agreed that they understood the basic concepts needed in teaching EE, in contrast, about one in four teachers (22.2%) found it not important to be familiar with the effective concepts in EE.

Moreover, the idea that EE provides learners with critical knowledge about the environment to resolve environmental issues and prevent the occurrence of new problems was confirmed by more than nine out of ten (92.8%) of the respondents. The majority of the respondent (90.8%) maintained that EE provides learners with the skills and expertise to resolve environmental issues and

prevent the occurrence of new problems, while a minority (9.2%) disagreed with this statement and found it inadequate in achieving that goal. More than four out of five (85%) of the respondents believed that the elementary level is a suitable one to start teaching EE, and only 15 % disagreed.

The strong majority of the participants (89.7%) agreed that the lack of EE is a reason why the majority of people do not lead an environmentally friendly lifestyle. However, a small minority (10.3%) did not agree with this. An Overwhelming majority (96.9%) of the participants agreed that introducing kids to EE is vitally important to help them become environmentally responsible citizens. 80.4% of the respondents believed that they had good understanding of the challenges facing the environment and how these challenges could be resolved, while 19.6% of them disagreed with this.

More than nine out of ten (92.8 %) of the participants agreed that they had a professional responsibility to raise ecologically sensitive citizens who will play a frontline role in advocating for environmental conservation. However, only less than one out of ten (7.2%) of the participants found the idea inappropriate. This means that about 14 participants do not believe they have a responsibility to raise environmentally responsible citizens. Finally, 92.8 % of the participants agreed that as teachers they are duty-bound to play an active role in activities that aim to protect the environment. This means that more than nine out of ten of the total respondents see a crucial role for teachers in raising students' awareness to care for the environment.

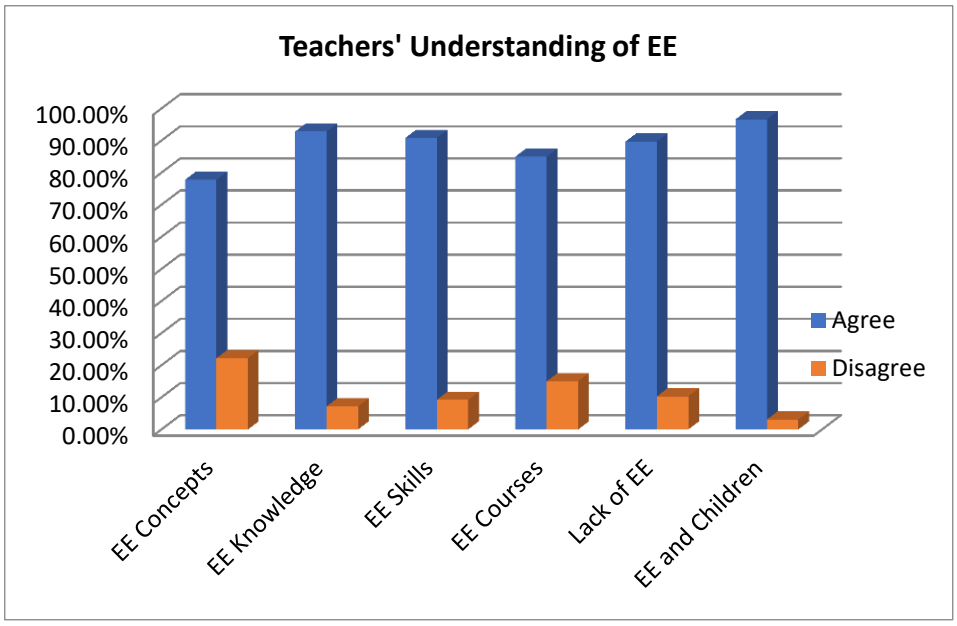


Figure 7: *Teachers' Beliefs about their Understanding of EE*

In the following table (6), there is a detailed indication of the percentages of the respondents who strongly agreed or strongly disagreed with some of the statements related to their understanding of EE:

Items	Strongly Agree	Agree	Disagree	Strongly Disagree
I understand the meaning of EE very well.	30.4	52.6	15.5	1.5
I understand EE concepts well enough to be effective in teaching EE.	26.8	51.0	21.1	1.1
EE provides learners with critical knowledge	35.6	57.2	6.2	1.0

Items	Strongly Agree	Agree	Disagree	Strongly Disagree
about the environment to resolve environmental issues and prevent the occurrence of new problems.				
EE provides learners with the skills and expertise to resolve environmental issues and prevent the occurrence of new problems.	32.5	58.2	8.2	1.0
I believe that the best educational level to teach EE is elementary.	43.8	41.2	12.4	2.6
Lack of EE is the reason why the majority of people do not lead an environmentally friendly lifestyle.	46.4	43.3	10.3	-
I think introducing kids to EE is vitally important in helping them become environmentally responsible citizens.	60.8	36.1	3.1	-
I have a good understanding of	25.8	54.6	18.0	1.5

Items	Strongly Agree	Agree	Disagree	Strongly Disagree
challenges facing the environment and how best they can be resolved.				
I have a professional responsibility to raise ecologically sensitive citizens that will play a frontline role in advocating for environmental conservation.	36.1	56.7	7.2	-
As a teacher, I am duty-bound to play an active role in activities aim to protect the environment.	45.4	47.4	7.2	-

Table 6: *Teachers' Beliefs about their Understanding of EE*

After indicating all of these percentages, it is also important to measure the mean (M) and the standard deviation (SD) of the different items proposed in a way to understand the mean of beliefs. Overall means for the first variable ranged between (M =1.42) and (M =1.96).

Based on the scale used in this study, the sixth item had the highest mean (M =1.42) since more than three out of four of the respondents agreed that lack of EE is a reason why the majority of people do not lead an environmentally friendly lifestyle followed closely by the idea that teachers have a professional responsibility

to raise ecologically sensitive citizens that will play a frontline role in advocating for environmental conservation (M=1.62). In this context, more than four out of five of the teachers surveyed in this study saw themselves as having an important role in raising awareness regarding the environment.

The item concerning the understanding of EE concepts to be effective in teaching EE generated the lowest mean (M =1.96) with a standard deviation (SD =0.72). This means that not all teachers agreed with the statement; approximately three out of four of them asserted that comprehending the different concepts of EE is vital while teaching EE.

Table (7) below clarified the high rate of consistency between all the questions raised. This reflects the high rate of agreement of all the teachers about the different issues raised in the questions proposed, as shown in the mean scores ranging between (M = 1.42) and (M= 1.96). Means and standard deviation obtained after dealing with the different items proposed are indicated in the table below:

Items	**Mean**	**Standard Deviation**
I understand the meaning of EE very well.	1.88	0.71
I understand EE concepts well enough to be effective in teaching EE.	1.96	0.72
EE provides learners with critical knowledge about the environment to resolve environmental issues and prevent the occurrence of new problems.	1.78	0.63

EE provides learners with the skills and expertise to resolve environmental issues and prevent the occurrence of new problems.	1.74	0.77
I believe that the best educational level to teach EE is elementary.	1.64	0.66
Lack of EE is the reason why the majority of people do not lead an environmentally friendly lifestyle.	1.42	0.55
I think introducing kids to EE is vitally important in helping them become environmentally responsible citizens.	1.95	0.71
I have a good understanding of challenges facing the environment and how best they can be resolved.	1.71	0.59
I have a professional responsibility to raise ecologically sensitive citizens that will play a frontline role in advocating for environmental conservation.	1.62	0.62
As a teacher, I am duty-bound to play an active role in activities that aim to protect the environment.	1.88	0.71

* Scale: 1=Strongly Agree, 2=Agree, 3=Disagree, 4=Strongly Disagree

Table 7: *Summary Statistics of Teachers' Beliefs about their Understanding of EE*

For further explanation, figure (8) below clarifies how much a deviation from the mean there was in term of each of the statements. In particular, the average mean equals to (M=1.75) and the average standard deviation equaled to (SD=0.66) when dealing with teachers' beliefs about their understanding of EE.

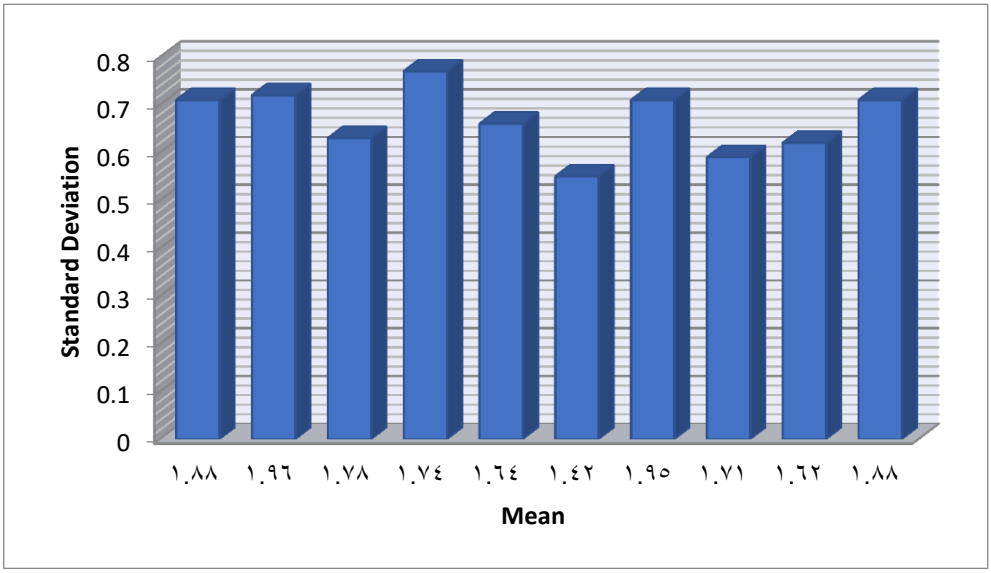


Figure 8: *Teachers' Beliefs about their Understanding of EE (Mean Vs Standard Deviation)*

Second Section: Teachers' Beliefs about their Teaching Experiences with EE

Teachers' pre- and in-service experiences with a subject through different educational programs such as training and professional development are critical to helping teachers become effective at teaching their subject as teachers, since teachers enter the profession with varying degrees of expertise and competence. Over time, through training and by gaining teaching experience,

teachers become more proficient at teaching their subjects. Thus, it is vital to explore teachers' experiences with EE.

The study found that about three out of four (72.2%) of the respondents agreed that their pre-service exposure to EE prepared them to teach such content in the classroom. Only slightly more than half of the participants (50.8%) agreed that they had participated in EE experiences such as conference(s), field hours, student employment, student teaching, workshop(s), or training programs as a pre- and/or in-service teacher. The remaining half (49.2%) of the teachers participating in this study disagreed with the statement.

A considerable number of respondents (69.6%) agreed that they taught EE in their classroom. More than half (55%) of the respondents agreed that they separated EE lessons from the other subject(s) they taught, while the remaining (45%) agreed with the statement that they integrated EE into their curriculum.

Moreover, almost three out of four (84.3%) of the respondents agreed that they took learners outside the classroom to have firsthand experience with nature when teaching EE, while 25.7% did not. In addition, about nine out of ten (88.5%) of the respondents agreed that they could answer students' questions about the environment, while the remaining (11.5%) affirmed that they were unable to answer questions related to environment. In regard to the time management, more than half (61%) of the participants agreed that when the daily lessons included EE topic, they spent no more than 50% of the class time discussing that topic. However, (38.3%) of them indicated that they spent more than 50% of class time discussing an EE topic when the daily lesson included one of the EE issues.

Finally, about three out of four (69.6%) of the participants agreed that they understood all instructional strategies needed to effectively teach EE in their classrooms. In this context, almost half (49.7 %) of the respondents agreed that they employed action strategies such as role-playing to teach EE, while the remaining (16.3%) of the participants did not employee these strategies.

Figure (9) below illustrates participants' agreement and disagreement about the role of teaching experiences in achieving a successful EE program, as well as their experience in teaching EE in classrooms, whether or not they separate EE from the other educational subjects, if they teach EE outdoors, how comfortable they feel answering students EE questions, and whether they spend time to teach EE topics, understand different instructional strategies, and employ a range of strategies in their EE teaching.

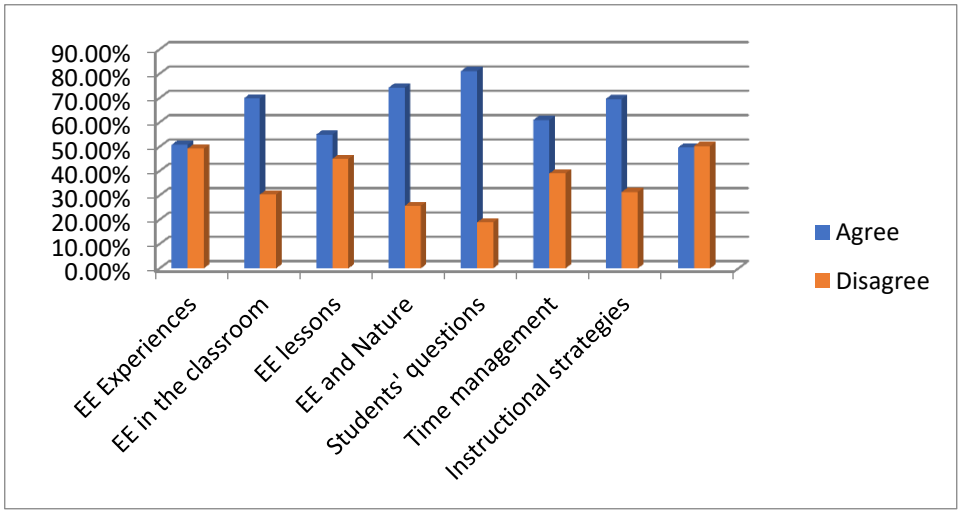


Figure 9: *Teachers' Beliefs about their Teaching Experiences with EE*

Table (8) below reports in detail the rates of teachers who strongly agreed, agreed, strongly disagreed or disagreed with the different statements in this section of the questionnaire.

Items	**Strongly Agree**	**Agree**	**Disagree**	**Strongly Disagree**
My pre-service exposure to EE prepared me to teach such content in the classroom.	26.7	45.5	23.6	4.2
I participated in EE experiences (e.g., conference(s), field hours, student employment, student teaching, workshop(s), or training programs) as a pre- and in-service teacher.	17.3	33.5	39.3	9.9
I teach EE in my classroom.	17.8	51.8	24.1	6.3
I separate EE lessons from the rest of my subject area.	17.3	37.7	37.7	7.3
I take learners outside the classroom to have firsthand experience with nature when	31.9	42.4	20.4	5.2

teaching EE.				
I can answer my students' questions about the environment.	31.4	57.1	9.4	2.1
When the daily lesson includes EE topic, I spend no more than 50% of the class time discussing that topic.	12.0	49.7	35.1	3.1
I think I understand all instructional strategies needed to effectively teach EE in my class.	16.2	53.4	26.2	4.2
I employ action strategies (e.g., role-playing) in teaching EE.	34.0	49.7	14.1	2.1

Table 8: *Teachers' Beliefs about their Teaching Experiences with EE*

As illustrated, more than half of the respondents agreed with the idea that experience is highly needed in teaching EE. The ability to answer students' questions about the environment had the highest mean score (M=1.82). This was followed by using action strategies, with a mean of (M=1.84). In contrast, the idea of participating in EE experiences such as conferences, workshops and training programs had the lowest mean (M=2.42). In this context, half of the teachers disagreed with the statement that they participate in professional development related to EE in order to enrich their EE teaching. The difference between the highest mean

(M=1.82) and the lowest mean (M = 2.42) is not very great, which reflects the strong agreement between teachers in terms of how they see the role of experience in teaching EE effectively.

Differences in means and standard deviations are shown in table (9) below:

Items	**Mean**	**Standard Deviation**
My pre-service exposure to EE prepared me to teach such content in the classroom.	2.05	0.82
I participated in EE experiences (e.g., conference(s), field hours, student employment, student teaching, workshop(s), or training programs) as a pre- and in-service teacher.	2.42	0.89
I teach EE in my classroom.	2.19	0.80
I separate EE lessons from the rest of my subject area.	2.35	0.85
I take learners outside the classroom to have firsthand experience with nature when teaching EE.	1.99	0.86
I can answer my students' questions about the environment.	1.82	0.68
When the daily lesson includes EE topic, I spend no more than 50% of the class time discussing that topic.	2.29	0.72
I think I understand all instructional strategies	2.18	0.75

Items	Mean	Standard Deviation
needed to effectively teach EE in my class.		
I employ action strategies (e.g. role-playing) in teaching EE.	1.84	0.74

* Scale: 1=Strongly Agree, 2=Agree, 3=Disagree, 4=Strongly Disagree

Table 9: *Summary Statistics of Teachers' Beliefs about their Teaching Experiences with EE*

For further explanation, figure (10) below clarifies how much a deviation from the mean there is in each of the issues proposed. But in general, the average mean in relation to the second variable, teachers' beliefs about their teaching experiences with EE, was equal to (M= 2.14) and the average standard deviation was (SD = 0.79).

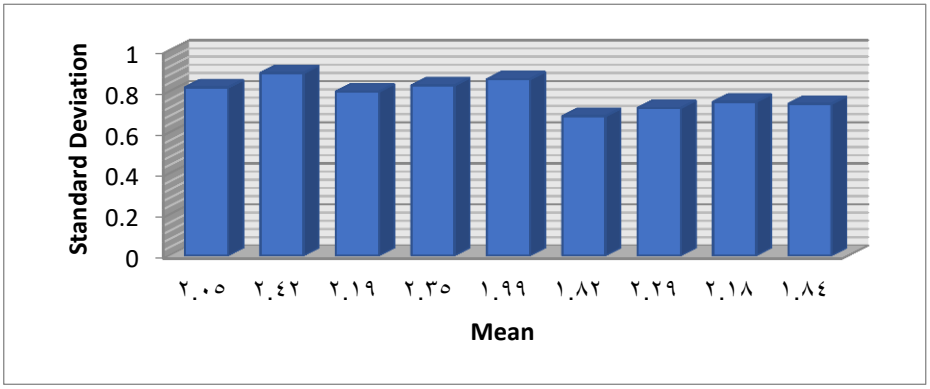


Figure 10: *Teachers' Beliefs about their Teaching Experiences with EE (Mean vs Standard Deviation)*

Thematic Analysis

The researcher conducted thematic analysis to explore the answers given to open-ended questions. These were analyzed independently, and categorized into two parts, each containing an analysis of one question.

Part 1

Question 15; *What do you think would help you improve your understanding of EE?*

This question sought to explore teachers' opinions about what they thought would help them improve their understanding of EE. The total number of responses for this question was greater than the number of respondents since the majority of the respondents gave more than one response and these responses could be coded in more than one category. The researcher identified four main codes; training, raising awareness, professional development, and other.

Theme 1: teachers' training

This theme was the most dominant of all, with the respondents indicating the need for a teachers' training program dedicated to teaching teachers about EE. However, it is important to note that the respondents used different wording to express the need for the training program, and they gave little to no explanation in regards to the design of such a program. Among the wordings used to express this theme: *"Training teachers about them (EE), Attending EE courses, Intensification of courses related to EE, Environmental education training courses"* (Respondent 6). The high number of respondents (109 teachers) advocating for such training speaks to the need for teachers training program to teach EE is an indicator of the critical role played by teacher training programs in

enhancing teachers' knowledge, skills, and expertise, and the desire on the part of teachers to receive such training.

Theme 2: raising awareness

A considerable number of the respondents (82 teachers) felt that raising awareness about EE would help them improve their understanding of EE. For instance, one respondent stated that understanding EE would be improved through undertaking "*intensive awareness work to urge attention to the environment and raise the efficiency of citizens to take care of the environment."*(Respondent 23).

According to the respondents, raising awareness of EE would involve helping the populace understand pollution and its impacts, and also appreciate and take on their role of conserving the environment: *"Clarify the dangers of solid waste on living organisms on land and sea, as well as wasteful depletion of environmental products such as trees, minerals, soil, and rivers, as well as pollution in all its forms, the largest destroyer of the environment*." (Respondent 78).

Another respondent stated that awareness should "*Urge attention to the environment and raise the efficiency of citizens to take care of the environment and make sure that taking care of the environment is the best way to prevent many diseases and the use of biodegradable materials and plastics*" (Respondent 103). While some did not expound on how an intensive awareness program would be organized, others felt that the media including multi-media and social media provide the most appropriate platform to raise awareness about EE: "*Making documentaries about the role of individuals in promoting the culture related to EE, benefiting from previous experiences that dealt with the concept of EE and*

developing it in line with the developments of life" (Respondent 13).

Theme 3: professional development

The respondents felt that organizing professional development programs to teach them about EE on the job would help improve their knowledge and understanding of EE: *"Develop the teacher professionally and provide him with important knowledge in the field of EE that is directly related to the subject he teaches."* (Respondent 103).

Theme 4: others

It is important to note that some responses were ambiguous and challenging to be classified into the three main themes. For instance, a respondent stated that their understanding of EE would be improved through *"renewed viewing"* (Respondent 156), another asked for *"responsibility assessment"* (Respondent 17) and another wrote that we much *"Search and find out, solve the problem"* (Respondent 109). Therefore, the researcher classified these ambiguous and complicated responses in a category titled "other."

Part 2

Question 25; *What teaching methods/ strategies/practices do you prefer to use when teaching environment-related content in your course?*

The responses for these questions were more than the number of respondents since the respondents gave more than one response and which could be categorized in two or more categories. The responses for these questions were categorized into

four themes; Active learning, flipped learning, technology/media mediated teaching, Interactive teaching, and other.

Theme 1: active/experiential learning

A considerable number of respondents stated that they used active learning strategies to teach EE. Among the wordings used to describe active learning they included *"outdoor trips - practical application in the school yard"* (Respondent 103)*, "Role-playing,"* (Respondent 24), *"activities outside of class and trips"* (Respondent 6), *"field application and field trips"* (Respondent 88), and *"practical skills acquired by the student."* (Respondent 36)

Theme 2: flipped learning

Various respondents attested that they used flipped learning to teach EE. *"Flipped class by sending a video of my students in their homes through communication groups and discussing them the next day in class."* (Respondent 103)

Theme 3: technology/media mediated teaching

A number of respondents described using technological tools and platforms to provide instructions to their students. The most commonly described was the use of videos in EE: "*View a cartoon video explaining the seriousness of the attack on the environment."* (Respondent 45) Other media platforms used to teach EE include smart boards whereby a respondent attested to using *"smart boards"* (Respondent 91) to teach EE to students.

Theme 4: interactive teaching

Responses revealed that some respondents used interactive methods to teach EE. For instance, a respondent stated that

"perhaps the most important way is to motivate students to research and present what each student has from the environmental outcome available to him." (Respondent 16), while another stated that they use

The style of dialogue and discussion instead of lecture…using the method of inference from students, and reminding some of the means of resisting environmental damage through some means such as recycling waste and increasing reforestation, or the obligation to put waste in the designated places, etc. (Respondent 103)

other respondents stated that they used *"brainstorming strategies"* (Respondent 176) and *"opening the portal of dialogue between me [the teacher] and the students"* (Respondent 40).

Theme 5: other

There were some responses that could not be fit in the four categories above, and which did not recur enough to constitute a category. The researcher coded these responses in a category of "other"; some of these include *"critical thinking"* (Respondent 13), "*concept maps*" (Respondent 84), "*scientific investigation*" (Respondent 22).

Discussion of the Major Findings

This section is organized according to the two different variables mentioned in the two research questions (SRQ1, SRQ2).

SRQ1: What do KSA elementary school teachers believe they understand about EE and its importance?

The different items organized in the questionnaire considering the first variable highlighted the importance of having a clear understanding of EE since (83%) of the participants insisted that

they understood EE perfectly and about three in four (77.8%) of them affirmed that they understood EE concepts well enough to be effective in teaching EE. These percentages reflected the importance of teachers' beliefs about EE in enhancing not only their students' skills but also their own teaching strategies to provide students with the best EE curriculum using suitable teaching strategies and methods, which was similar to Stern et al. (2022) study finding, which found that teachers' belief have considerable impact on how a program is taught. In addition, teachers' understanding of EE would lead to their adoption of the suitable curriculum according to their beliefs. According to Cotton (2006), teachers' beliefs played a critical role in the success of the teaching program and the achievement of the main goals to conserve the environment.

The majority, about nine out of ten (90.8%), of the teachers agreed that the role of EE is to provide learners with the skills and expertise to resolve environmental issues and prevent the occurrence of new problems. In this context, the Tbilisi convention asserted in its second goal on the idea that EE provides learners with the opportunities to master appropriate skills and attitudes to protect the environment (Bengtson, 2010). This means that teachers' beliefs about EE and its concepts develop students' knowledge about the environment and the suitable techniques to enhance environmental conditions and to resist any danger that can threats environmental security after comprehending the complex nature of the environment (Tbilisi Convention, 1977 as reported by Bengtson, 2010). Developing students' knowledge in this way would be impossible if the teacher doesn't understand EE and the main concepts that are related to the environment in order to work together to protect the world and to account for what they can do

and what they cannot do in the course of raising citizens' awareness according to the different essential ethical values (GDRC, 2020).

Moreover, 85% of the respondents believed that the elementary level is the suitable level to start teaching EE, which was in line with the education policy in the KSA (Presidency of Meteorology and Environmental Protection, 2007). Also, the overwhelming majority of the teachers (96.9 %) agreed that EE should be introduced to children in a way to let them acquire the basic rules of protection and master the fundamental skills to become a responsible citizen in the future. The importance of this belief is supported by other studies (Nair, 2010; Kimaryo, 2011). Respondents agreed that introducing children to EE is a need in order to let them be able to act consciously either individually or with the group, the act that was called "Action Competence" (Jensen & Schnack ,1997). That would have a favorable impact on students' academic progress, as supported by Marques and Xavier (2020).

Moreover, Louv (2005) insisted that:

Within the space of a few decades, the way children understand and experience nature has changed radically. The polarity of the relationship has reversed. Today, kids are aware of global threats to the environment – but their physical contact, their intimacy with nature, is fading. (p. 1)

Children's awareness is due to teachers who play a great and active role in activities that aim to protect the environment as what the descriptive analysis has shown since (92.8%) of the respondents confirmed that idea.

The current research has confirmed the findings of all the studies that had been mentioned in the literature review part. So, the teachers who participated in this study believe that teachers play a vital role in producing consciously ecologically sensitive citizens who will play a frontline role in advocating for environmental conservation. In this regard, The KSA National Framework for Education (2019) affirmed that "[s]howing respect for and protecting the environment" are necessary "to ensure" "national development" (p. 19).

Additionally, teachers agreed that their role in raising students' awareness about EE would necessarily help them develop their understanding of EE, and their beliefs are vital and critical for enhancing the teaching process (Stern et al., 2022). The thematic analysis of question 15 also revealed that many respondents see an important role of multi-media and social media in providing a suitable educational platform to raise awareness about EE. A number of participants indicated that professional development programs would be helpful in preparing them to better teach EE and understand it.

SRQ2: What are the KSA elementary school teachers' beliefs about their teaching experiences with EE?

When examining the literature, only few studies have dealt with teachers' beliefs about their teaching experiences with EE. Although having experience is fundamental in establishing one's knowledge and skills, in the current study approximately half of the teachers questioned reported that they had not participated in EE experiences (e.g., conference(s), field hours, student employment, student teaching, workshop(s), or training programs) as a pre- and/or in-service teacher. This means that either they have not had a chance to participate in an EE experience, or that they do not

believe that it is important to increase one's knowledge about EE through these kinds of experiences.

In contrast, according to about half of the teachers (50.8%), these experiences increased teachers' knowledge about EE content which facilitates providing the suitable techniques to practice activities related to EE curriculum and to integrate different disciplines smoothly. This finding is similar to March and Willis's (2001). This difference suggests a dichotomy in what teachers believe about EE, and that there is a need to reconsider the teacher experience programs in related to EE.

Additionally, most (84.3%) of the participants asserted that taking learners outside the classroom is obligatory in order to have firsthand experience with nature when teaching EE. That would facilitate the learning process as it was stated in some studies conducted by Lee et al., (2018) and Volk and Cheak (2003). It helps learners detect the major problems that could threat the environment (GDRC, 2020). The results of the present study suggest that children need study the local environment in order to understand the larger world and environment. This result connects to the idea of advocating for the importance of learning *through* the environment in enhancing students' knowledge and developing their environmental concern and awareness (Kimaryo, 2011; Hamrokulova, 2022).

Respondents (M= 2.05) asserted that exposure to the local environment facilitated EE comprehension according to the context being taught. This idea is advocated by Neal and Palmer (2003). In fact, similar to this result, it has been previously argued that interaction with the environment turned the teaching mode into a 'place-based EE' (Kimaryo, 2011).

In addition, the quantitative measures in the present study provide that 45% of the teachers did not agree on the idea of separating EE from the other subjects as separation leads to the narrowing of its scope. This finding is similar to those in studies conducted by Powers (2004), Rusinko (2010), and Pedretti and Nazir (2014). Other respondents (55%) agreed that it is necessary to teach EE in isolation as an independent subject. It means that half of the respondents agreed with the idea that EE should be taught in isolation. This is vital in order to be easily understood by learners who could grasp the main concepts that pertain only to EE (Husin et al., 2020). This result clarifies that EE could be taught according to either one of the modes, as Verma and Dhull (2017) affirmed.

When dealing with the open-ended question in this section, the majority of teachers who responded to the question reaffirmed the importance of active learning strategies to teach EE such as: outdoor trips and practical application in the school yard. This point matches what the aforementioned studies have called for (Esa, 2010; Volk & Cheak, 2003; Hamrokulova, 2022; Kimaryo, 2011). This relates to the assumption that teachers' attendance at environmental training and activities is operative (Stern et al., 2022) as they develop teachers' self-attitudes that are tied to their experiences with the environment (Osman & Meerah, 2010). Indeed, teachers need take students into the environment in order to gather relevant data about the environment, its problems, and the tools that might protect it from threats.

Since teachers play the role of EE facilitator, they need to master various issues related to the environment and to EE. That's why they need to be equipped with various means to be able to answer all students' questions about environment and to design an

effective syllabus. Therefore, it is important to note that about one in ten teachers saw themselves as unable to answer their students' questions about the environment. This seems problematic, because as Moroye (2009) has shown, when teachers lack mastery of the environmental content of their subjects, students learning EE in their classrooms learn less and have a less positive EE experience.

Enhancing positive attitude towards the environment is key to develop learners' cognition and environmental awareness. Thus, experiences provide teachers with different opportunities to raise their EE understanding and to find suitable measures to raise their students' critical thinking and environmental support as they were exposed to many experiences while they were teaching EE.

Moreover, textbooks and the different action strategies like role-playing and problem-based learning are necessary. These are considered parts from the professional academic trainings as what was said by respondent 6 "training teachers about them (EE), attending EE courses, intensification of courses related to EE, EE training courses."

Recommendations and Implications for Future Research

Although this research is limited in the number of participants and the location, the results obtained are useful in determining a broad range of teachers' beliefs about different issues related to EE. The results highlight the necessity of understanding teachers' beliefs about the importance of having pre- and in-service experiences to teach EE effectively and the suitable ways to teach it whether as an independent subject or integrated with other subjects.

Since the majority of teachers included in this study agree with the importance of EE in the KSA educational system, it seems

important that we advocate for including EE at different educational levels, targeting not only elementary students but also learners at middle and secondary levels. In addition, the Ministry of Education in KSA should provide appropriate EE professional training programs for teachers at all levels. Such training sessions are beneficial for students because they give teachers deeper knowledge about the environment and environmental problems, and also provide them with tools and techniques they can use in the classroom. Similar, colleges of education in Saudi universities should include EE courses as a main component of their programs. Teachers cannot be required to teach environment-related content without prior preparation.

Enhancing students' critical thinking skills by developing an ideal educational program that focuses on the mastery of environmental understanding and basic concepts has to match KSA views of 2030 to establish a well-organized environment. Then, teachers should stress on their learners' needs in order to let them conduct environmental research to reinforce their knowledge and develop their positive attitudes toward the environment in general.

Outdoor education has to be developed also in the sense that students need to discover nature, explore the different environmental problems, and look for the suitable solutions. There is a need to organize tours and visits to environmental settings as to raise students' responsibility of the importance of saving nature. Moreover, it is not only the role of schools to develop students' awareness of the environment but also parents play a fundamental role in shaping students' conscious as they master the basic prerequisites of environment from their families.

In addition to the recommendations that have to be set for an EE to be ideal in KSA, further research needed to discover a

number of the issues that connect to EE. One of the issues that need further investigation would be assessing a large number of participants in order to get more results. It could be very interesting to investigate a group of teachers in different locations to have ideas about the kinds of teaching methods and strategies that could be used by many teachers because the investigation of EE would be of great interest to not only teachers and learners but also all citizens as they live together in nature. So, it is necessary for further research to be conducted to identify and then develop systematic techniques used for measuring students' awareness about different environmental problems. Research facilitates identifying which strategies needed to understand nature and identify its challenges in order to provide suitable ways to solve the problems.

It is critical to outline the role of students and their beliefs about an ideal EE curriculum that must be offered in KSA. As the research relies on a cross-sectional study that was mainly based on statistical analysis, it is needed to observe teachers and the way they implement the curriculum outline inside the classroom walls and to observe the strategies used by teachers in enhancing students understanding and developing their awareness. It means, it seems important to conduct longitudinal research in order to identify whether the procedures and the measures taken by the ministry first and by the teachers second fit students' needs or not. A study could also be conducted to evaluate the governmental role in achieving the important goals that provide teachers and students with better EE understanding and develop the efficient strategies to protect environment from the external threats.

Moreover, the present study could be replicated in other regions in Riyadh or other districts in KSA. Additionally, it would

be better to investigate how teachers of elementary, middle, and secondary schools look at EE as a subject outlined in the whole educational program. The aim is to get an overall image and a thorough understanding of how all teachers of all schools believe about the different issues stated in the items proposed.

This study leads to the establishment of other studies and diagnosis which could provide possible opportunities for other related variables and research questions. As this research is based on one angle-method based on quantitative data collection and analysis, it could be possible to study the problems raised in this research qualitatively based on an in-depth descriptive analysis. Rather than using calculation as the main tool used to get percentages, it could be feasible also to let teachers expand talk clarifying their choices.

One of the methods that helps in evaluating the status of EE in the KSA is the study of students' beliefs. This study should bridge the gap between what teachers believe about EE and what students also believe about EE. Therefore, one of the recommendations that can be referred to here is that a survey research study similar to this current research study be conducted focusing on secondary school students to investigate their beliefs about the state of EE in the KSA. Such a study would establish general frameworks about the educational needs of students towards enhancing their environmental awareness.

Based on the implications of this current study, researchers can also develop an EE philosophy that builds on Islamic principles as a major contribution to the field of EE in the KSA. This philosophy must develop a general framework for formulating an EE curriculum that is consistent with the local values and cultural

principles in the KSA, which are mainly derived from the Islamic religion.

Finally, teachers' reasons behind ticking on one of the two options stated in the surveys could be integrated in other research papers as it is vital to justify the answers selected.

References

Aalto, E., Tarnanen, M., & Heikkinen, H. L. (2019). Constructing a pedagogical practice across disciplines in pre-service teacher education. *Teaching and Teacher Education, 85,* 69-80.

Abdullah, S. I. S. S., Halim, L., & Shahali, E. H. M. (2011). Integration of environmental knowledge across biology, physics and chemistry subject at secondary school level in Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *15*, 1024-1028.

Adedayo, A., & Olawepo, J. A. (1997). Integration of environmental education in social science curricula at the secondary school level in Nigeria: Problems and prospects. *Environmental Education Research, 3* (1), 83 – 93

AFED (2019). Environmental Education for Sustainable Development in Arab Countries. Annual Report of Arab Forum for Environment and Development, 2019; Saab, N., et al. (Ed.).

Alam, M. (2023). Activists' heterodoxic beliefs in fostering urban environmental education in Indonesia. *Local Development & Society, 4*(1), 128-145.

Al-Asmari, H. (2012). *Degree of inclusion of the environmental concepts in social science textbooks in secondary schools in light of the global environmental education concepts* [Unpublished master's thesis]. Umm Al-Qura University, College of Education, Department of Curriculum and Instruction.

Al-Dossary, R. (2016). The reality of environmental education in public education in the Kingdom of Saudi Arabia. *Education Journal, 167*(2), 391-420.

Alharbi, W. (2020). *Achieving environmental pedagogy in middle schools: The role of principals* [Unpublished master's thesis]. Um-Alqura University, College of Education, Department of Curriculum and Instruction.

Al-Otaibi, K. (2014). *The role of school in developing environmental awareness for secondary school students in Riyadh from the teachers' point of view* [Unpublished master's thesis]. King Saud University, College of Education, Department of Educational Policies.

Alsubaie, M. A. (2016). Curriculum development: Teacher involvement in curriculum development. *Journal of Education and Practice*, *7*(9), 106-107.

Anderson, S. E. (2002). *Improving schools through teacher development: Case studies of the Aga Khan Foundation Projects in East Africa*. Routledge.

Ardoin, N. M., & Bowers, A. W. (2020). Early childhood environmental education: A systematic review of the research literature. *Educational Research Review*, *31*, 1-16.

Aznar-Díaz, I., Hinojo-Lucena, J., Cáceres-Reche, P., Trujillo-Torres, M., & Romero-Rodríguez, J. (2019). Environmental attitudes in trainee teachers in primary education. The future of biodiversity preservation and environmental pollution. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *16*(3), 1–11

Bengtson, K. J. M. (2010). *Elementary teachers' perceptions of environmental education*. (Doctoral dissertation, University of Minnesota)

Blanchet-Cohen, N., & Reilly, R. C. (2013). Teachers' perspectives on environmental education in multicultural contexts:

Towards culturally-responsive environmental education. *Teaching and Teacher Education, 36*, 12-22.

Bolstad, R., Cowie, B., Eames, C., Baker, M., Keown, P., Edwards, R., & Rogers, N. (2004). *Environmental education in New Zealand schools: Research into current practice and future possibilities: Summary of the research findings*. Ministry of Education.

Boyle, B., & Charles, M. (2016). *Curriculum development: A guide for educators*. Sage.

Chen, C. H. (2006). *Investigating the influences of teacher belief and contextual factors on the technology integration of Taiwanese high school teachers*. The University of Texas at Austin.

Chronin-Jones, L. L. (1991). Science teacher beliefs and their influence on curriculum implementation: Two case studies. *Journal of Research in Science Teaching*, *28*(3), 235-250.

Cotton, D. R. (2006). Implementing curriculum guidance on environmental education: The importance of teachers' beliefs. *Journal of Curriculum Studies*, *38*(1), 67-83.

Creswell, J. (2009). Editorial: Mapping the field of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, *3*(2), 95–108.

Creswell, J. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.

Eames, C. & Birdsall, S. (2019). Teachers' perceptions of a co-constructed tool to enhance their pedagogical content knowledge in environmental education. *Environmental Education Research, 25*(10), 1438-1453.

Eisenhart, M. A., Cuthbert, A. M., Shrum, J. L., & Harding, J. R. (1988). Teacher beliefs about their work activities: Policy implications. *Theory Into Practice, 27* (2), 137-143.

Esa, N. (2010). Environmental knowledge, attitude and practices of student teachers. *International Research in Geographical and Environmental Education, 19*(1), 39–50.

Glatthorn, A. A., Boschee, F., & Whitehead, B. M. (2005). *Curriculum leadership: Development and implementation*. SAGE Publications.

Goodenough, W. H. (1971). *Culture, language and society*. Addison-Wesley.

Grace, M., & Sharp, J. (2000). Exploring the actual and potential rhetoric-reality gaps in environmental education and their implications for pre-service teacher training. *Environmental Education Research, 6* (4), 331– 345.

Hamrokulova, S. (2022). Pedagogical-program implementation of the development of environmental education in higher class pupils of secondary schools. *Central Asian Journal of Education and Computer Sciences (CAJECS), 1*(4), 52-56.

Handler, B. (2010). Teacher as curriculum leader: A consideration of the appropriateness of that role assignment to classroom-based practitioners. *International Journal of Teacher Leadership*, *3*(3), 32-42.

Hassan, A. & Ismail, M. (2011). The infusion of environmental education (EE) in chemistry teaching and student's awareness and attitudes towards environment in Malaysia. *Procedia- Social and Behavioral sciences, 15*, 3404 - 3409.

Husin, A., Maharani, S. D., Yosef, & Sumarni, S. (2020). Teachers' perceptions of environmental care education in elementary schools. *Creative Education, 11*, 1802-1811.

Jadhav, M. S., & Patankar, P. S. (2013). Role of teachers in curriculum development for teacher education. *National Conference on Challenges in Teacher Education, Physical Education and Sports.* [accessed in November 3, 2018].

Jensen, B. & Schnack, K. (1997). The action competence approach in environmental education. *Environmental Education Research, 3* (2), 163 – 178.

Kimaryo, L. A. (2011). *Integrating environmental education in primary school education in Tanzania: Teachers' perceptions and teaching practices*. Abo Akademi University Press.

Ko, A. C., & Lee, J. C. (2003). Teachers' perceptions of teaching environmental issues within the science curriculum: A Hong Kong perspective. *Journal of Science Education and Technology, 12*(3), 187-203.

Kraemer, H. C. (1991). Without increasing sample size. *Psychopharmacology bulletin*, *27*(3-4), 217.

Lee, Y. J., Chu, H. E., & Martin, S. N. (2018). Examining factors that influence on elementary teachers' perceptions in a graduate level interdisciplinary environmental education program: Using ePCK as a framework. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *14*(10), 1-23.

Marques, R., & Xavier, C. R. (2020). The Challenges and Difficulties of Teachers in the Insertion and Practice of Environmental Education in the School Curriculum. *International Journal on Social and Education Sciences*, *2*(1), 49-56.

Marsh, C. J., & Willis, G. (2003). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. Merrill/Prentice Hall.

Mathers, C., & Oliva, M. (2008). *Improving instruction through effective teacher evaluation: Options for states and districts*. TQ Research & Policy Brief. National comprehensive center for teacher quality.

McClaren, M., & Hammond, B. (2005). Integrating education and action. *Environmental education and advocacy: Changing perspectives of ecology and education*, 267-291.

Ministry of Education. (2004). *Education policy in the Kingdom of Saudi Arabia*, Ministry of Education Press.

Ministry of Education. (2018). *Directory of public schools in the Kingdom of Saudi Arabia.* General Administration for Education Development Project (Tatweer).

Ministry of Education. (2019). *Professional development and training courses guide for teachers*. MOE Press.

Moroye, C. (2009). Complementary curriculum: The work of ecologically minded teachers. *Journal of Curriculum Studies, 41*(6), 789–811.

Nair, G. G. (2010). Environmental education and curriculum at primary level. *Nature, Environment and Pollution Technology*, *9*(2), 409-426.

Nation, M. T., & Feldman, A. (2021). Environmental education in the secondary science classroom: How teachers' beliefs influence their instruction of climate change. *Journal of Science Teacher Education, 32*(5), 481-499.

Neal, P., & Palmer, J. (2003). *The handbook of environmental education*. Routledge

O'Donoghue, R., & Russo, V. (2004). Emerging patterns of abstraction in Environmental Education: A review of materials methods and professional development perspectives. *Environmental Education Research, 10* (3), 331– 351.

OECD (2005). Glossary of statistical terms. Accessed on 6th Feb. 2022 from https://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=813

Osman, K., & Meerah, T. S. M. (2010). The effectiveness of classroom and non-classroom activities on developing Saudi Arabian secondary students' environmental values. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *9*, 408-413.

Ozden, M. (2008). Environmental awareness and attitudes of student teachers: empirical research. *International Research in Geographical and Environmental Education, 17* (1), 40-55.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, *62*(3), 307-332.

Palmer, J. A. (2009). *Environmental education in the 21st century: Theory, practice, progress and promise*. Routledge.

Pedretti, E., & Nazir, J. (2014). Tensions and opportunities: A baseline study of teachers' views of environmental education. *International Journal of Environmental & Science Education, 9*, 265-283.

Pinsonneault, A., & Kraemer, K. (1993). Survey research methodology in management information systems: an assessment. *Journal of Management Information Systems*, *10*(2), 75-105.

Powers, A. (2004). Teacher preparation for environmental education: faculty perspectives on the infusion of environmental education into pre-service methods courses. *The Journal of Environmental Education, 35*(3), 3 – 11

Presidency of Meteorology and Environmental Protection. (2007). *Annual report*, Governmental Presses.

Riyadh General Administration of Education. (2021). *Directory of government schools in the General Administration of Education in Riyadh.* (4th ed). Department of Information.

Rusinko, C. A. (2010). Integrating sustainability in higher education: A generic matrix. *International Journal of Sustainability in Higher Education, 11*(3), 250 – 259

Salkind, N. J. (2010). *Encyclopedia of research design.* Calif: SAGE.

Saudi Vision 2030. (n.d.). Retrieved October 23, 2021, from https://vision2030.gov.sa/en/node/10

Seow, T., & Ho, L-C. (2016). Singapore teachers' beliefs about the purpose of climate change education and student readiness to handle controversy. *International Research in Geographical and Environmental Education, 25*(4), 358-371.

Siddqui & Khan (2015). Environmental education: An Indian perspective. *Research Journal of Chemical Sciences, 5*(1), 1-6

Sterling, S. (2004). Higher Education sustainability and the role of systematic learning. In B. P. Corcoran & A. E. J.n Wals (Eds.). *Higher education and the challenge of sustainability: problems: Promise and practice* (pp. 49 70). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Stern, M. J., Powell, R. B., & Frensley, B. T. (2022). Environmental education, age, race, and socioeconomic class: An exploration of differential impacts of field trips on adolescent youth in the United States. *Environmental Education Research, 28*(2), 197-215.

Teksoz, G., Sahin, E., & Ertepinar, H. (2010). A new vision for chemistry education students: Environmental education. *International Journal of Environmental and Science Education*, *5*(2), 131-149.

Tomas, L., Girgenti, S., & Jackson, C. (2015). Pre-service teachers' attitudes toward education for sustainability and its relevance to their learning: Implications for pedagogical practice. *Environmental Education Research, 23*(3), 324-347.

UNESCO (1972). *Environmental education and training: Suggestions developed by the Secretary General of the United Nations Conference on the Human Environment (Stockholm Sweden, 1972)*. UNESCO.

UNESCO (2015). *The right to education and the teaching profession: overview of the measures supporting the rights,*

status and working conditions of the teaching profession reported on by member states.

Valderrama-Hernández, R., Alcántara, L., & Limón, D. (2017). The complexity of environmental education: Teaching ideas and strategies from teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *237*, 968-974.

Verma, G., & Dhull, P. (2017). Environmental education as a subject in schools. *International Journal of Advanced Research*, *5*(8), 1547-1552.

Volk, T. L., & Cheak, M. J. (2003). The effects of an environmental education program on students, parents, and community. *The Journal of Environmental Education*, *34*(4), 12-25.

Zahrani, S. Ibrahim, S. (2012). Enrichment activities for a teacher to promote some environmental education concepts in the first-grade family education curriculum in the Kingdom of Saudi Arabia. *Arabian Studies in Education and Psychology, 27*(1), 139-164.

رقم الإيداع بدار الكتب ١٨٣١٣ / ٢٠٠٩

الترقيم الدولى 1110 – 3914

The Online ISSN 2686-3772