مجلة العلوم الإنسانية
بجامعة حائل

جامعة حائل
University of Ha'il

مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل

السنة السابعة، العدد 21
المجلد الأول، مارس 2024

Print 1658 -788 X
Online E- 8819-1658

Arcif
Analytics

جامعة حائل

مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل

للتواصل:

مركز النشر العلمي والترجمة

جامعة حائل، صندوق بريد: 2440 الرمز البريدي: 81481

https://uohjh.com/

j.humanities@uoh.edu.sa

ردمد : إلكتروني E-1658-8819 ورقي 1658- 788X رقم الإيداع 14398368

نبذه عن المجلة

تعريف بالمجلة

مجلة العلوم الإنسانية، مجلة دورية علمية محكمة، تصدر عن وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي بجامعة حال كل ثلاثة أشهر بصفة دورية، حث تصدر أربة أعداد في كل سنة، وبحسب اكتمال البحوث المجازة للنشر.

وقد نجحت مجلة العلوم الإنسانية في تحقيق معايير اعتماد معامل التأثير والاستشهادات المرجعية للمجلات العلمية العربية معامل "ارسيف Arcif " المتوافقة مع المعايير العالمية، والتي يبلغ عددها (32) معياراً، وقد أطلق ذلك خلال التقرير السنوي الثامن للمجلات للعام 2023.

رؤية المجلة

التميز في النشر العلمي في العلوم الإنسانية وفقاً لمعايير مهنية عالمية.

رسالة المجلة

نشر البحوث العلمية في التخصصات الإنسانية؛ لخدمة البحث العلمي والمجتمع المحلي والدولي.

أهداف المجلة

تهدف المجلة إلى إيجاد منافذ رصينة؛ لنشر المعرفة العلمية المتخصصة في المجال الإنساني، وتمكن الباحثين –من مختلف بلدان العالم– من نشر أبحاثهم ودراساتهم وإنتاجهم الفكري لمعالجة واقع المشكلات الحياتية، وتأسيس الأطر النظرية والتطبيقية للمعارف الإنسانية في المجالات المتنوعة، وفق ضوابط وشروط ومواصفات علمية دقيقة، تحقيقا للجودة والريادة في نشر البحث العلمي.

قواعد النشر

لغة النشر

1- تقبل المجلة البحوث المكتوبة باللغتين العربية والإنجليزية.

2- يُكتب عنوان البحث وملخصه باللغة العربية للبحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية.

3- يُكتب عنوان البحث وملخصه ومراجعه باللغة الإنجليزية للبحوث المكتوبة باللغة العربية، على أن تكون ترجمة الملخص إلى اللغة الإنجليزية صحيحة ومتخصصة.

مجالات النشر في المجلة

تهتم مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل بنشر إسهامات الباحثين في مختلف القضايا الإنسانية الاجتماعية والأدبية، إضافة إلى نشر الدراسات والمقالات الي تتوفر فيها الأصول والمعايير العلمية المتعارف عليها دولياً، وتقبل الأبحاث المكتوبة باللغة العربية والإنجليزية في مجال اختصاصها، حيث تعنى المجلة بالتخصصات الآتية:

- علم النفس وعلم الاجتماع والخدمة الاجتماعية والفلسفة الفكرية العلمية الدقيقة.
- المناهج وطرق التدريس والعلوم التربوية المختلفة.
- الدراسات الإسلامية والشريعة والقانون.
- الآداب: التاريخ والجغرافيا والفنون واللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والسياحة والآثار.
- الإدارة والإعلام والاتصال وعلوم الرياضة والحركة.

أوعية نشر المجلة

تصدر المجلة ورقياً حسب القواعد والأنظمة المعمول بها في المجلات العلمية المحكمة، كما تُنشر البحوث المقبولة بعد تحكيمها إلكترونياً لتعم المعرفة العلمية بشكل أوسع في جميع المؤسسات العلمية داخل المملكة العربية السعودية وخارجها.

ضوابط وإجراءات النشر في مجلة العلوم الإنسانية

أولاً: شروط النشر

1. أن يتّسم بالأصالة والجدّة والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
2. لم يسبق للباحث نشر بحثه.
3. ألا يكون مستلّاً من رسالة علمية (ماجستير / دكتوراة) أو بحوث سبق نشرها للباحث.
4. أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
5. أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
6. عدم مخالفة البحث للضوابط والأحكام والآداب العامة في المملكة العربية السعودية.
7. مراعاة الأمانة العلمية وضوابط التوثيق في النقل والاقتباس.
8. السلامة اللغوية ووضوح الصور والرسومات والجداول إن وجدت، وللمجلة حقها في مراجعة التحرير والتدقيق النحوي.

ثانيًا: قواعد النشر

1. أن يشتمل البحث على: صفحة عنوان البحث، ومستخلص باللغتين العربيّة والإنجليزيّة، ومقدّمة، وصلب البحث، وخاتمة تتضمّن النّتائج والتّوصيات، وثبت المصادر والمراجع باللغتين العربيّة والإنجليزيّة، والملاحق اللازمة (إن وجدت).
2. فـــي حال (نشر البحث) يُزوَّد الباحث بنسخة إلكترونية من عدد المجلة الذي تم نشر بحثه فيه، ومستلاًّ لبحثه .
3. فـــي حال اعتماد نشر البحث تؤول حقوق نشره كافة للمجلة، ولها أن تعيد نشره ورقيّاً أو إلكترونيّاً، ويحقّ لها إدراجه في قواعد البيانات المحلّيّة والعالمية – بمقابل أو بدون مقابل– وذلك دون حاجة لإذن الباحث.
4. لا يحقّ للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنّشر في المجلّة إلاّ بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
5. الآراء الواردة فـــي البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين، ولا تعبر عن رأي مجلة العلوم الإنسانية.
6. النشر في المجلة بتطلب رسوم مالية قدرها (1000 ريال) يتم إيداعها في حساب المجلة، وذلك بعد إشعار الباحث بالقبول الأولي وهي غير مستردة سواء أجيز البحث للنشر أم تم رفضه من قبل المحكمين.

ثالثًا: الضوابط والمعايير الفنية لكتابة وتنظيم البحث

1. ألا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحوث (25%).
2. الصفحة الاولى من البحث، تحتوي على عنوان البحث، اسم الباحث أو الباحثين، المؤسسة التي ينتسب إليها– جهة العمل، عنوان المراسلة والبريد الالكتروني، وتكون باللغتين العربية والانجليزية على صفحة مستقلة في بداية البحث. الاعلان عن أي دعم مالي للبحث– إن وجد. كما يقوم بكتابة رقم الهوية المفتوحة للباحث ORCID بعد الاسم مباشرة. علماً بأن مجلة العلوم الإنسانية تنصح جميع الباحثين باستخراج رقم هوية خاص بهم، كما تتطلب وجود هذا الرقم في حال إجازة البحث للنشر.
3. ألا يرد اسم الباحث (الباحثين) في أي موضع من البحث إلا في صفحة العنوان فقط..
4. ألا تزيد عدد صفحات البحث عن ثلاثين صفحة أو (12.000) كلمة للبحث كامل أيهما أقل بما في ذلك الملخصين العربي والإنجليزي، وقائمة المراجع.
5. أن يتضمن البحث مستخلصين: أحدهما باللغة العربية لا يتجاوز عدد كلماته (200) كلمة، والآخر بالإنجليزية لا يتجاوز عدد كلماته (250) كلمة، ويتضمن العناصر التالية: (موضوع البحث، وأهدافه، ومنهجه، وأهم النتائج) مع العناية بتحريرها بشكل دقيق.
6. يُتبع كل مستخلص (عربي/إنجليزي) بالكلمات الدالة (المفتاحية) (Key Words) المعبرة بدقة عن موضوع البحث، والقضايا الرئيسة التي تناولها، بحيث لا يتجاوز عددها (5) كلمات.

7. تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة: من الجهات الأربعة (3) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة.
8. يكون نوع الخط في المتن باللغة العربية (Traditional Arabic) وبحجم (12)، وباللغة الإنجليزية (Times New Roman)وبحجم (10)، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بالبنط الغليظ. .(Bold)
9. يكون نوع الخط في الجدول باللغة العربية (Traditional Arabic) وبحجم (10)، وباللغة الإنجليزية (Times New Roman)وبحجم (9)، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بالبنط الغليظ. (Bold) .
10. يلتزم الباحث برومنة المراجع العربية (الأبحاث العلمية والرسائل الجامعية) ويقصد بها ترجمة المراجع العربية (الأبحاث والرسائل العلمية فقط) إلى اللغة الإنجليزية، وتضمينها في قائمة المراجع الإنجليزية (مع الإبقاء عليها باللغة العربية في قائمة المراجع العربية)، حيث يتم رومنة (Romanization / Transliteration) اسم، أو أسماء المؤلفين، متبوعة بسنة النشر بين قوسين (يقصد بالرومنة النقل الصوتي للحروف غير اللاتينية إلى حروف لاتينية، تمكّن قراء اللغة الإنجليزية من قراءتها، أي: تحويل منطوق الحروف العربية إلى حروف تنطق بالإنجليزية)، ثم يتبع بالعنوان، ثم تضاف كلمة (in Arabic) بين قوسين بعد عنوان الرسالة أو البحث. بعد ذلك يتبع باسم الدورية التي نشرت بها المقالة باللغة الإنجليزية إذا كان مكتوباً بها، وإذا لم يكن مكتوباً بها فيتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية.

مثال إيضاحي:

الشمري، علي بن عيسى. (2020). فاعلية برنامج إلكتروني قائم على نموذج كيلر(ARCS) في تنمية الدافعية نحو مادة لغتي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. *مجلة العلوم الإنسانية، جامعة حائل،1*(6)، 98-87.

Al-Shammari, Ali bin Issa. (2020). The effectiveness of an electronic program based on the Keeler Model (ARCS) in developing the motivation towards my language subject among sixth graders. (in Arabic). *Journal of Human Sciences, University of Hail.1*(6), 98-87

السميري، ياسر. (2021). مستوى إدراك معلمي المرحلة الابتدائية للإستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات التلاميذ الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم. *المجلة السعودية للتربية الخاصة، 18*(1): 19- 48.

Al-Samiri, Y. (2021). The level of awareness of primary school teachers of modern educational strategies that meet the needs of gifted students with learning disabilities. (in Arabic). *The Saudi Journal of Special Education, 18* (1): 19-48.

11. يلي قائمة المراجع العربية، قائمة بالمراجع الإنجليزية، متضمنة المراجع العربية التي تم رومنتها، وفق ترتيبها الهجائي (باللغة الإنجليزية) حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد فـــي المجلة.
12. تستخدم الأرقام العربية أينما ذكرت بصورتها الرقمية. (Arabic.... 1,2,3) سواء في متن البحث، أو الجداول و الأشكال، أو المراجع، وترقم الجداول و الأشكال في المتن ترقيماً متسلسلاً مستقلاً لكل منهما ، ويكون لكل منها عنوانه أعلاه ، ومصدره – إن وجد – أسفله.
13. يكون الترقيم لصفحات البحث في المنتصف أسفل الصفحة، ابتداءً من صفحة ملخص البحث (العربي، الإنجليزي)، وحتى آخر صفحة من صفحات مراجع البحث.

14. تدرج الجداول والأشكال- إن وجدت- في مواقعها في سياق النص، وترقم بحسب تسلسلها، وتكون غير ملونة أو مظللة، وتكتب عناوينها كاملة. ويجب أن تكون الجداول والأشكال والأرقام وعناوينها متوافقة مع نظام APA-

رابعًا: توثيق البحث

أسلوب التوثيق المعتمد فـــي المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA7)

خامسًا: خطوات وإجراءات التقديم

1. يقدم الباحث الرئيس طلبًا للنشر (من خلال منصة الباحثين بعد التسجيل فيها) يتعهد فيه بأن بحثه يتفق مع شروط المجلة، وذلك على النحو الآتي:

أ. البحث الذي تقدمت به لم يسبق نشرة (ورقيا أو إلكترونيا)، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في وجهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشرة في المجلة، أو الاعتذار للباحث لعدم قبول البحث.

ب. البحث الذي تقدمت به ليس مستلا من بحوث أو كتب سبق نشرها أو قدمت للنشر، وليس مستلاً من الرسائل العلمية للماجستير أو الدكتوراة.

ج. الالتزام بالأمانة العلمية وأخلاقيات البحث العلمي.

د. مراعاة منهج البحث العلمي وقواعده.

هـــ. الالتزام بالضوابط الفنية ومعايير كتابة البحث في مجلة حائل للعلوم الإنسانية كما هو في دليل الكتابة العلمية المختصر بنظام APA7

2. إرفاق سيرة ذاتية مختصرة في صفحة واحدة حسب النموذج المعتمد للمجلة (نموذج السيرة الذاتية).
3. إرفاق نموذج المراجعة والتدقيق الأولي بعد تعبئته من قبل الباحث.
4. يرسل الباحث أربع نسخ من بحثه إلى المجلة إلكترونيّاً بصيغة (word) نسختين و (PDF) نسختين تكون إحداهما بالصيغتين خالية مما يدل على شخصية الباحث.
5. يتم التقديم إلكترونياً من خلال منصة تقديم الطلب الموجودة على موقع المجلة (منصة الباحثين) بعد التسجيل فيها مع إرفاق كافة المرفقات الواردة في خطوات وإجراءات التقديم أعلاه.
6. تقوم هيئة تحرير المجلة بالفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو الاعتذار عن قبوله أولياً أو بناء على تقارير المحكمين دون إبداء الأسباب وإخطار الباحث بذلك

7. تملك المجلة حق رفض البحث الأولي ما دام غير مكتمل أو غير ملتزم بالضوابط الفنية ومعايير كتابة البحث في مجلة حائل للعلوم الإنسانية.
8. في حال تقرر أهلية البحث للتحكيم يخطر الباحث بذلك، وعليه دفع الرسوم المالية المقررة للمجلة (**1000**) **ريال غير مستردة** من خلال الإيداع على حساب المجلة ورفع الإيصال من خلال منصة التقديم المتاحة على موقع المجلة، وذلك خلال مدة خمس أيام عمل منذ إخطار الباحث بقبول بحثه أوليًا وفي حالة عدم السداد خلال المدة المذكورة يعتبر القبول الأولي ملغي.
9. بعد دفع الرسوم المطلوبة من قبل الباحث خلال المدة المقررة للدفع ورفع سند الإيصال من خلال منصة التقديم، يرسل البحث لمحكِّمين اثنين؛ على الأقل.
10. فـــي حال اكتمال تقارير المحكّمين عن البحث؛ يتم إرسال خطاب للباحث يتضمّن إحدى الحالات التّالية:
    أ. قبول البحث للنشر مباشرة.
    ب. قبول البحث للنّشر؛ بعد التّعديل.
    ج. تعديل البحث، ثمّ إعادة تحكيمه.
    د. الاعتذار عن قبول البحث ونشره.
11. إذا تطلب الأمر من الباحث القيام ببعض التعديلات على بحثه، فإنه يجب أن يتم ذلك في غضون (أسبوعين من تاريخ الخطاب) من الطلب. فإذا تأخر الباحث عن إجراء التعديلات خلال المدة المحددة، يعتبر ذلك عدولا منه عن النشر، ما لم يقدم عذرا تقبله هيئة تحرير المجلة.
12. يقدم الباحث الرئيس (حسب نموذج الرد على المحكمين) تقرير عن تعديل البحث وفقاً للملاحظات الواردة في تقارير المحكمين الإجمالية أو التفصيلية في متن البحث
13. للمجلة الحق في الحذف أو التعديل في الصياغة اللغوية للدراسة بما يتفق مع قواعد النشر، كما يحق للمحررين إجراء بعض التعديلات من أجل التصحيح اللغوي والفني. وإلغاء التكرار، وإيضاح ما يلزم.
14. في حالة رفض البحث من قبل المحكمين فإن الرسوم غير مستردة.
15. إذا رفض البحث، ورغب المؤلف في الحصول على ملاحظات المحكمين، فإنه يمكن تزويده بهم، مع الحفاظ على سرية المحكمين. ولا يحق للباحث التقدم من جديد بالبحث نفسه إلى المجلة ولو أجريت عليه جميع التعديلات المطلوبة.
16. لا ترّد البحوث المقدمة إلى أصحابها سواء نشرت أم لم تنشر، ويخطر المؤلف في حالة عدم الموافقة على النشر
17. ترسل المجلة للباحث المقبول بحثه نسخة معتمدة للطباعة للمراجعة والتدقيق، وعليه إنجاز هذه العملية خلال 36 ساعة.
18. لهيئة تحرير المجلة الحق فـــي تحديد أولويات نشر البحوث، وترتيبها فنّياً.

المشرف العـــــام

سعادة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

أ. د. عبد العزيز بن سالم الغامدي

هـيـئـــة الـتحريـــــر

رئيس هيئة التحرير

أ. د. بشير بن علي اللويش

أستاذ الخدمة الاجتماعية

أعضاء هيئة التحرير

أ. د. سالم بن عبيد المطيري
أستاذ الفقه

د. وافي بن فهيد الشمري
أستاذ اللغويات (الإنجليزية) المشارك

أ. د. منى بنت سليمان الذبياني
أستاذ الإدارة التربوية

د. ياسر بن عايد السميري
أستاذ التربية الخاصة المشارك

د. نواف بن عوض الرشيدي
أستاذ تعليم الرياضيات المشارك

د. نوف بنت عبدالله السويداء
استاذ تقنيات تعليم التصاميم والفنون المشارك

د. إبراهيم بن سعيد الشمري
أستاذ النحو والصرف المشارك

محمد بن ناصر اللحيدان
سكرتير التحرير

الهيئة الاستشارية

أ.د فهد بن سليمان الشايع

جامعة الملك سعود – مناهج وطرق تدريس

Dr. Nasser Mansour
University of Exeter. UK – Education

أ.د محمد بن مترك القحطاني

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – علم النفس

أ.د علي مهدي كاظم

جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان – قياس وتقويم

أ.د ناصر بن سعد العجمي

جامعة الملك سعود – التقييم والتشخيص السلوكي

أ.د حمود بن فهد القشعان

جامعة الكويت – الخدمة الاجتماعية

Prof. Medhat H. Rahim
Lakehead University - CANADA
Faculty of Education

أ.د رقية طه جابر العلواني

جامعة البحرين – الدراسات الإسلامية

أ.د سعيد يقطين

جامعة محمد الخامس – سرديات اللغة العربية

Prof. François Villeneuve
University of Paris 1 Panthéon Sorbonne
Professor of archaeology

أ. د سعد بن عبد الرحمن البازعي

جامعة الملك سعود – الأدب الإنجليزي

أ.د محمد شحات الخطيب

جامعة طيبة – فلسفة التربية

فهرس الأبحاث

م	عنوان البحث	رقم الصفحة
1	أثر استخدام الشارات المفتوحة في بيئة تعلم إلكترونية على تنمية التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز لدى طلاب كلية التربية واتجاهاتهم نحوها د. منذر بن عبدالله البليهد	42 – 13
2	التعرف على مهارات القراءة الإبداعية لدى الطلاب المتفوقين في ضوء المتغيرات الأسرية والمعرفية د. فيصل يحيى العامري	75 – 45
3	حركات الدينية الجديدة (مفهومها، أسباب نشأتها، وأنواعها) أ.د. طارق بن سليمان البهلال	94 – 77
4	العقبات المحتملة لاستخدام أدوات التقييم الرقمي في منصة مدرستي من وجهة نظر المشرفين التربويين: دراسة مختلطة د. فهد بن سليم الحافظي	117 – 97
5	القيم الجمالية والبصرية للحلي الشعبية في بعض مناطق المملكة العربية السعودية كمصدر إلهام لإثراء التصاميم الرقمية المطبوعة للمعلقات د. جوزاء بنت فلاح العنزي	139 – 119
6	بيان ما أشكل على العلماء في قوله تعالى: ﴿ يوم نَطْوِي السَّماء كَطَيِّ السِّجِلِّ لِلْكُتُبِ كَمَا بَدَأْنَا أَوَّلَ خَلْقٍ نُعِيدُهُ وَعْداً عَلَيْنَا إِنَّا كُنَّا فَاعِلِينَ﴾ [الأنبياء: 104] د. ياسر بن سعد بن راشد الشبرمي	149 – 141
7	تحليل محتوى كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط في ضوء مهارات التفكير المنتج في المملكة العربية السعودية د. نشمي عياده الشمري	170 – 151
8	درجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى طلبة ماجستير الإرشاد النفسي المدرسي في جامعة حائل د. وداد محمد صالح الكفيري	191 – 173
9	عصي على الترجمة: دراسة مقارنة لمناهج الترجمات الإنجليزية لمقامات الحريري د. إبراهيم بن عبدالرحمن الفريح	204 – 193
10	فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى الطلاب المعلمين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة د.ماجد بن سالم بن جابر السناني	229 – 207
11	مستوى الإلمام بالفنون الرقمية وتطبيقاتها وأثره على خريجي قسم الفنون الجميلة في جامعة حائل د. فوزي بن سالم الشايع	244 – 231
12	موقف محمد رشيد رضا من النسخ في القرآن الكريم د. ماجد بن عبدالرحمن الصمعان	258 – 247
13	The Effects of Least-to-Most Prompting on Improving Job-related Skills for Individuals with Autism Spectrum Disordery د. مشعل بن سلمان الرفاعي الجهني	270 – 261

أثر استخدام الشارات المفتوحة في بيئة تعلم إلكترونية على تنمية التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز لدى طلاب كلية التربية واتجاهاتهم نحوها

The effect of using open badges in an e-learning environment on developing academic achievement and achievement motivation and their attitudes towards it a field study on a sample of beneficiaries

د. منذر بن عبدالله البليهد

أستاذ تقنيات التعليم المساعد، كلية التربية، جامعة حائل

Dr. Munthir Abdullah Alblaihed

Assistant professor of Educational Technology,
College of Education, University of Hail

(قُدم للنشر في 2022/09/11، وقُبل للنشر في 2022/10/31)

الملخص

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن أثر استخدام الشارات المفتوحة في بيئة تعلم إلكترونية على تنمية التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز لدى طلاب كلية التربية واتجاهاتهم نحوها، وتكونت عينة البحث من (52) طالب من طلاب كلية التربية في جامعة حائل، ونظراً لأن هذا البحث يعد من البحوث التطويرية في تكنولوجيا التعليم، استخدم الباحث المنهج الوصفي: في إعداد الإطار النظري والدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات البحث، منهج تطوير المنظومات التعليمية DSI: واستخدمه الباحث في تصميم وتطوير الشارة المفتوحة في بيئة التعلم الإلكتروني، المنهج التجريبي: في التعرف على أثر الشارة المفتوحة ببيئة التعلم الإلكتروني في التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز لدى طلاب كلية التربية واتجاهاتهم نحوها، واستخدم البحث اختبار تحصيلي كأدة للبحث، ومقياس الدافعية للإنجاز لهيرمانز (ترجمة فاروق موسي، 1991)، ومقياس الاتجاه نحو استخدام الشارة المفتوحة في بيئة التعلم الإلكتروني من إعداد الباحث، وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α50.0) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (الشارات المفتوحة في بيئة تعلم إلكترونية) في التطبيق القبلي والبعدي في الاختبار التحصيلي ومقياس دافعية الإنجاز ومقياس الاتجاه نحو استخدام الشارة المفتوحة في بيئة التعلم الإلكتروني لصالح التطبيق البعدي»، وقام الباحث بعرض النتائج وتفسيرها وتقديم بعض التوصيات والمقترحات ببحوث مستقبلية في ضوء نتائج البحث الحالي.

الكلمات المفتاحية: الشارة المفتوحة، بيئة التعلم الإلكتروني، التحصيل الدراسي، الدافعية للإنجاز، الاتجاه نحو استخدام الشارة المفتوحة.

Abstract

The aim of the current research is to identify the effect of using open badges in an E-learning environment on the development of academic achievement and achievement motivation among students of the College of Education and their attitudes towards it. Since this research is a developmental research in educational technology, the researcher used the descriptive approach: in preparing the theoretical framework and previous studies related to the research variables, the ISD educational systems development approach: the researcher used it in designing and developing the open badge in the e-learning environment, the experimental method: in knowing the impact of the open badge in the e-learning environment in Academic achievement and achievement motivation among students of the College of Education and their attitudes towards it. The research used an achievement test as a tool for research, the Hermans achievement motivation scale (translated by Farouk Moussa, 1991), and the measure of the trend towards using the open badge in the e-learning environment prepared by the researcher, and the results of the research resulted in the presence of teams Statistically significant at the level (α 0.05) among the mean scores of the experimental group students (open badges in an e-learning environment) in the pre and post application in the achievement test and the achievement motivation scale and the trend scale towards using the open badge in the e-learning environment in favor of the post application." The researcher presented and interpreted the results and presented recommendations and suggestions for future research in the light of the results of the current research.

Keywords: Open Badge, E-learning environment, Academic Achievement, Achievement motivation, the tendency to use the open badge.

مقدمة:

أتاحت التقنية آفاقاً واسعة في العملية التعليمية حيث ساهمت في تطوير أساليب التعليم والتعلم وظهور أنماط عديدة وأساليب جديدة للتعلم، في ظل التطور السريع والمتنامي في مجال تكنولوجيا التعليم، حيث لا يمكن إنكار الدور الكبير والمهم الذي تلعبه التكنولوجيا في جميع مجالات الحياة وبالأخص في مجال التعليم والتعلم، وكان من نتاج هذه النظم بيئات التعلم الإلكترونية التي تعتمد على توظيف الكمبيوتر والوسائل المتعددة التفاعلية بمختلف أنواعها.

يشير «جيفانوفيك وديفيدزك» (Jovanovic & Devedzic, 2015) إلى أن هدف المصمم التعليمي هو إنشاء بيئات التعلم لدعم التعلم الفعال والجذاب في سياقات مختلفة، إلا إن التركيز على تحفيز المتعلم كعنصر مهم في عملية التعلم كان بالأهمية خاصة في العصر الرقمي الحديث لأنه يؤثر على عملية التعلم بالإيجاب. زاد الاهتمام في السنوات الأخيرة باستخدام الشارات الرقمية واحتلت مكانة بارزة في الأدب التربوي باعتبارها حل محتمل لمجموعة واسعة من القضايا التعليمية، حيث تمثل الشارات الرقمية أحد أمثلة المكافآت الخارجية المستخدمة في أنظمة محفزات الألعاب، وتمنح للمشاركين عند إنجاز المهام وتحقيق الأهداف (Daniel, 2015).

وبالتالي ظهرت تكنولوجيا الشارات الرقمية وبدأت الاستفادة منها في بيئات التعلم الإلكترونية التي أصبحت أحد المفاهيم الجديدة التي أضافتها تكنولوجيا المعلومات إلى المجال التربوي، وأهم ما يميز الشارات الرقمية كما يشير كل من جلوفر ولطيف (Glover & Latif, 2013) زيادة تحفيز الطلاب للمشاركة، وتعزيز أداء التعلم الأكاديمي وتحسين التذكر، وتقديم تغذية راجعة على تقدم الطلاب ونشاطهم وتحفيز التغيرات السلوكية. وتعد الدافعية للإنجاز شرطاً أساسياً لحدوث التعلم الجيد، حيث تضع أمام المتعلم أهدافاً معينة يسعى لتحقيقها وتزيد من الجهود المبذولة لتحقيق هذه الأهداف، وهي تجعل المتعلم يستجيب لمواقف معينة دون غيرها فهي الطاقة الكامنة عند المتعلم التي تجعله يقوم بنشاط معين لكي يتم التعلم (زيتون، 2005). ولذا لن يكون هناك نواتج تعلم أو أهداف مرجوة إلا إذا توفر دافع قوي لدى المتعلم ينمي لديه القدرة على تحمل المسؤولية والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه، والشعور بالاستمتاع أثناء عملية التعلم والسعي نحو التفوق، وتلك هي الرغبة الحقيقية من تنمية الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين، وحيث تحتوي بيئة التعلم الإلكترونية في الدراسة الحالية على عناصر محفزات الألعاب (الشارات المفتوحة) فهي يمكن أن تعتبر مناسبة لتنمية الدافع للإنجاز لدى طلاب الجامعة.

يرى كثير من الباحثين (Pokhrel & Chhetri, 2021; Mpungose, 2020) أن واحدة من المشكلات التي تواجه التعلم الإلكتروني هي الدافعية للإنجاز، ذلك أن المتعلمين إلكترونياً في أشد الحاجة إلى الدافعية القوية التي تمكنهم من العمل كما يتعلم أقرانهم في التعلم العادي أو التقليدي دون حدوث إنسحاب من موقف التعلم. وبالرغم من أهمية الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين إلا أن استخدام الطرق التقليدية في التدريس أو حتى في بيئات التعلم الإلكترونية التي لا تعتمد على عناصر التحفيز الجيد أدى إلى إنخفاض دافعية المتعلمين للتعلم وضعف حماسهم وعدم قدرتهم على المثابرة وصعوبة متابعتهم للمعلومات التي تقدم إليهم، الأمر الذي أدى إلى إنخفاض مستوى التعليم والتعلم (إسماعيل، 2009)، لذا اهتمت الدراسة الحالية بتنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب كلية التربية من خلال عناصر التحفيز في بيئات التعلم الإلكترونية لتنمية مهارات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية.

واكتسب متغير التحفيز من خلال الشارات المفتوحة (كمكافآت) الكثير من الاهتمام البحثي في مجال التعلم الإلكتروني، فقد تباينت نتائج الدراسات والبحوث فيما يختص بمنح الشارة الرقمية حيث أثبتت العديد من الدراسات والبحوث فاعلية استخدام الشارات المفتوحة على نواتج التعلم المختلفة وتأثيراتها التحفيزية ومستويات إنجاز الطلاب ومشاركتهم، ضمن سياقات التعلم الإلكترونية، مثل دراسة «دني» (Denny, 2013) ودراسة «يالديرم» (Yıldırım, et al, 2017)، ودراسة «ماه» (Mah, 2016)، ودراسة «كاتي» (Katie, 2012)، ودراسة «ديبولي وآخرون» (De Paoli et al., 2012)، ودراسة «ماكدنيل وآخرون» (McDaniel et al., 2012) التي أشارت نتائجهم إلى مستوى الإنجاز والنجاح الذي حققه الطلاب وخلق المنافسة بين الأقران في الممارسات التعليمية المختلفة.في حين جاءت دراسة «أبراموفيتش وآخرون» (Abramovich et al., 2013) بنتائج عكسية وأشارت نتائجه إلى أن الشارات الرقمية فشلت في تعزيز التحفيز والدافعية لدى المتعلمين، وأكد على أن استخدام الشارات الرقمية باعتبارها استراتيجية لم يتم توثيقها أو فهمها جيداً في التعليم، وأنه ما زلنا في حاجة إلى كثير من الدراسات والبحوث التربوية في هذا المجال.

لقد أثبتت نتائج الدراسات والبحوث أثر عناصر التحفيز الإيجابية ومنها الشارات الرقمية والمفتوحة في بيئات التعلم الإلكترونية عند تطبيقها على الطلاب، حيث يشير «كروس وآخرون» (Cross et al., 2014) أن الاتجاه لاستخدام الشارات الرقمية والمفتوحة بات مفتوحاً كحافز للتعلم أو الأداء، وكأداة تقييم فعالة، تسمح للمتعلم بعرض ممارساته وبياناته وتتيح له فرص عديدة للتعلم الشخصي ذو المعنى، بما في ذلك أكاديمية خان، بوزماث وكودياكاديمي، وعلى الرغم من الحماس لدمج الشارات الرقمية في عملية التعليم والتعلم، وجد الباحثون أن التعلم بدعم الشارات الرقمية ليس كافياً للمتعلمين والمعلمين، حيث لا تزال هناك شكوك حول ما إذا كانت الشارات تساهم في تحسين مخرجات التعلم (Hakulinen, Auvinen & Korhonen, 2013), وتبين دراسة (Abramovich, Schunn & Higashi, 2013) أن تحسين قدرة الدارسين ودافعيتهم تتوقف

على اختيار النمط الصحيح من الشارات الرقمية التي سيتم استخدامها في البيئة التعليمية وأثرها على دوافع المتعلم المختلفة، وأن هناك حاجة إلى إجراء مزيد من الدراسات والبحوث لمعرفة معايير الشارات الرقمية وأنماطها بحيث تعظم من ممارسات التعلم المفيدة والتقليل من الآثار الجانبية الضارة، وأكدوا على أهمية فهم تفاعل المتعلمين مع الشارات الرقمية لوضع الأسس والاستراتيجيات التربوية لتعزيز تعلم الطلاب والاستفادة من هذه التكنولوجيا في بيئات التعلم الإلكترونية.

وعلى ما سبق ونتيجة لإختلاف الآراء ونتائج الدراسات والبحوث حول أفضلية الشارات المفتوحة تحاول الدراسة الحالية دراسة مدى تأثير استخدام الشارات المفتوحة في بيئة التعلم الإلكترونية في تنمية التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية بجامعة حائل، بالإضافة إلى تأثير عناصر التصميم السابقة على الدافعية للإنجاز لدى الطلاب وإتجاهاتهم نحوها.

خلفية البحث:

تعد الشارات المفتوحة أحد التطبيقات التكنولوجية التي أثبتت فاعلية تعليمية حيث اكتسب متغير التحفيز من خلالها (كمكافآت) الكثير من الاهتمام البحثي في مجال التعلم الإلكتروني لما له من أثر في تنمية المعارف والمهارات والاتجاهات المختلفة، وهذا ما أكده عدد من الدراسات مثل: دراسة (Woolley & Fishbach, 2017), ودراسة «وولي، فيشباش» (Woolley & Fishbach, 2015) ودراسة (Davies, Randall, & West, 2015) على ضرورة التوجه نحو توظيف الشارات المفتوحة في تنمية المهارات الأدائية وذلك لما له من مميزات وخصائص تساعد في التغلب على مشكلات التطبيقات التقليدية المستخدمة في التعليم.

وتؤكد الدراسات التربوية الحديثة أن الدافع للإنجاز يعد من المحددات الأساسية لمواصلة التعلم لدى الطلاب، وخاصة في بيئة التعلم الإلكترونية، حيث يعمل على تقوية اتجاهاتهم وتحفيزهم لحل المشكلات التي تواجههم دون ملل أو إحباط، كما تعددت الدراسات التي تناولت بيئات محفزات الألعاب ومنها دراسة هاني شفيق (2019) ودراسة رحاب خلف وآخرون (2022) ودراسة سو وشينج (Su & Cheng, 2015) التي أظهرت نتائجهم أن هذه البيئات إيجابية بشكل كبير في بقاء أثر التعلم وإنخراط ودافعية الإنجاز والتحصيل لدى المتعلمين، وأوصت دراسة كل من نرجس ذكري وشهرزاد نوار (2016)، حاتم صالح (2020) بضرورة تنمية دافعية الإنجاز لدى الطلاب، حيث تعد أداة قوية لتحفيزهم على تعلم المهارات والمعارف المختلفة.

وقد لاحظ الباحث بحكم عمله عضواً لهيئة التدريس بجامعة حائل وتدريس مقرر تصميم وإنتاج واستخدام الوسائل التعليمية وجود قصور لدى بعض الطلاب في بعض مهارات مقرر (انتاج واستخدام الوسائل التعليمية وسل 250)، وسلبيتهم أثناء المحاضرة، وعدم تمكن هؤلاء الطلاب من مهارات إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية، وانخفاض مستوى دافعيتهم، مما يقف عائقًا أمام مشاركة وتفاعل الكثير منهم أثناء الموقف التعليمي. مما جعل الباحث يقوم بعمل دراسة استكشافية على عينة من طلاب الكلية بهدف التعرف على مدى إلمامهم بمهارات (انتاج واستخدام الوسائل التعليمية وسل 250) وتطبيقها على عدد (20) طالب من طلاب السنة الثانية بكلية التربية والتي تضمنت بعض الأسئلة حول معرفتهم بإنتاج واستخدام الوسائل التعليمية، ومن ثم أشارت الاستجابات إلى قصور في الجانب التطبيقي حيث يصعب على الطلاب (انتاج واستخدام الوسائل التعليمية وسل 250).

كما قام الباحث بعمل استبانة لطلاب كلية التربية بهدف التعرف على مدى رغبتهم في دراسة مقرر (انتاج واستخدام الوسائل التعليمية وسل 250) بأساليب وطرق تكنولوجية حديثة، حيث يفضل الطلاب أسلوب تعلم متاح طوال الوقت يراعي احتياجاتهم وقدراتهم بنسبة (85 %)، ورغبتهم في بيئة تعلم إلكترونية تحفزهم وتثير الدافعية لديهم (90 %).

وفي ضوء ندرة البحوث العربية التي تناولت أثر استخدام الشارات المفتوحة في بيئات التعلم الإلكترونية، لذا فإن الأمر يدعو إلى إجراء المزيد من البحوث العلمية التي تستخدم طرائق تدريسية حديثة تعزز دور الطالب في التعلم، ويستهدف البحث الحالي دراسة أثر استخدام الشارات المفتوحة في بيئة تعلم إلكترونية على تنمية التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز لدى طلاب كلية التربية وإتجاهاتهم نحوها.

مشكلة البحث:

في ضوء ما تم عرضه تتبين مشكلة البحث الحالي في: ضعف في مهارات مقرر (انتاج واستخدام الوسائل التعليمية وسل 250) لدي طلاب كلية التربية، الأمر الذي جعل الباحث يسعى إلى الاستفادة من مزايا تطبيق نظام الشارات المفتوحة في بيئة تعلم الكترونية على تنمية التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز لدى طلاب كلية التربية وإتجاهاتهم نحوها.

ولما كان الهدف من كل هذا الجهد العمل على رفع مستوى الدافعية للإنجاز لديهم بما يساعد على تحقيق الأهداف المرجوة من التعليم الجامعي وبأفضل المستويات، ومن هنا جاءت مشكلة هذه الدراسة، التي تمثلت في البحث عن الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

ما أثر استخدام الشارات المفتوحة في بيئة تعلم إلكترونية على تنمية التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز لدى طلاب كلية التربية وإتجاهاتهم نحوها؟ ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

1. ما معايير تصميم بيئة تعلم إلكترونية قائمة على الشارات المفتوحة لتنمية التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز لدى طلاب كلية التربية وإتجاهاتهم نحوها؟

2. ما التصميم التعليمي المناسب لبيئة تعلم إلكترونية قائمة على منح الشارات المفتوحة لتنمية التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز لدى طلاب كلية التربية وإتجاهاتهم نحوها؟
3. ما أثر استخدام الشارات المفتوحة في بيئة تعلم إلكترونية على تنمية التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية؟
4. ما أثر استخدام الشارات المفتوحة في بيئة تعلم إلكترونية على تنمية دافعية الإنجاز لدى طلاب كلية التربية؟
5. ما أثر استخدام الشارات المفتوحة في بيئة تعلم إلكترونية على اتجاهات طلاب كلية التربية نحوها؟

أهداف الدراسة:

1. إعداد قائمة لمعايير تصميم الشارات المفتوحة ببئات التعلم الإلكترونية.
2. تحديد التصميم التعلمي الأنسب لبيئة تعلم إلكترونية قائمة على الشارات المفتوحة.
3. الكشف عن أثر استخدام الشارات المفتوحة في بيئة تعلم إلكترونية على تنمية التحصيل الدراسي ودافعية الانجاز لدى طلاب كلية التربية واتجاهاتهم نحوها.

أهمية البحث:

من المأمول أن يفيد البحث:

- في دعم التوجه القائم على استخدام الشارات المفتوحة كأداة تساعد القائمين على إنتاج بيئات التعلم الإلكترونية في استخدامها والتي من شأنها تنمية التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز لطلاب الجامعة.
- مصممي بيئات التعلم الإلكترونية من خلال تزويدهم بمجموعة من الإرشادات فيما يتعلق بتصميم واستخدام الشارة المفتوحة، والتي من شأنها تنمية نواتج التعلم والدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة.
- القائمين على إعداد البرامج التعليمية بالأسس والمعايير التي يمكن من خلالها بناء تلك البرامج.
- يمكن أن تسهم نتائج البحث في إلقاء الضوء على أنسب التقنيات التحفيزية (الشارات المفتوحة) التي يمكن استخدامها في بيئات التعلم الإلكترونية وكيفية تطبيقها.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود التالية:

- **الحدود الموضوعية:** مقرر انتاج واستخدام الوسائل التعليمية (250 وسل)، واقتصرت الدراسة على ثلاث وحدات تعليمية وهي (السبورة الذكية، الرحلات المعرفية، البرامج التعليمية).
- **الحدود الزمنية:** الفصل الدراسي الأول العام الجامعي 1443.
- **الحدود البشرية:** عينة من طلاب السنة الثانية في كلية التربية بجامعة حائل.

فروض البحث:

سعى البحث الحالي إلى التحقق من الفروض الآتية:

1. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (الشارات المفتوحة في بيئة تعلم إلكترونية) في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التحصيل الدراسي»
2. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (الشارات المفتوحة في بيئة تعلم إلكترونية) في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس دافعية الإنجاز.
3. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (الشارات المفتوحة في بيئة تعلم إلكترونية) في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الإتجاهات نحو الشارات المفتوحة.

منهج البحث ومتغيراته:

نظرًا لأن هذا البحث يعد من البحوث التطويرية في تكنولوجيا التعليم، كما حددها عبد اللطيف الجزار (2014) لذلك يستخدم الباحث المناهج الثلاثة الآتية:

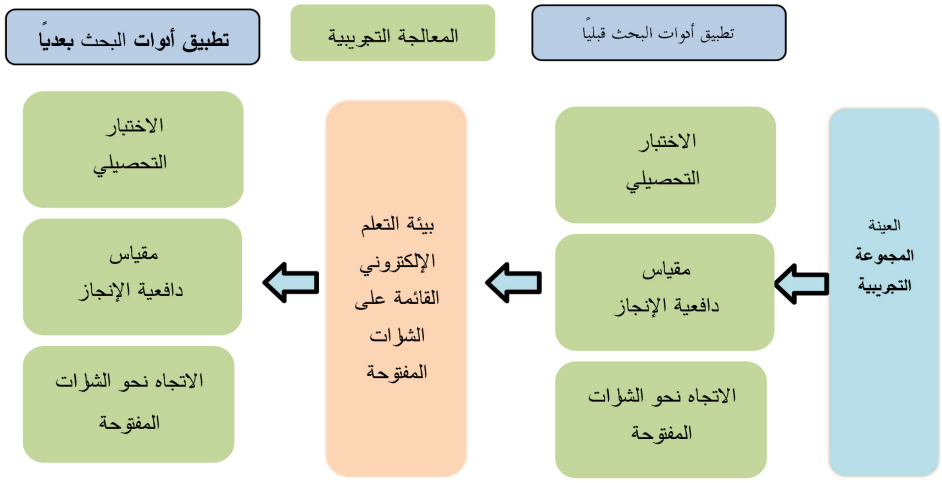
المنهج الوصفي: في إعداد الإطار النظري والدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات البحث، منهج تطوير المنظومات التعليمية ISD: واستخدمه الباحث في تصميم وتطوير الشارة المفتوحة في بيئة التعلم الإلكتروني، المنهج التجريبي: في التعرف على أثر الشارة المفتوحة ببيئة التعلم الإلكتروني في التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز لدى طلاب كلية التربية وإتجاهاتهم نحوها.

التصميم التجريبي للبحث:

استخدم الباحث تصميم المجموعة الواحدة ذو القياس القبلي والبعدي The One Group Pretest Posttest Design حيث يتم اختبارها قبلياً ثم إدخال المتغير المستقل عليها ثم يتم اختبارها بعديًا والشكل (1) يوضح ذلك.

شكل (1)

التصميم التجريبي للبحث



متغيرات البحث:

تمثلت متغيرات البحث بالآتي:

- المتغير المستقل: يشتمل هذا البحث على متغير مستقل، هو: البيئة الإلكترونية القائمة على الشارات المفتوحة.
- المتغيرات التابعة: اشتمل البحث الحالي على ثلاثة متغيرات هي: (التحصيل الدراسي، دافعية الإنجاز، الاتجاه نحو الشارات المفتوحة).

أدوات البحث:

استخدم البحث الأدوات التالية:

1. اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي لمهارات إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية (250 وسل) من إعداد الباحث.
2. مقياس الدافعية للإنجاز (لهيرمانز، ترجمة فاروق موسى، 1991).
3. مقياس الإتجاه نحو الشارة المفتوحة في بيئة التعلم الإلكترونية (من إعداد الباحث).

خطوات البحث وإجراءاته:

1. الاطلاع على بعض المراجع والأدبيات التربوية التي تناولت إستراتيجية التحفيز من خلال استخدام الشارات المفتوحة في بيئات التعلم الإلكترونية.
2. إعداد الإطار النظري للبحث والذي قدم عرضاً نظرياً لمتغيرات البحث والعلاقة بينها.
3. تصميم وإنتاج الشارات المفتوحة في بيئة التعلم الإلكتروني باستخدام نموذج عبد الطيف الجزار (2014)، وعرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين، وإجراء التعديلات اللازمة.
4. بناء قائمة الأهداف والمحتوى التعليمي لمقرر إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية في بيئة التعلم الإلكترونية.
5. تحديد معايير تصميم الشارة المفتحة في بيئة التعلم الإلكترونية.
6. إعداد مادة المعالجة التجريبية وعرضها في صورتها الأولية على المحكمين، وإجراء التعديلات، وإعدادها في صورتها النهائية.
7. إعداد الاختبار التحصيلي للجانب المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية وعرضه على مجموعة من المحكمين في مجال التخصص والتعديل في ضوء آرائهم.
8. مقياس الدافعية للإنجاز وضبطه.
9. مقياس الاتجاه نحو الشارات المفتوحة في بيئة التعلم الإلكترونية وتحكيمه وضبطه.
10. تطبيق أدوات البحث على عينة استطلاعية لضبطها وحساب صدقها وثباتها.
11. إجراء التجربة الأساسية للبحث وفق الخطوات التالية:
    - اختيار عينة البحث.
    - تطبيق الأدوات قبلياً على عينة البحث.
    - تطبيق مادة المعالجة التجريبية على أفراد العينة وفق

التصميم التجريبي للبحث.

- تطبيق أدوات البحث بعدياً.

12 . مناقشة النتائج وتحليلها وتفسيرها.

13. تقديم التوصيات والمقترحات.

مصطلحات البحث:

في ضوء اطلاع الباحث على الأدبيات المرتبطة بالبحث الحالي، وعلى عديد من البحوث والدراسات السابقة، ومراعاة طبيعة المتغير المستقل للبحث ومتغيراته التابعة وبيئة التعلم وعينة البحث تم تحديد مصطلحات البحث في صورة إجرائية على النحو الآتي:

1. بيئات التعلم الإلكترونية:

هي «حزمة برمجية تقدم من خلال الكمبيوتر والشبكات، تمثل بيئة تعليمية إلكترونية متكاملة، إنشاء المحتوى التعليمي وإداراته، وإدارة المتعلم، وعمليات التعليم وأحداثه وأنشطته وتفاعلاته، وعمليات التقويم، تساعد أعضاء هيئة التدريس على إنشاء المحتوى التعليمي، وتوصيله، وإدارته، وتمكن المعلمين والمتعلمين من الاتصال والتفاعل والتشارك، سواء أكان بطريقة متزامنة أم غير متزامنة، وتقديم المساعدة والتوجيه والدعم التعليمي والفني على الخط» (خميس، 2018).

2. الشارات المفتوحة : Open Badges

يعرف «أوبرين وشينك ووليس وهيكي» (O›Byrne, Schenke, Willis & Hickey, 2015) الشارة المفتوحة بأنها تمثيل مرئي للإنجاز قائم على الأدلة تستخدم في العديد من بيئات التعلم الإلكترونية، يتم منحها باعتبارها المكافأة الرقمية التي يحصل عليها الطالب من خلال استكمال المهام والأهداف التي يحددها مانح الشارة وتحتوي على بيانات وصفية يمكن التحقق منها، ويتم تضمين ذلك داخل الشارة في شكل بيانات وصفية، بالإضافة إلى من أصدر الشارة.

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: تمثيل رقمي للإنجاز الممنوح للطلاب لتحقيق درجات معيارية محددة في تقييمات المهام والأنشطة، وتمثل اعترافاً بأن الطالب قد أظهر معرفة أو مهارة في مجال المحتوى التعليمي.

3. دافعية الإنجاز:

يعرفها الباحث إجرائياً على أنها: «السعي من أجل النجاح»، وهذه النزعة تعتبر مكوناً أساسياً في دافعية الإنجاز، وتعتبر الرغبة في التفوق والنجاح في استخدام وإنتاج الوسائل التعليمية سمة أساسية تميز الطلاب ذوي المستوى المرتفع على مقياس دافعية الإنجاز، وتقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المعد لهذا الغرض.

4. التحصيل Achievement:

يعرف «سبينات، وبيرجيت» (Spinath, Birgit, 2012) التحصيل الأكاديمي بأنه يمثل نتائج الأداء التي تشير إلى مدى تحقيق الشخص لأهداف محددة كانت محور الأنشطة في البيئات التعليمية، وتشمل اكتساب المعرفة والفهم في مجال فكري معين.

ويعرفه الباحث إجرائيًا بأنه: مدى استيعاب وفهم الطلاب لما تعلموه واكتسبوه من خبرات معينة، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات التحصيلية في مقرر إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية (250 وسل) المعد لذلك.

5.الاتجاه نحو الشارة المفتوحة في بيئة التعلم الإلكترونية:

يعرف زهران (2018) الاتجاه بأنه « تكوين فرضي، أو متغير كامن أو متوسط (يقع فيما بين المثير والاستجابة) وهو عبارة عن استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة».

ويعرف إجرائياً في هذا البحث بأنه درجة استجابة أفراد عينة البحث بالقبول أو الرفض أو التردد نحو الشارات المفتوحة ببيئة التعلم الإلكتروني، وتقاس من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة على مقياس الإتجاهات.

الإطار النظري للبحث:

نظرًا لأن هذا البحث يهدف إلى تصميم وتطوير بيئة تعلم إلكتروني قائمة على الشارات المفتوحة لتنمية التحصيل والدافعية للإنجاز لدى طلاب كلية التربية في جامعة حائل واتجاهاتهم نحوها، لذلك فقد اشتمل الإطار النظري للبحث على المحاور الآتية:

1. بيئات التعلم الإلكتروني.
2. الشارات المفتوحة في بيئة التعلم الإلكتروني.
3. نواتج التعلم المستهدفة: تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز لدى طلاب كلية التربية في جامعة حائل واتجاهاتهم نحوها.
4. التوجه النظري للبحث.
5. نموذج التصميم التعليمي المستخدم في البحث.

وذلك على النحو الآتي:

أولاً: بيئات التعلم الإلكتروني

يعرفها مكيوليكي (Mikulecky, 2019) بأنها: «منظومة

تطبق أساليب جديدة على مستويات تصميم التعليم والتعلم، وإدارة التعلم وتنظيمه، بحيث تساعد على توفير بيئة للمتعلمين تتيح فرص التعلم الفردي، والتفكير بصورة محفزة، وتسهيل إجراءات التعلم، وتوفير دعم على أساس احتياجات المتعلم وملاحظة دقيقة لأنشطته التعليمية. كما يعرفها كل من (Wang, Shannon, & Ross, 2013; Wilde & Hsu, 2019) بأنها شكل من أشكال التعليم حيث تشمل العناصر الرئيسية الفصل المادي بين المعلمين والطلاب أثناء التدريس واستخدام التقنيات المختلفة لتسهيل التواصل بين الطالب والمعلم والطالب-الطالب».

يعتبر التعليم الإلكتروني كمنظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية أو التدريبية للمتعلمين أو المتدربين في أي وقت وفي أي مكان باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية (الانترنت، الفصول الافتراضية، منصات التعلم الإلكترونية، ..) لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية متعددة المصادر بطريقة متزامنة أو غير متزامنة عن بعد اعتماداً على التعلم الذاتي والتفاعل بين المعلم والمتعلم، في هذا السياق استهدفت دراسة سميث وسيفو (Smith & Sivo, 2012) التي أجريت على المتعلمين في التعليم الجامعي، بتطبيق المقابلة المتعمقة مع الأساتذة ممن يتمتعون بخبرة في تدريس المقررات بواسطة الإنترنت. وخرجت هذه الدراسة بنتائج، كان من أبرزها أن هناك تبايناً كبيراً في أساليب تدريس أعضاء هيئة التدريس، وفي التفاعل، وفي المحتوى المتعلق بالتغذية الراجعة.

ويعرف (Wang et al., 2013) التعليم الإلكتروني بأنه: «القدرة على استخدام الانترنت في جميع العمليات التعليمية وجميع الفعاليات التي يقوم بها الطلبة والتي تتعلق بالمعارف والمهارات والنظريات والحقائق التي يمرون بها، كما يعرفه (Gonzalez et al., 2020) بأنه: «استخدام إمكانيات التقنيات الحديثة لخدمة العملية التعليمية واستخدام التقنية كمساعد تعليمي في العملية التعليمية لتدريس المقررات المختلفة سواء كانت نظرية أو عملية أو من خلال الممارسة والتمرين والمحاكاة، ولذلك لابد من توافر وسيلة اتصال أو أكثر في برامج التعليم عن بعد لتيسير عملية التفاعل بين المعلم والمتعلم للتغلب على حاجز المكان والزمان.

ويعتبر التعليم الإلكتروني كمنظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية أو التدريبية للمتعلمين أو المتدربين في أي وقت وفي أي مكان باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية (الانترنت، الفصول الافتراضية، منصات التعلم الإلكترونية، ..) لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية متعددة المصادر بطريقة متزامنة أو غير متزامنة عن بعد اعتماداً على التعلم الذاتي والتفاعل بين المعلم والمتعلم.

ويحتاج الطلاب في سياقات بيئة التعلم الإلكترونية عبر الانترنت إلى التحفيز فمن المهم مناقشة مفهومين نظريين كان لهما تأثير في التطوير العام للمجال والاستمرار في التأثير. فهمنا للدافعية للتعلم الذاتي والتحفيز في سياقات بيئات التعلم الإلكترونية من خلال الإنترنت، هذه المفاهيم هي التعلم عن بعد عبر بيئات التعلم الإلكترونية من خلال الانترنت التي تشمل مفاهيم الهيكل والحوار والاستقلالية التي اقترحها «مور وطومسون» (Moore & Thompson, 1990)؛ والمفهوم البديل للتحكم في المتعلم (Garrison & Baynton, 1987) توجد مفاهيم مماثلة في أدبيات التحفيز المعاصرة، لا سيما تلك المرتبطة بنظرية تقرير المصير (Ryan & Deci, 2000) الإطار التحفيزي الذي يدعم هذا النهج (الشارات المفتوحة).

ثانيًا: الشارة المفتوحة في بيئة التعلم الإلكترونية

• مفهوم الشارة الرقمية Digital Badge:

يعرفها هارمون وكوبلاند (Harmon & Copeland, 2016) بأنها تمثيلات بصرية ومرئية عن الإنجازات التي يتم جمعها ضمن بيئة محفزات الألعاب الرقمية، ويشير إليها بأنها الاختصار والفهم الضمني للمعرفة أو للمهارات التي اكتسبها الفرد. وعرفها جرانت وبيتس (Grant & Betts, 2013) بأنها مجموعة منظمة من الرموز المرئية للدلالة على كفاية المتعلم في الجوانب المعرفية والاتجاهات والمهارات الموجودة في إطار المحتوى التعليمي، وتعكس هذه الرموز مستوى الإنجاز أو المهارة لما تم دراسته.

ترتبط الشارات Badges داخل بيئة محفزات الألعاب الرقمية بالمكافآت، وقد تكون هذه المكافآت عبارة عن تمثيلات بصرية تأخذ شكل (الكؤوس/ الدروع/ الأوسمة/.....) وغيرها من الأشكال، حيث يحصل عليها المتعلم عند تلبية مستوى معين من الكفاءة أو إظهار سمة محددة أو عند الانتهاء من إتمام أنشطة معينة حيث تعتبر الشارات الرقمية من أهم العناصر الأساسية التي تعمل على تحفيز المتعلمين وتعزيزهم بشكل إيجابي (Flores, Elvira, Guevara & Brenda, 2020 ;Zichermaann & Cunninggam, 2011)

ويذكر «أوبيرن وآخرون» (O›Byrne et al., 2015) أن الشارات الرقمية لها القدرة على تحفيز مشاركة الطلاب لممارسة الأنشطة والتجارب التعليمية عبر بيئة محفزات الألعاب الرقمية، والتي تسمح للمتعلمين بالتنافس مع أنفسهم أو مع الآخرين، ومعرفة مدى قربهم من تحقيق الأهداف التعليمية، وتدعم اكتساب المتعلمين للمهارات من خلال الأداء المتميز.

مفهوم الشارة المفتوحة Open Badge:

أوضح هارتنت (Hartnett, 2021) إلى أن الشارات الرقمية أخذت بعداً جديدًا وتطورت إلى الشارة المفتوحة حيث يعرفها (Abramovich et al., 2013) بأنها تمثيل رقمي للمهارات

أو الإنجازات المسجلة في رمز مرئي مضمن مع بيانات وأدلة يمكن التحقق منها، يتم إنشاؤها وفقاً لمعايير مفتوحة محددة، ويمكن مشاركتها عبر الإنترنت، لأنها تحتوي على الكثير من المعلومات الإضافية يطلق عليها (البيانات الوصفية)، قد يشمل ذلك تفاصيل عن المنظمة والفرد الذي منح الشارة، والكفاءات المحددة التي أظهرها المتعلم، وحتى يحتوي على روابط لبعض أعمال الدارسين لتوضيح كفاءتهم.

لذلك تصبح الشارة المفتوحة وسيلة عبر الإنترنت للمتعلم لإظهار دليل على التعلم وإكتساب المهارات، يمكن تسمية الشارة «رمز رقمي غني بالبيانات». واكتسبت الشارات المفتوحة قبولاً واسع النطاق في جميع أنحاء العالم في السنوات الأخيرة وأصبحت سمة قياسية في العديد من أنظمة إدارة التعلم حيث فرق (Davies, Randall & West, 2015), (O›Byrne, Schenke, Willis, & Tran, 2014), (Gamrat et al., 2014), (Gamrat & Zimmerman, 2016) ، بين الشارة الرقمية والشارة المفتوحة وأوضحوا أن الشارة المفتوحة «تأخذ خطوة إضافية في هذا المجال، لأنها تحتوي على معلومات التحقق أو البيانات الوصفية المضمنة (أي أن هناك رابطاً للأدلة لإظهار الاستحقاق، حيث تتألف الشارة الرقمية عادة من رمز رسومي يمكن مشاركته فقط، بينما تعتمد الشارة المفتوحة في تصميمها علي إدراج بيانات وصفية حول من حصل على الشارة، ومعايير الحصول عليها، ووقت إصدارها، ومن الذي أصدرها، وبالتالي، يمكن للشارة المفتوحة أن توفر سجلاً مرئياً لإنجازات المتعلم وتطوره مصحوباً بالدليل المطلوب (Glover, 2013).

الفرق بين الشارة الرقمية والشارة المفتوحة:

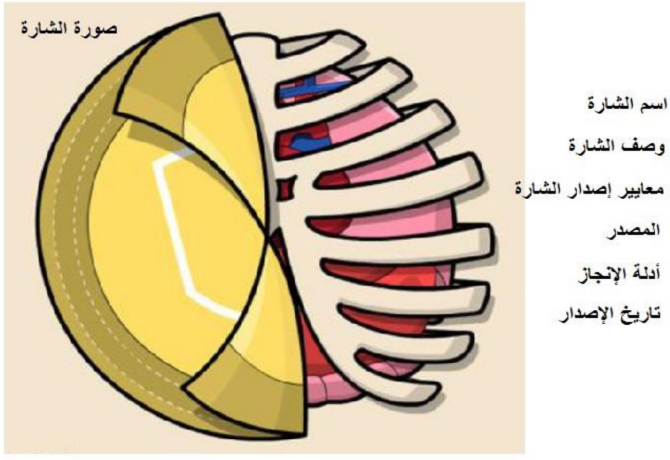
يشير «ابراموفيتش وزملائه» (Abramovich, Mitsuo & Schunn, 2013) أن الشارات المفتوحة لديها القدرة على أن تصبح نظام اعتماد بديل، مما يوفر تمييزاً مرئياً بالرموز الرقمية التي ترتبط مباشرة عبر البيانات الوصفية إلى دليل التحقق من الإنجازات التعليمية. وفي نفس السياق أكد ديفيز وزملائه (Davies et al., 2015) علي أن الشارات المفتوحة هي الإثبات والضمان والشاهد علي ما تم اكتسابه من معلومات أو مهارات، حيث تمكن الشارات المفتوحة المتعلم من مشاركة دلائل الإنجازات، كما يتم تخزين هذه الدلائل في خادم المؤسسة المصدرة للشارة المفتوحة مباشرة.

عند تطبيق الشارات المفتوحة داخل بيئة محفزات الألعاب الرقمية ونشرها عبر وسائل التواصل الاجتماعي يتم التعرف عليها وربطها بدليل الأنشطة والتجارب التي تم إنشاؤها أثناء المشاركة في التعلم (Mayrath et al. 2012).

يمكن أن يكون الارتباط مع مثل هذه الأدلة بسيطا مثل الارتباط التشعبي، أو في تطبيقات أكثر تطوراً، يتم ترميز ملف الصورة أو الوسائط المتعددة الذي يعرض الشارة بالبيانات الوصفية.

شكل (2)

تحليل لعناصر تصميم الشارة المفتوحة *(Sousa-Vieira, Ferrero, & López, 2021)*



أوضح «هيكي وويليس» (Hickey & Willis, 2017) أنه يمكن للمتعلم أن يجمع العديد من الشارات التي تنتمي إلى جهات إصدار مختلفة ليثبت الجدارة للإنجازات المكتسبة، سواء عبر الإنترنت أو خارجها (من أنظمة التعلم الرسمية وغير الرسمية)، ويعرضها على الويب ووسائل التواصل الاجتماعي وحقائب الظهر المفتوحة، وفقاً لاحتياجات المستفيدين ومشاركتها لأغراض العمل أو التعليم أو التعلم مدى الحياة.

جدول (1)

أوجه التشابه والاختلاف بين الشارة الرقمية والشارة المفتوحة (Hickey & Willis, 2017)

المعيار	الشارة الرقمية	الشارة المفتوحة
تمثيل بصري رقمي لإنجازات الفرد.	√	√
توفر البيانات الوصفية الدالة على الإنجاز.	×	√
السماح بإظهار الإنجازات عبر الانترنت ووسائل التواصل الاجتماعي.	×	√
السماح بنشر الدلائل على الإنجازات المكتسبة.	×	√
قائم على معيار مفتوح وموحد.	×	√
السماح بخلط الشارات ومطابقتها من مصادر مختلفة (إمكانية التشغيل المتداخل).	×	√

وفي هذا السياق استهدفت دراسة (Denny, 2013) التعرف على أثر استخدام محفزات الألعاب الرقمية القائمة على الشارات المفتوحة في تنمية التحصيل الدراسي والانخراط في التعلم لدى طلاب الجامعة، تكونت عينة الدراسة من 1031 من طلاب الجامعة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى تجريبية يستخدمون محفزات الألعاب الرقمية القائمة على الشارات المتدرجة للمحتوى التعليمي، والأخرى ضابطة وتم فيها استخدام موقع تعليمي لا يشتمل على شارات، وتوصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية التي استخدمت محفزات الألعاب الرقمية القائمة على الشارات المفتوحة مقارنة بالمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ومقياس الإنخراط في التعلم.

– أهمية الشارات المفتوحة في العملية التعليمية:

يشير «باسير ونيوبي» (Besser, Newby, 2020) إلى أن أهمية الشارات المفتوحة كأحد عناصر محفزات الألعاب الرقمية في العملية التعليمية ترجع إلى الإمكانيات التي تتميز بها والأهداف التي تحققها، من خلال ربط البيانات الوصفية ذات المغزى بالشعار الرسومي، ويؤكد «جرانت» (Grant, 2014) أن الشارات المفتوحة تحتوي ببساطة على معلومات حول ما تم تعلمه، وأين تم تعلمه، ومن تعلمه، وعندما تم تعلمه، يتم عرضه بشكل ملائم في مكان واحد، حيث توفر التقنيات الداعمة وسائل ميسرة ومستمرة للمعلمين ومؤسسات التعليم والمؤسسات وأرباب العمل للتحقق من صحة وصلاحية وقيمة الشارة المفتوحة المكتسبة ويمكن أن تلخص أهميتها كما أوضحها «راندال» (Randall et al., 2013) في النقاط التالية:

1-3 تعد الشارة المفتوحة (Open Badge) إحدى صيغ التقويم البديل (Alternative Assessment) نظراً لأنها تناسب أغراض التقويم البديل بدرجة جيدة، فهذه الصيغة تركز على عمليات تعلم مهمة يمكن تنميتها من خلال بيئات التعلم الإلكترونية ومتابعة نمو الطالب عبر الزمن، وتحديد احتياجات تعلمه، وتحصيله لنطاق واسع من المعارف والمهارات الوظيفية، حيث يقوم الطالب بمراقبة ومتابعة أدائه بنفسه، كما تسمح بمستويات متباينة لحل المشكلات التي تثير اهتمام الطالب، وتوليف أفكاره في سياقات واقعية أو أصيلة، وبذلك تحفز عمليات التعلم المستمر، وتعزز مشاركاته الفاعلة مع معلميه وأقرانه.

2-3 اكتساب الشارات المفتوحة يساهم في استثارة دافعية الطلاب وتحفيزهم في الحفاظ على مستويات أداء مرتفعة ويتضح ذلك من خلال العلاقة الإيجابية بين دافعية الإنجاز والمثابرة في العمل والأداء الجيد والتواصل المستمر مع الإنترنت والمواد والأنشطة التي تم تصميمها لمساعدتهم على تحقيق التعلم المقصود.

3-3 يمكن للشارات المفتوحة دعم التحكم الذاتي للطلاب من خلال عرض أهداف محددة يمكن تحقيقها من خلال اكتساب الشارات بالإضافة إلى تقديم خيارات متنوعة من الشارات للطلاب بحيث يؤدي ذلك إلى مزيد من الاستقلالية بدلاً من أن يكمل الطالب دورة كاملة بنفس التسلسل وبإكمال نفس المتطلبات تماماً مثل جميع أقرانه ما يسمح بالمشاركة النشطة للطلاب (Randall et al., 2013).

4-3 يمكن للشارات المفتوحة عرض المهارات المكتسبة مثل التعاون والتفكير الريادي والمهارات الاجتماعية، مع اقترانها بدليل الإنجاز.

– وظائف الشارات المفتوحة:

يشير كل من (Abramovich, Shun & Higashi 2013; Antin & Churchill 2011; Halafis, 2012) إلى عدد من الوظائف للشارات المفتوحة وهي على النحو التالي:

- تخدم الشارات المفتوحة وظائف مختلفة بناءً على الأنشطة المرتبطة بها، وعادةً ما يتم اعتبار الشارات بمثابة مكافآت، ولكن تم العثور عليها على أنها الأكثر فاعلية عندما تساهم أيضاً في تحديد الأهداف وتأكيد الحالة والتعليم والإرشاد الجماعي.
- تعمل الشارات على تعزيز التعلم مدى الحياة الذي يمتد إلى ما وراء الفصل الدراسي ويبرز الإنجازات التي ربما كانت مخفية.
- ترتبط الشارات المفتوحة بتدرج التعلم، حيث يتم استخدام تصميم اللعبة وميكانيكا الألعاب في سياقات غير متعلقة بالألعاب لتشجيع التعلم.
- تشمل الفوائد المرتبطة بالشارات المفتوحة القدرة على التقاط وتتبع مسار التعلم الكامل، لذلك فهو ملاصق مع المستخدم أينما قرر عرض الشارة في مواقع التواصل الاجتماعي حيث تحمل الشارة المفتوحة معلومات حول عملية التقييم والأدلة والبيانات الوصفية الأخرى التي يتطلبها إصدار الشارة.

- الشارات المفتوحة تشير إلى الإنجاز لأرباب العمل المحتملين؛ تحفيز المشاركة والتعاون؛ تحسين الاستبقاء ورفع مستوى التعلم؛ دعم الابتكار والمرونة في المهارات المهمة؛ وبناء وإضفاء الطابع الرسمي على الهوية والسمعة داخل مجتمعات التعلم.
- تسمح بعض منصات إصدار الشارات المفتوحة للمؤسسات بإنشاء وإصدار وكسب وعرض الشارات الرقمية على مواقع الأعضاء وصفحات وسائل التواصل الاجتماعي والسير الذاتية.

– خصائص الشارات المفتوحة Open Badges:

تعد الشارات الرقمية المفتوحة معياراً جديداً عبر الإنترنت للتعرف على التعلم والإنجازات. بالمقارنة مع غيرها من أوراق الاعتماد التقليدية، مثل الشهادات والدبلومات أو الدرجات، لذا تتميز الشارات الرقمية المفتوحة بعدد من الخصائص، أهمها (Daniel, 2015; Jovanovic, 2015):

- المرونة Flexibility: يمكن استخدام الشارات الرقمية المفتوحة في سياقات التعلم المتنوعة، سواء عبر بيئات التعلم الإلكترونية عبر الانترنت أو خارجها، لتحقيق الانجازات والتعرف عليها والتحقق منها.
- العدالة Equity: تعمل الشارات الرقمية المفتوحة بمثابة أوراق اعتماد غير تقليدية، من خلال مسارات التعلم حيث تظهر التقدم، وتحدد الإنجازات التي يمكن تقسيمها حسب فئات معينة.
- الملائمة Convenience: يمكن للشارات الرقمية المفتوحة المستندة إلى الأدلة إمكانية تضمين أي نوع من الأدلة للتحقق من التعلم والإنجازات المطلوبة وتقديم أدلة يمكن وضعها داخل E-Portfolio.
- التحقق Verification: قد تتضمن الشارات الرقمية المفتوحة التقييم الذاتي أو مراجعة النظراء أو خيارات تقييم المصدر. تحدد جهة إصدار الشارة نوع التقييم للتحقق من تحقيق الشارة والأدلة.
- القابلية للمشاركة Sharable: من السهل مشاركة الشارات الرقمية المفتوحة عبر الويب، كما يمكن لحاملي الشارات مشاركة إنجازاتهم على الشبكات الاجتماعية والمدونات الإلكترونية والمحفوظات الإلكترونية وإضافة روابط الشارة إلى السيرة الذاتية.
- القابلية للتحويل Transferable: يمكن أن تسهم الشارات المفتوحة وتصدر إلى أي نظام يستخدم نفس المعايير التقنية للشارات المفتوحة، حيث يتم تحويل بيانات تعريف الشارة وعرضها تلقائياً.

ثالثًا: نواتج التعلم:

– التحصيل الدراسي:

يعرف ديف (Dev, 2016) التحصيل الدراسي بأنه:»نشاط عقلي معرفي يستدل عليه من مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب خلال أدائه لمتطلبات الدراسة، ويتمثل في مدى استيعاب الطلاب لما درسوه في المقررات الدراسية، ويقاس بالاختبارات المقننة المعدة لذلك.

ويمثل التحصيل الدراسي جانبًا مهمًا في حياة الطالب، وله دور كبير في حياة الفرد ومستقبله، لذا فإن الوصول إلى مستوى تحصيل مرتفع يقع ضمن أولويات الطلاب، ولأهمية التحصيل فقد عنيت المجتمعات التعليمية والتربوية به، لكونه مؤشرًا على مدى تقدمها نحو الأهداف التربوية، لأنه يعكس نتاجات التعلم التي تسعى إليها المؤسسات التعليمية على كفايتها وقدرتها على بلوغ أهدافها (السلخي، 2013).

ويرى جيلين (Glenn, 2012) أن مفهوم التحصيل الدراسي يتضمن عددًا من الدلالات التربوية في العملية التعليمية، حيث يمثل:

- معياراً أساسياً للحكم على قدرات الطالب وإمكاناته الدراسية في منهج دراسي محدد.
- مصدراً رئيساً للتغذية الراجعة حول مدى تحقيق الأهداف التعليمية .
- محدداً لمقدار المساعدة الأكاديمية التي يحتاجها الطلاب للتغلب على معوقات تحصيلهم.

حيث أن طريقة التدريس التقليدية المتبعة في تدريس المقررات تعتمد على الإلقاء وإعطاء التعليمات مباشرة من المعلم، ويكون دور الطالب الاستماع إلى هذه التعليمات وتنفيذها، بدلاً من أن يقوم المعلم بتشجيع طلابه على التفاعل أو طرح الأسئلة أو جعلهم يفهون الدرس تماماً، حيث يعتمد الطلاب على الحفظ بدون فهم كامل للموضع، أي مجرد اجتياز للاختبارات.

– الدافعية للإنجاز:

المفهوم:

يعرف «أوان ونورين وناز» (Awan, Noureen & Naz 2011) الدافعية للإنجاز على أنها الرغبة في الأداء الجيد، وتحقيق النجاح، هو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك ويعبر عن المكونات المهمة للنجاح المدرسي، ويعرفها عدس وقطامي (2002) بأنها حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار فيه حتى يتحقق هدف التعلم. وترى رحاب محمد وآخرون (2022) الدافعية للإنجاز على أنها دافع داخلي يتمثل في حرص الفرد على تحقيق الأشياء الصعبة، والقيام بها على نحو جيد وسريع بقدر الإمكان، والتغلب على العقبات وبلوغ معايير التفوق على الذات ومنافسة الآخرين وتخطيهم والتفوق عليهم. وتعرف بأنها حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد توجه نشاطه نحو التخطيط بما يحقق مستوى محدد من التفوق يؤمن به الفرد ويعتقد فيه (الفرماوي، 2004).

يتضح مما سبق أن الدافعية للإنجاز قوة ذاتية توجه سلوك المتعلم نحو تحقيق الأهداف، وتحمل مسؤولية تعلمه، والرغبة في الأداء المتميز، والمثابرة والتحمل للتغلب على الصعوبات أو المشكلات التي تواجهه في أثناء التعلم، وتحقيق مستوى مرتفع من التفوق على الذات والآخرين،

والحصول على التقدير.

– وظائف الدافعية للإنجاز:

تؤدي الدافعية وظائف أساسية في تشكيل وتوجيه السلوك وذلك على النحو الآتي: (الوقفي، 2014؛ علاونة، 2004):

- بعث السلوك وإثارته: فالدافعية توفر الطاقة والقوة التي تحرك السلوك وتدفع المتعلم إلى النشاط وبذل الجهد بعد حالة السكون، وتتناسب شدة الدافع طردياً مع درجة النشاط ومع قدر الطاقة المبذولة.
- توجيه السلوك: الدافعية بمثابة البوصلة التي تحدد إتجاه السير للمتعلم في طريق سلوكي محدد، لتنفيذ الأهداف المرغوب الوصول إليها، والمجهودات اللازمة لتحقيق العمل بصورة جيدة حسب القدرات.
- المثابرة في تحقيق الأهداف: تلعب دافعية الإنجاز دوراً مهماً في مثابرة المتعلم على إنجاز عمل ما.
- التأثير في مستوى الطموح: تؤثر الدافعية في نوعية التوقعات التي يحملها المتعلمون تبعاً لأفعالهم ونشاطاتهم، وبالتالي فإنها تؤثر في مستويات الطموح التي يتميز بها كل واحد منهم.

يتضح مما سبق أن الدافعية للإنجاز تمثل القوة التي تحرك المتعلم للعمل وبذل الجهد للتغلب على التحديات وتنفيذ مهام التعلم، والمثابرة في تحقيق الأهداف، وهي تختلف من متعلم لآخر وفق عوامل شخصية، وأخرى بيئية واجتماعية، ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:

– أنواع الدافعية للإنجاز:

تنقسم الدافعية للإنجاز إلى قسمين أساسيين حيث أوضح كل من (عفيفة، 2014؛ مصطفى، 2015):

دافعية الإنجاز الداخلية: ويقصد بها مجموعة المثيرات الداخلية التي تدفع المتعلم إلى تحقيق النجاح والمثابرة على إنهاء العمل المدرسي والتغلب على العقبات عن طريق تحديد نوعية العمل الذي يختاره منفرداً ومعتمداً على نفسه في تنفيذه، وإنجازه بمهارة وجهد، لتحقيق ما يسعى إليه من أداء متميز في الدراسة، ويكون مصدر هذه الدوافع المتعلم نفسه، حيث يقبل على السلوك مدفوعاً برغبة داخلية لإرضاء ذاته وإشباع حاجاته سعياً وراء الشعور بالمتعة واكتساب المعلومات.

دافعية الإنجاز الخارجية: ويقصد بها مجموعة المثيرات الخارجية التي تدفع المتعلم إلى تحقيق النجاح خوفاً من الفشل عن طريق تقبل الذات الاجتماعية والشعور بأهمية الزمن، تتضمن تطبيق معايير التفوق الذي يعتمد على المقارنة الاجتماعية في الموقف، أي مقارنة أداء المتعلم بالآخرين.

وبالنظر إلى عناصر محفزات الألعاب (الشارات المفتوحة) فإنه يمكن استخدامها لرفع مستوى الدافعية الداخلية والخارجية من خلال استخدام الجوائز، والمكافآت المختلفة وتصميم مهام وتحديات مناسبة لخصائص المتعلمين.

– خصائص الدافعية للإنجاز:

يشير كل من (منصور والتويجري والفقي، 2014) إلى خصائص الدافعية للإنجاز على النحو الآتي:

الغرضية: إذ أن الدافع يوجه السلوك نحو غرض معين ينهي حالة التوتر الناشئة عن عدم إشباعه.

النشاط: إذ يبذل الإنسان نشاطاً ذاتياً تلقائياً ليشبع الدافع، ويزداد هذا النشاط كلما زادت قوة الدافع.

الاستمرار: يستمر نشاط الإنسان بوجه عام، حتى ينهي حالة التوتر التي أوجدها الدافع ويعود إلى حالة الإتزان.

التنوع: ينوع الإنسان من سلوكه ويغير من أساليب نشاطه عندما لا يستطيع إشباع الدافع بطريق مباشر.

التحسن: يتحسن سلوك الإنسان في أثناء المحاولة لإشباع الدافع، مما ينتج عنه سهولة تحقيق أغراضه عند تكرار المحاولات اللاحقة.

وترتبط خصائص الدافعية بعناصر محفزات الألعاب من حيث توجيه سلوك المتعلم نحو أهداف محددة، فلا يحدث إشباع للدافع إلا بعد تحقق الهدف، ومن ثم يبذل المتعلم جهداً مستمراً لتنفيذ المهام وتحقيق الأهداف.

– الأسس النظرية للدافعية للإنجاز ومحفزات الألعاب:

تمثل الدافعية أحد المجالات الرئيسة التي يتم فيها استكشاف كيفية استخدام محفزات الألعاب في التعليم، فالدافع يعد أهم الأسباب التي تنمي الإنجازات الأكاديمية للمتعلمين، مما يؤثر على الجهد والوقت الذي يشارك به المتعلم في بيئة التعلم (Dicheva & Dichev, 2017).

ومن النظريات التي تستند إليها الدافعية للإنجاز، وأيضاً ترتبط بمحفزات الألعاب مايلي:

– نظرية التقرير الذاتي (Self-Determination Theory (SDT):

ركزت هذه النظرية على أنواع الدافعية ومصادرها، حيث ألقت الضوء على أهمية الدافعية الذاتية، والدافعية القابلة للتحكم، والشعور بانعدام الدافعية باعتبارها متغيرات مهمة لها دور تنبؤي يتعلق بالأداء وتحسنه، ومن أهم مبادئ هذه النظرية هي اعتبار أن دور الحافز الخارجي (مثل استخدام المال أو الجائزة، أو التخويف بالعقاب) في التحفيز المستمر، وكذلك في تقديم تعلم يتوافق مع الشعور النفسي، وتصف ارتفاع مستوى الدافعية الداخلية بأنه مبادرة إلى أداء العمل حباً فيه ولكونه شيقاً ومرضي في حد ذاته، وذلك على عكس الدافع الخارجي والذي يعكس مفهوم أداء العمل من أجل كسب مادي أو خوفاً من نتائج سلبية. يتضح أن نظرية التقرير الذاتي تفرق بين نوعين من الدافعية وهما: الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية، ويمكن أن تؤثر محفزات

الألعاب في كلا النوعين لتعديل أو تغيير سلوك الأفراد في تنفيذ المهام، وبذل الجهد في تحقيق الأهداف، ومن ثم تدعم هذه النظرية استخدام محفزات الألعاب في التعليم.

– نظرية الحاجة إلى الإنجاز: Theory of Achievement Need

ركزت هذه النظرية على توجيه سلوك المتعلمين الذين لديهم رغبة وشعور بالإنجاز، وتتفق هذه النظرية مع محفزات الألعاب في تنظيم المهام بصورة متسلسلة وواضحة ومتدرجة من حيث السهولة والصعوبة، يزيد من رغبة المتعلم في إنجازها فضلاً عن أن تقديم تغذية راجعة فورية يعمل على زيادة دافعيته، وتوفير المكافآت والحوافز كالشارات يعمل على تشجيع المتعلمين وإثارة المنافسة بينهم، مما يشجع على الإنجاز، كما أن رؤية المتعلم لمستوى تقدمه وموقعه بين زملائه من خلال حصوله على الشارة تعمل على تنمية شعوره بالإنجاز. وقد ربطت هذه النظرية بين دافعية المتعلم في محفزات الألعاب وبين درجة صعوبة المهمة، وأوضحت أنه يمكن من خلال عناصر الألعاب زيادة الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين، مما يمكنهم من أداء مهام التعلم وتحقيق الأهداف (King & Watkins, 2012).

– نظرية التدفق Flow Theory:

تشرح هذه النظرية التدفق وتصفه بأنه حالة إيجابية تشير إلى اندماج الفرد في المهام والأعمال التي يقوم بها، ويكون الفرد في حالة تركيز للوعي أثناء أداء المهام، وقد يكون من هذه المهام كسب الشارات، وجمع النقاط أو محاولة الوصول إلى تصدر لوحة الشرف، ويصاحب ذلك شعور الفرد بالبهجة والصفاء الذهني أثناء أداء هذا النشاط، مع المثابرة والاستمرار في تحقيق الأهداف، ويستمتع الفرد بالتحديات التي تواجهه في تحقيق الهدف، وشعور الفرد بحالة التدفق يرتبط بالأداء الفعال للمهام والأنشطة، والرضا عن الذات، والدافعية، والابداع، وتقدير الفرد، وتقديم تغذية راجعة واضحة، وتتسم محفزات الألعاب جيدة التصميم بأنها توازن بين التحدي ومهارة المتعلم، كما أنها بجودة التغذية الراجعة (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009). يتضح مما سبق وجود أسس نظرية قوية توضح العلاقة بين مستوى الدافعية، ومهام التعلم في بيئة التعلم القائمة على محفزات الألعاب، حيث تؤثر معتقدات المتعلم في قدراته على أداء المهمة وشعوره بالمسؤولية عن أدائه، وهو ما يرتبط بدافعيته الداخلية، كما يتأثر أدائه للمهام بالنتائج المترتبة على أدائه، وهو ما يرتبط بعناصر محفزات الألعاب، وقد كشفت دراسة إيمان سليم (2020) عن فاعلية محفزات الألعاب في تنمية التحصيل لدى التلاميذ في مقرر الحاسب الآلي.

رابعاً: التوجه النظري للبحث: النظريات المرتبطة به

الأسس والمبادئ النظرية التي تقوم عليها الشارات لمفتوحة:

نظراً لأن الدراسة الحالية تهدف إلى الكشف عن أثر استخدام الشارة المفتوحة في بيئة التعلم الإلكترونية على التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز والاتجاه نحوها لذلك يعتمد تصميم بيئة محفزات الألعاب الرقمية القائمة على الشارات المفتوحة على عدد من الأسس والنظريات التي تتنبأ بفعالية توظيفها وهي كالآتي: (Silpasuwanchai, Ma & Shigemasu, & Ren, 2016).

– نظرية التحديد الذاتي أو التقرير الذاتي Self- determination theory:

تصف هذه النظرية الدافعية والاتجاهات الشخصية، كما أنها تصف نمو الميول الطبيعية والحاجات النفسية لدى الأفراد، وتشرح النظرية أسباب اختيار الأفراد لأداء نشاط معين من دون أي تدخلات خارجية وإنما بسبب رغبتهم الداخلية، إضافة لما سبق تهتم هذه النظرية بوصف سلوك الأفراد من خلال قياس مدى ارتباط أداء السلوك بالتحفيز الداخلي لأداء هذا السلوك، وافترضت هذه النظرية أن الحاجات الفطرية أو النفسية تنشأ من دافع داخلي متمثل في ثلاث حاجات: حرية الاختيار، والكفاءة، والشعور بالارتباط، والجدير بالذكر أن هذه النظرية تؤكد بأن هناك علاقة طردية بين تلبية الحاجات الثلاثة السابقة وسلوك الفرد وصحته النفسية وإبداعه، وتظهر بوضوح هذه النظرية في توظيف الشارات المفتوحة حيث يسعى الفرد للمشاركة في محفزات الألعاب رغبة في المتعة والتعلم (Ryan & Deci, 2000).

ويشير روي وزامان (Roy & Zaman, 2017) أن النظرية تركز على نوعين من الدوافع:

- الدوافع الداخلية للفرد: وهي حالة من الاهتمام والرغبة والنشاط الملحوظ في سلوك الفرد نتيجة لبواعث داخلية، تنبع من داخل الفرد ذاته، تدفع هذا السلوك وتوجهه نحو تحقيق أهداف معينة، ويتم معرفة الدافعية الداخلية عندما يشعر الفرد بمتعة التعلم، ويظهر اهتماماً ورغبة ونشاطاً ملحوظاً.
- الدوافع الخارجية للفرد: وهي حالة من الاهتمام والرغبة والنشاط الملحوظ في سلوك الفرد، نتيجة لبواعث خارجية، تأتي من خارج الفرد، تدفع هذا السلوك وتوجهه نحو تحقيق أهداف معينة، وتعتمد على المعلم، مثل الفوائد والمكافآت والتقدير المادي.

ويوضح سكروتر وأوكستوبي وجونسون (Schroeter, Oxtoby & Johnson, 2014) أن محفزات الألعاب الرقمية يمكن توظيفها من خلال الشارات المفتوحة حيث تعمل على:

- الشعور بالمجد والفخر: ممارسة اللعب في حد ذاته ليس ذا قيمة بالنسبة لهؤلاء الذين يبحثون عن الشعور بالمجد، لكن هناك من يبذلوا الجهد فقط من أجل الشعور بالمجد والفخر بسبب تميزهم على أقرانهم وبسبب انجازاتهم في أداء المهام، وهذا يفسر الدوافع الداخلية للفرد ويظهر في تفضيل هؤلاء لاستخدام الشارات المفتوحة.
- مكافآت لاستمرار اللعب: تعويض اللاعبين عن مجهودهم بالمكافآت التي تساعدهم على الاستمرار في بذل الجهد والوقت في اللعب، وهذا يفسر الدوافع الخارجية للفرد ويظهر في استخدام محفزات الألعاب الرقمية للشارات المفتوحة كمكافآت.

وفي هذا السياق استخدم «حمزة وعلي وسامان ويوسف ويعقوب»

(Hamzah, Ali, Saman, Yusoff & Yacob, 2015) نموذج التصميم التحفيزي خلال عملية تطوير تطبيقات التعلم الإلكتروني ويقصد به محفزات الألعاب الرقمية المصاحب لنموذج كيلر ضمن النشاطات الإلكترونية حيث ركزت الدراسة على أثر محفزات الألعاب في دافعية الطلاب عند استخدامهم لتطبيقات التعلم الإلكتروني وأشارت النتائج إلى زيادة دافعية الطلاب عند استخدامهم لتطبيقات التعلم الإلكتروني، حيث يعد الدافع للتعلم من أهم الأمور التي تؤثر في التعلم الذي يتطلب الجهد في معرفة الأهداف الجوهرية والحصول على المكافآت.

مما سبق يستطيع الباحث أن يستفيد من النظريات السابقة في البحث الحالي من خلال مراعاة عوامل الدافعية الداخلية والخارجية التي نصت عليها نظرية التقرير الذاتي، لضمان نجاح الشارات المفتوحة فيراعي الباحث عند تصميم منح الشارات وضع أهداف واضحة ومحددة ومتعددة المستويات، إضافة لتعليمات محددة تبني نحو الهدف النهائي للمهمة، وتسلسل المحتوى بشكل منطقي.

منهج البحث وإجراءاته:

أولًا: إعداد قائمة معايير تصميم الشارات المفتوحة ببيئة تعلم إلكترونية.

تتمثل أهداف البحث في تحديد معايير تصميم الشارات المفتوحة ببيئة تعلم إلكترونية، وتناول البحث في هذا الجزء الخطوات التي تم إتباعها عند بناء قائمة المعايير، حيث استخدم المنهج الوصفي التحليلي عند اشتقاق قائمة المعايير وذلك من البحوث والدراسات السابقة والمراجع المتخصصة في تصميم الشارات المفتوحة ببيئة التعلم الإلكترونية وتم إعداد قائمة المعايير وفق الخطوات الآتية:

أ-تحديد الهدف العام من بناء قائمة المعايير: الهدف العام هو الوصول إلى قائمة بمجموعة من المعايير التي يتم مراعاتها عند تصميم الشارات المفتوحة ببيئة التعلم الإلكتروني.

ب-تحديد مصادر اشتقاق قائمة المعايير: قام الباحث بالرجوع إلى مجموعة من المصادر كقاعدة لبناء قائمة معايير تصميم الشارات المفتوحة بيئة التعلم إلكتروني في البحث الحالي، وذلك من خلال الاطلاع على بعض البحوث والدراسات والأدبيات العربية، والأجنبية، وإجراء مقابلات مع المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم.

ج-إعداد الصورة المبدئية لقائمة المعايير: تم تحديد معايير الشارات المفتوحة ببيئة التعلم الإلكتروني من خلال الإطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة لمعرفة الأسس التي ينبغي مراعاتها عند تحديد هذه المعايير ومؤشراتها وكيفية صياغتها مثل دراسة (Jovanovic & Devedz, 2015) ودراسة (Glover & Latif, 2013) حيث تمت صياغة المعايير في صورتها المبدئية في صورة عبارات تمثل كل منها شرطاً أساسياً ينبغي أن يتوافر، وقد تم مراعاة بعض الشروط في صياغة عبارات المعيار، وهي (أن تكون واضحة، أن تكون سليمة لغوياً، أن تكون محددة، أن تحمل معنى واحد، أن تحمل فكرة واحدة)، وفي ضوء ذلك تم التوصل لقائمة المعايير في صورتها المبدئية تحتوي على محورين الأول معايير عامة لتصميم الشارات المفتوحة ببيئة التعلم الإلكتروني وتضمنت (22) مؤشرًا، والثاني معايير خاصة بالمظهر الخارجي للشارة المفتوحة وتضمنت (12) مؤشرًا.

د-صدق قائمة المعايير وإجازتها: وللتأكد من صدق هذه المعايير، تم إعداد قائمة بالمعايير، وتم عرضها على مجموعه من المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم، والمناهج وطرق التدريس، وذلك بهدف أخذ آرائهم وملاحظاتهم حول هذه المعايير، ولقد أبدوا مجموعة من الملاحظات منها تعديل صياغة بعض العبارات، وحذف بعض المعايير المتشابهة والمكررة، ونقل بعض المعايير إلي المجال الآخر، وقام الباحث بأخذ هذه التعديلات بعين الاعتبار، كما قام الباحث بكافة التعديلات التي حصل عليها منهم، سواءً بالإضافة أو الحذف أو التعديل، وفي ضوء الآراء والملاحظات، تم تعديل المعايير.

هـ-إعداد الصورة النهائية لقائمة المعايير: وبعد إجراء التعديلات اللازمة بناء على استجابات الخبراء والمحكمين حيث تم حذف المعايير المكررة، والتعديل في صياغة بعض العبارات، وبهذا أصبحت القائمة في صورتها النهائية تحتوي على محورين الأول معايير عامة لتصميم الشارات المفتوحة ببيئة التعلم الإلكتروني وتضمنت (20) مؤشراً، والثاني معايير خاصة بالمظهر الخارجي للشارة المفتوحة وتضمنت (10) مؤشرات. أنظر ملحق رقم (1)

ثانياً: تصميم وتطوير بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على الشارات المفتوحة:

لتحقيق هدف البحث الحالي وهو التعرف على أثر الشارات المفتوحة ببيئة التعلم الإلكترونية في تنمية التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز والإتجاه نحوه لدى طلاب كلية التربية، فإن تصميم البحث الحالي يتضمن إجراءات تصميم وإعداد مواد المعالجة التجريبية وأدواتها وضبطها، وتضم هذه الإجراءات إعداد قائمة بمهارات تصميم وإنتاج واستخدام الوسائل التعليمية وإعداد أدوات البحث وتجريبها والتجربة الإستطلاعية والتجربة الاساسية للبحث، وتحديد الأساليب الإحصائية المستخدمة فيه، وقد استخدم الباحث نموذج عبد اللطيف الجزار (2014) للتصميم التعليمي للشارات المفتوحة ببيئة التعلم الإلكتروني بما يحقق هدف البحث الحالي، والشكل التالي يوضح النموذج المستخدم في تصميم البحث.

شكل (3)

نموذج التصميم التعليمي لعبد اللطيف الجزار (2014)

أولًا: مرحلة الدراسة والتحليل

وقد مرت مرحلة الدراسة والتحليل بما يلي:

نظراً لطبيعة البحث التطويرية واتباع منهج البحث التطويري، قام الباحث بالإجراءات التالية:

1.قام الباحث بالاطلاع على الدراسات والأدبيات التي تناولت كلاً من الشارات المفتوحة في بيئة التعلم الإلكتروني لاشتقاق معايير تصميم الشارات المفتوحة ببيئة التعلم الإلكتروني كما سبق ذكره.

2.تحليل خصائص المتعلمين المستهدفين: وهي خصائص طلاب المستوى الرابع بكلية التربية بجامعة حائل جميع الشعب من حيث استعدادهم للتعلم، القدرة على التعامل مع الإنترنت،

التعامل مع منصات التعلم الإلكترونية، القدرة على البحث عن المعارف والمعلومات بشبكة الإنترنت، يوجد لديهم إقبال واستعداد لاكتساب مهارات تصميم وإنتاج واستخدام الوسائل التعليمية، لديهم اتجاه إيجابي نحو استخدام التعلم الإلكتروني.

3. تحديد الاحتياجات التعليمية: والتي اتضحت من خلال الدراسات التي أكدت على أهمية اكتساب مهارات تصميم وإنتاج واستخدام الوسائل التعليمية لطلاب كلية التربية من خلال آليات تكنولوجية جديدة مثل استخدام الشارات المفتوحة في بيئات التعلم الإلكترونية لتنمية الدافعية والتحصيل.

4. تحديد مصادر التعلم الإلكترونية المتاحة: والتي يتم رفع محتوى بيئة التعلم الإلكتروني عليها وآلية تصميم المحتوى وتقسيم مراحل دراسته وآلية منح الشارات المفتوحة طبقاً للتحصيل والإنجاز لمراعاتها في تصميم محتوى بيئة التعلم، حيث قام الباحث بالاستعانة بالعديد من عناصر الوسائط المتعددة المختلفة، مثل: الصور، والرسوم الثابتة، ولقطات الفيديو، بالإضافة للعديد من المواقع ذات الصلة بتصميم وإنتاج صفحات الويب والتي تم مشاركتها مع الطلاب، كما اعتمد الباحث عند تصميمه لبيئة التعلم الإلكتروني باستخدام الشارات المفتوحة على اختيار النظام مودل Moodle إصدار 2.7 لإدارة التعلم، وقد تم اختياره؛ نظراً لأنه نظام مفتوح المصدر، واحتواؤه على أدوات تواصل متزامنة وغير متزامنة، ويتيح للباحث إمكانية تتبع الطلاب والمجموعات، وتسجيل تقارير التعلم الخاصة بهم، وإمكانية إنشاء اختبارات، كما يقوم النظام بالتصحيح، وتسجيل الدرجات أوتوماتيكياً حسب المعايير التي يحددها المعلم بالإضافة إلى تمكين المعلم من إضافة تعليق على إجابات الطلاب، واعتمد الباحث على المعايير التصميمية التي اشتقها لبيئة التعلم الإلكتروني باستخدام الشارات المفتوحة المصممة عند بداية مرحلة التصميم والإنتاج.

المرحلة الثانية: التصميم

تتعلق مرحلة التصميم بوصف المبادئ النظرية والإجراءات العملية المتعلقة بتصميم بيئة التعلم الإلكتروني باستخدام الشارات المفتوحة، بشكل يكفل تحقيق الأهداف التعليمية ونواتج التعلم المرجو تحقيقها، وتتضمن هذه المرحلة العناصر التالية:

- اشتقاق الأهداف التعليمية المستهدفة من بيئة التعلم الإلكتروني وهي مهارات تصميم وإنتاج واستخدام الوسائل التعليمية وصياغتها في صورة إجرائية قابلة للتعلم.
- تحديد عناصر المحتوى التعليمي لتطبيق مبادئ تقنيات التعليم في تصميم وإنتاج واستخدام الوسائل التعليمية، وإعداد الوسائط اللازمة (فيديو، نصوص، رسوم، صور) والتي قام الباحث بإعدادها بشكل مسبق لكل من تلك المهارات، كما تشمل الروابط الخارجية التي يمكن للطلاب الإبحار فيها كمصادر تعلم إضافية.
- تصميم أدوات التقويم والاختبارات: وهي تشمل اساليب التقويم التكويني من أسئلة في بداية كل موضوع، وفي الشق التقليدي من البيئة والأنشطة والمهام، كما تشمل أدوات التقويم الختامي من الاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية للإنجاز، ومقياس الاتجاه، وسيأتي بيانها.
- إعداد سيناريو البيئة التعليمية: تم كتابة السيناريو بشكل متعدد الأعمدة لتوضيح طريقة السير في موديولات البرنامج التعليمي، ويضم كل موديول من الموديولات عدد من الدروس التي تنمي مهارات تصميم وإنتاج واستخدام الوسائل التعليمية، وقد اتبع الباحث طريقة التنظيم الهرمي وهو أكثر الطرق استخداماً في تنظيم المادة العلمية، وفيه تُنظم المادة العلمية من أعلى إلى أسفل (من العام إلى الخاص)، وبناء على ما سبق تم تنظيم محتوى موديولات بيئة التعلم في صورته المبدئية، ثم تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم، وذلك بهدف استطلاع رأيهم في تنظيم الموديولات وأهميتها، الأهداف التعليمية داخل الموديول التعليمي، التقويم الخاص بكل موديول تعليمي، الأنشطة التعليمية داخل الموديولات التعليمية، وبعد دراسة آراء المحكمين تبين للباحث اتفاق المحكمين على صلاحية محتوى بيئة التعلم، وأصبح المحتوى في صورته النهائية تمهيداً للاستعانة به عند بناء السيناريو الأساسي لبيئة التعلم.
- اختيار وتصميم أدوات التواصل المتزامن وغير المتزامن: من المعلوم أن التفاعلات هي التي تجعل عملية التعلم إيجابية نشطة، حيث إنها تعمل على إيجابية المتعلم، وتساعد على التواصل المستمر بين المعلم والمتعلم وبين المتعلم وزملائه في أي وقت وفي أي مكان، ويوجد نوعان من أنماط التفاعل، وهما: (أنماط التفاعل المتزامنة، وأنماط التفاعل غير المتزامنة) وكل نمط من هذين النمطين له أدواته الخاصة، ويمكن توضيح ذلك من خلال تحديد أدوات التفاعل والتواصل التي استخدمها الباحث في بيئة التعلم الإلكتروني كالآتي:
- تفاعل الطلاب مع المحتوى: ويتم هذا النوع من التفاعل من خلال بيئة التعلم الإلكتروني، وأيضاً من خلال التجول بين شاشات البيئة، والإجابة عن أسئلة التقويم البنائي، والقيام بمهام وأنشطة التعلم، والنقر على أيقونة أو ارتباط تشعبي أو رمز على الشاشة، أو الأشكال البصرية.
- تفاعل الطلاب مع المعلم: وقد روعي عند تصميم البيئة توفير أدوات تحقق التفاعل والتواصل بين المعلم والطلاب، ومن هذه الأدوات (البريد الإلكتروني، منتدى، غرف الحوار، والتغذية الراجعة المقدمة من قبل المعلم).
- تفاعل الطلاب مع بعضهم البعض: ويوجد نوعان من أنماط التفاعل، وهما (نمط التفاعل غير المتزامن) وهو يتمثل في البريد الإلكتروني، المنتدى، (نمط التفاعل المتزامن) وهو يتمثل في غرف الدردشة الخاصة.

- تصميم نظم تسجيل الطلاب، وإدارتهم وتجميعهم، ونظم دعم المتعلمين بالبيئة:

أ) نظم تسجيل المتعلمين إدارة المتعلمين وتجميعهم:

- قام الباحث بإعداد قاعدة بيانات للطلاب عينة البحث باستخدام لغة SQL للتعرف على كل طالب في بداية الدخول لموقع البيئة، وذلك من خلال استخدام حقلين لتسجيل بيانات كل طالب، أحدهما لكتابة اسم الطالب والآخر لكتابة كلمة السر، حيث خصص الباحث كلمة سر لكل طالب في كل مجموعة ومن خلال التعرف على كل طالب داخل قاعدة البيانات تمكن الباحث من تتبع خطوات التعلم لكل طالب داخل البيئة من خلال نظام Moodle كما تم حجز مساحة على الويب لرفع الموقع الخاص ببيئة التعلم على شبكة الويب من خلال ما يسمى بالخادم Server المخصص، وذلك على العنوان الإلكتروني للموقع على شبكة الويب وهو http://Edu- tecknology-web. com وبذلك يتمكن الطالب من الوصول للبيئة في أي وقت ومن أي مكان.

شكل (4)

واجهة تطبيق النموذج

ب) دعم المتعلمين بالبيئة:

تم تقديم أساليب عديدة من الدعم والمساعدة للطلاب لتيسير التعامل مع بيئة التعلم كالآتي:

- من خلال شاشة المساعدة بالبيئة، وهذه الشاشة تمكن الطلاب من الحصول على المساعدة اللازمة لاستخدام البيئة حيث يمكن للطالب تحميل دليل استخدام البيئة المسجل بها وهو دليل يشرح كيفية استخدام البيئة، وكيفية استخدام أدوات التفاعل، وكيفية رفع الأنشطة على المودل.
- من خلال شاشة الاتصال بنا: حيث تحتوي على نموذج مراسلة يمكن من خلاله تعبئة بعض البيانات مثل: الاسم، البريد الإلكتروني، والرسالة، ويُمكن هذا النموذج من مراسلة الباحث (مدير البيئة) من أجل الاستفسار وإرسال المقترحات والتعليقات.

المرحلة الثالثة: مرحلة الإنتاج/ الإنشاء

تم في هذه المرحلة تنفيذ الخطوات والإجراءات المحددة مسبقاً في مرحلة التصميم. وللقيام بعملية الإنتاج تم اتباع الخطوات الآتية:

- **إنتاج معلومات وعناصر المخطط الشكلي لبيئة التعلم الإلكتروني:** قام الباحث بتحديد أنشطة وكائنات التعلم والمصادر التعليمية والوسائط المتعددة اللازمة لإنتاج موديولات بيئة التعلم الإلكتروني مثل: النصوص المكتوبة، والصور الثابتة، ولقطات الفيديو، في ضوء السيناريو التعليمي للبيئة والمعد سابقاً وذلك لاقتنائها أو تعديلها أو إنتاجها ومن ثم رقمنتها على النحو الآتي:
- **كتابة النصوص:** من خلال استخدام برنامج Microsoft Word 2010 في كتابة جميع النصوص الخاصة بالمقدمة، والأهداف، وعناصر المحتوى، والشرح، والأنشطة التعليمية، والمساعدة، (نوع الخط Simplified Arabic، حجم 18 للعناوين الرئيسة، حجم 16 للعناوين الفرعية، حجم 14 للمتن) وقد تم مراعاة الجوانب التصميمية الخاصة بالنصوص المدرجة بقائمة المعايير الخاصة بالبحث الحالي.
- **الصور الثابتة:** تم الحصول على الصور الثابتة التي تحتاج إليها البيئة من خلال محركات بحث الصور على شبكة الإنترنت، وتم معالجة معظم هذه الصور بحيث تراعى فيها المواصفات الفنية والتربوية كافة من حيث تعديل اللون، أو تصغير الحجم، أو كتابة بيانات عليها باستخدام برنامج Adobe Photoshop CS6 .

- **لقطات الفيديو الرقمية:**(DVC Digital Video Capture): قام الباحث بتسجيل لقطات الفيديو التعليمية الرقمية الخاصة ببيئة التعلم التعاوني الإلكتروني باستخدام تقنيات الجيل الثاني للويب باستخدام برنامج SnagIt v12 حيث يقوم البرنامج بتسجيل الخطوات الإجرائية لتصميم وإنتاج صفحات الويب وإنتاجها مصاحبة بالتعليق الصوتي؛ مما يسهل على المتعلمين التعرف على تلك المهارات، ويتميز هذا البرنامج بسهولة الاستخدام، والتحكم في حجم الإطار المطلوب تصويره، وتم حفظ هذه الملفات بامتداد AVI.

- **إنتاج النموذج الأولي لبيئة التعلم الإلكتروني:** تمثلت خطوات إنتاج النموذج الأولي لبيئة التعلم الإلكتروني من مرحلة الإنتاج والإنشاء كما يلي:

1. إنتاج بوابة (واجهة) بيئة التعلم:

يوجد العديد من البرامج التي استخدمت في تصميم بوابة بيئة التعلم الإلكتروني ومنها: تم تصميم وإنتاج بوابة إلكترونية لبيئة التعلم الإلكتروني باستخدام تقنيات الجيل الثاني للويب في ضوء معايير التصميم التعليمي الخاصة بالبحث الحالي من خلال: إعداد تصميم لها باستخدام برنامج فوتوشوب Adobe Photoshop CS6، وتم تقطيع التصميم وتحويله إلى ملف HTML & Css باستخدام برنامج الدريم ويفر Adobe® Dreamweaver® CS3، ثم تم تحويل ملفات الـ HTML وبرمجة البوابتين باستخدام لغة برمجة (PHP Personal home page)، وتم استخدامها في بناء بوابة إلكترونية لبيئة التعلم الإلكتروني.

واشتملت بوابة موديولات بيئة التعلم الإلكتروني على: نظام للتسجيل، الأهداف العامة لبيئة التعلم، والتعليمات الخاصة باستراتيجية التفاعل، والمساعدة، ولوحة إعلانات، ورابط لمحرك البحث Google، وقائمة بريدية.

2. رفع وتحميل أو عمل روابط عناصر بيئة التعلم، وروابط مواقع الويب.

قام الباحث باختيار أحد شركات الاستضافة والتعاقد معها وهي المركز الدولي لتكنولوجيا المعلومات (ICIT) وتم حجز عنوان لبيئة التعلم الإلكتروني وقد روعي عند اختياره أن يتسم بالبساطة والسهولة، ويتم من خلاله دخول المتعلم للمحتوى الذي تم رفعه على نظام المودل، وبذلك يستطيع المتعلم الوصول إليه في أي وقت ومن أي مكان، وتم أيضا تنصيب مودل على العنوان حتى يتم تنفيذ الأنشطة الخاصة بالموديول عليه.

3. إنشاء المديولات/ الدروس، وأدوات التواصل، وتسجيل المتعلمين.

يتم الدخول للمحتوى المرفوع على نظام المودل Moodle من خلال بوابة بيئة التعلم الإلكتروني، واستخدم الباحث الموديولات التعليمية (الوحدات التعليمية الصغيرة) لبيئة التعلم الإلكتروني وتم إنتاج موديولات بيئة التعلم في ضوء الإجراءات التالية:

أ. إعداد تصميم لعرض المحتوى فقط باستخدام برنامج Adobe Photoshop CS6، وتم ذلك في ضوء معايير التصميم التعليمي الخاصة بالبحث الحالي.

ب. تم تحويل المحتوى الذي تمت كتابته باستخدام برنامج Microsoft Word 2010 إلى صفحات HTML متوافقة مع معايير المحتوى الإلكتروني للمقررات الإلكترونية.

ج. تم استخدام أكواد الجافا اسكريبت JavaScript لتصميم الصفحات والتي تبدو وكأنها كتاب تقوم بتحريك صفحاته.

د. تم استخدام برنامج reload editor 2.0 لبدء تحويل ملفات HTML التي تم إنتاجها إلى ملف مضغوط اسكورم بامتداد (Package.zip).

هـ. تم تقسيم المحتوى على نظام المودل إصدار 2.7 إلى موديولات تعليمية؛ أيضاً تم تصميم قائمة بعناصر الموديول، وتظهر ثابتة على يسار الشاشة إذا تم استخدام واجهة التطبيق العربية لنظام المودل، وأيضا تم تفعيل اختبار قبلي وبعدي لكل موديول وإضافة أسئلة بها، وإضافة أيقونة لرفع أنشطة كل موديول.

و. رفع الإسكورم لكل موديول على نظام المودل2.7، وإجراء عمليات الضبط المختلفة، وقد تم اختيار نظام المودل؛ نظراً لأنه نظام إدارة تعلم مفتوح المصدر، سهولة استخدامه، وبساطة واجهته.

ز. تفعيل اختبار قبلي وبعدي للمقرر ككل ثم إضافة الأسئلة الخاصة بهما.

ح. تم استخدام Bootstrap themes لتحويل نظام المودل إلى نظام يسهل تصفحه من الأجهزة المتنقلة.

ط. تم استخدام برنامج Adobe Photoshop CS6 في تصميم الصور والخلفيات الخاصة ببرنامج المودل مما جعل برنامج المودل أكثر جاذبية.

ويشتمل الموديول على عدة مكونات أساسية وهي كالتالي:

1. عنوان الموديول: ويعبر عن محتوى الموديول في عبارة قصيرة.
2. مقدمة الموديول: وهي عبارة عن فقرة يراد منها تعريف المتعلم بالموديول ومبررات دراسته بهدف تشويق وجذب انتباه المتعلم.
3. الأهداف التعليمية للموديول: ويتم فيها تقديم الأهداف التعليمية للمتعلم قبل البدء في دراسة الموديول.
4. عناصر المحتوى التعليمي للموديول: يتم فيها عرض عناصر المحتوى الخاص بالموديول.
5. تعليمات الموديول: يتم فيها عرض تعليمات دراسة الموديول لكي يحقق المتعلم الأهداف التعليمية له.

6. الاختبار القبلي: وهو عبارة عن اختبار تحصيلي مكون من نوعين من الأسئلة (أسئلة الصواب والخطأ-أسئلة الاختيار من متعدد)، ويأتي هذا الاختبار في مقدمة الموديول، وعندما يتمكن المتعلم من الإجابة علية والوصول إلى المستوي المحدد (85%) فإنه ينتقل إلى دراسة الموديول التالي، أما إذا لم يصل الطالب إلى هذا المستوى المحدد فإنه يبدأ في دراسة محتوى الموديول.

7. محتوى الموديول: المحتوى التعليمي للموديول يتم فيه عرض المعلومات المرتبطة بمكونات كل موديول حيث يتم عرض المحتوى التعليمي.

8. الأنشطة التعليمية: حيث يتم عرض النشاط الخاص بكل عنصر من عناصر المحتوى، ويتم تنفيذ النشاط.

9. قائمة الشارات المفتوحة: يمكن من خلال هذه القائمة عرض أسماء الطلاب الحاصلين على الشارات المفتوحة تبعاً للمهام والأنشطة التي تم إنجازها.

10. الاختبار البعدي: يوضع هذا الاختبار في نهاية الموديول بهدف معرفة مدى تحقيق الطالب للأهداف التعليمية للموديول الذي يقوم بدراسته وعندما يتمكن المتعلم من الإجابة علية والوصول إلى المستوى المحدد (85 %) فإنه ينتقل إلى دراسة الموديول التالي، أما إذا لم يصل الطالب إلى مستوى الإتقان المحدد فإنه يبدأ في دراسة محتوى الموديول ذاته مرة ثانية.

إنهاء النموذج الأولي والمراجعة الفنية والتشغيل لبيئة التعلم الإلكتروني:

عند الانتهاء من النموذج الأولي والمراجعة الفنية والتشغيل لبيئة التعلم الإلكتروني قام الباحث بالتأكد من:

- أن البيئة تعمل على جميع الأنواع المختلفة من متصفحات الويب الموجودة مثل: (Internet Explorer, Mozilla Firefox, Google Chrome).
- أن الروابط الداخلية الموجودة داخل صفحات البيئة والصفحات نفسها مترابطة مع بعضها وتعمل بشكل جيد من خلال استعراضها على أكثر من برنامج متصفح.
- أن الوصلات أو الروابط الخارجية الموجودة بالبيئة تعمل بشكل جيد من خلال الضغط عليها.
- أن بيئة التعلم تعمل على أكثر من نظام تشغيل.
- أن بيئة التعلم تسمح بتشغيل جميع أنواع ملفات عناصر الوسائط المتعددة من خلال دعمها لمشغلات (Players).
- أن دخول البيئة تم تأمينه من خلال نموذج لاستيفاء بيانات الطالب من خلال تخصيص كلمة مرور واسم مستخدم لكل طالب من عينة البحث حتى لا يستخدم أي طالب بيانات أحد زملائه.
- أن عنوان بيئة التعلم الذي يضم بيئة التعلم الإلكتروني عند كتابته في حقل العنوان ببرنامج متصفح الويب صحيح، وذلك من خلال استعراض الصفحة الرئيسة بسرعة ثم توالي استعراض باقي الصفحات.
- آلية الحصول على الشارة المفتوحة واستحقاقها طبقاً لإنجاز المهام والأنشطة.

المرحلة الرابعة: التقويم:

وهي المرحلة التي تم فيها التقويم النهائي لبيئة التعلم الإلكتروني القائم على الشارات المفتوحة وذلك مروراً بالخطوات التالية:

إعداد أدوات القياس:

تضمن البحث الحالي ثلاثة أدوات هي (الاختبار التحصيلي، مقياس الدافعية للإنجاز، مقياس الإتجاه) وقد مر إعداد أدوات البحث بالخطوات التالية:

1) إعداد الاختبار التحصيلي: مر إعداد الاختبار التحصيلي بالخطوات الآتية:

1-1 – تحديد الهدف من الاختبار: يهدف هذا الاختبار إلى قياس تحصيل عينة من طلاب الشعب المختلفة بكلية التربية المستوى الثاني، في الجانب المعرفي لمهارات تصميم وإنتاج واستخدام الوسائل التعليمية وفقاً لمستويات بلوم المعرفية.

1-2 – صياغة مفردات الاختبار: تم صياغة مفردات الاختبار في نمط أسئلة الاختيار من متعدد والصواب والخطأ، وقد روعي في صياغة هذه الأسئلة أن تكون مقدمة المفردات على هيئة سؤال مباشر أو جملة أو عبارة ناقصة وتكون واضحة، ودقيقة علمياً، ومحددة ومختصرة، وألا تحمل ألفاظها أكثر من تفسير واحد، كما روعي في البدائل أن تكون واضحة، وخالية من الغموض والتعقيد، وقد تم توزيع الإجابات الصحيحة منها بشكل عشوائي بين الاختيارات الأخرى، وتقارب طولها.

1-3 – تعليمات استخدام الاختبار: تعد تعليمات الاختبار أحد العوامل الهامة لتطبيقه، حيث يترتب عليها وضوح الهدف منه وكيفية أدائه، وبالتالي الإجابة الصحيحة؛ ولذلك روعي عند كتابة تعليمات الاختبار أن تكون بلغة واضحة صحيحة تحدد للطلاب كيفية تسجيل الإجابة الصحيحة، وتضمنت تعليمات الاختبار وصفاً مختصراً للاختبار وتركيب مفرداته، وطريقة الإجابة عليه.

1-4 – إعداد جدول المواصفات: تم تحديد عدد المفردات اللازمة للموضوعات في المستويات المعرفية (تذكر، فهم، تطبيق)؛ وتم اختيار هذه المستويات المعرفية وفقاً لما أجمعت عليه آراء المحكمين، وقد قام الباحث بإعداد جدول المواصفات (2).

جدول (2)

جدول مواصفات الاختبار التحصيلي للجانب المعرفي لمهارات تصميم وإنتاج واستخدام الوسائل التعليمية

م	عناصر المحتوى الرئيس	عدد المفردات في المستويات المعرفية			العدد الإجمالي للمفردات	الوزن النسبي
		تذكر	فهم	تطبيق		
1	السبورة الذكية	5	2	3	10	%33.33
2	الرحلات المعرفية	4	2	6	12	% 40
3	البرامج التعليمية	2	1	5	8	%26.6
	المجموع	11	5	14	30	%100

1-5 – إنتاج الاختبار إلكترونياً: بعد صياغة عبارات الاختبار وفقاً لجدول المواصفات، تم إنتاج الاختبار الإلكتروني باستخدام لغة «Php» ولغة «HTML»، ومن مميزاتها إمكانية رفع العمل على الإنترنت بطريقة خفيفة والتعامل مع «Data Base»، والتعامل مع عمل تفاعلي.

1-6 – التحقق من صدق الاختبار: تم التحقق من مدى تمثيل الاختبار للأهداف المحددة له، وذلك عن طريق ما يسمى بصدق المحتوى «Content Validity»، وذلك بعرض الاختبار في صورته الأولية على عدد من المحكمين المتخصصين في مجالات تكنولوجيا التعليم والمناهج وطرق التدريس، وقد راعى الباحث التعديلات التي أوصى بها المحكمون ثم تم التوصل إلى الصورة الأولية للاختبار التحصيلي، والذي اشتمل على (30 مفردة)، وبذلك أصبح الاختبار صادقاً وصالحاً للتطبيق على مجموعة التجربة الاستطلاعية لحساب معامل ثباته، وكذلك حساب معاملات السهولة والصعوبة ومعاملات التمييز لمفرداته، والزمن المناسب للإجابة على الاختبار.

1-7 – طريقة تصحيح الاختبار: يحصل الطالب على درجة واحدة عن كل مفردة يجيب عليها إجابة صحيحة، وصفر عن كل مفردة يتركها أو يجيب عليها إجابة خاطئة، وبذلك تكون الدرجة الكلية للاختبار تساوى عدد مفردات الاختبار، وبلغت الدرجة النهائية للاختبار التحصيلي (30) درجة.

1-8 – التجربة الاستطلاعية للاختبار: تم إجراء التجربة الإستطلاعية على عينة من الطلاب قوامها (16) طالب- خارج عينة البحث الأساسية- وذلك بهدف الآتي:

أ.حساب معاملات الصعوبة والسهولة لمفردات الاختبار: تراوحت معاملات السهولة ما بين (0.29-0.85) وهي معاملات سهولة مقبولة، وتراوحت معاملات الصعوبة ما بين (0.14-0.71) وهي معاملات صعوبة مقبولة.

ب.حساب معاملات التمييز لمفردات الاختبار: تراوحت معاملات التمييز لكل مفردة من مفردات الاختبار التحصيلي ما بين (0.35-0.49) وهي معاملات تمييز مقبولة.

ج.حساب ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة الفا كرونباخ، وبلغ معامل الثبات (0.872) وهى قيمة مرتفعة، ومن ثم يمكن الوثوق بالنتائج التي يتم الحصول عليها عند تطبيق الاختبار على عينة البحث الأساسية.

1-9 – الصورة النهائية للاختبار التحصيلي: وبعد هذه الإجراءات أصبح الاختبار التحصيلي في صورته النهائية صالحاً للتطبيق .

2) مقياس الدافعية للإنجاز:

استخدم الباحث مقياس دافعية الإنجاز للأطفال والبالغين «هايرمانز Hermons» من إعداد وترجمة (فاروق موسى، 1991) وتبلغ عدد فقراته (28) فقرة غير مكتملة يلي كل فقرة منها عدد من الجمل التي يمكن الاستعانة بها في إكمال كل فقرة من الفقرات، وقد قام فاروق موسى باستخدام الصدق التلازمي في حساب ثبات المقياس، من خلال (200) فرداً من أفراد العينة بطريقة عشوائية من الجنسين، وتم حساب معامل الارتباط بين درجاتهم في مقياس الدافع للإنجاز، ودرجات تحصيلهم الدراسي في نهاية العام، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (0.67)، كما تم التحقق من ثبات المقياس، وأشارت النتائج إلى أن المقياس حظي بدرجة عالية من الثبات بلغت (0.761) مما يمكن معه استخدام المقياس لتحديد مستوى الدافعية للإنجاز لدى الطلاب في البحث الحالي.

وقد تم إعداد هذا المقياس بنظام التدرج الرباعي أو الخماسي بحيث تكون درجة الاستجابة بين (1-5) ومن (1-4) في العبارات الإيجابية وعددها (19) عبارة، وعكس الدرجات في العبارات السلبية التي بلغ عددها (9) عبارات بحيث تبلغ النهاية العظمى لدرجة الطالب (129) والنهاية الصغرى (28) وهي عدد عبارات المقياس، وتكون الدافعية ذات مستوى منخفض إذا حصل على درجة من (0-43)، وتكون متوسطة إذا حصل على درجة من (44-86)، بينما تكون مرتفعة إذا حصل على درجة من (87-129) وبما أن المقياس قديم فقد قام الباحث بإعادة التحقق من ثبات المقياس مرورًا بالخطوات التالية:

أ- ثبات مقياس الدافعية للإنجاز: للتحقق من ثبات المقياس تم تجريبه على عينة استطلاعية من مجتمع البحث بلغ عددهم (20) طالباً من طلاب كلية التربية، وبحساب معامل ثبات Cronbach`s Alpha تبين أن قيمة الثبات للمقياس (0.825)، هي قيمة ثبات مرتفعة يمكن معها الاعتماد على المقياس في تحديد مستويات دافعية

الإنجاز لدى طلاب العينة الأساسية.

ب- حساب القدرة التمييزية للمقياس: للتحقق من القدرة التمييزية للمقياس بين مستويات الطلاب في دافعية الإنجاز تم الاعتماد على صدق المقارنة الطرفية والتي مفادها أن يتم سحب (27 %) من الطلاب الحاصلين على أدنى درجات ومثلهم من أصحاب الدرجات العليا وقد بلغ عدد الطلاب ذوي الدرجات المنخفضة (12) طالباً و(10) طلاب من ذوي الدرجات المرتفعة وبحساب قيمة «ت» بين المجموعتين تبين أن هناك فروقاً دالة عند مستوى (0.05) مما يؤكد قدرة المقياس على التمييز بين المستويات المختلفة لدافعية الإنجاز لدى العينة.

جدول (3)

أبعاد مقياس الاتجاه نحو الشارات المفتوحة

م	البعد	عدد العبارات المتضمنة
1	أهمية استخدام الشارات المفتوحة في بيئة التعلم الإلكتروني	9 عبارات
2	مرونة بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على الشارات المفتوحة	8 عبارات
3	فاعلية الشارات المفتوحة في بيئة التعلم الإلكتروني	8 عبارات

ضبط المقياس:

من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين، وبإجراء التعديلات، تم الوصول إلى الصورة النهائية للمقياس مكونًا من (20) عبارة لرصد الاتجاه نحو الشارات المفتوحة في بيئة التعلم الإلكتروني لطلاب كلية التربية، تم توزيع هذه العبارات على أبعاد المقياس الثلاثة بحيث تضمن البعد الأول (7) عبارات، والبعد الثاني (7) عبارات، والبعد الثالث (6) عبارات، بما يعني أنه قد تم حذف (5) عبارات من النسخة الأولية للمقياس.

حساب ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس من خلال معامل ثبات Cronbach`s Alpha حيث بلغ معامل الثبات (0.88) وهي قيمة مرتفعة، مما يشير إلى أن المقياس يتميز بدرجة عالية من الثبات (أبو حطب وصادق، 2010).

تعليمات المقياس: تم صياغة تعليمات المقياس مع وضع هذه التعليمات بصفحته الأولى، ويتضمن ذلك ما يلي:

تعريف الطالب بالهدف من المقياس، والتأكيد على ضرورة قراءة بنود المقياس بدقة قبل الإجابة عنها، ووضع علامة (√) أسفل درجة توافق سلوك الطالب مع العبارة، مع التأكيد على عدم ترك أي بند من بنود المقياس دون إبداء الرأي عنها.

إجراءات تجربة البحث:

مرت مرحلة إجراءات البحث بالخطوات الآتية:

1) اختيار عينة البحث:

قام الباحث باختيار عينة البحث من طلاب كلية التربية (جميع الشعب) بجامعة حائل وتم اختيارهم عشوائياً من الطلاب المسجلين بمقرر إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية (250 وسل) وتكونت العينة من (25) طالب، وقام الباحث بالاجتماع مع الطلاب (عينة البحث) في بداية التطبيق وقام بالآتي:

- استثارة دافعية الطلاب لطبيعة وأهمية دراسة موديلات البرنامج عبر بيئة التعلم الإلكتروني.
- جذب انتباه الطلاب للشارات المفتوحة وتعريفهم بطبيعة الموضوعات التي ستتم دراستها عبر بيئة التعلم الإلكتروني.
- تزويد الطلاب بمتطلبات التفاعل عبر بيئة التعلم الإلكترونية (كلمة المرور، اسم المستخدم، البريد الإلكتروني).
- تزويد الطلاب بدليل وقواعد وأسس المشاركات مطبوع ورقياً كما يمكن تنزيله من الموقع.

2) تطبيق أدوات القياس قبلياً: تم التطبيق القبلي لأدوات البحث المتمثلة في الاختبار التحصيلي، ومقياس الدافعية للإنجاز، ومقياس الاتجاه نحو الشارات المفتوحة في بيئة التعلم الإلكتروني.

3) تنفيذ تجربة البحث: بعد الانتهاء من التطبيق القبلي لأدوات البحث الثلاثة، درست المجموعة التجريبية من خلال بيئة التعلم الإلكتروني نظام Moodel القائمة على الشارات المفتوحة.

إجراءات تنفيذ التجربة: مرت خطوات تطبيق مادة المعالجة التجريبية بالخطوات التالية:

- وضع خطة دراسية لدراسة المحتوى التعليمي لموديولات البرنامج

وبناء على ماسبق يتبين أن الخصائص السيكومترية لمقياس دافعية الإنجاز عند إعادة التحقق منها جاءت بنتائج جيدة يمكن الاعتماد على المقياس من خلالها في تحديد مستوى دافعية الإنجاز لدى طلاب العينة بعد المرور ببيئة التعلم الإلكترونية القائمة على الشارات المفتوحة.

3) مقياس الاتجاه نحو الشارات المفتوحة:

تم إعداد مقياس الإتجاه نحو الشارات المفتوحة من خلال الخطوات الآتية:

- تم تصميم المقياس في صورته المبدئية: وتكون من (25) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد على النحو الآتي:

على الأسابيع الدراسية للتجربة بحيث لا يسمح للدارس بدراسة الموديول التالي إلا بعد انتهائه من اجتياز الموديول الأول وإنهاء جميع الأنشطة والتدريبات.

- عمل الباحث على متابعة الطلاب أثناء فترة تنفيذ التجربة والمشاركة معهم من خلال أدوات البيئة التزامنية المحادثة الفورية (Chat) وأداوت البيئة غير التزامنية كالمنتدى والرسائل.
- تم التأكيد على الطلاب بالإطلاع على تعليمات استخدام البيئة الإلكترونية التي تشتمل على موديولات البرنامج.
- التأكيد على كل الطلاب بقواعد الحصول على الشارة المفتوحة.

كان هناك بعض العوائق أثناء التطبيق:

- انقطاع الاتصال بالانترنت في المنازل لبعض الطلاب، أو انخفاض في سرعته، وتم علاج هذه المشكلة عن طريق إتاحة معامل الكمبيوتر في الكلية طوال فترة التطبيق.

4) تطبيق أدوات البحث بعدياً:

بعد انتهاء مدة تجربة البحث والتي استمرت ثلاثة أسابيع، قام الباحث بتطبيق أدوات البحث المتمثلة في:

- التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي بالأسلوب نفسه المتبع في التطبيق القبلي.
- تطبيق مقياس الدافعية للإنجاز.
- تطبيق مقياس الاتجاه نحو الشارات المفتوحة في بيئة التعلم الإلكتروني.

المعالجة الإحصائية المستخدمة في البحث:

بعد الانتهاء من إجراءات تنفيذ التجربة، ورصد درجات الاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية للإنجاز، ومقياس الإتجاه نحو الشارات المفتوحة في بيئة التعلم الإلكتروني، تمت المعالجة الإحصائية للبيانات من المرحلة السابقة، وذلك باستخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS v21)، وذلك لاختبار فروض البحث.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

أولًا: الإجابة عن أسئلة البحث

للإجابة عن الأسئلة (1-2) من أسئلة البحث، قام الباحث بإعداد قائمة بمعايير تصميم الشارات المفتوحة حيث اشتملت القائمة على معايير عامة لتصميم الشارات المفتوحة ببيئة التعلم الإلكتروني وتضمنت (20) مؤشراً، والثاني معايير خاصة بالمظهر الخارجي للشارة المفتوحة وتضمنت (10) مؤشرات، كما تم تصميم بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على منح الشارات المفتوحة لتنمية التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز في ضوء تصميم بيئات التعلم الإلكترونية للطلاب بالمرحلة الجامعية وفقاً لنموذج عبد اللطيف الجزار (2014) للتصميم والتطوير التعليمي لبيئة التعلم وتم عرض ذلك فيما سبق بشكل مفصل.

ثانيًا: اختبار فروض البحث:

(أ) اختبار الفرض الأول:

لاختبار الفرض الأول للبحث والذي ينص على أنه: «يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (الشارات المفتوحة في بيئة تعلم إلكترونية) في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التحصيل الدراسي». ولاختبار هذا الفرض استخدم الباحث اختبار «ت» (Paired Sample T-Test) للمقارنة بين عينتين مترابطتين، لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (الشارات المفتوحة في بيئة تعلم إلكترونية) في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التحصيل الدراسي، وقد تم التوصل إلى النتائج الموضحة بجدول (4):

جدول (4)

دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التحصيل الدراسي

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	د.ح	قيمة "ت"	الدلالة.Sig	مستوى الدلالة
القبلي	25	9.52	1.418	24	58.995	0.000	دالة عند مستوى (0.05)
البعدي	25	29.24	0.926				

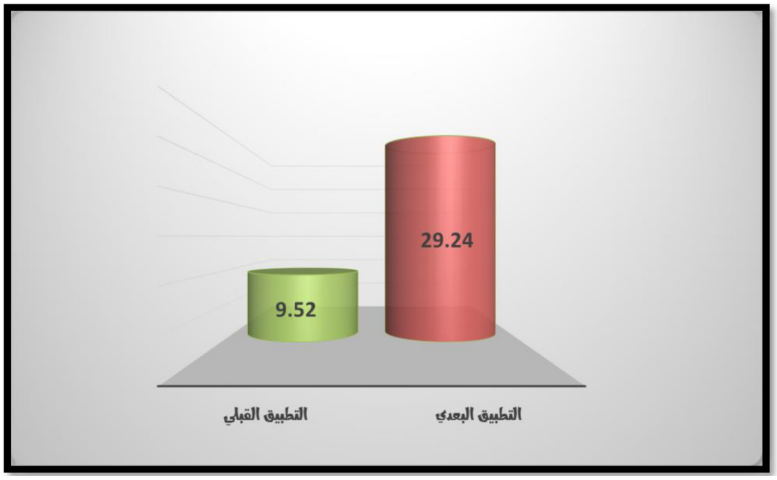
ويتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة مساوياً (0.000)، وهذا يدل على وجود فرق بين درجات طلاب المجموعة التجريبية (الشارات المفتوحة في بيئة تعلم إلكترونية) في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التحصيل الدراسي عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وحيث أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية للتطبيق القبلي مساوياً (9.52)، ومتوسط درجات درجات طلاب المجموعة التجريبية للتطبيق البعدي مساوياً (29.24)، فهذا يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي، مما يشير إلى حدوث تحسن لدى طلاب المجموعة التجريبية (الشارات المفتوحة في بيئة تعلم إلكترونية) في التحصيل الدراسي وهذا يرجع إلى استخدام الشارات المفتوحة في بيئة تعلم إلكترونية.

ومن النتائج السابقة يتم قبول الفرض الأول الذي ينص على

أنه «**يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (الشارات المفتوحة في بيئة تعلم إلكترونية) في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التحصيل الدراسي لصالح التطبيق البعدي**».

شكل (5)

متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التحصيل الدراسي



وللتحقق من أثر استخدام الشارات المفتوحة في بيئة تعلم إلكترونية في تنمية التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية، قام الباحث باستخدام معادلة (إيتا لحساب حجم الأثر).

$$\mu^2 = \frac{t^2}{t^2 + (n-1)}$$

حيث تمثل (t) قيمة ت المحسوبة.

(n) عدد أفراد العينة.

وحيث إن دلالة حجم الأثر المرتبطة بقيمة مربع إيتا لها ثلاثة مستويات:

- يكون حجم الأثر صغيراً إذا كان $0.01 < \eta^2 < 0.06$
- يكون حجم الأثر متوسطاً إذا كان $0.06 < \eta^2 < 0.14$
- يكون حجم الأثر كبيراً إذا كان $\eta^2 > 0.14$.

وعليه فإن حجم الأثر بالنسبة إلى الفرض السابق بلغ (0.993) وهذا يعني أن حجم الأثر كبير لاستخدام الشارات المفتوحة في بيئة تعلم إلكترونية في تنمية التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية.

(ب) اختبار الفرض الثاني:

لاختبار الفرض الثاني للبحث والذي ينص على أنه: «يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (الشارات المفتوحة في بيئة تعلم إلكترونية) في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس دافعية الإنجاز». ولاختبار هذا الفرض استخدم الباحث اختبار «ت» (Paired Sample T-Test) للمقارنة بين عينتين مترابطتين، لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (الشارات المفتوحة في بيئة تعلم إلكترونية) في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس دافعية الإنجاز، وقد تم التوصل إلى النتائج الموضحة بجدول (5):

ويتضح من الجدول التالي أن مستوى الدلالة مساوياً (0.000)، وهذا يدل على وجود فرق بين درجات طلاب المجموعة التجريبية (الشارات المفتوحة في بيئة تعلم إلكترونية) في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس دافعية الإنجاز عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وحيث أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية للتطبيق القبلي مساوياً (34.56)، ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية للتطبيق البعدي مساوياً (122.24)، فهذا يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية

جدول (5)

دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس دافعية الإنجاز

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	د.ح	قيمة "ت"	الدلالة.Sig	مستوى الدلالة
القبلي	25	34.56	3.056	24	88.015	0.000	دالة عند مستوى (0.05)
البعدي	25	122.24	3.722				

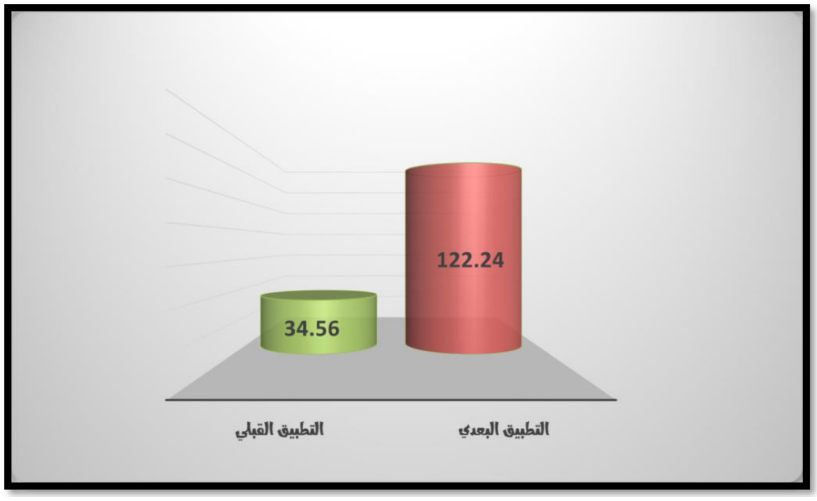
في التطبيق البعدي لمقياس دافعية الإنجاز، مما يشير إلى حدوث تحسن لدى طلاب المجموعة التجريبية (الشارات المفتوحة في بيئة تعلم إلكترونية) في دافعية الإنجاز وهذا يرجع إلى استخدام الشارات المفتوحة في بيئة تعلم إلكترونية.

ومن النتائج السابقة يتم قبول الفرض الثاني الذي ينص على أنه «**يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (الشارات المفتوحة في بيئة تعلم إلكترونية) في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس دافعية الإنجاز لصالح التطبيق البعدي**».

وللتحقق من أثر استخدام الشارات المفتوحة في بيئة تعلم إلكترونية في تنمية دافعية الإنجاز لدى طلاب كلية التربية، قام الباحث باستخدام معادلة (إيتا لحساب حجم الأثر).

شكل (6)

متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس دافعية الإنجاز



$$\mu^2 = \frac{t^2}{t^2 + (n-1)}$$

حيث تمثل (t) قيمة ت المحسوبة.

(n) عدد أفراد العينة.

وحيث إن دلالة حجم الأثر المرتبطة بقيمة مربع إيتا لها ثلاثة مستويات:

- يكون حجم الأثر صغيراً إذا كان η^2).01 < 0.06
- يكون حجم الأثر متوسطاً إذا كان η^2).06 < 0.14
- يكون حجم الأثر كبيراً إذا كان η^2).14 .

وعليه فإن حجم الأثر بالنسبة للفرض السابق بلغ (0.996) وهذا يعني أن حجم الأثر كبير لاستخدام الشارات المفتوحة في بيئة تعلم إلكترونية في تنمية دافعية الإنجاز لدى طلاب كلية التربية.

(ج) اختبار الفرض الثالث:

لاختبار الفرض الثالث للبحث والذي ينص على أنه: «يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (الشارات المفتوحة في بيئة تعلم إلكترونية) في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الإتجاهات نحو الشارات المفتوحة». ولاختبار هذا الفرض استخدم الباحث اختبار «ت» (Paired Sample T-Test) للمقارنة بين عينتين مترابطتين، لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (الشارات المفتوحة في بيئة تعلم إلكترونية) في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الإتجاهات نحو الشارات المفتوحة، وقد تم التوصل إلى النتائج الموضحة بجدول (6):

جدول (6)

دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الإتجاهات نحو الشارات المفتوحة

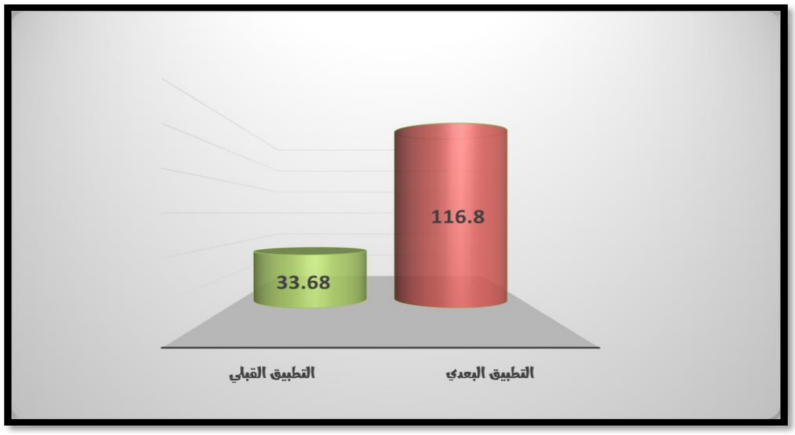
التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	د.ح	قيمة "ت"	الدلالة Sig.	مستوى الدلالة
القبلي	25	33.68	3.997	24	82.664	0.000	دالة عند مستوى (0.05)
البعدي	25	116.80	2.693				

ويتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة مساوياً (0.000)، وهذا يدل على وجود فرق بين درجات طلاب المجموعة التجريبية (الشارات المفتوحة في بيئة تعلم إلكترونية) في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الإتجاهات نحو الشارات المفتوحة عند مستوي الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وحيث أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية للتطبيق القبلي مساوياً (33.68)، ومتوسط درجات درجات طلاب المجموعة التجريبية للتطبيق البعدي مساوياً (116.80)، فهذا يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو الشارات المفتوحة، مما يشير إلى حدوث تحسن لدى طلاب المجموعة التجريبية (الشارات المفتوحة في بيئة تعلم إلكترونية) في مقياس الإتجاهات نحو الشارات المفتوحة وهذا يرجع إلى استخدام الشارات المفتوحة في بيئة تعلم إلكترونية.

ومن النتائج السابقة يتم قبول الفرض الثالث الذي ينص على أنه «يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (الشارات المفتوحة في بيئة تعلم إلكترونية) في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الإتجاهات نحو الشارات المفتوحة لصالح التطبيق البعدي».

شكل (7)

متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الإتجاهات نحو الشارات المفتوحة



وللتحقق من أثر استخدام الشارات المفتوحة في بيئة تعلم إلكترونية في تنمية الإتجاهات نحو الشارات المفتوحة لدى طلاب كلية التربية، قام الباحث باستخدام معادلة (إيتا لحساب حجم الأثر).

$$\mu^2 = \frac{t^2}{t^2 + (n-1)}$$

حيث تمثل (t) قيمة ت المحسوبة.

(n) عدد أفراد العينة.

وحيث إن دلالة حجم الأثر المرتبطة بقيمة مربع إيتا لها ثلاثة مستويات:

- يكون حجم الأثر صغيراً إذا كان $0.01 < \eta^2 < 0.06$
- يكون حجم الأثر متوسطاً إذا كان $0.06 < \eta^2 < 0.14$
- يكون حجم الأثر كبيراً إذا كان $\eta^2 > 0.14$.

وعليه فإن حجم الأثر بالنسبة للفرض السابق بلغ (0.9965) وهذا يعنى أن حجم الأثر كبير لاستخدام الشارات المفتوحة في بيئة تعلم إلكترونية في تنمية الاتجاهات نحو الشارات المفتوحة لدى طلاب كلية التربية.

ثانياً: نتائج البحث وتفسيرها

توصلت نتائج البحث إلى: وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (الشارات المفتوحة في بيئة تعلم إلكترونية) في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي ومقياس دافعية الإنجاز ومقياس الإتجاهات نحو الشارات المفتوحة لصالح التطبيق البعدي، ويرى الباحث أنه يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما يلي:

- أسهم منح الشارات المفتوحة في تعزيز إنجاز الطلاب من خلال عرض مهاراتهم المكتسبة في إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية واقترانها بدلائل الإنجاز (O`Byrne, Schenke, Willis & Hickey, 2015) وعملت على تحفيز مشاركتهم لممارسة الأنشطة والتجارب التعليمية عبر بيئة التعلم الإلكترونية.
- تعمل الشارات المفتوحة في بيئة التعلم الإلكتروني كأداة تعليمية لدعم المتعلمين كما أنها تساعد على زيادة متعة التعلم وهذا انعكس على التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز والاتجاهات.
- أدى استخدام الشارات المفتوحة في بيئة التعلم الإلكتروني إلى زيادة وعي المتعلم بمتطلبات نجاحه في التعلم، وهذا يساعد على زيادة التحصيل الدراسي والاتجاهات نحو الشارات المفتوحة.
- قدمت الشارات المفتوحة في بيئة التعلم الإلكتروني كحوائز تشجعية داخل المحتوى لتعزيز التحصيل الدراسي وزيادة دافعية المتعلم نحو إنجاز المهام التعليمية وهذا ساعد المتعلمين على زيادة مشاركتهم التعليمية.

- ساعدت الشارات المفتوحة في بيئة التعلم الإلكتروني في جعل محتوى التعلم مثيراً للاهتمام وحل المشكلات التعليمية المختلفة، وهذا ساهم في زيادة التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز والإتجاهات.
- ساهمت الشارات المفتوحة في بيئة التعلم الإلكتروني في إنجاز المتعلم للمهام المطلوبة في أقل وقت ممكن، كما ساهمت على تشجيع ومكافأة الاستجابات الصحيحة في تحفيز المتعلمين، وحثهم على أداء الأنشطة وإتمام المهام الموكلة إليهم.
- عندما تتبع الاستجابة الصحيحة تعزيزاً فورياً، وهو ما أوضحه كل من ويست وراندال (West & Randall, 2016) بأن الدور الأساسي لتقديم الشارات المفتوحة يتمثل في كونه معزز فوري وكمكافأة بعد تحقيقه الإنجاز في بيئة التعلم الإلكتروني.
- وهو ما توفر في بيئة التعلم الإلكتروني وتمثل في تقديم الشارة المفتوحة للطلاب مباشرة عقب أداء كل نشاط وإجابة الأسئلة المطلوبة مما يعد تعزيزاً فورياً عقب أداء السلوك المرغوب.

وتتفق هذه النتيجة مع ما ذهب إليه مؤيدوا نظرية التعزيز لسكينر المفسرة لآلية عمل الشارات المفتوحة في بيئة التعلم الإلكتروني، إذ تؤكد على فاعلية أداء السلوك المرغوب مباشرة لتقوية الربط بين الفرد والسلوك، حيث يشير أصحاب النظرية إلى أن التعلم يكون أفضل.

ويمكن تفسير النتائج وفقاً لنظرية الدافع لبرينسكي «Prensky» التي تشير إلى أن الدافع هو الذي يبدأ ويوجه السلوك نحو تحقيق الهدف حيث تعد الدافعية للإنجاز أحد الشروط الأساسية لحدوث التعلم، إذ تؤكد النظرية إلى أن التعلم يتطلب بذل الجهد ونادراً ما يبذل المتعلم هذا الجهد دون دافع، ويتمثل في توفير عناصر تحفيزية بشكل مناسب في بيئة التعلم يكون لها تأثير كبير على التعلم وزيادة الدافعية للإنجاز.

وتعتبر الشارات المفتوحة أحد المداخل التكنولوجية الحديثة في التعلم التي تعتمد على مجموعة من الركائز تساعد على تنمية الدافعية للتعلم، منها الشعور بالإنجاز والتعزيز الفوري.

الشعور بالإنجاز: كلما انتهى الطالب من جزء من المحتوى التعليمي يشعر بالإنجاز وعندما ينتهي من أكثر من جزء يزداد شعوره بالرضا وعندها تزداد دافعيته نحو التعلم، وتقوم فكرة الشارات المفتوحة على هذه الفكرة، وتحقق الهدف منها، بحيث عندما ينهي الطالب النشاط المكلف به يحصل على الشارة المفتوحة بشكل فوري ويستطيع أن يشاركها عبر وسائل التواصل الإجتماعي ويعرض إنجازه الدال على المهارة المكتسبة فتكون نتائج التعلم مرضية له وتزداد دافعيته للتعلم.

- وفقاً لنظرية كلير للدافعية فإن تقديم الشارات المفتوحة في بيئة التعلم الإلكتروني قد أتاح للمتعلمين الثقة بالنفس حيث كلما انتهى المتعلم من جزء في المحتوى التعليمي يشعر بالإنجاز، كما عملت الشارات المفتوحة في بيئة التعلم الإلكتروني على تعزيز التعلم بشكل إيجابي لأنه كلما جاء تعزيز نجاح المتعلم بالشكل المناسب للمتعلم كلما شعر بالرضا وحافظ على التعلم المكتسب.
- كما يمكن تفسير النتائج وفقاً لنظرية الدافع لبرينسكي إذ تؤكد النظرية على أن التعلم يتطلب بذل الجهد، فلذلك ساعدت على إثارة دافعية الإنجاز لدى المتعليمن، حيث تثار الدوافع الخارجية بالمكافآت وتثار الدوافع الداخلية والشعور بالكفاءة الذاتية بالحصول على الشارات من خلال مكافأة الجهد المبذول مما ساهم في تنمية التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز والإتجاه نحوها.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع ما توصلت إليه دراسة «دني» (Denny, 2013)، ودراسة «يالديرم وآخرون» (Yıldırım, et al,, 2017) ودراسة «ماه» (Mah, 2016) ودراسة «كاتي» (Katie, 2012) ودراسة «ديبولي وآخرون» (De Paoli et al., 2012) ودراسة «ماكدنيل وآخرون» (McDaniel et al., 2012) التي أشارت نتائجهم إلى أن اكتساب الشارات المفتوحة ساهم في استثارة دافعية الطلاب وتحفيزهم في الحفاظ على مستويات أداء مرتفعة.

بينما تختلف نتيجة البحث الحالي مع نتائج دراسة «أبراموفيتش وآخرون» (Abramovich et al., 2013) التي أشارت نتائجه إلى أن الشارات الرقمية فشلت في تعزيز التحفيز والدافعية لدى المتعلمين.

ثالثاً: توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث السابقة يوصي البحث الحالي بالآتي:

- توجيه اهتمام أنظار مصممي بيئات التعلم الإلكتروني بضرورة مراعاة إثارة دافعية المتعلم وتحفيزه على مواصلة الجهد في التعلم.
- الاستفادة من إجراءات البحث في كيفية تصميم بيئات التعلم الإلكتروني القائمة على الشارات المفتوحة.
- لفت إنتباه الباحثين في مجال تقنيات التعليم إلى أهمية دراسة المتغيرات التصميمية الخاصة بمحفزات الألعاب ومنها الشارات المفتوحة، لما لها من دور في تحفيز المتعلم وزيادة دافعيته نحو أنشطة التعلم، مما يسهم في تحسين تعلمهم والارتقاء به إلى أفضل مستوى.
- الاهتمام بإعداد الكوادر البشرية المدربة من المعلمين القادرة على تصميم وبناء التطبيقات التعليمية القائمة على محفزات الألعاب الرقمية وتوظيفها في التعليم.
- الاستفادة من أدوات البحث التي تم إعدادها في البحث الحالي لتقويم طلاب كلية التربية.
- مراعاة معايير وإرشادات التصميم التربوية والتقنية المتعلقة بتصميم الألعاب عند تطوير بيئات التعلم الإلكترونية القائمة على الشارات المفتوحة.

رابعاً: مقترحات البحث:

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي يمكن اقتراح إجراء دراسات أخرى آملاً أن تكون ضمن الاهتمامات البحثية المستقبلية:

- إجراء مزيد من البحوث التي تتناول متغيرات الشارات المفتوحة لما لها من أثر فعال.

- أثر التفاعل بين نمط عرض الشارات (مفتوحة/ مغلقة) والأسلوب المعرفي في تنمية مهارات حل المشكلات لدى طلاب كلية التربية.
- فاعلية الفصول المقلوبة القائمة على الشارات المفتوحة في تنمية التفكير الابتكاري لدى طلاب كلية التربية.
- التفاعل بين توقيت ظهور الشارات بمنصات التعلم الإلكترونية ونمط الشخصية الكمالية «السوية – العصابية» وأثره في تنمية مهارات التفاعل الإجتماعي لدى طلاب كلية التربية.
- مستوى تقديم التغذية الراجعة في الاختبارات البنائية الإلكترونية القائمة على الشارات وأثرها في تنمية مهارات إنتاج المحتوى الرقمي لدى طلاب كلية التربية.

المراجع:

أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال. (2010). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والإجتماعية. مكتبة الأنجلو المصرية.

إسماعيل، مجدي رجب. (2009). فاعلية اساليب التعلم الإلكتروني وتحصيل تلاميذ الصف السادس الإبتدائي ودافعيتهم نحو تعلم العلوم. *مجلة التربية العلمية*. الجمعية المصرية للتربية العلمية. 12(1). 15-71.

خميس، محمد عطية. (2018). بيئات التعلم الإلكتروني، الجزء الأول. المركز الأكاديمي العربي.

ذكري، نرجس ونوار، شهرزاد. (2016). نشاط اللعب وعلاقته بتنمية التفكير الابتكاري لدى أطفال الروضة. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*. العدد (26). 91-98.

زهران، حامد عبد السلام. (2018). علم النفس الاجتماعي. (ط4). عالم الكتب.

زيتون، كمال عبد الحميد. (2005). التدريس: نماذجه ومهاراته. (ط2). عالم الكتب.

السلخي، محمود جمال. (2013). التحصيل الدراسي: نمذجة العوامل المؤثرة به. دار الرضوان للنشر والتوزيع.

سليم، إيمان سامي. (2020). فاعلية تصميم بيئة تعلم إلكترونية قائمة على محفزات الألعاب في تنمية مهارات البرمجة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*. جامعة المنيا– كلية التربية النوعية. (27). 37-98.

عدس، عبد الرحمن وقطامي، وسف. (2017). علم النفس العام. دار الفكر ناشرون وموزعون.

عفيفة، جديدي. (2014). الدافعية: أهميتها ودورها في عملية التعلم. *مجلة معارف*. العدد (17). 213-240

علاونة، شفيق. (2004). الدافعية، (محرر)، علم النفس العام.[تحرير: محمد الريماوي]. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الفرماوي، حمدي. (2004). دافعية الإنسان بين النظريات المبتكرة والاتجاهات المعاصرة. (ط1). دار الفكر العربي.

كامل، هاني شفيق رمزي. (2019). العلاقة بين عنصري إستراتيجية التلعيب الرقمية «قائمة المتصدرين/ الشارات» في بيئة تعلم إلكترونية وأثرها على تنمية مهارات البرمجة ودافعية الإنجاز لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكليات التربية النوعية. *المجلة العلمية للدراسات والبحوث التربوية والنوعية*، جامعة بنها– كلية التربية النوعية. (10). 143-190.

محمد، رحاب خلف ومحمد، وليد يوسف وزكي، نسرين عزت. (2022). بيئة تعليمية إلكترونية قائمة على محفزات الألعاب وأثرها في تنمية الإنخراط في التعلم وبقاء أثره لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية منخفضي ومرتفعي الدافعية للإنجاز. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*. جامعة المنيا. 8(43). 319-375.

مصطفى، أمل عبيد. (2015). أبعد التفكير الإيجابي وعلاقته بجوانب دافعية الإنجاز عند معلمة الروضة في ضوء متغير الخبرة. *مجلة الطفولة والتربية*. 22(1). 225-328.

منصور، عبد المجيد سيد والتويجري، عبد المحسن والفقي، إسماعيل محمد. (2014). علم النفس التربوي: علم النفس والأهداف التربوية . سيكولوجية التعلم . سيكولوجية المتعلم . التقويم التربوي . سيكولوجية التنظيم العقلي. مكتبة العبيكان للنشر .

موسى، فاروق عبد الفتاح. (1991). اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين، كراسة التعليميات. مكتبة النهضة.

ناضرين، حاتم محمد صالح. (2020). أثر تفاعل مستوى الدافعية للإنجاز وما وراء المعرفة وتقدير الذات الأكاديمية على الصمود الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية. *مجلة العلوم التربوية*. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. (25). 481-540.

الوقفي، راضي. (2014). مقدمة في علم النفس. دار الشروق للنشر والتوزيع.

Abramovich, S., Schunn, C., & Higashi, R. M. (2013). Are badges useful in education?: It depends upon the type of badge and expertise of learner. Educational Technology Research and Development, 61(2), 217.232-

Afifa, Jedidi. (2014). aldafaieyyah: ahmieyatuha

meet e-learning and distance learning innovations. *Open Journal of Social Sciences*, 2(2), 29.37-

Flores, R., Elvira, G., Guevara, S., & Brenda, N. (2020). Work in progress Engaging professional competencies through gamification. In 2020 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON) (pp. 11591163-). IEEE.

Gamrat, C., & Zimmerman, H. T. (2014). An online badging system supporting educators› stem learning: Open badges in higher education. CEUR Workshop Proceedings. 1358.

Gamrat, C., & Zimmerman, H. T. (2016). Teacher learning journeys: A design case study of a learners centered STEM. In L. Y. Muilenburg & Z. L. Berge (Eds.), Digital badges in education. Trends, issues, and cases (pp. 215–225). New York: Routledge.

Garrison, D. R., & Baynton, M. (1987). Concepts: Beyond independence in distance education: The concept of control. *American journal of distance education*, 1(3), 3.15-

Glenn, J. E. (2012). Teacher characteristics and practices and student performance on Advanced Placement examinations (Doctoral dissertation, Piedmont College).

Glover, I., & Latif, F. (2013). Investigating perceptions and potential of open badges in formal higher education. In EdMedia+ Innovate Learning, pp. 13981402-. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Gonzalez, T., De La Rubia, M. A., Hincz, K. P., Comas-Lopez, M., Subirats, L., Fort, S., & Sacha, G. M. (2020). Influence of COVID-19 confinement on students' performance in higher education. PloS one, 15(10), e0239490.

Grant, S. (2014). What counts as learning: Open digital badges for new opportunities. BookBaby.

Grant, S., & Betts, B. (2013). Encouraging user behaviour with achievements: an empirical study. In 2013 10th Working Conference on Mining Software

w douruha fi amliyate alta, allum. (in Arabic). Majallt Maarif. issue no (17). 2013- 240.

Awan, R. U. N., Noureen, G., & Naz, A. (2011). A Study of Relationship between Achievement Motivation, Self Concept and Achievement in English and Mathematics at Secondary Level. International education studies, 4(3), 72.79-

Besser, E. D., & Newby, T. J. (2020). Impact of performance feedback for effective use of digital badges. *Journal of Education and Learning*, 9(3), 79.91-

Cross, S., Whitelock, D., & Galley, R. (2014). The use, role and reception of open badges as a method for formative and summative reward in two Massive Open Online Courses. *International Journal of e-Assessment*, 4(1).

Daniel, H. (2015). 2nd int›l workshop on open badges in education (OBIE 2015): from learning evidence to learning analytics, Proceeding, Proceedings of the Fifth International Conference on Learning Analytics and Knowledge, New York — March 16 - 20, Pages 392393-

Davies, R., Randall, D., & West, R. E. (2015). Using open badges to certify practicing evaluators. *American Journal of Evaluation*, 36(2), 151163-.

De Paoli, S., De Uffici, N., & D›Andrea, V. (2012). Designing badges for a civic media platform: Reputation and named levels. InProceedings of the 26th annual BCS interaction specialist group conference on people and computers (pp. 5968-). British Computer Society.

Denny, P. (2013). The effect of virtual achievements on student engagement, SIGCHI 2013, ACM 763772-.

Dev, M. (2016). Factors affecting the academic achievement: A study of elementary school students of NCR Delhi, *India. Journal of Education and Practice*, 7 (4), 7074-.

Elgazzar, A. E. (2014). Developing e-learning environments for field practitioners and developmental researchers: a third revision of an ISD model to

dafeiyyat al injaze lada tullab ticnolojia altaleem bikulliyaat altarbiyya alnoiyyah. (in Arabic). al majallt al ilmiyyah liddirasatu w al bohoos altarbaviyya w alnoiyyah, Benha University - Kulliyat altarbiyyat alnoiyyah. (10). 143- 190.

Katie, A. (2012). ‹Digital Badges› Would Represent Students› Skill Acquisition Retrieved from http://www.edweek.org/dd/articles/201203/13/06/badges.h05.html (Access Date: 10. 11.2017)

King, R. B., & Watkins, D. A. (2012). “Socializing” achievement goal theory: The need for social goals. Psychological studies, 57(1), 112.116-

Mah, D. K. (2016). Learning analytics and digital badges: Potential impact on student retention in higher education. Technology, Knowledge and Learning, 21(3), 285.305-

Mayrath, M. C., Clarke-Midura, J., & Robinson, D. H. (2012). Technology-Based Assessments for 21st Century Skills: Theoretical and Practical Implications from Modern. Information Age Publishing, Charlotte.

McDaniel, R., Lindgren, R., & Friskics, J. (2012, October). Using badges for shaping interactions in online learning environments. In 2012 IEEE international professional communication conference (pp. 14-). IEEE.

Mikulecky, P. (2019). Blended learning in smart learning environments. In EPIA Conference on Artificial Intelligence (pp. 6267-). Springer, Cham.

Mohammad, Rehab Khalaf w Mohammad, Waleed Yousuf w Zaki, Nasreen Ezzat. (2022). biat talimiyya al electroniuya qaima ala muhaffizat al alaab w asaruha fi tanmiyat al inkherat fi alta, allum w baqae asarehi lada talameze al marhala al eidadiyyah munkhfidhi w murtafei aldafaieyyah lil injaz. (in Arabic). Majallt al buhoos fi majalat altarbiyyat alnoiyyah. Minia University. 8(43). 391- 375.

Moore, M., & Thompson, M. (1990). The effects of distance learning: A summary of literature. ERIC Document Reproduction Service No. ED330 321.

Repositories (MSR) (pp. 6568-). IEEE.

Hakulinen, L., Auvinen, T., & Korhonen, A. (2013). Empirical study on the effect of achievement badges in TRAKLA2 online learning environment. In 2013 Learning and teaching in computing and engineering (pp. 4754-). IEEE.

Hamzah, W. M. A. F. W., Ali, N. H., Saman, M. Y. M., Yusoff, M. H., & Yacob, A. (2015). Influence of gamification on students' motivation in using e-learning applications based on the motivational design model. *International Journal of Emerging Technologies in Learning* (iJET), 10(2), 30.34-

Harmon, J., & Copeland, A. (2016). Students› perceptions of digital badges in a public library management course. Education for Information, 32(1), 87.100-

Hartnett, M. K. (2021). How and why are digital badges being used in higher education in New Zealand? *Australasian Journal of Educational Technology*, 37(3), 104.118-

Hickey, D. T. (2017). Badges. In K. Peppler (Ed.) Encyclopedia of out-of-school learning: Volumes 1 and 2. Los Angeles, CA: Sage Publications.

Hickey, D. T., & Willis, J. E. (2017). Where open badges appear to work better: Findings from the design principles documentation project. Center for Research on Learning and Technology Indiana University.

Ismail, Magdi Rajab. (2009). failiyatu asalib alta› allume al electronie w tahsil talamez alsaffe alsadis al ibtedaie w dafeiyatuhum nahw ta,allume al uloom, (in Arabic). majallt altarbiyya al ilmiyyah. al jameiyyat al misriyya liltarbiyat al ilmiyyah. 12(1).1571-.

Jovanovic, J., & Devedz˘ic´, V. (2015). Open badges: Novel means to motivate, scaffold and recognize learning. Technology, Knowledge and Learning, 20(1), 115–122. doi:10.1007/s107586-9232-014-.

Kamel, Hany Shafeeq Ramzy. (2019). al alaqatu baina unsurai istiratijiyya altalieb alraqmiyya» qaimat al mutasddireen / alsharat» fi biati ta, allume al electroniuya w asaruha ala tanmiyat maharate al barmajah w

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. Contemporary educational psychology, 25(1), 54.67-

Schroeter, R., Oxtoby, J., & Johnson, D. (2014, September). AR and gamification concepts to reduce driver boredom and risk taking behaviours. In Proceedings of the 6th international conference on automotive user interfaces and interactive vehicular applications (pp. 1.(8-

Silpasuwanchai, C., Ma, X., Shigemasu, H., & Ren, X. (2016, June). Developing a comprehensive engagement framework of gamification for reflective learning. In Proceedings of the 2016 ACM Conference on Designing Interactive Systems (pp. 459.(472-

Sleem Eman Samy. (2020). failiyatu tasmim biat ta,allume al electroniuya qaima ala muhaffizatel alaab fi tanmiyat maharate al barmajate lada talameze al marhalate al eidadiyyah. (in Arabic). Majallt al buhoos fi majalat altarbiyya alnoiyyah، Minia University _ Kulliyat altarbiyya alnoiyyah, (27), 37- 98.

Smith, J. A., & Sivo, S. A. (2012). Predicting Continued Use of Online Teacher Professional Development and the Influence of Social Presence and Sociability. *British Journal of Educational Technology,* 43, 871882-.

Sousa-Vieira, M. E., Ferrero-Castro, D., & López-Ardao, J. C. (2021). Design, Development and Use of a Digital Badges System in Higher Education. Applied Sciences, 12(1), 220.

Spinath, Birgit. (2012). Academic achievement. In Encyclopedia of human behavior. 2d ed. Edited by Vilanayur S. Ramachandran, 1–8. San Diego, CA: Academic Press.

Su, C. H., & Cheng, C. H. (2015). A mobile gamification learning system for improving the learning motivation and achievements. *Journal of Computer Assisted Learning,* 31(3), 268286-

Tran, C., Schenke, K., & Hickey, D. T. (2014). Design principles for motivating learning with digital badges: Consideration of contextual factors of recognition and assessment. Boulder, CO: International

Mpungose, C. B. (2020). Emergent transition from face-to-face to online learning in a South African University in the context of the Coronavirus pandemic. Humanities and Social Sciences Communications, 7(1), 1.9-

Mustafa, Amal Ubaid. (2015). ab,ad altakfeer al iejabi w alaqatuhu bijawanebe dafaieyyate al injaz enda muallima alraudha fi zoue mutagaiere al khibrah. (in Arabic). Majallt altufoolah w altarbiyya, 22(1), 225- 328.

Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow theory and research. Handbook of positive psychology, 195, 206.

Nazereen, Hatim Mohammad Saleh. (2020). asaru tafaule mustawa aldafaieyyah lil injaz wma wra,a al maarfa wtaqdeere alzaat al acadimiyya ala alsumood al acadime lada tullab al marhalate al jameiyya. (in Arabic). majallt al uloom altarbaviyya. Malik Saud Islamic University. (25). 481- 540.

O›Byrne, W. I., Schenke, K., Willis, J. E., & Hickey, D. T. (2015). Digital badges: Recognizing, assessing, and motivating learners in and out of school contexts. *Journal of Adolescent & Adult Literacy,* 58(6), 451-.454

Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. Higher Education for the Future, 8(1), 133.141-

Randall, D. L., Harrison, J. B., & West, R. E. (2013). Giving credit where credit is due: Designing open badges for a technology integration course. TechTrends, 57(6), 88.95-

Roy, R. V., & Zaman, B. (2017). Why gamification fails in education and how to make it successful: Introducing nine gamification heuristics based on self-determination theory. In Serious Games and edutainment applications (pp. 485509-). Springer, Cham.

Rughiniş, R., & Matei, S. (2013, July). Digital badges: Signposts and claims of achievement. In International Conference on Human-Computer Interaction (pp. 8488-). Springer, Berlin, Heidelberg.

Society of the Learning Sciences.

Wang, C. H., Shannon, D. M., & Ross, M. E. (2013). Students' characteristics, self-regulated learning, technology self-efficacy, and course outcomes in online learning. Distance Education, 34(3), 302.323-

West, R. E., & Randall, D. L. (2016). The case for rigor in open badges. In Digital Badges in Education (pp. 2129-). Routledge.

Wilde, N., & Hsu, A. (2019). The influence of general self-efficacy on the interpretation of vicarious experience information within online learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1.20-

Woolley, K., & Fishbach, A. (2015). The experience matters more than you think: People value intrinsic incentives more inside than outside an activity. *Journal of Personality and Social Psychology,* 109(6), 96

Woolley, K., & Fishbach, A. (2017). A recipe for friendship: Similar food consumption promotes trust and cooperation. *Journal of Consumer Psychology,* 27(1), 110-.

Yildirim, I. (2017). The effects of gamification-based teaching practices on student achievement and students› attitudes toward lessons. The Internet and Higher Education, 33, 8692-.

Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps. «O›Reilly Media, Inc».

Zikra, Narjis w Nuwar, Shahrzad. (2016). nashatu al,labe w alaqatuhu bitanmiyate altakfir al ibtikarie lada atfalu alrauzah. (in Arabic). Majallt al uloom al insaniya w al ijtimaiyya. issue no. (26).9198-.

التعرف على مهارات القراءة الإبداعية لدى الطلاب المتفوقين في ضوء المتغيرات الأسرية والمعرفية

Understanding the Creative Reading Skills for Talented Students in accordance with the Family and Cognitive Variables

د. فيصل يحى العامري

أستاذ الموهبة والإبداع المشارك، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة جدة

Dr. Faisal Yahya Alamiri

Associate Professor of Giftedness and Creativity, Department of Special Education, College of Education, The University of Jeddah

(قُدم للنشر في 11 /11 / 2023، وقُبل للنشر في 01 / 12/ 2023)

الملخص

يهدف البحث إلى التعرف على العلاقة بين كل من بعض المتغيرات الأسرية (المناخ الأسري، المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي)، والمعرفية (دافعية الإنجاز، عادات الاستذكار) مع مهارات القراءة الإبداعية (مهارة الطلاقة القرائية، مهارة المرونة القرائية، مهارة الأصالة القرائية) لدى الطلاب المتفوقين عقلياً. ولتحقيق هذا، تم تصميم كل من مقياس دافعية الإنجاز المدرسي، ومقياس عادات الاستذكار، ومقياس القراءة الابداعية، وحساب خصائصهم السيكومترية. إلى جانب حساب الخصائص السيكومترية لكل من مقياس كاتل للذكاء، ومقياس المناخ الأسري، ومقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي. وقد تكون عدد المشاركين في البحث من (110) طالباً وطالبة متفوقاً عقلياً (م=121.37 درجة ذكاء، ع=6.21) من طلاب الصف الثاني من المرحلة المتوسطة (م=13.98 سنة، ع=±2.97). وقد انتهت النتائج إلى وجود ارتباطات موجبة دالة إحصائية بين كل من المناخ الأسري، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي ودافعية الإنجاز المدرسي وعادات الاستذكار مع مهارات القراءة الإبداعية للأطفال المتفوقين عقلياً. كما أسفر التحليل العاملي لمتغيرات البحث عن عاملين من الدرجة الأولى. وتم تفسير النتائج في ضوء ما أنتهت إليه نتائج البحوث السابقة والانتهاء بمجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية: مهارات القراءة الإبداعية، المتفوقين، المتغيرات الأسرية، المتغيرات المعرفية.

Abstract

The research investigated the relationship between some family variables (family climate, Socio-economic status), and cognitive variable (school achievement motivation, study habits) and creative reading skills (reading fluency skill – reading flexibility skill – reading originality skill) for talented students in the Kingdom of Saudi Arabia. The School Achievement Motivation Scale, the Habit Study Scale, and Creative Reading Skills Scale are designed and their psychometric characteristics are computed. As well the psychometric characteristics of Intelligence's Cattell Scale, Family Climate Scale, and Socio-economic Scale are computed. The research participants consisted of (110) male and female students in the second grade of intermediate stage (M. IQ=121.37, S.=6.21, M=13.98 Yrs olds, S.=±2.97). The results indicated that there are positive and statistically significant correlations between both of family climate, socio-economic status, school achievement motivation, and study habits with creative reading skills for talented children. Further, the factor analysis yielded two factors at the first degree. Results are interpreted in the light of the previous research studies. Recommendations and future research studies are suggested.

Keywords: Creative Reading Skills, Talented, Family Variables, Cognitive Variables

مقدمة:

تعد القراءة من أهم وسائل الاتصال التي يعبّر بواسطتها الطالب عن أفكاره، وكثيراً ما يقع الطالب في الأخطاء القرائية وذلك قد يعزى إلى عدم وضوح الفكرة لديه، لذلك تعتبر القراءة بشكل صحيح من أهم العناصر التي لا غنى عنها لنقل الأفكار والتعبير عنها. كما تعد القراءة أساس كل عملية تعليمية ومفتاح لجميع المواد الدراسية. ومن ثم، فقد حرص علماء التربية على تطوير مفهوم القراءة؛ لتصبح عملية مثمرة تؤدي وظيفتها في الحياة بشكل مجدٍ بالنسبة للفرد والمجتمع.

ومن ثم، فإن القراءة في التربية المعاصرة تهدف إلى توثيق الصلة بين الطفل والكتاب وتجعله يقبل عليه برغبة لينهل منه المعلومات والأفكار التي تنمي قدراته، وتجعله يستفيد، أو يستمتع بما يقرأ (مصطفى، 2005: 122)، بالإضافة إلى أهمية تطوير برامج إثرائية متخصصة في تنمية المهارات القرائية لدى الطلاب المتفوقين لما لها من أثر في تنمية القدرات المعرفية بشكل متكامل (Reis, & Fogarty, 2022) فالقراءة الجيدة تتطلب مهارات تفكير عليا وهذا أدى إلى التعرف على أنواع القراءة الفعّالة كالقراءة الإبداعية التي تحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يفضي إلى اتفاق أفضل للمحتوى المعرفي المتعلّم.

ولا يمكن أن نغفل دور بعض المتغيرات الأسرية مثل كل من المناخ الأسري والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة في تنمية مهارات القراءة بوجه عام (Roberts, 2013)، وأيضاً دور بعض المتغيرات المعرفية مثل دافعية الإنجاز المدرسي، وعادات الاستذكار (Zhou, 2004) في تنمية مهارات القراءة المتعددة. بالإضافة إلى ذلك، العلاقة بين الوالدين والطفل والمشاركة معاً في عملية القراءة لها تأثير في عملية الإبداع لدى الطفل وهذا الإبداع يتطور كلما كان الدعم الأسري فعالاً في تنمية مهارات الطالب القرائية وهذا ما أكدته دراسة كانفيلد وزملاؤه (Canfield et al., 2020). على وجه الخصوص، مشاركة أولياء الأمور في تعليم الطلاب، بخلاف سياق الواجبات المنزلية، له تأثير إيجابي على الطفل ليس فقط في الجانب الأكاديمي بل في الجوانب النفسية والاجتماعية الأخرى .(Barger, 2019)

مشكلة البحث:

تعتبر القراءة الإبداعية عملية تفكير معقدة ومتقدمة فمن المتوقع أن يكون لتنميتها أثر إيجابي على مهارات التفكير فوق المعرفي (Metacognitive Thinking)؛ وذلك لأن القراءة الإبداعية تساعد القارئ على التعمق في النص المقروء وتكوين أفكار واتجاهات جديدة (حسين و إسماعيل، 2021). وقد تبين من خلال مراجعة الأدبيات التربوية والنفسية في هذا الصدد أن هناك بعض الدراسات تناولت أهمية تنمية القراءة الإبداعية (Lesaux, 2013 ,Peeters et al., 2009). ومن خلال استقراء الباحث لمفهوم القراءة الإبداعية لوحظ وجود مجموعة من المتغيرات لها علاقة وطيدة بتنمية مهارات القراءة الإبداعية، مثل بعض المتغيرات الأسرية (المناخ الأسري، المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة)، وبعض المتغيرات المعرفية (دافعية الإنجاز، عادات الاستذكار).

وعلى الرغم من وجود دراسات تناولت متغيرات محددة مثل المناخ الأسري (Taylor et al., 2008)، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي (Castro et al., 2002)، ودافعية الإنجاز (Senechal & Lefevre, 2002) في ارتباطها بمهارات القراءة بشكل عام لدى الطلاب العاديين، ألا أنه لوحظ وجود قلة من الدراسات التي تناولت العلاقة بين بعض المتغيرات الأسرية (المناخ الأسري، المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة)، والمعرفية (دافعية الإنجاز، عادات الاستذكار) وبين مهارات القراءة الإبداعية بشكل خاص، سواء بالنسبة للأطفال العاديين أو بالنسبة للأطفال المتفوقين عقلياً على مستوى البحوث الأجنبية والعربية.

في البيئة السعودية، هناك عدد من الدراسات أبرزت دور المهارات القرائية كواحدة من أهم الخصائص العقلية والمعرفية التي يمكن من خلالها التعرف على الطلاب الموهوبين والمتفوقين وفق مقاييس السمات السلوكية ذات العلاقة (النافع وآخرون، 2000؛ Alenizi & Shaaban, 2023; Ibrahim & Aljughaiman, 2009)، إلا أن أساليب التعرف على الطلاب الموهوبين لا تتضمن مقاييس وأدوات خاصة لاكتشاف قدرات ومهارات الطلاب في مجال القراءة. لذا فإن البرامج الإثرائية لا تركز بشكل متخصص على تنمية مهارات القراءة الإبداعية، حيث أن القراءة لا تُعد غالباً من مجالات الموهبة والتفوق في برامج رعاية الموهوبين في المدارس السعودية، وهذه المشكلة يمكن استنتاجها من خلال الدراسات التي تناولت تعليم الموهوبين في المملكة العربية السعودية، مثل دراسات (Alamer, & Phillipson, 2022; Aldosari, 2023 Aljughaiman et al., 2016; Muammar, 2011).

نظراً لقلة الدراسات على المستوى العربي بشكل عام والمستوى السعودي بوجه خاص –في حدود إطلاع الباحث– التي تناولت بعض المتغيرات الأسرية والمعرفية وارتباطها بمهارات القراءة عامة، ومهارة القراءة الإبداعية خاصة لدى الطلاب بوجه العموم، والطلاب المتفوقين عقلياً على وجه الخصوص، فإن البحث الراهن يسعى إلى الكشف عن علاقة بعض المتغيرات الأسرية والمعرفية بمهارات القراءة الإبداعية لدى الطلاب المتفوقين عقلياً في البيئة السعودية. لذا يتضح وجود ندرة في الأبحاث التربوية في الأدب التربوي السعودي حول اكتشاف وتنمية القدرات الإبداعية في مجال القراءة مقارنة بالمجالات الأخرى كالعلوم والرياضيات والتقنية. ومن خلال خبرات الباحث، يتضح أن معظم البرامج

الإثرائية المقدمة للطلبة الموهوبين والمتفوقين في المدارس السعودية تركز بشكل كبير على الجوانب العلمية كقدرات عقلية ومعرفية دون التركيز على معرفة أهمية القراءة في تطوير تلك القدرات. وهنا يأتي التساؤل حول ما إذا كان للمهارات القرائية الفاعلة دور في تطور قدرات الطلاب في تلك المجالات وغيرها. لذا هناك حاجة لتضمين مجال القراءة الإبداعية كأحد مجالات التفوق لدى الطلاب ودراسة مدى تأثير القراءة في تطور القدرات الإبداعية والمعرفية لدى الطلاب والعوامل الداعمة لذلك. وعليه، تكمن مشكلة البحث الراهن في محاولة للتعرف على طبيعة العلاقة بين بعض المتغيرات الأسرية (المناخ الأسري، المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي)، وبعض المتغيرات المعرفية (دافعية الإنجاز، عادات الاستذكار) وبين مهارات القراءة الإبداعية لدى الطلاب المتفوقين عقلياً في المملكة العربية السعودية .

تساؤلات البحث:

يحاول البحث الراهن الإجابة عن التساؤلات التالية:

1. ما العلاقة بين المناخ الأسري ومهارات القراءة الإبداعية لدى الطلاب المتفوقين عقلياً؟
2. ما العلاقة بين المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي ومهارات القراءة الإبداعية لدى الطلاب المتفوقين عقلياً؟
3. ما العلاقة بين دافعية الإنجاز المدرسي ومهارات القراءة الإبداعية لدى الطلاب المتفوقين عقلياً؟
4. ما العلاقة بين عادات الاستذكار ومهارات القراءة الإبداعية لدى الطلاب المتفوقين عقلياً؟
5. هل يوجد عامل عام بين المتغيرات سالفة الذكر لدى الطلاب المتفوقين عقلياً؟
6. ما الفروق في مهارات القراءة الإبداعية وفقاً لمتغير النوع (ذكور – إناث) لدى الطلاب المتفوقين عقلياً؟

فروض البحث:

بعد الإطلاع على المفاهيم النظرية الخاصة بالتفوق العقلي، والمناخ الأسري، والمكانة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للأسرة، ودافعية الإنجاز، وعادات الاستذكار، ومهارات القراءة الإبداعية، ونتائج البحوث السابقة في هذا الصدد، يمكن صياغة فروض البحث على النحو التالي:

1. توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً بين المناخ الأسري ومهارات القراءة الإبداعية لدى الطلاب المتفوقين عقلياً.
2. توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً بين المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة ومهارات القراءة الإبداعية لدى الطلاب المتفوقين عقلياً.
3. توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً بين دافعية الإنجاز المدرسي ومهارات القراءة الإبداعية لدى الطلاب المتفوقين عقلياً.
4. توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً بين عادات الاستذكار ومهارات القراءة الإبداعية لدى الطلاب المتفوقين عقلياً.
5. يسفر التحليل العاملي للمتغيرات التالية: المناخ الأسري، المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، ودافعية الإنجاز المدرسي، وعادات الاستذكار، ومهارات القراءة الإبداعية لدى الطلاب المتفوقين عقلياً عن عامل عام.
6. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات القراءة الإبداعية لدى الطلاب المتفوقين عقلياً من الجنسين.

أهداف البحث:

هدف البحث الراهن الكشف عن الارتباطات بين بعض المتغيرات الأسرية (المناخ الأسري، المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي)، والمتغيرات المعرفية (دافعية الإنجاز، عادات الاستذكار) وبين مهارات القراءة الإبداعية لدى الطلاب المتفوقين عقلياً. إضافة إلى الكشف عن البناء العاملي لهذه المتغيرات، والفروق في مهارت القراءة الإبداعية وفقاً لمتغير النوع لهذه الفئة من الطلاب المتفوقين عقلياً.

أهمية البحث:

نظراً لقلة الأبحاث التربوية في مجال القراءة الإبداعية وخصائصها وأساليب تنميتها لدى الطلاب في الأدب التربوي السعودي بشكل خاص، تسعى الدراسة الحالية إلى جذب انتباه الباحثين سواء في في مجال التعليم العام أو في مجال تربية الموهوبين والمتفوقين إلى مفهوم القراءة الإبداعية كواحدة من أهم مجالات تطوير القدرات العقلية والمعرفية لدى الطلاب، ودراسة العوامل التي تساعد الطلاب على اكتساب مهارات القراءة الإبداعية بشكل فّعال ومدى تأثير ذلك على نموهم المعرفي وتنمية مواهبهم وقدراتهم. أما من الناحية التطبيقية، فإن النتائج التي يسفر عنها البحث الراهن ربما تكشف مدى ارتباط بعض المتغيرات سواء الأسرية أم المعرفية بمهارات القراءة الإبداعية لدى الطلاب المتفوقين عقلياً؛ مما يساعد القائمين على رعاية الطلاب المتفوقين في إعداد البرامج التربوية واستراتيجيات التعليم المناسبة لتعزيز المحددات الأسرية والمعرفية لتنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى الطلاب.

حدود البحث:

- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث الراهن على مناقشة العلاقة بين بعض المتغيرات الأسرية (المناخ الأسري – المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي)، والمتغيرات

المعرفية (دافعية الإنجاز – عادات الاستذكار) مع مهارات القراءة الإبداعية (مهارة الطلاقة القرائية، مهارة المرونة القرائية، مهارة الأصالة القرائية) لدى الطلاب المتفوقين عقلياً.

- الحدود المكانية: اقتصر تطبيق هذا البحث على عدد من مدارس المرحلة المتوسطة في محافظة جدة بالمملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق هذا البحث خلال العام الدراسي 2021/2022.
- الحدود البشرية: اقتصرت عينة الدراسة على عدد من الطلاب المتفوقين عقلياً (60 ذكراً، و50 أنثى) من طلاب وطالبات الصف الثاني من المرحلة المتوسطة في محافظة جدة.

مفاهيم البحث:

يمكن عرض مفاهيم البحث على النحو التالي:

[1] التفوق

الدراسة الحالية تركز على مفهوم التفوق العقلي كأحد مجالات التفوق الإنساني. في نموذجه حول التمييز بين مفهومي الموهبة والتفوق، أشار جانييه (Gagné, 2005: 99) إلى تعريف التفوق بأنه الاتقان العالي والمنظم للقدرات أو المهارات والمعرفة المتطورة في مجال واحد على الأقل من النشاط الإنساني بحيث تضع الفرد ضمن أعلى 10% من أقرانه في نفس المرحلة العمرية والذين يمارسون أو سبق وأن مارسوا هذا النشاط في ذلك المجال أو المجالات الأخرى.

في البيئة السعودية، يظهر مصطلح التفوق ضمنياً في تعريف الطالب الموهوب كأحد مجالات الموهبة. وفق نتائج أول دراسة وطنية للكشف عن الموهوبين ورعايتهم، اعتمدت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية التعريف التالي للطلاب الموهوبين:

هم أولئك الطلبة الذي يوجد لديهم استعدادات أو قدرات غير عادية، أو أداء متميز عن بقية أقرانهم في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدّرها المجتمع، وخاصة في مجالات التفوق العقلي، والتفكير الابتكاري، والتحصيل الأكاديمي، والمهارات والقدرات الخاصة، ويحتاجون إلى رعاية تعليمية خاصة لا تتوافر لهم بشكل متكامل في برامج الدراسة العادية» (النافع وآخرون، 2000 : 18).

ويمكن تعريف المتفوق عقلياً بأنه «الشخص الذي تصل نسبة ذكائه إلى 120 فأكثر على أحد الاختبارات التي تقيس القدرة العقلية» (Chan, 2009: 9). ويعرّف الباحث المتفوق عقلياً إجرائياً في هذا البحث بأنه: الفرد الذي تصل نسبة ذكائه إلى 120 درجة فأكثر على اختبار كاتل للعامل العام لقياس القدرات العقلية.

[2] المتغيرات الأسرية:

أ– المناخ الأسري:

يمكن تعريف المناخ الأسري بأنه: «الجو الذي ينمو فيه الطفل وتتشكل الملامح الأولى لشخصيته، وهو مصدر الإشباع لحاجاته واستثمار طاقاته وتنميتها، وفي سياقه يتعرض الطفل لعملية التنشئة الاجتماعية وفقاً لأساليب معينة ويشعر بردود الأفعال المباشرة تجاه محاولاته الأولى للتجريب وتكوين شخصية مستقلة لها طابعها وأهدافها الخاصة» (حافظ وآخرون، 1997: 243).

ومن خلال استقراء الباحث لما سبق ذكره يتضح أن المناخ الأسري هو تلك البيئة التي ينشأ فيها الفرد وتؤثر على سلوكه وتوافقه وتمتعه بصحة نفسية سليمة من خلال طبيعة العلاقات الأسرية، وأسلوب إشباع الحاجات الإنسانية وطريقة التعامل مع المشكلات التي تنشأ بين الأفراد ومن شأنها تجعل الأسرة سوية أو غير سوية.

ب– المكانة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للأسرة:

يرى الباحث أن كل من المكانة الاجتماعية للأسرة التي تتضمن الوسط الاجتماعي، وحالة الوالدان، والعلاقات الأسرية، والمناخ الأسري السائد، وحجم الأسرة، والمستوى التعليمي لأفراد الأسرة، والنشاط المجتمعي لأفراد الأسرة؛ والمكانة الاقتصادية للأسرة والتي تتضمن، على سبيل المثال، المستوى المهني للأسرة، ومستوى السكن، وإنفاق الأسرة على التعليم والرعاية الصحية وغير ذلك من الأنشطة الاجتماعية؛ والمكانة الثقافية للأسرة التي تتضمن، على سبيل المثال، مدى اهتمام الأسرة بالأمور العلمية، والبرامج الثقافية، والفنون، والمشاركة في الأنشطة الثقافية والوعي المجتمعي. هناك عدد من الدراسات أثبتت دور المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة في تنمية مهارات القراءة بوجه عام (Castro et al., 2002; Yoon, 2011).

[3] المتغيرات المعرفية:

أ– دافع الإنجاز المدرسي:

يمكن تعريف الدافع للإنجاز بأنه: «مصطلح يشير إلى إكمال أو تحقيق بعض الأهداف التي حددها المجتمع أو حددها الفرد لنفسه، ويشير هذا المصطلح في علم النفس التربوي إلى مستوى محدد من الكفاءة في ميدان العمل الأكاديمي أو المدرسي بصفة عامة أو مهارة معينة» (عبد الرحمن، 2007: 15).

وكما تبين من التعريف المذكور سلفاً أن دافع الإنجاز في مجال علم النفس التربوي يشير إلى مستوى محدد من الكفاءة سواء في

العمل المدرسي أو مهارة معينة، فإن البحث الراهن يتناول دافع الإنجاز المدرسي؛ والذي يقصد به بأنه: «دافع متعلم ومكتسب، ينمو ويتبلور خلال عملية التنشئة الاجتماعية، ويتمثل في رغبة الفرد في التحصيل والتفوق وأن يحتل الفرد مكاناً في المجتمع، وأن يحقق شيئاً، وأن يفعل أحسن مما يفعله الآخرون» (أحمد، 1999: 19). ويتبنى الباحث الاتجاه الحديث الذي يرى أن دافع الإنجاز متعدد الأبعاد. ومن ثم، تناول البحث الراهن أبعاد دافع الإنجاز المدرسي التالية: الطموح المدرسي، والمثابرة المدرسية، والتفوق المدرسي، والإتقان المدرسي.

ب- عادات الاستذكار:

تُعرّف عادات الاستذكار بأنها: «نمط سلوكي، يكتسبه الطالب خلال ممارسته المتكررة لتحصيل المعارف والمعلومات، وإتقان الخبرات والمهارات، وهذا النمط يختلف باختلاف الأفراد، وتباين التخصصات والمرحلة التعليمية» (زيدان، 1990: 471)؛ وبأنها: «أنماط سلوكية خاصة، يكتسبها الطالب من خبراته المتكررة في التحصيل، واكتساب المعلومات» (الشعراوي، 1995: 97). يتبين من خلال التعريفات المذكورة سلفاً أن عادات الاستذكار مكتسبة ومتعلمة ومتقنة، وهي شكل من أشكال النشاط ومجموعة من الأساليب والطرق أو الأنماط السلوكية المختلفة، التي يتبعها الطالب في الدراسة، بهدف استذكار دروسه بشكل جيد، ومحاولة استيعابها وتحصيلها استعداداً للانتفاع بها في أي وقت يحتاجه الطالب في مواقف الحياة المختلفة واليومية، وهي توفر للطالب الجهد والوقت، وتساعده على الوصول إلى الهدف الأصلي منها في أداء أفضل ومتقن، وتحصيل مرتفع، والتغلب على الصعاب التي يواجهها الطالب.

وعليه، يمكن تعريف عادات الاستذكار إجرائياً بأنها: «مهارات استذكار متقنة ترتبط بتركيز الانتباه، والبعد عن مشتتاته، وتوزيع الوقت بشكل جيد، وتنظيمه، والمثابرة في أداء الواجبات المدرسية، والمداومة عليها، وكتابة الملاحظات، وتلخيص المادة الدراسية، واستنباط الأفكار العامة والفرعية من الموضوع، وكيفية الاستعداد للامتحان في نهاية العام الدراسي»، ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال استجاباته على مقياس عادات الاستذكار المستخدم في البحث الراهن.

وقد استطاع الباحث من خلال استقرائه لنتائج بعض البحوث السابقة التي تناولت عادات ومهارات الاستذكار، ومنها على سبيل المثال، السبيعي وعبد الرحيم (2000)، النفيسة (2000)، رزق (2001)، أبو زيتون (2004)، غنيم (2005)، سليمان (2005)، الوصول إلى عادات الاستذكار الرئيسة التي تتمثل فيما يلي: تحديد الأهداف، تنظيم الوقت واختيار المكان المناسب للمذاكرة، التركيز.

[4] مهارات القراءة الإبداعية:

تعرّف القراءة الإبداعية بأنها: «ممارسة عملية لاقتراح أفكار جديدة وحلول مبتكرة لمشكلات واردة بالنص المقروء» (حسين وإسماعيل، 2021: 24). وتعد تنمية القراءة الإبداعية كما أشار إلى ذلك مهنا (2006: 198) جزءاً من أجزاء تعليم القراءة الإبداعية، ومن مهارات القراءة الإبداعية، ما يلي:

- التنبؤ بالأحداث المستقبلية.
- ابتكار حلول جديدة ومتنوعة للمشكلة التي يدور حولها الموضوع أو القصة.
- ابتكار عناوين جديدة للموضوع أو القصة.
- ابتكار نهاية مختلفة للنص القصصي.
- التعبير عن المقروء بإنتاج إبداعي.

وقد أشار حبيب (2003: 210) إلى أنه توجد ست خطوات للقراءة الإبداعية على النحو التالي:

- الاستيعاب الدقيق للمحتوى المقروء.
- فهم المعاني الظلالية.
- التكامل مع الخبرات السابقة.
- التوصل إلى استنتاجات.
- تكوين علاقات وأفكار جديدة.
- استخدام الأفكار في أنشطة أخرى جديدة.

وفي ضوء استقراء ما سبق يعرّف الباحث مهارات القراءة الإبداعية بأنها: «تفاعل القارئ مع النص المقروء تفاعلاً واعياً، يستخدم فيها مهارات التفكير العليا؛ فيولد احتمالات عقلية متعددة وينتج علاقات وتركيبات متنوعة وأصيلة، معتمداً على المعلومات المقدمة، وعلى خبراته السابقة وخياله». ويقصد بها في هذا البحث المهارات التالية:

- **الطلاقة؛** ويقصد بها استنباط الدروس والعبر المستفادة من النص المقروء، والإتيان بأكثر من مرادف لبعض المفردات الواردة في النص، وطرح أسئلة ضمنية حول مضمون المقروء، واستخلاص قرائن السياق اللفظية الدالة على غرض المقروء.
- **المرونة؛** ويقصد بها اقتراح عناوين مناسبة للنص المقروء، أو الجزء منه، وإبداء الرأي في سلوك أو ظاهرة ما في المقروء، وإعطاء أسباب الظاهرة، أو لشيء ما في المقروء.
- **الأصالة؛** ويقصد بها شرح فقرة من النص المقروء، أو كلها، وتلخيص النص المقروء في بضعة أسطر، وتوقع نتائج مترتبة على واقع معين.

الدراسات السابقة:

هناك اهتمام متزايد من الدراسات حول ارتباط المهارات القرائية بالأداء العالي لدى الطلاب وتفوقهم. في مجال تربية الموهوبين، علي وجه الخصوص، لوحظ وجود برامج إثرائية متخصصة في

تطوير المهارات القراءة لدى الطلاب المتفوقين باعتبار القراءة كأحد المهارات الأساسية لتنمية القدرات المعرفية والإبداعية، مما جذب اهتمام كثير من الباحثين إلى تطوير استراتيجيات تعليمية حديثة لتنمية المهارات القرائية لدى الطلاب الموهوبين والمتفوقين. من خلال تطبيق النموذج الإثرائي المدرسي الشامل في مجال القراءة (Schoolwide Enrichement Model in Reading)، تمكّن الطلاب من تطوير مهارات الطلاقة والفهم القرائي من خلال استراتيجية القراءة المستقلة مما ساعد في تلبية اهتمامات الطلاب وتنمية المهارات الأخرى ذات العلاقة مثل مهارات البحث وكتابة المشروعات (Reis, & Fogarty, 2022). على الرغم من أن البرامج الإثرائية غالباً تتمركز حول المجالات العلمية والتقنية والرياضيات والهندسة أو ما يعرف بمنحى (STEM)، إلا أن الدراسات الممتدة التي أجراها الباحثون حول أهمية القراءة (Firmender, Reis, Sweeney, 2013; Reis et al., 2009; Reis et al., 2008; Reis & Housand , 2009;) تثبت أهمية الحاجة إلى تطوير برامج إثرائية متخصصة في القراءة بسبب تأثيرها في تطوير القدرات العقلية والابداعية وزيادة التحصيل الدراسي للطلاب. من هنا يمكن القول بأن القراءة المتعمقة للطلاب من خلال مشاركاتهم في البرامج الرثرائية المتخصصة في القراءة لا يساعدهم على تنمية مهاراتهم القرائية فحسب، بل يمتد ذلك إلى تنمية القدرات العقلية والإبداعية التي لها دور في تشكيل موهبة الطالب.

بالتوافق مع نتائج دراسة ريس و فوقارتي (Reis, & Fogarty, 2022)، أشارت عدد من الدراسات (Reis et al., 2007; Reis et al., 2011) إلى وجود ارتباط وثيق بين محتوى القراءة في البرامج الإثرائية واستراتيجية التعليم المتمايز المستخدمة، حيث أن هذه الاستراتيجية ساعدت على تلبية احتياجات واهتمامات الطلاب وساعدتهم علي تكوين اتجاهات إيجابية وزيادة الدافعية نحو تعلم القراءة. مما ساهم في مما سا في مع نتائج عدد من الدراسات والتي أكدت بشكل متزايد على أهمية تضمين المهارات القرائية ضمن محتوى البرامج الإثرائية واستراتيجيات التعليم المتمايز بسبب تأثير ذلك على زيادة التحصيل الدراسي لدى الطلاب في مجال القراءة واكتساب مهارات قرائية بشكل أسرع وأكثر عمقاً وتنوعاً. نتائج هذه الدراسة تتوافق مع نتائج دراسة العتيبي والغامدي (Alotaibi, & Alghamdi, 2022) والتي أكدت على أن دافعية الطلاب نحو تعلم المادة الدراسية ومستواهم الدراسي يرتفع كلما امتلكوا مهارات القراءة المتعمقة في المصادر ذات العلاقة بالمادة الدراسية. من هنا يمكن التوصل إلى أن اكتساب المهارات القرائية الفاعلة تشكل الأساس لتفوق الطلاب دراسيا وهذا يعود إلى تأثير القراءة في زيادة الحصيلة المعرفية للطلاب.

من ناحية تأثير البيئة الأسرية، هدفت الدراسة التي قام بها كاسترو وآخرون (Castro et al., 2002) لقياس أهمية المتغيرات الأسرية ومتغيرات مرحلة الطفولة المرتبطة بدرجات أطفال الصف الأول في جمهورية البيرو على مقاييس القراءة واللغة للمساعدة في شرح الفروق بين الطلاب الذين يعيشون في مستويات اجتماعية، اقتصادية فقيرة. توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة قوية بين متغيرات الأسرة ومستوى القراءة والفهم لدى الطلاب من ذوي الظروف الاقتصادية المتدنية في جمهورية البيرو حيث أظهر هؤلاء الطلبة مستويات عالية في مهارات القراءة واللغة بالرغم من ظروفهم الأسرية. في المقابل، توصلت عدد من الدراسات إلى أن تدني المستوى الاقتصادي والتعليمي والثقافي في البيئة الأسرية له تأثير في تأخير اكتساب الطلاب للمهارات القرائية واللغوية بشكل يتناسب مع عمرهم الزمني (Vandewater & Bickham, 2004; Stephenson et al., 2008; Taylor et al., 2008; Yeo, et al., 2014).

أظهرت نتائج الدراسة الطولية التي قام بها سينشال و ليفيڤر (Senechal & Lefevre 2002) والتي استمرت لمدة خمس سنوات مع 168 طفلاً من الطبقة المتوسطة وفوق المتوسطة أن اهتمام الوالدين بتعليم أطفالهم القراءة والكتابة في المنزل وفي سن مبكرة ساعد على سرعة اكتساب أطفالهم المهارات القرائية واللغوية ومهارات الاستماع بشكل أسرع أثناء سنوات الدراسة المبكرة. بالإضافة إلى ذلك، هناك توافق بين دراسة روبرتس (Roberts 2013) ودراسة ديكستر وستاكس (Dexter & Stacks (2014 حول أهمية التفاعل بين الوالدين وأطفالهم في القراءة وأن مشاركة الوالدين أطفالهم أثناء القرا طفلهم أدى إلى تنمية المهارات المعرفية واللغوية لدى الطفل، وهذا دليل على أهمية التعاون المشترك بين الأسرة والمعلمين في تنمية اللغة لدى الطلاب. في حين أشارت دراسة ليسوكس (Lesaux, 2013) إلى مشكلة جديرة بالاهتمام وهي أن معظم الطلاب الصغار يظهر لديهم إتقان في مهارات القراءة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية إلا أن العديد من هؤلاء الطلاب يواجهون مشكلات مع قراءة النصوص أثناء انتقالهم إلى الصفوف العليا والمرحلة الثانوية وذلك سبب ضعف تكيز طرق تدريس القراءة على تحفيز القدرات والكفاءات القائمة على المعرفة والمفاهيم.

ما سبق ذكره من دراسات يقود إلى التركيز على أهمية الانتقال بمهارات القراءة إلى مستويات التفكير العليا وكيف تؤثر استراتجيات تعليم القراءة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، وهذا ماتوصلت إليه عدد من الدرسات حول وجود علاقة بين مهارات القراءة والقدرة على التفكير الإبداعي (صلاح والمحبوب، 2003؛ الكثيري، 2000؛ واللحياني، 2019). وهذا يتوافق مع نتائج عدد من الدراسات التي توصلت إلى عدد من استراتيجيات التعليم التي كان لها تأثير في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى الطلاب مثل استراتيجية حل المشكلات (أبو المعاطي، 2022) واستراتيجية التعلم التعاوني (أبو حليفة، 2023)، واستراتيجية علاقة السؤال بالجواب (Q.A.R)(الحربي، 2022)، واستراتيجية

القراءة الحرة (الشمري، 2022).

بالإضافة إلى ذلك، تقديم برامج إثرائية في تعلم اللغة العربية من خلال المنصات التعليمية ساهم بشكل كبير في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى الطلاب (الشيولي، 2022)، ومن هنا يمكن التنبؤ بأهمية التعلم الذاتي والإثراء المتعمق في تنمية القدرات المعرفية لدى الطلاب. بالرغم من أن دراسة خلف الله (2022) ناقشت أهمية تنمية مهارات القراءة التحليلية والنقدية في المرحلة الجامعية، ألا أنها أكدت على دور هاتين المهارتين في تنمية مهارات التفكير العليا والفهم القرائي للطلاب في مختلف المراحل الدراسية، وأيضاً أشارت الدراسة إلى أن تدني مستوى الطلاب في المقررات الدراسية الجامعية قد يعود إلى عدم اتقانهم للمهارات التحليلية والنقدية في القراءة واستذكار دروس تلك المقررات. نتائج دراسة خلف الله (2022) تقود إلى التنبؤ بأن ضعف اتقان طلاب الجامعة لمهارات القراءة التحليلية والنقدية ربما يعود إلى ضعف ممارستهم لتلك المهارات في المراحل الدراسية ما قبل الجامعة، وهذا قد يعطي مؤشر على أهمية اكتساب الطلاب لمهارات القراءة الإبداعية في سن مبكرة باعتبارها من المهارات الأساسية في التعلم في جميع المراحل الدراسية واعتبار ذلك من أهم أسباب تفوق الطلاب.

بناءً على مناقشة الدراسات السابقة، يتضح أنه بالرغم من وفرة البحوث التي تناولت مهارات القراءة عامة في علاقتها بكل من المناخ الأسري، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، ودافعية الإنجاز، ألا أنه على الجانب الآخر توجد قلة من البحوث، في الأدب التربوي السعودي بشكل خاص، التي تناولت بشكل دقيق الكشف عن العلاقة بين مهارات القراءة الإبداعية وكل من بعض المتغيرات الأسرية مثل المناخ الأسري والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، وبعض المتغيرات المعرفية مثل دافعية الإنجاز وعادات الاستذكار عامة. وعليه، تكمن مشكلة البحث الراهن في محاولة الكشف عن بعض المتغيرات الأسرية (المناخ الأسري، المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي) وبعض المتغيرات المعرفية (دافعية الإنجاز، عادات الاستذكار) في علاقتها بمهارات القراءة الإبداعية لدى الطلاب المتفوقين عقلياً في مدارس المملكة العربية السعودية.

منهج البحث وإجراءاته:

يستند البحث الراهن إلى المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، حيث قد تبين أنه من أنسب المناهج لتحقيق أهدافه. وفقاً لما أشار إليه عدد من الباحثين في مناهج البحث العلمي فإن هذا المنهج مناسب في حالة المقارنة بين متغيرين أو أكثر، وأن أهم مايميز هذا المنهج هو مساعدة الباحث على معرفة درجة العلاقة بين هذه المتغيرات بشكل دقيق (Creswell, 2012; Cohen, Manion, & Morrison, 2011).

أولاً: عينة البحث

تكون عدد المشاركين في البحث من (60) طالباً، و(50) طالبة من الطلاب المتفوقين عقلياً في الصف الثاني المتوسط، الذين تراوح متوسط نسب ذكائهم (121.37) درجة، كما بلغ الانحراف المعياري (± 6.21)، وتراوحت أعمارهم من (13) إلى (15) سنة بمتوسط حسابي قدره (13.98) سنة، وانحراف معياري مقداره (± 2.97). تم ترشيح المشاركين من عدد من مدارس المرحلة المتوسطة في محافظة جدة.

ثانياً: مقاييس البحث

تم استخدام المقاييس التالية:

[1] اختبار كاتل للعامل العام:

قام أبو حطب وآخرون (د.ت) بإعداد اختبار كاتل للعامل العام –مقياس الذكاء المتحرر من أثر الثقافة– الذي ألفه العالم الأمريكي ريموند كاتل Cattell، وتعد اختبارات كاتل غير المتحيزة للثقافة من أشهر الاختبارات التي تقيس العامل العام، ولها ثلاثة مستويات على النحو التالي:

- المقياس الأول للأعمار من 4–8 سنوات والراشدين من ذوي الإعاقة العقلية.
- المقياس الثاني للأعمار من 8–13 سنة والراشدين العاديين.
- المقياس الثالث للأعمار من 13–19 سنة والراشدين المتفوقين.

وقد تم اختيار المقياس الثاني في البحث الراهن، حيث يتناسب مع أعمار أفراد العينة. ويتألف الاختبار من أربعة اختبارات فرعية على النحو التالي:

- **الاختبار الأول:** السلاسل (Series)، وعدد أسئلته 12 سؤالاً، ويطلب من المفحوص إكمال المربع الخالي باختيار الشكل الملائم من خمسة بدائل وذلك بوضع الرمز الدال على الشكل في المكان المخصص لذلك، وزمن هذا الاختبار 3 دقائق ويتدرب فيه المفحوص على ثلاثة أمثلة.
- **الاختبار الثاني:** تصنيف الأشكال (Classification)، ويطلب فيه من المفحوص تحديد الشكل المختلف من بين سلسلة من الأشكال (عدد هي خمسة) وذلك بوضع الرمز الدال عليه في المكان المخصص لذلك، وزمن الاختبار 4 دقائق وعدد مفرداته 14 مفردة، ويتدرب المفحوص على مثالين.
- **الاختبار الثالث:** مصفوفات الأشكال (Matrices)، ويعزى الفضل في ابتكار هذا النوع من المفردات إلى كل من العالمين الإنجليزيين ريفين و بينسوري Raven,

Pensore، ويتألف هذا الاختبار من 13 مفردة، يطلب فيها من المفحوص اختيار شكل من خمسة أشكال ليكمل به الشكل الناقص، وزمن تطبيقه 3 دقائق ويتم التدريب فيه على ثلاثة أمثلة تدريبية.

- الاختبار الرابع: الشروط (Conditions)، ويتطلب هذا الاختبار من المفحوص إدراك العلاقة في وضع نقطة أو نقطتين في مكان معين يحدد علاقتها في مجموعة من الأشكال المتداخلة، ويختار المفحوص استجابته من بين خمسة بدائل، ويتألف الاختبار من ثمانية مفردات، وزمن هذا الاختبار دقيقتان ونصف، ويتدرب المفحوص فيه على ثلاثة أمثلة تدريبية. وقد تم حساب الكفاءة السيكومترية لاختبار كاتل للعامل العام في البيئة الأمريكية.

إضافة إلى هذا، تم حساب الخصائص السيكومترية لاختبار كاتل للعامل العام في البيئة المصرية (أبو حطب وآخرون، د ت). والى جانب هذا، تم حساب الاتساق الداخلي للاختبار في البيئة الكويتية وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات الاختبارات الفرعية وبين الدرجة الكلية للاختبار لطلاب وطالبات المرحلة المتوسطة (ن=100)، فبلغت معاملات الارتباط 0.96، 0.71، 0.79، 0.74 على الترتيب، وجميعها دال عند مستوى 0.01، مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للاختبار. كما تم حساب ثبات أبعاد الاختبار باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ، فبلغت معاملات الثبات على النحو التالي: 0.74، 0.76، 0.69، 0.79 على الترتيب، وجميعها معاملات مقبولة إحصائياً.

[2] مقياس المناخ الأسري:

قام خليل (2000) بتصميم مقياس المناخ الأسري الذي يتكون من (61) عبارة موزعة على الأبعاد التالية:

- الأمان الأسري؛ يقيس مدى شعور الأفراد بالأمان على مستقبل الأسرة، وكذلك مدى توفر الأمان بين أفرادها ومدى استقرار الأسرة.
- التضحية والتعارف الأسري؛ يقيس مدى تضحية أفراد الأسرة لصالح بناء الأسرة وتماسكها والحفاظ على وحدتها، وكذلك التعاون القائم بين أفراد الأسرة للعمل على مصلحتها .
- وضوح الأدوار وتحديد المسئوليات الأسرية، يقيس مدى وضوح الأدوار بالنسبة لجميع أعضاء الأسرة؛ وكذلك تحديد المسئوليات لعدم اضطراب الأدوار وتداخلها أو الإخلال بالمسئوليات المنوطة بالأدوار المختلفة.
- إشباع حاجات أفراد الأسرة، يقيس مدى إشباع الأسرة لحاجات أفرادها الأولية والثانوية بطريقة مناسبة دون إفراط أو تفريط.
- الضبط ونظام الحياة الأسرية، يقيس أسلوب الضبط لسلوك أفراد الأسرة حيث يحدد طريقة تفاعل الأفراد مع بعضهم البعض؛ إضافة إلى مدى اعتماد النظام في الحياة الأسرية من احترام مواعيد النوم، العمل، الواجبات الغذائية، الراحة ونظام التعامل مع الآخرين في المجتمع ككل.
- الحياة الروحية للأسرة، يقيس مدى الالتزام بالقيم الدينية والروحية داخل الأسرة، وكذلك مدى شيوع الروح الدينية بين أفرادها. ويوضح جدول (1) توزيع العبارات على أبعاد مقياس المناخ الأسري.

جدول (1)

توزيع العبارات على أبعاد مقياس المناخ الأسري

أبعاد المناخ الأسري	أرقام العبارات		المجموع
	العبارات الإيجابية	العبارات السلبية	
الأمان الأسري	1، 7، 13، 25، 37، 49، 58	19، 31، 43	10
التضحية والتعاون الأسري	8، 20، 32، 44، 50، 61	2، 14، 26، 38	10
تحديد الأدوار والمسئوليات الأسرية	3، 21، 27، 45، 51	9، 15، 33، 39	9
الضبط ونظام الحياة الأسرية	4، 10، 16، 22، 28، 34، 40، 46، 52، 59		10
إشباع حاجات أفراد الأسرة	5، 11، 23، 29، 47، 53، 60	17، 35، 41	10
الحياة الروحية للأسرة	6، 18، 30، 36، 42، 48، 54، 55، 56، 57	12، 24	12
	المجموع الكلي		61

وتتم الاستجابة على كل عبارة من عبارات أبعاد مقياس المناخ الأسري من خلال ميزان تقدير ثلاثي على النحو التالي: دائماً «تعطي ثلاث درجات»، أحياناً «تعطي درجتين»، نادراً «تعطي درجة واحدة فقط»، وهذا بالنسبة للعبارات الموجبة. أما بالنسبة للعبارات السالبة، فإنه يتم عكس ميزان التقدير. وتدل الدرجة المرتفعة على المناخ الأسري السوي، بينما تعبر الدرجة المنخفضة على المناخ الأسري السالب. وقد قام معد المقياس بحساب خصائصه السيكومترية من صدق وثبات.

والى جانب هذا، قام الباحث بحساب الخصائص السيكومترية لمقياس المناخ الأسري وذلك من خلال تطبيقه على مجموعة

مكونة من (60) طالباً وطالبة من المتفوقين عقلياً على النحو التالي:

- **الاتساق الداخلي:** تم حساب الاتساق الداخلي لعبارات أبعاد مقياس المناخ الأسري، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه. ويوضح جدول (2) معاملات ارتباط عبارات أبعاد مقياس المناخ الأسري، ودلالتها الإحصائية.

جدول (2)

معاملات ارتباط عبارات أبعاد مقياس المناخ الأسري، ودلالتها الإحصائية (ن=60)

أبعاد المناخ الأسري											
الأمان الأسري		التضحية والتعاون الأسري		تحديد الأدوار والمسئوليات		الضبط ونظام الحياة		إشباع الحاجات		الحياة الروحية	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.61	2	**0.65	3	**0.63	4	**0.67	5	**0.60	6	**0.69
7	**0.59	8	**0.62	9	**0.60	10	**0.64	11	**0.59	12	**0.64
13	**0.63	14	**0.59	15	**0.59	16	**0.59	17	**0.63	18	**0.66
19	**0.55	20	**0.56	21	**0.57	22	**0.61	23	**0.62	24	**0.63
25	**0.63	26	**0.54	27	**0.55	28	**0.57	29	**0.57	30	**0.61
31	**0.60	32	**0.60	33	**0.53	34	**0.54	35	**0.55	36	**0.59
37	**0.58	38	**0.61	39	**0.62	40	**0.52	41	**0.53	42	**0.62
43	**0.64	44	**0.63	45	**0.61	46	**0.50	47	**0.51	48	**0.67
49	**0.65	50	**0.57	51	**0.64	52	**0.66	53	**0.64	54	**0.65
58	**0.66	61	**0.58			59	**0.62	60	**0.60	55	**0.60
										56	**0.58
										57	**0.57

أوضحت النتائج في جدول (2) ما يلي: الأمان الأسري، تراوحت معاملات ارتباط عبارات الأمان الأسري من 0.55 إلى 0.66، التضحية والتعاون الأسري، تراوحت معاملات ارتباط عبارات التضحية والتعاون الأسري من 0.54 إلى 0.65، تحديد الأدوار والمسئوليات الأسرية، تراوحت معاملات ارتباط عبارات تحديد الأدوار والمسئوليات الأسرية من 0.53 إلى 0.64، الضبط ونظام الحياة الأسرية، تراوحت معاملات ارتباط عبارات الضبط ونظام الحياة الأسرية من 0.50 إلى 0.67، إشباع حاجات أفراد الأسرة، تراوحت معاملات ارتباط إشباع حاجات أفراد الأسرة من 0.51 إلى 0.63، الحياة الروحية للأسرة، تراوحت معاملات ارتباط عبارات الحياة الروحية للأسرة من 0.57 إلى 0.69، وكلها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.

إضافة إلى هذا، تم حساب الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس المناخ الأسري، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، فبلغت معاملات الارتباط على النحو التالي: (0.62) لبعد الأمان الأسري، و(0.59) لبعد التضحية والتعاون الأسري، و(0.57) لبعد تحديد الأدوار والمسئوليات الأسرية، و(0.63) لبعد الضبط ونظام الحياة الأسرية، و(0.66) لبعد إشباع حاجات أفراد الأسرة، و(0.71) لبعد الحياة الروحية للأسرة، وكلها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.

- **الثبات:** تم حساب معامل الثبات لأبعاد مقياس المناخ الأسري باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ، فبلغت معاملات الثبات على النحو التالي: (0.72) لبعد الأمان الأسري، و(0.69) لبعد التضحية والتعاون الأسري، و(0.74) لبعد تحديد الأدوار والمسئوليات الأسرية، و(0.67) لبعد الضبط ونظام الحياة الأسرية، و(0.70) لبعد إشباع حاجات أفراد الأسرة، و(0.74) لبعد الحياة الروحية للأسرة، و(0.76) للمقياس ككل، وكلها معاملات مقبولة إحصائياً.

[3] مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي:

من خلال مراجعة الباحث للمقاييس في مجال المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، تبين له أن أنسب هذه المقاييس هو ذلك المقياس الذي قام بإعداده الباحث خليل (2000) والذي يحتوي على المحاور التالية: المستوى الاجتماعي للأسرة؛ الذي يتضمن الوسط الاجتماعي، وحالة الوالدان، والعلاقات الأسرية، والمناخ الأسري السائد، وحجم الأسرة، والمستوى التعليمي لأفراد الأسرة، والنشاط المجتمعي لأفراد الأسرة؛ المستوى الاقتصادي للأسرة؛ الذي يتضمن المستوى المهني للأسرة، ومستوى السكن، ومستوى الأثاث، ومستوى الأجهزة والأدوات المنزلية، واستهلاك

الأسرة من الطاقة «شهرياً»، والتغذية والرعاية الصحية والعلاج الطبي، ووسائل النقل والاتصال، وإنفاق الأسرة على التعليم ومستوى الخدمات التعليمية، والخدمات الترويحية، والاحتفالات، والخدمات المعاونة، والمظهر الشخصي والهندام لأفراد الأسرة، المستوى الثقافي للأسرة؛ وقد تكون هذا المحور من (49) بنداً، وتتم الاستجابة على كل بند من خلال ميزان تقدير ثلاثي على النحو التالي: نعم «تعطي ثلاث درجات»، أحياناً «تعطي درجتين، أبداً «تعطي درجة واحدة فقط». وتدل الدرجة المرتفعة على كل محور على ارتفاع المستوى سواء الاجتماعي أم الاقتصادي أو الثقافي، كما تدل الدرجة الكلية المرتفعة على المقياس ككل على ارتفاع المستوى الاجتماعي / الاقتصادي / الثقافي العام. كما قام معد المقياس بحساب خصائصه السيكومترية من صدق وثبات على عينة مصرية.

والى جانب هذا، قام الباحث بحساب الخصائص السيكومترية لمقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، وذلك من خلال تطبيقه على مجموعة مكونة من ستين طالباً وطالبة من الطلاب المتفوقين عقلياً في الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية على النحو التالي:

الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس ككل. ويوضح جدول (3) معاملات الارتباط لأبعاد مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، ودلالتها الإحصائية.

جدول (3)

معاملات الارتباط لأبعاد مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، ودلالتها الإحصائية (ن=60)

أبعاد المقياس	معاملات الارتباط
المستوى الاجتماعي	0.79**
المستوى الاقتصادي	0.77**
المستوى الثقافي	0.81**

أشارت النتائج في جدول (3) إلى أن معاملات الارتباط لكل من المستوى الاجتماعي (0.79)، والمستوى الاقتصادي (0.77)، والمستوى الثقافي (0.81) دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.

- **الثبات:** تم حساب ثبات أبعاد مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ. وقد بلغت معاملات الثبات على النحو التالي: (0.73) للمستوى الاجتماعي، و(0.72) للمستوى الاقتصادي، و(0.74) للمستوى الثقافي، و(0.75) للمقياس ككل، وكل هذه المعاملات مقبولة إحصائياً.

[4] مقياس دافع الإنجاز المدرسي متعدد الأبعاد:

توصل الباحث من خلال مراجعته لمقاييس دافعية الإنجاز إلى أن هناك مجموعتين؛ إحدهما تقيس دافعية الإنجاز كأحادي البعد (Smith, 1973)؛ (Mehrabian, 1968)؛ (Lynn, 1969)؛ (موسى وأبو ناهية، 1987)؛ (موسى، 1988)، والثانية تقيس دافعية الإنجاز متعدد الأبعاد (Jackson et al., 1976)؛ (علي، 1977)؛ (الأعسر وآخرون، 1983)؛ (طه، 2002)؛ (خليفة، 2006).

ونظراً لتبني الباحث الحالي مفهوم دافع الإنجاز المدرسي كمتعدد الأبعاد، قام بتحليل التعريفات التي تناولت هذا المفهوم سالفة الذكر، فتوصل من خلال هذا إلى مجموعة من الأبعاد لمفهوم دافعية الإنجاز المدرسي على النحو التالي:

1. **الطموح المدرسي؛** ويقصد به تطلع الطالب للتفوق والنجاح، والحصول على أعلى الدرجات المدرسية، ومحاولة التفوق المدرسي، وأن يكون متقدماً على زملائه، ولديه طموحات يسعى لتحقيقها، ولا يشعر بالميل والتعب عند أداء الواجبات المدرسية.
2. **المثابرة المدرسية،** ويقصد بها أن يبذل الطالب قصارى جهده لأداء واجباته المدرسية، والعمل جاهداً للانتهاء منها، وعدم الشعور بالميل، والتفاني في أداء الواجبات المدرسية، والاستمرار في هذا العمل.
3. **التفوق المدرسي،** ويقصد به شعور الطالب بأن المقررات الدراسية تنمي معلوماته، ويستمتع بالموضوعات المدرسية التي تتطلب حلول جديدة، والقيام بأداء الواجبات المدرسية، وإنجازها كلها، وبذل الجهد للحصول على أعلى الدرجات المدرسية، والسعي إلى التعرف على المعارف الجديدة.
4. **الإتقان المدرسي،** ويقصد به أن يضع الطالب لنفسه جدولاً ينظم واجباته المدرسية، والتأني في أدائها، والعمل بجد واجتهاد، والحرص على التركيز في أداء الواجبات المدرسية، والالتزام بالمواعيد المدرسية وعدم التأخر.

وفي ضوء التعريفات المذكورة سلفاً، قام الباحث باختيار بعض البنود الموجودة في مقاييس دافعية الإنجاز السابق الإشارة إليها، والتي تتفق مع هذه التعريفات. وقد أسفر هذا الإجراء عن أن بعد الطموح المدرسي تكون من (10) بنود، وبعد المثابرة المدرسية من (11) بنداً، وبعد التفوق المدرسي من (10) بنود،

وبعد الإتقان المدرسي من (10) بنود.

وقد تم عرض بنود أبعاد دافع الإنجاز المدرسي بتعريفاتها على لجنة ثلاثية من الأساتذة الحاصلين على درجة الدكتوراه في علم النفس والصحة النفسية للحكم على صدق بنود كل بعد. وقد انتهى هذا الإجراء إلى حذف أربعة بنود من البعد الأول، وخمسة بنود من البعد الثاني، وأربعة بنود من البعد الثالث، وأربعة بنود من البعد الرابع؛ حيث أنها لا تتسق مع التعريفات الخاصة لكل بعد. ومن ثم، تكون كل بعد من أبعاد مقياس دافعية الإنجاز المدرسي من ستة بنود. وتتم الاستجابة على كل بند من خلال ميزان تقدير ثلاثي على النحو التالي: نعم «تعطي ثلاث درجات»، إلى حد ما «تعطي درجتين»، لا «تعطي درجة واحدة فقط». وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع دافعية الإنجاز المدرسية. بينما تمثل الدرجة المنخفضة انخفاض دافعية الإنجاز المدرسية؛ حيث تمتد الدرجات على مقياس دافعية الإنجاز المدرسية من (24) إلى (72) درجة. وقد تم توزيع البنود على أبعاد مقياس دافع الإنجاز المدرسي. ويوضح جدول (4) توزيع هذه البنود.

جدول (4)

توزيع البنود على أبعاد مقياس دافع الإنجاز المدرسي

أبعاد المقياس	البنود	المجموع الكلي
الطموح المدرسي	1، 5، 9، 13، 17، 21	6
المثابرة المدرسية	2، 6، 10، 14، 18، 22	6
التفوق المدرسي	3، 7، 11، 15، 19، 23	6
الإتقان المدرسي	4، 8، 12، 16، 20، 24	6
	المجموع الكلي	24

أيضاً، قام الباحث بحساب الخصائص السيكومترية لمقياس دافع الإنجاز المدرسي متعدد الأبعاد على النحو التالي:

- **الاتساق الداخلي:** تم حساب الاتساق الداخلي لبنود كل بعد من أبعاد مقياس دافعية الإنجاز المدرسي، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لبنود البعد. ويوضح جدول (5) معاملات الاتساق الداخلي لبنود أبعاد مقياس دافع الإنجاز المدرسي، ودلالتها الإحصائية.

جدول (5)

معاملات الاتساق الداخلي لبنود أبعاد مقياس دافع الإنجاز المدرسي، ودلالتها الإحصائية (ن=60)

الطموح المدرسي		المثابرة المدرسية		التفوق المدرسي		الإتقان المدرسي	
رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	0.51**	2	0.51**	3	0.56**	4	0.57**
5	0.63**	6	0.50**	7	0.57**	8	0.59**
9	0.60**	10	0.52**	11	0.55**	12	0.64**
13	0.64**	14	0.58**	15	0.58**	16	0.52**
17	0.55**	18	0.59**	19	0.62**	20	0.57**
21	0.65**	22	0.54**	23	0.59**	24	0.62**

أوضحت النتائج في جدول (5) ما يلي: الطموح المدرسي، تراوحت معاملات ارتباط بنود بعد الطموح المدرسي من 0.51 إلى 0.65، وكلها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى 0.01، المثابرة المدرسية، تراوحت معاملات ارتباط بنود بعد المثابرة المدرسية من 0.51، إلى 0.59، وكلها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى 0.01، التفوق المدرسي، تراوحت معاملات ارتباط بنود بعد التفوق المدرسي من 0.55 إلى 0.62، وكلها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى 0.01، الإتقان المدرسي، تراوحت معاملات ارتباط بنود بعد الإتقان المدرسي من 0.52 إلى 0.62، وكلها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.

والى جانب هذا، تم حساب الاتساق الداخلي بين كل بعد من أبعاد مقياس دافعية الإنجاز المدرسي متعدد الأبعاد، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، فبلغت معاملات الارتباط على النحو التالي: (0.79) لبعد الطموح المدرسي، و(0.77) لبعد المثابرة المدرسية، و(0.76) لبعد التفوق المدرسي، و(0.80) لبعد الإتقان المدرسي، وكلها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.

- **الثبات:** تم حساب ثبات مقياس دافعية الإنجاز المدرسي متعدد الأبعاد بواسطة استخدام معادلة ألفا لكرونباخ، فبلغت معاملات الثبات على النحو التالي: (0.76) لبعد الطموح المدرسي، و(0.64) لبعد المثابرة المدرسية، و(0.71) لبعد التفوق المدرسي، و(0.68) لبعد الإتقان المدرسي، وكلها معاملات مقبولة إحصائياً.

[5] مقياس عادات الاستذكار:

قام الباحث الحالي بتصميم مقياس عادات الاستذكار للأطفال المتفوقين عقلياً، وذلك من خلال مراجعة بعض المقاييس النفسية في هذا الصدد، على سبيل المثال، (زيدان، 1990)؛ (الشعراوي، 1995)؛ (الورافي، 1996)؛ (السبيعي وعبد الرحيم، 2000)، بالإضافة إلى قيام الباحث بدراسة استطلاعية على مجموعة من الطلاب في المرحلة المتوسطة (ن=50) للتعرف على عادات الاستذكار السائدة لديهم، إلى جانب سؤال بعض المعلمين والمعلمات (ن=15) عن عادات الاستذكار التي ينبغي التركيز عليها من أجل تفوق الطفل دراسياً. وقد انتهى هذا التحليل إلى من أهم عادات الاستذكار التي ينبغي التركيز عليها من أجل تفوق الطفل دراسياً؛ هي ما يلي:

1. تحديد الهدف من المذاكرة؛ ويقصد به القدرة على تحديد الأهداف الدراسية قريبة المدى حتى طويلة المدى.
2. تنظيم وقت المذاكرة؛ ويقصد به القدرة على تحديد وقت للاستذكار، وتنظيم الوقت، وأخذ قسط من الراحة بين المقررات الدراسية، وعدم التأخر عن الدوام المدرسي، وعدم الانشغال بأمور أخرى عن المذاكرة.
3. التركيز في المذاكرة؛ ويقصد به إعادة قراءة الدروس للوصول إلى الفهم المطلوب، واستخلاص الأفكار المهمة، والتركيز وعدم التشتيت أثناء المذاكرة، والقدرة على استيعاب الدروس.
4. المداومة على الاستذكار؛ ويقصد بها أداء الواجبات المدرسية بانتظام يومياً، وتحقيق درجات دراسية مرتفعة، ومداومة البحث عن الإجابة للأسئلة الصعبة، وبذلك الجهد، ووضع نظام محدد للمذاكرة من بداية العام الدراسي.
5. تدوين الملاحظات أثناء الاستذكار؛ ويقصد به تدوين المعلومات المهمة، والمواظبة على حضور الدروس، والقيام بتنفيذ الأنشطة المطلوبة، والتعقيب على كل فكرة، وتلخيص النقاط الرئيسية والموضوعات الدراسية.
6. المراجعة والاستعداد للامتحان؛ ويقصد بها القدرة على تنظيم استذكار الدروس ومراجعتها، ومذاكرة الدروس قبل الامتحان ومراجعة الإجابات على أسئلة الامتحان.

وفي ضوء تعريفات عادات الاستذكار، تم بناء البنود الخاصة لكل عادة بحيث يكون بعضها إيجابياً، والبعض الآخر سلبياً، وذلك من خلال الاستعانة ببعض البنود المذكورة في المقاييس النفسية سابق الإشارة إليها، وإضافة بنود أخرى من واقع الخبرة العلمية. وقد تكونت بنود عادات الاستذكار كما يلي: (9) بنود لعادة تحديد الهدف من المذاكرة، و(8) بنود لعادة تنظيم وقت المذاكرة، و(9) بنود لعادة التركيز في المذاكرة، و(8) بنود لعادة المداومة على الاستذكار، و(8) بنود لعادة تدوين الملاحظات أثناء الاستذكار، و(8) بنود لعادة المراجعة والاستعداد للامتحان. وقد تم عرض بنود عادات الاستذكار على لجنة ثلاثية من الخبراء في مجال علم النفس والقياس النفسي للحكم على صدق بنود عادات الاستذكار، في ضوء التعريفات السابقة. وقد انتهت عملية التحكيم إلى حذف (3) بنود من كل من عادات تحديد الهدف من المذاكرة، والتركيز في المذاكرة، وحذف بندين من عادات الاستذكار التالية: تنظيم وقت المذاكرة، والمداومة على الاستذكار، وتدوين الملاحظات أثناء الاستذكار، والمراجعة والاستعداد للامتحان. وعليه، تكونت كل عادة من عادات الاستذكار من ستة بنود، وتتم الاستجابة على كل بند من خلال تقدير ثلاثي على النحو التالي: نعم «تعطي ثلاث درجات»، إلى حد ما «تعطي درجتين»، لا «تعطي درجة واحدة فقط»، وتتراوح الدرجات على كل عادة من (6) إلى (18) درجة، وعلى المقياس ككل من (36) إلى (108) درجة. وتدل الدرجة المرتفعة على عادات الاستذكار الصحيحة، بينما تدل الدرجة المنخفضة على عادات الاستذكار الخاطئة (ملحق 2). ويوضح جدول (6) توزيع البنود على مقياس عادات الاستذكار.

جدول (6)

توزيع البنود على مقياس عادات الاستذكار

أبعاد عادات الاستذكار	البنود	المجموع الكلي
تحديد الهدف من المذاكرة	1، 7، 13، 19، 25، 31	6
تنظيم وقت المذاكرة	2، 8، 14، 20، 26، 32	6
التركيز في المذاكرة	3، 9، 15، 21، 27، 33	6
المداومة على الاستذكار	4، 10، 16، 22، 28، 34	6
تدوين الملاحظات	5، 11، 17، 23، 29، 35	6
المراجعة والاستعداد للامتحان	6، 12، 18، 24، 30، 36	6
المجموع الكلي		36

والى جانب هذا، تم حساب الخصائص السيكومترية لمقياس عادات الاستذكار على النحو التالي:

- **الاتساق الداخلي:** تم حساب الاتساق الداخلي لبنود أبعاد مقياس عادات الاستذكار، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه. ويوضح جدول (7) معاملات ارتباط بنود عادات الاستذكار ودلالتها الإحصائية.

جدول (7)

معاملات ارتباط بنود عادات الاستذكار ودلالتها الإحصائية (ن=60)

تحديد الهدف من المذاكرة		تنظيم وقت المذاكرة		التركيز في المذاكرة		المداومة على الاستذكار		تدوين الملاحظات		المراجعة والاستعداد للامتحان	
رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	**0.72	2	**0.62	3	**0.68	4	**0.65	5	**0.61	6	**0.72
7	**0.70	8	**0.71	9	**0.70	10	**0,66	11	**0.63	12	**0.64
13	**0.62	14	**0.69	15	**0.71	16	**0.69	17	**0.65	18	**0.66
19	**0.65	20	**0.67	21	**0.67	22	**0.63	23	**0.69	24	**0.60
25	**0.63	26	**0.64	27	**0.65	28	**0.58	29	**0.67	30	**0.67
31	**0.71	32	**0.62	33	**0.60	34	**0.61	35	**0.68	36	**0.63

أوضحت النتائج في جدول (7) أن معاملات الارتباط تراوحت لكل من بنود تحديد الهدف من المذاكرة من (0.63) إلى (0.72)، وبنود تنظيم وقت المذاكرة من (0.62) إلى (0.71)، وبنود التركيز في المذاكرة من (0.60) إلى (0.71)، وبنود المداومة على الاستذكار من (0.61) إلى (0.69)، وبنود تدوين الملاحظات من (0.61) إلى (0.69)، وبنود المراجعة والاستعداد للامتحان من (0.60) إلى (0.74)، وكلها دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.

إضافة إلى هذا، تم حساب الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس عادات الاستذكار، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، فبلغت معاملات الارتباط على النحو التالي: (0.72) لعادة تحديد الهدف من المذاكرة، و(0.69) لعادة تنظيم وقت المذاكرة، و(0.71) لعادة التركيز في المذاكرة، و(0.73) لعادة المداومة على الاستذكار، و(0.68) لعادة تدوين الملاحظات، و(0.66) لعادة المراجعة والاستعداد للامتحان، وكلها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.

- **الثبات:** تم حساب معاملات الثبات لمقياس عادات الاستذكار بواسطة استخدام معادلة ألفا لكرونباخ، فبلغت معاملات الثبات على النحو التالي: (0.73) لعادة تحديد الهدف من المذاكرة، و(0.74) لعادة تنظيم وقت المذاكرة، و(0.69) لعادة التركيز على المذاكرة، و(0.76) لعادة المداومة على الاستذكار، و(0.67) لعادة تدوين الملاحظات، و(0.64) لعادة المراجعة والاستعداد للامتحان، و(0.78) للمقياس ككل، وكلها معاملات مقبولة إحصائياً.

[6] مقياس مهارات القراءة الإبداعية:

قام الباحث بتصميم مقياس مهارات القراءة الإبداعية، وذلك من خلال الإطلاع على بعض الأطر النظرية في مجال القراءة الإبداعية، وبعض المقاييس في هذا الصدد للباحثين (حجازي، 2005) و(السليتي،2019; 2006). وقد راعى الباحث عند وضع المقياس النقاط التالية: مناسبة الأسئلة لتعريف الإبداع، ومناسبة الأسئلة لمستوى نمو الطلاب، ووضوح الأسئلة. وبعد تحديد فقرات المقياس وصياغتها الذي تكون من (35) فقرة، قام الباحث بوضع تعليمات المقياس قبل تجربته على الصفحة الأولى منه، وقد تضمنت ما يلي:

- بيانات خاصة بالمفحوص / المفحوصة، واسم المدرسة، والصف الدراسي.
- بيانات خاصة بوصف المقياس من حيث عدد فقراته، وزمن الإجابة عليه.
- بيانات خاصة بالإجابة عن الأسئلة والتقيد بزمن الإجابة عن كل سؤال.
- توضيح الهدف من المقياس، والإشارة إلى أن الإبداع كامن داخل كل فرد.
- تنبيه بألا يبدأ الطالب / الطالبة بالإجابة أو ينتقل من سؤال إلى آخر قبل أن يطلب منه.

وقد تم عرض مقياس مهارات القراءة الإبداعية على مجموعة ثلاثية من المحكمين في مجال الإبداع والقياس النفسي للحكم على صدق مكونات المقياس. وفي ضوء أراء وملاحظات المحكمين، قام الباحث بإجراء التعديلات التي

اقترحها المحكمون، وهي ما يلي:

- إعادة صياغة بعض الفقرات.
- حذف بعض الفقرات (5 فقرات).
- إعادة ترتيب بعض الفقرات.
- تكون المقياس في صورته النهائية من (30) فقرة.

ويوضح جدول (8) توزيع الأسئلة على مقياس مهارات القراءة الإبداعية.

جدول (8)

توزيع الأسئلة على مقياس مهارات القراءة الإبداعية

أبعاد مقياس مهارات القراءة الإبداعية	عدد الفقرات	مجموع الفقرات
- **مهارة الطلاقة القرائية:**		12
* يستنبط الدروس والعبر المستفادة من النص المقروء.	3، 6، 9	3
* يأتي بأكثر من مرادف لبعض المفردات الواردة في النص.	17، 20، 25	3
* يطرح أسئلة ضمنية حول مضمون المقروء.	2، 15، 28	3
* يستخلص قرائن السياق اللفظية الدالة على غرض المقروء.	10، 21، 30	3
- **مهارة المرونة القرائية:**		9
* يطرح أكبر عدد من العناوين المناسبة للنص المقروء.	16، 19، 23	3
* يبدو الرأي في سلوك أو ظاهرة ما في المقروء.	4، 8، 13	3
* يعطي أسباب لظاهرة أو لشيء ما في المقروء.	1، 12، 24	3
- **مهارة الأصالة القرائية:**		9
* يشرح فقرة من النص المقروء.	5، 11، 26	3
* يلخص النص المقروء في بضعة أسطر.	7، 18، 22	3
* يتوقع نتائج مترتبة على واقع معين.	14، 27، 29	3
المجموع		30

قام الباحث بإجراء تجربة استطلاعية لمقياس مهارات القراءة الإبداعية، وذلك من خلال تطبيقه على (60) طالباً وطالبة من المتفوقين عقلياً بهدف تحقيق ما يلي:

– تحديد زمن المقياس: تم تسجيل زمن اختبار أول طالبين وزمن اختبار آخر طالبين، وحسب متوسط الزمنين، فتبين أن الزمن المناسب لإكمال مقياس مهارات القراءة الإبداعية هو (60) دقيقة.

– قواعد تصحيح المقياس: تم وضع قواعد تصحيح مقياس مهارات القراءة الإبداعية على النحو التالي:

- السؤال 1، 12، 24؛ يعطي الطالب أسباباً ويأخذ درجة على كل سبب، أما إذا ذكر سببين فيأخذ درجتين
- السؤال 2، 15، 28؛ يعطي الطالب أكبر عدد من الأسئلة الضمنية في الفقرة الموجودة لكل سؤال نصف درجة، وإذا أتى بأربعة أسئلة يأخذ درجتين.
- السؤال 3، 6، 9؛ يأتي الطالب بالعبر المستفادة من الفقرة الموجودة، فإذا أتى بثلاث عبر يأخذ الدرجتين، أما عبرة واحدة فيأخذ نصف درجة.
- السؤال 4، 8، 13؛ يكتب الطالب رأيه في ظاهرة أو سلوك معين، إذا كان رأيه من جوابين فيأخذ درجتين، أما إذا ذكر رأي واحد فيأخذ درجة واحدة.
- السؤال 5، 11، 26؛ يقوم الطالب بشرح المطلوب شرحه، فإذا شرح نصف المطلوب فيأخذ درجة واحدة، وأما إذا شرح المطلوب كله بطريقة صحيحة فيأخذ درجتين.
- السؤال 7، 18، 22؛ يطلب من الطالب تلخيص الفقرات، فإذا لخص نصف الفقرة فيأخذ درجة واحدة فقط، أما إذا قام بتلخيصها كلها فيأخذ درجتين.
- السؤال 10، 21، 30؛ إذا أتى الطالب بنصف دلائل قرائن السياق الدال على المطلوب يأخذ درجة واحدة، أما إذا أتى بجميع الدلائل يأخذ درجتين.
- السؤال 14، 27، 29؛ إذا أتى الطالب بنتيجة واحدة يأخذ درجة واحدة فقط، أما إذا أتى بنتيجتين أو أكثر يأخذ درجتين.
- السؤال 16، 19، 23؛ يأخذ الطالب درجة واحدة إذا أتى بعنوانين للفقرة، أما إذا أتى بثلاثة أو أكثر فيأخذ درجتين.
- السؤال 17، 20، 25؛ إذا أتى الطالب بمرادفين يأخذ درجة أما إذا أتى بثلاث مرادفات يأخذ درجتين.

ومن ثم، تتراوح الدرجات على كل من مهارة الطلاقة القرائية من (9) إلى (24) درجة، ومهارة المرونة القرائية من (9) إلى (18) درجة، ومهارة الأصالة القرائية من (9) إلى (18) درجة. كما تتراوح الدرجة على المقياس ككل من (18) إلى (60) درجة. وتعبر الدرجة المرتفعة على ارتفاع المهارات القرائية الإبداعية، بينما تدل الدرجة المنخفضة على تدني مهارات القراءة الإبداعية (ملحق 3).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

- **الاتساق الداخلي**، تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات مقياس مهارات القراءة الإبداعية، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه. ويوضح جدول (9) معاملات الارتباط، ودلالتها الإحصائية لفقرات أبعاد مقياس مهارات القراءة الإبداعية.

جدول (9)

معاملات الارتباط، ودلالتها الإحصائية لفقرات مهارات القراءة الإبداعية (ن=60)

مهارة الطلاقة القرائية		مهارة المرونة القرائية		مهارة الأصالة القرائية	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
2	0.51**	1	0.77**	5	0.64**
3	0.84**	4	0.66**	7	0.84**
6	0.82**	8	0.80**	11	0.86**
9	0.82**	12	0.64**	14	0.64**
10	0.64**	13	0.66**	18	0.87**
15	0.85**	16	0.62**	22	0.75**
17	0.71**	19	0.64**	26	0.72**
20	0.57**	23	0.70**	27	0.66**
21	0.77**	24	0.77**	29	0.67**
25	0.61**				
28	0.75**				
30	0.67**				

أوضحت النتائج في جدول (9) ما يلي: مهارة الطلاقة القرائية، تراوحت معاملات ارتباط فقرات مهارة الطلاقة القرائية من 0.51 إلى 0.85؛ مهارة المرونة القرائية، تراوحت معاملات ارتباط فقرات مهارة المرونة القرائية من 0.62 إلى 0.80؛ مهارة الإصالة القرائية، تراوحت معاملات ارتباط فقرات الأصالة القرائية من 0.66 إلى 0.86، وكلها دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.

- **الثبات**، تم حساب معامل ثبات مقياس مهارات القراءة الإبداعية بإعادة تطبيق المقياس مرتين بفاصل زمني قدره أسبوعين، فبلغت معاملات الارتباط بين التطبيقين على النحو التالي: (0.71) لمهارة الطلاقة القرائية، و(0.69) لمهارة المرونة القرائية، و(0.75) لمهارة الأصالة القرائية، و(0.79) للمقياس ككل، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.

ثالثاً: إجراءات البحث:

تم إجراء البحث وفقاً للخطوات التالية:

- تم تصميم كل من مقياس دافعية الإنجاز المدرسي متعدد الأبعاد، ومقياس عادات الاستذكار، ومقياس مهارات القراءة الإبداعية، وحساب خصائصها السيكومترية من صدق وثبات على مجموعة مكونة من ستين طالباً وطالبة من المتفوقين عقلياً من طلاب الصف الثاني من المرحلة المتوسطة. والى جانب هذا، تم حساب ثبات اختبار كاتل للعامل العام على مجموعة مكونة من مائة طالب وطالبة من طلاب الصف الثاني من المرحلة المتوسطة. كما تم حساب الخصائص السيكومترية لكل من مقياس المناخ الأسري، ومقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي على مجموعة مكونة من ستين طالباً وطالبة من المتفوقين عقلياً من طلاب الصف الثاني من المرحلة المتوسطة.
- بعد التأكد من الخصائص السيكومترية لمقاييس البحث (اختبار كاتل للعامل العام، مقياس المناخ الأسري، مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، مقياس دافعية الإنجاز المدرسي متعدد الأبعاد، مقياس عادات الاستذكار، مقياس مهارات القراءة الإبداعية)، تم تطبيق اختبار كاتل للعامل العام على مجموعة مكونة (350) طالباً، و(300) طالبة من طلاب الصف الثاني من المرحلة المتوسطة. وقد تم اختيار الطلاب والطالبأت الذين حصلوا على درجة ذكاء أعلى من (120) درجة الذين بلغ عددهم (60) طالباً، و(50) طالبة.
- تم تطبيق المقاييس التالية: مقياس المناخ الأسري – مقياس

المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي – مقياس دافعية الإنجاز المدرسي متعدد الأبعاد – مقياس عادات الاستذكار – مقياس مهارات القراءة الإبداعية على مجموعة الطلاب المتفوقين عقلياً (60 ذكراً، 50 أنثى).

- تم تصحيح الاستجابات على المقاييس المذكورة سلفاً وفقاً لمفاتيح التصحيح الخاصة لكل مقياس، وتفريغها، وتحليلها إحصائياً.

رابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام الآساليب الآحصائية التاليه:

- معامل إرتباط بيرسون.
- معادلة ألفا لكرونباخ.
- اختبار «ت» t-test.
- طريقة المكونات الرئيسية للتحليل العاملي من إعداد هوتلنج Hottleing.

نتائج البحث ومناقشتها:

1. النتائج الخاصة لاختبار الفرض الأول ومناقشتها الذي ينص على ما يلي: توجد علاقة موجبه داله إحصائيا بين المناخ الأسري ومهارات القراءة الإبداعية لدى الطلاب المتفوقين عقلياً.

جدول (10)

معاملات الارتباط بين أبعاد المناخ الأسري ومهارات القراءة الإبداعية لدى الطلاب المتفوقين عقلياً ، ودلالتها الإحصائية (ن=110)

أبعاد المناخ الأسري	مجموعات البحث	العدد	مهارات القراءة الإبداعية			الدرجة الكلية
			مهارة الطلاقة القرائية	مهارة المرونة القرائية	مهارة الأصالة القرائية	
الأمان الأسري	الذكور	60	0.55**	0.53**	0.56**	0.49**
	الإناث	50	0.41**	0.43**	0.42**	0.47**
	الكلية	110	0.43**	0.40**	0.39**	0.44**
التضحية والتعاون	الذكور	60	0.52**	0.49**	0.44**	0.46**
	الإناث	50	0.43**	0.41**	0.38**	0.48**
	الكلية	110	0.40**	0.39**	0.41**	0.38**
تحديد الأدوار والمسؤولية	الذكور	60	0.49**	0.46**	0.44**	0.42**
	الإناث	50	0.46**	0.44**	0.42**	0.39**
	الكلية	110	0.50**	0.48**	0.46**	0.44**
الضبط ونظام الحياة	الذكور	60	0.47**	0.45**	0.42**	0.37**
	الإناث	50	0.45**	0.41**	0.39**	0.42**
	الكلية	110	0.48**	0.46**	0.44**	0.43**
إشباع الحاجات	الذكور	60	0.53**	0.51**	0.49**	0.52**
	الإناث	50	0.52**	0.49**	0.50**	0.53**
	الكلية	110	0.55**	0.54**	0.52**	0.50**
الحياة الروحية	الذكور	60	0.46**	0.40**	0.41**	0.42**
	الإناث	50	0.43**	0.39**	0.40**	0.44**
	الكلية	110	0.48**	0.42**	0.43**	0.40**
الدرجة الكلية	الذكور	60	0.45**	0.43**	0.40**	0.39**
	الإناث	50	0.41**	0.39**	0.38**	0.40**
	الكلية	110	0.48**	0.42**	0.43**	0.45**

أوضحت النتائج في جدول (10) ما يلي:

- **الأمان الأسري:** عينة الذكور، بلغت معاملات الارتباط بين كل من الأمان الأسري ومهارة الطلاقة القرائية (0.55)، ومهارة المرونة القرائية (0.53)، ومهارة الأصالة القرائية (0.56)، ومهارة القراءة الإبداعية (0.49). عينة الإناث، بلغت معاملات الارتباط بين كل من الأمان الأسري ومهارة الطلاقة القرائية (0.41)، ومهارة المرونة القرائية (0.43)، ومهارة الأصالة القرائية (0.42)، ومهارة القراءة الإبداعية (0.47). العينة الكلية، بلغت معاملات الارتباط بين كل من الأمان الأسري ومهارة الطلاقة القرائية (0.43)، ومهارة المرونة القرائية (0.40)، ومهارة الأصالة القرائية (0.39)، ومهارة القراءة الإبداعية (0.44)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.
- **التضحية والتعاون:** عينة الذكور، بلغت معاملات الارتباط بين كل من التضحية والتعاون الأسري ومهارة الطلاقة القرائية (0.52)، ومهارة المرونة القرائية (0.49)، ومهارة الأصالة القرائية (0.44)، ومهارة القراءة الإبداعية (0.46). عينة الإناث، بلغت معاملات الارتباط بين كل من التضحية

والتعاون ومهارة الطلاقة القرائية (0.43)، ومهارة المرونة القرائية (0.41)، ومهارة الأصالة القرائية (0.38)، ومهارة القراءة الإبداعية (0.48). العينة الكلية، بلغت معاملات الارتباط بين كل من التضحية والتعاون ومهارة الطلاقة القرائية (0.40)، ومهارة المرونة القرائية (0.39)، ومهارة الأصالة القرائية (0.41)، ومهارة القراءة الإبداعية (0.38)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.

- **تحديد الأدوار والمسؤوليات:** عينة الذكور، بلغت معاملات الارتباط بين كل من تحديد الأدوار والمسؤوليات ومهارة الطلاقة القرائية (0.49)، ومهارة المرونة القرائية (0.46)، ومهارة الأصالة القرائية (0.44)، ومهارة القراءة الإبداعية (0.42). عينة الإناث، بلغت معاملات الارتباط بين كل من تحديد الأدوار والمسؤوليات ومهارة الطلاقة القرائية (0.46)، ومهارة المرونة القرائية (0.44)، ومهارة الأصالة القرائية (0.42)، ومهارة القراءة الإبداعية (0.39). العينة الكلية، بلغت معاملات الارتباط بين كل من تحديد الأدوار والمسؤوليات ومهارة الطلاقة القرائية (0.50)، ومهارة المرونة القرائية (0.48)، ومهارة الأصالة القرائية (0.46)، ومهارة القراءة الإبداعية (0.44)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.
- **الضبط ونظام الحياة:** عينة الذكور، بلغت معاملات الارتباط بين كل من الضبط ونظام الحياة ومهارة الطلاقة القرائية (0.47)، ومهارة المرونة القرائية (0.45)، ومهارة الأصالة القرائية (0.42)، ومهارة القراءة الإبداعية (0.37). عينة الإناث، بلغت معاملات الارتباط بين كل من الضبط ونظام الحياة ومهارة الطلاقة القرائية (0.45)، ومهارة المرونة القرائية (0.41)، ومهارة الأصالة القرائية (0.39)، ومهارة القراءة الإبداعية (0.42). العينة الكلية، بلغت معاملات الارتباط بين كل من الضبط ونظام الحياة ومهارة الطلاقة القرائية (0.48)، ومهارة المرونة القرائية (0.46)، ومهارة الأصالة القرائية (0.44)، ومهارة القراءة الإبداعية (0.43)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.
- **إشباع الحاجات:** عينة الذكور، بلغت معاملات الارتباط بين كل من إشباع الحاجات ومهارة الطلاقة القرائية (0.53)، ومهارة المرونة القرائية (0.51)، ومهارة الأصالة القرائية (0.49)، ومهارة القراءة الإبداعية (0.52). عينة الإناث، بلغت معاملات الارتباط بين كل من إشباع الحاجات ومهارة الطلاقة القرائية (0.52)، ومهارة المرونة القرائية (0.49)، ومهارة الأصالة القرائية (0.50)، ومهارة القراءة الإبداعية (0.53). العينة الكلية، بلغت معاملات الارتباط بين كل من إشباع الحاجات ومهارة الطلاقة القرائية (0.55)، ومهارة المرونة القرائية (0.54)، ومهارة الأصالة القرائية (0.52)، ومهارة القراءة الإبداعية (0.50)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.
- **الحياة الروحية:** عينة الذكور، بلغت معاملات الارتباط بين كل من الحياة الروحية ومهارة الطلاقة القرائية (0.46)، ومهارة المرونة القرائية (0.40)، ومهارة الأصالة القرائية (0.41)، ومهارة القراءة الإبداعية (0.42). عينة الإناث، بلغت معاملات الارتباط بين كل من الحياة الروحية ومهارة الطلاقة القرائية (0.43)، ومهارة المرونة القرائية (0.39)، ومهارة الأصالة القرائية (0.40)، ومهارة القراءة الإبداعية (0.44). العينة الكلية، بلغت معاملات الارتباط بين كل من الحياة الروحية ومهارة الطلاقة القرائية (0.48)، ومهارة المرونة القرائية (0.42)، ومهارة الأصالة القرائية (0.43)، ومهارة القراءة الإبداعية (0.40)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.
- **المناخ الأسري:** عينة الذكور، بلغت معاملات الارتباط بين كل من المناخ الأسري ومهارة الطلاقة القرائية (0.45)، ومهارة المرونة القرائية (0.43)، ومهارة الأصالة القرائية (0.40)، ومهارة القراءة الإبداعية (0.39). عينة الإناث، بلغت معاملات الارتباط بين كل من المناخ الأسري ومهارة الطلاقة القرائية (0.41)، ومهارة المرونة القرائية (0.39)، ومهارة الأصالة القرائية (0.38)، ومهارة القراءة الإبداعية (0.40). العينة الكلية، بلغت معاملات الارتباط بين كل من المناخ الأسري ومهارة الطلاقة القرائية (0.47)، ومهارة المرونة القرائية (0.42)، ومهارة الأصالة القرائية (0.43)، ومهارة القراءة الإبداعية (0.45)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.

وعليه، أسفرت نتائج الفرض الأول عن وجود ارتباطات موجبة دالة إحصائياً بين المناخ الأسري وأبعاده (الأمان الأسري، التضحية والتعاون، تحديد الأدوار والمسؤوليات، الضبط ونظام الحياة، إشباع الحاجات، الحياة الروحية) ومهارات القراءة الإبداعية (مهارة الطلاقة القرائية، مهارة المرونة القرائية، مهارة الأصالة القرائية) لدى الطلاب المتفوقين عقلياً. تدعم هذه النتائج صحة الفرض الأول الذي ينص على وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين المناخ الأسري ومهارات القراءة الإبداعية لدى الطلاب المتفوقين عقلياً.

وعلى الرغم من قلة البحوث التي تناولت العلاقة بين المناخ الأسري ومهارات القراءة الإبداعية سواء على مستوى البحوث الغربية أم العربية، ألا أن هناك بحوث أخرى أوضحت وجود علاقة موجبة بين المناخ الأسري ومهارات القراءة العادية مثل بحوث (Vandewater & Bickhan, 2004)، (Phillips et al., 2008)، (Roberts, 2013)، (Taylor, et al., 2008)، (Yeo et al., 2014)، (Dexter & Stacks, 2014))، وهذا إنما يدل على إن المناخ الأسري السوي ينعكس بالإيجاب ليس فقط في تنمية الجوانب المهارية للطفل الفائق عقلياً بل ينعكس

أيضاً على مهاراته القرائية الإبداعية، لأن الأسرة وما يسودها من مناخ نفسي سليم تساعد أبنائها وتشجيعهم على تنمية مهاراتهم المختلفة عامة، ومهاراتهم القرائية الإبداعية على وجه الخصوص.

2. النتائج الخاصة لاختبار الفرض الثاني ومناقشتها الذي ينص على ما يلي: توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً بين المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة ومهارات القراءة الإبداعية لدى الطلاب المتفوقين عقلياً.

جدول (11)

معاملات الارتباط بين المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي ومهارات القراءة الإبداعية لدى الطلاب المتفوقين عقلياً ، ودلالتها الإحصائية (ن=110)

أبعاد المستوى الاجتماعي – الاقتصادي – الثقافي	مجموعات البحث	العدد	مهارات القراءة الإبداعية			الدرجة الكلية
			مهارة الطلاقة القرائية	مهارة المرونة القرائية	مهارة الأصالة القرائية	
المستوى الاجتماعي	الذكور	60	0.44**	0.42**	0.41**	0.39**
	الإناث	50	0.42**	0.41**	0.40**	0.37**
	الكلية	110	0.45**	0.43**	0.39**	0.35**
المستوى الاقتصادي	الذكور	60	0.41**	0.39**	0.35**	0.37**
	الإناث	50	0.39**	0.40**	0.42**	0.38**
	الكلية	110	0.43**	0.42**	0.41**	0.39**
المستوى الثقافي	الذكور	60	0.40**	0.39**	0.42**	0.38**
	الإناث	50	0.39**	0.40**	0.37**	0.38**
	الكلية	110	0.43**	0.41**	0.38**	0.39**
الدرجة الكلية	الذكور	60	0.50**	0.49**	0.44**	0.42**
	الإناث	50	0.49**	0.47**	0.42**	0.44**
	الكلية	110	0.53**	0.45**	0.41**	0.43**

أشارت النتائج في جدول (11) إلى ما يلي:

- **المستوى الاجتماعي.** عينة الذكور، بلغت معاملات الارتباط بين كل من المستوى الاجتماعي ومهارة الطلاقة القرائية (0.44)، ومهارة المرونة القرائية (0.42)، ومهارة الأصالة القرائية (0.41)، ومهارة القراءة الإبداعية (0.39). عينة الإناث، بلغت معاملات الارتباط بين كل من المستوى الاجتماعي ومهارة الطلاقة القرائية (0.42)، ومهارة المرونة القرائية (0.41)، ومهارة الأصالة القرائية (0.40)، ومهارة القراءة الإبداعية (0.37). العينة الكلية، بلغت معاملات الارتباط بين كل من المناخ المستوى الاجتماعي الطلاقة القرائية (0.45)، ومهارة المرونة القرائية (0.43)، ومهارة الأصالة القرائية (0.39)، ومهارة القراءة الإبداعية (0.35)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.
- **المستوى الاقتصادي.** عينة الذكور، بلغت معاملات الارتباط بين كل من المستوى الاقتصادي ومهارة الطلاقة القرائية (0.41)، ومهارة المرونة القرائية (0.39)، ومهارة الأصالة القرائية (0.35)، ومهارة القراءة الإبداعية (0.37). عينة الإناث، بلغت معاملات الارتباط بين كل من المستوى الاقتصادي ومهارة الطلاقة القرائية (0.39)، ومهارة المرونة القرائية (0.40)، ومهارة الأصالة القرائية (0.42)، ومهارة القراءة الإبداعية (0.38). العينة الكلية، بلغت معاملات الارتباط بين كل من المناخ المستوى الاقتصادي الطلاقة القرائية (0.43)، ومهارة المرونة القرائية (0.42)، ومهارة الأصالة القرائية (0.41)، ومهارة القراءة الإبداعية (0.39)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.
- **المستوى الثقافي.** عينة الذكور، بلغت معاملات الارتباط بين كل من المستوى الثقافي ومهارة الطلاقة القرائية (0.40)، ومهارة المرونة القرائية (0.39)، ومهارة الأصالة القرائية (0.42)، ومهارة القراءة الإبداعية (0.38). عينة الإناث، بلغت معاملات الارتباط بين كل من المستوى الثقافي ومهارة الطلاقة القرائية (0.39)، ومهارة المرونة القرائية (0.40)، ومهارة الأصالة القرائية (0.37)، ومهارة القراءة الإبداعية (0.38). العينة الكلية، بلغت معاملات الارتباط بين كل من المستوى الثقافي والطلاقة القرائية (0.43)، ومهارة المرونة القرائية (0.41)، ومهارة الأصالة القرائية (0.38)، ومهارة القراءة الإبداعية (0.39)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.
- **الدرجة الكلية.** عينة الذكور، بلغت معاملات الارتباط بين كل من الدرجة الكلية للمستوى الاجتماعي/ الاقتصادي/ الثقافي ومهارة الطلاقة القرائية (0.50)، ومهارة المرونة القرائية (0.49)، ومهارة الأصالة القرائية (0.44)، ومهارات القراءة الإبداعية (0.42). عينة الإناث، بلغت معاملات

الارتباط بين كل من الدرجة الكلية للمستوى الاجتماعي/ الاقتصادي/ الثقافي ومهارة الطلاقة القرائية (0.49)، ومهارة المرونة القرائية (0.47)، ومهارة الأصالة القرائية (0.42)، ومهارات القراءة الإبداعية (0.44). العينة الكلية، بلغت معاملات الارتباط بين كل من الدرجة الكلية للمستوى الاجتماعي/ الاقتصادي/ الثقافي ومهارة الطلاقة القرائية (0.53)، ومهارة المرونة القرائية (0.45)، ومهارة الأصالة القرائية (0.41)، ومهارات القراءة الإبداعية (0.43)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى 0.01. كشفت نتائج الفرض الثاني عن وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين أبعاد المستوى الاجتماعي/ الاقتصادي/ الثقافي ومهارات القراءة الإبداعية (مهارة الطلاقة القرائية، مهارة المرونة القرائية، مهارة الأصالة القرائية) لدى الطلاب المتفوقين عقلياً. وعليه، تؤيد هذه النتائج صحة الفرض الثاني الذي ينص على وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للآسرة ومهارات القراءة الإبداعية لدى الطلاب المتفوقين عقلياً.

لا شك أن العامل الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة يلعب دوراً واضحاً في تنمية الجوانب المهارية والمعرفية لدى الطفل العادي عامة، والطفل الفائق عقلياً خاصة، لأن الطفل الفائق عقلياً له احتياجاته ومطالبه الخاصة التي قد تختلف عن احتياجات ومطالب الطفل العادي. ومن ثم، فإن العوامل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية الثرية تساعده على تحقيق متطلباته واحتياجاته. وعلى الرغم من قلة البحوث التي تناولت العلاقة بين المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي وبين مهارات القراءة الإبداعية لدى الطفل الفائق عقلياً، ألا أن هناك بحوث أخرى أوضحت وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين العوامل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية وبين مهارات القراءة بوجه عام لدى الطفل العادي مثل بحوث (Castro et al., 2002؛ Yoon, 2011). وطالما أن المكانة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية تعزز وتنمي مهارات الطفل العادي في مجال القراءة الإبداعية، فهي بالأحرى تساعد أيضاً على تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى الطفل الفائق عقلياً.

3. النتائج الخاصة لاختبار الفرض الثالث ومناقشتها الذي ينص على ما يلي: توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً بين دافعية الإنجاز المدرسي ومهارات القراءة الإبداعية لدى الطلاب المتفوقين عقلياً.

جدول (12)

معاملات الارتباط بين أبعاد دافعية الإنجاز المدرسي ومهارات القراءة الإبداعية لدى الطلاب المتفوقين عقلياً، ودلالتها الإحصائية (ن=110)

أبعاد دافعية الإنجاز المدرسي	مجموعات البحث	العدد	مهارات القراءة الإبداعية			الدرجة الكلية
			مهارة الطلاقة القرائية	مهارة المرونة القرائية	مهارة الأصالة القرائية	
الطموح المدرسي	الذكور	60	0.61**	0.58**	0.56**	0.54**
	الإناث	50	0.59**	0.56**	0.52**	0.51**
	الكلية	110	0.63**	0.59**	0.56**	0.55**
المثابرة المدرسية	الذكور	60	0.64**	0.61**	0.59**	0.56**
	الإناث	50	0.61**	0.57**	0.54**	0.51**
	الكلية	110	0.65**	0.61**	0.59**	0.57**
التفوق المدرسي	الذكور	60	0.69**	0.63**	0.57**	0.55**
	الإناث	50	0.67**	0.62**	0.59**	0.52**
	الكلية	110	0.70**	0.65**	0.63**	0.61**
الإتقان المدرسي	الذكور	60	0.65**	0.61**	0.57**	0.52**
	الإناث	50	0.63**	0.59**	0.56**	0.53**
	الكلية	110	0.66**	0.62**	0.60**	0.59**
الدرجة الكلية	الذكور	60	0.62**	0.57**	0.54**	0.52**
	الإناث	50	0.61**	0.56**	0.53**	0.53**
	الكلية	110	0.63**	0.55**	0.53**	0.49**

أسفرت النتائج في جدول (12) عما يلي:

- **الطموح المدرسي.** عينة الذكور، بلغت معاملات الارتباط بين كل من الطموح المدرسي ومهارة الطلاقة القرائية (0.61)، ومهارة المرونة القرائية (0.58)، ومهارة الأصالة القرائية (0.56)، ومهارات القراءة الإبداعية (0.54). عينة الإناث، بلغت معاملات الارتباط بين كل من الطموح المدرسي ومهارة الطلاقة القرائية (0.59)، ومهارة المرونة القرائية (0.56)، ومهارة الأصالة القرائية (0.52)، ومهارات القراءة الإبداعية (0.51). العينة الكلية، بلغت

معاملات الارتباط بين كل من الطموح المدرسي ومهارة الطلاقة القرائية (0.63)، ومهارة المرونة القرائية (0.59)، ومهارة الأصالة القرائية (0.56)، ومهارات القراءة الإبداعية (0.55)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.

- **المثابرة المدرسية**. عينة الذكور، بلغت معاملات الارتباط بين كل من المثابرة المدرسية ومهارة الطلاقة القرائية (0.64)، ومهارة المرونة القرائية (0.61)، ومهارة الأصالة القرائية (0.59)، ومهارات القراءة الإبداعية (0.56). عينة الإناث، بلغت معاملات الارتباط بين كل من المثابرة المدرسية ومهارة الطلاقة القرائية (0.61)، ومهارة المرونة القرائية (0.57)، ومهارة الأصالة القرائية (0.54)، ومهارات القراءة الإبداعية (0.51). العينة الكلية، بلغت معاملات الارتباط بين كل من المثابرة المدرسية ومهارة الطلاقة القرائية (0.65)، ومهارة المرونة القرائية (0.61)، ومهارة الأصالة القرائية (0.59)، ومهارات القراءة الإبداعية (0.57)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.
- **التفوق المدرسي**. عينة الذكور، بلغت معاملات الارتباط بين كل من التفوق المدرسي ومهارة الطلاقة القرائية (0.69)، ومهارة المرونة القرائية (0.63)، ومهارة الأصالة القرائية (0.57)، ومهارات القراءة الإبداعية (0.55). عينة الإناث، بلغت معاملات الارتباط بين كل من التفوق المدرسي ومهارة الطلاقة القرائية (0.67)، ومهارة المرونة القرائية (0.62)، ومهارة الأصالة القرائية (0.59)، ومهارات القراءة الإبداعية (0.52). العينة الكلية، بلغت معاملات الارتباط بين كل من التفوق المدرسي ومهارة الطلاقة القرائية (0.70)، ومهارة المرونة القرائية (0.65)، ومهارة الأصالة القرائية (0.63)، ومهارات القراءة الإبداعية (0.61)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.
- **الإتقان المدرسي**. عينة الذكور، بلغت معاملات الارتباط بين كل من الإتقان المدرسي ومهارة الطلاقة القرائية (0.65)، ومهارة المرونة القرائية (0.61)، ومهارة الأصالة القرائية (0.57)، ومهارات القراءة الإبداعية (0.52). عينة الإناث، بلغت معاملات الارتباط بين كل من الإتقان المدرسي ومهارة الطلاقة القرائية (0.63)، ومهارة المرونة القرائية (0.59)، ومهارة الأصالة القرائية (0.56)، ومهارات القراءة الإبداعية (0.53). العينة الكلية، بلغت معاملات الارتباط بين كل من الإتقان المدرسي ومهارة الطلاقة القرائية (0.66)، ومهارة المرونة القرائية (0.62)، ومهارة الأصالة القرائية (0.60)، ومهارات القراءة الإبداعية (0.59)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.
- **دافعية الإنجاز المدرسي**. عينة الذكور، بلغت معاملات الارتباط بين كل من دافعية الإنجاز المدرسي ومهارة الطلاقة القرائية (0.62)، ومهارة المرونة القرائية (0.57)، ومهارة الأصالة القرائية (0.54)، ومهارات القراءة الإبداعية (0.52). عينة الإناث، بلغت معاملات الارتباط بين كل من دافعية الإنجاز المدرسي ومهارة الطلاقة القرائية (0.61)، ومهارة المرونة القرائية (0.56)، ومهارة الأصالة القرائية (0.53)، ومهارات القراءة الإبداعية (0.53). العينة الكلية، بلغت معاملات الارتباط بين كل من دافعية الإنجاز المدرسي ومهارة الطلاقة القرائية (0.63)، ومهارة المرونة القرائية (0.55)، ومهارة الأصالة القرائية (0.53)، ومهارات القراءة الإبداعية (0.49)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى 0.01. وعليه، أوضحت نتائج الفرض الثالث وجود ارتباطات موجبة دالة إحصائياً بين دافعية الإنجاز المدرسي وأبعادها (الطموح المدرسي، المثابرة المدرسية، التفوق المدرسي، الإتقان المدرسي)، ومهارات القراءة الإبداعية (مهارة الطلاقة القرائية، مهارة المرونة القرائية، مهارة الأصالة القرائية) لدى الطلاب المتفوقين عقلياً. ومن ثم، تؤيد هذه النتائج صحة الفرض الثالث الذي ينص على وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين دافعية الإنجاز ومهارات القراءة الإبداعية لدى الطلاب المتفوقين عقلياً.

أن الطفل الذي يتسم بدافعية مرتفعة من الإنجاز المدرسي، والذي من خصائصه الطموح، والمثابرة، والتفوق، والإتقان، فإن هذه الخصائص قد تنبئ عن تفوق هذا الطفل على المستوى المهاري عامة، ومهارات القراءة الإبداعية على وجه الخصوص. وعلى الرغم من قلة البحوث التي تناولت العلاقة المباشرة بين دافعية الإنجاز المدرسي ومهارات القراءة الإبداعية لدى الطفل الفائق عقلياً، ألا أنه على الجانب الآخر، توجد بعض البحوث التي أسفرت عن وجود علاقة موجبة بين دافعية الإنجاز ومهارات القراءة لدى الطفل العادي عامة (Senechal & Lefevre, 2002)، (Zhou, 2004). ومن ثم، فإن الطفل العادي الذي يمتلك خصائص دافعية الإنجاز المرتفعة لديه مهارات مرتفعة في القراءة بوجه عام، فالأحرى فإن الطفل الفائق عقلياً الذي يتسم بنفس الخصائص الإنجازية يمتلك مهارات مرتفعة ليس فقط في مجال مهارات القراءة العادية، بل أيضاً في مجال مهارات القراءة الإبداعية.

4. النتائج الخاصة لاختبار صحة الفرض الرابع ومناقشتها الذي ينص على ما يلي: توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً بين عادات الاستذكار ومهارات القراءة الإبداعية لدى الطلاب المتفوقين عقلياً.

جدول (13)

معاملات الارتباط بين أبعاد عادات الاستذكار ومهارات القراءة الإبداعية لدى الطلاب المتفوقين عقلياً، ودلالتها الإحصائية (ن=110)

عادات الاستذكار	مجموعات البحث	العدد	مهارات القراءة الإبداعية			الدرجة الكلية
			مهارة الطلاقة القرائية	مهارة المرونة القرائية	مهارة الأصالة القرائية	
تحديد الهدف من المذاكرة	الذكور	60	0.52**	0.49**	0.46**	0.44**
	الإناث	50	0.49**	0.47**	0.44**	0.42**
	الكلية	110	0.51**	0.49**	0.45**	0.43**
تنظيم وقت المذاكرة	الذكور	60	0.54**	0.51**	0.49**	0.46**
	الإناث	50	0.51**	0.47**	0.46**	0.44**
	الكلية	110	0.49**	0.45**	0.42**	0.39**
التركيز في المذاكرة	الذكور	60	0.54**	0.52**	0.51**	0.49**
	الإناث	50	0.52**	0.48**	0.46**	0.45**
	الكلية	110	0.49**	0.45**	0.42**	0.41**
المداومة على الاستذكار	الذكور	60	0.55**	0.52**	0.51**	0.49**
	الإناث	50	0.53**	0.48**	0.46**	0.44**
	الكلية	110	0.51**	0.47**	0.45**	0.43**
تدوين الملاحظات أثناء الاستذكار	الذكور	60	0.54**	0.51**	0.49**	0.47**
	الإناث	50	0.52**	0.49**	0.48**	0.46**
	الكلية	110	0.51**	0.47**	0.46**	0.42**
المراجعة والاستعداد للامتحان	الذكور	60	0.52**	0.49**	0.47**	0.45**
	الإناث	50	0.49**	0.47**	0.45**	0.42**
	الكلية	110	0.51**	0.49**	0.46**	0.44**
الدرجة الكلية	الذكور	60	0.54**	0.51**	0.46**	0.45**
	الإناث	50	0.51**	0.48**	0.46**	0.45**
	الكلية	110	0.52**	0.46**	0.44**	0.41**

كشفت النتائج في جدول (13) عما يلي:

- **تحديد الهدف من المذاكرة.** عينة الذكور، بلغت معاملات الارتباط بين كل من تحديد الهدف من المذاكرة ومهارة الطلاقة القرائية (0.52)، ومهارة المرونة القرائية (0.49)، ومهارة الأصالة القرائية (0.46)، ومهارات القراءة الإبداعية (0.44). عينة الإناث، بلغت معاملات الارتباط بين كل من تحديد الهدف من المذاكرة ومهارة الطلاقة القرائية (0.49)، ومهارة المرونة القرائية (0.47)، ومهارة الأصالة القرائية (0.44)، ومهارات القراءة الإبداعية (0.42). العينة الكلية، بلغت معاملات الارتباط بين كل من تحديد الهدف من المذاكرة ومهارة الطلاقة القرائية (0.51)، ومهارة المرونة القرائية (0.49)، ومهارة الأصالة القرائية (0.45)، ومهارات القراءة الإبداعية (0.43)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.
- **تنظيم وقت المذاكرة.** عينة الذكور، بلغت معاملات الارتباط بين كل من تنظيم وقت المذاكرة ومهارة الطلاقة القرائية (0.54)، ومهارة المرونة القرائية (0.51)، ومهارة الأصالة القرائية (0.49)، ومهارات القراءة الإبداعية (0.46). عينة الإناث، بلغت معاملات الارتباط بين كل من تنظيم وقت المذاكرة ومهارة الطلاقة القرائية (0.49)، ومهارة المرونة القرائية (0.45)، ومهارة الأصالة القرائية (0.42)، ومهارات القراءة الإبداعية (0.39)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.
- **التركيز في المذاكرة.** عينة الذكور، بلغت معاملات الارتباط بين كل من التركيز في المذاكرة ومهارة الطلاقة القرائية (0.54)، ومهارة المرونة القرائية (0.52)، ومهارة الأصالة القرائية (0.51)، ومهارات القراءة الإبداعية (0.49). عينة الإناث، بلغت معاملات الارتباط بين كل من التركيز في المذاكرة ومهارة الطلاقة القرائية (0.52)، ومهارة المرونة القرائية (0.48)، ومهارة الأصالة القرائية (0.46)، ومهارات

القراءة الإبداعية (0.45). العينة الكلية، بلغت معاملات الارتباط بين كل من التركيز في المذاكرة ومهارة الطلاقة القرائية (0.49)، ومهارة المرونة القرائية (0.45)، ومهارة الأصالة القرائية (0.42)، ومهارات القراءة الإبداعية (0.41)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.

- **المداومة على الاستذكار.** عينة الذكور، بلغت معاملات الارتباط بين كل من المداومة على الاستذكار ومهارة الطلاقة القرائية (0.55)، ومهارة المرونة القرائية (0.52)، ومهارة الأصالة القرائية (0.51)، ومهارات القراءة الإبداعية (0.49). عينة الإناث، بلغت معاملات الارتباط بين كل من المداومة على الاستذكار ومهارة الطلاقة القرائية (0.53)، ومهارة المرونة القرائية (0.48)، ومهارة الأصالة القرائية (0.46)، ومهارات القراءة الإبداعية (0.44). العينة الكلية، بلغت معاملات الارتباط بين كل من المداومة على الاستذكار ومهارة الطلاقة القرائية (0.51)، ومهارة المرونة القرائية (0.47)، ومهارة الأصالة القرائية (0.45)، ومهارات القراءة الإبداعية (0.43)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.
- **تدوين الملاحظات أثناء الاستذكار.** عينة الذكور، بلغت معاملات الارتباط بين كل من تدوين الملاحظات أثناء الاستذكار ومهارة الطلاقة القرائية (0.54)، ومهارة المرونة القرائية (0.51)، ومهارة الأصالة القرائية (0.49)، ومهارات القراءة الإبداعية (0.47). عينة الإناث، بلغت معاملات الارتباط بين كل من تدوين الملاحظات أثناء الاستذكار ومهارة الطلاقة القرائية (0.52)، ومهارة المرونة القرائية (0.49)، ومهارة الأصالة القرائية (0.48)، ومهارات القراءة الإبداعية (0.46). العينة الكلية، بلغت معاملات الارتباط بين كل من تدوين الملاحظات أثناء الاستذكار ومهارة الطلاقة القرائية (0.51)، ومهارة المرونة القرائية (0.47)، ومهارة الأصالة القرائية (0.46)، ومهارات القراءة الإبداعية (0.42)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.
- **المراجعة والاستعداد للامتحان.** عينة الذكور، بلغت معاملات الارتباط بين كل من المراجعة والاستعداد للامتحان ومهارة الطلاقة القرائية (0.52)، ومهارة المرونة القرائية (0.49)، ومهارة الأصالة القرائية (0.47)، ومهارات القراءة الإبداعية (0.45). عينة الإناث، بلغت معاملات الارتباط بين كل من المراجعة والاستعداد للامتحان ومهارة الطلاقة القرائية (0.49)، ومهارة المرونة القرائية (0.47)، ومهارة الأصالة القرائية (0.45)، ومهارات القراءة الإبداعية (0.42). العينة الكلية، بلغت معاملات الارتباط بين كل من المراجعة والاستعداد للامتحان ومهارة الطلاقة القرائية (0.51)، ومهارة المرونة القرائية (0.49)، ومهارة الأصالة القرائية (0.46)، ومهارات القراءة الإبداعية (0.44)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.
- **الدرجة الكلية لعادات الاستذكار.** عينة الذكور، بلغت معاملات الارتباط بين كل من الدرجة الكلية لعادات الاستذكار ومهارة الطلاقة القرائية (0.54)، ومهارة المرونة القرائية (0.51)، ومهارة الأصالة القرائية (0.49)، ومهارات القراءة الإبداعية (0.47). عينة الإناث، بلغت معاملات الارتباط بين كل من الدرجة الكلية لعادات الاستذكار ومهارة الطلاقة القرائية (0.51)، ومهارة المرونة القرائية (0.48)، ومهارة الأصالة القرائية (0.46)، ومهارات القراءة الإبداعية (0.45). العينة الكلية، بلغت معاملات الارتباط بين كل من الدرجة الكلية لعادات الاستذكار ومهارة الطلاقة القرائية (0.52)، ومهارة المرونة القرائية (0.46)، ومهارة الأصالة القرائية (0.44)، ومهارات القراءة الإبداعية (0.41)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.

وعليه، أوضحت نتائج الفرض الرابع وجود ارتباطات موجبة دالة إحصائياً بين عادات الاستذكار وأبعادها (تحديد الهدف من المذاكرة – تنظيم وقت المذاكرة – التركيز في المذاكرة – المداومة على الاستذكار – تدوين الملاحظات أثناء الاستذكار – المراجعة والاستعداد للامتحان) ومهارات القراءة الإبداعية (مهارة الطلاقة القرائية – مهارة المرونة القرائية – مهارة الأصالة القرائية) لدى الطلاب المتفوقين عقلياً. ومن ثم، تدعم هذه النتائج صحة اختبار الفرض الرابع الذي ينص على وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين عبارات الاستذكار ومهارات القراءة الإبداعية لدى الطلاب المتفوقين عقلياً. عادات الاستذكار السليمة التي ينتهجها الطفل سواء العادي أم المتفوق عقلياً تساعده على تنمية مهاراته الدراسية عامة، ومهاراته القرائية الإبداعية على وجه الخصوص، خاصة أن القراءة تساعد الطفل عادياً أم متفوقاً على التعلم. وعلى الرغم من أهمية عادات الاستذكار في مجال التعلم، ألا أنه توجد ندرة –في حدود إطلاع الباحث– التي حاولت الكشف عن العلاقة بين عادات الاستذكار ومهارات القراءة الإبداعية سواء لدى الطفل العادي أم الطفل المتفوق عقلياً. ومن ثم، فإن العلاقة بين هذين المتغيرين في حاجة إلى مزيد من البحث سواء في مجال الطلاب العاديين أم في مجال الطلاب المتفوقين عقلياً.

5. يسفر التحليل العاملي للمتغيرات التالية: المناخ الأسري، المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، ودافعية الإنجاز المدرسي، وعادات الاستذكار، ومهارات القراءة الإبداعية لدى الطلاب المتفوقين عقلياً عن عامل عام.

جدول (14)

العوامل المستخرجة لمتغيرات البحث من الدرجة الأولى

متغيرات البحث		العامل الأول	العامل الثاني	التشبعات
أبعاد المناخ الأسري	الأمان الأسري	0.61	–	0.61
	التضحية والتعاون الأسري	0.59	–	0.59
	تحديد الأدوار والمسؤوليات	–	0.53	0.64
	الضبط ونظام الحياة	0.62	–	0.63
	إشباع الحاجات	0.64	–	0.57
	الحياة الروحية	0.65	–	0.56
المستوى الاجتماعي، الاقتصادي، الثقافي	المستوى الاجتماعي	0.58	–	0.55
	المستوى الاقتصادي	0.56	–	0.62
	المستوى الثقافي	0.63	–	0.64
أبعاد دافعية الإنجاز المدرسي	الطموح المدرسي	0.70	–	0.66
	المثابرة المدرسية	0.69	–	0.67
	التفوق المدرسي	0.67	–	0.61
	الإتقان المدرسي	0.65	–	0.59
عادات الاستذكار	تحديد الهدف من المذاكرة	–	0.56	0.63
	تنظيم وقت المذاكرة	0.62	–	0.59
	التركيز في المذاكرة	0.63	–	0.57
	المداومة على الاستذكار	0.65	–	0.54
	تدوين الملاحظات أثناء الاستذكار	–	0.61	0.51
	المراجعة والاستعداد للامتحان	–	0.59	0.50
مهارات القراءة الإبداعية	مهارة الطلاقة القرائية	0.61	–	0.49
	مهارة المرونة القرائية	0.59	–	0.52
	مهارة الأصالة القرائية	0.55	–	0.54
	الجذور الكامنة	5.98	1.56	
	نسب التباين	%27.18	%7.09	%34.27

أسفرت النتائج في جدول (14) عن وجود عاملين من الدرجة الأولى لمتغيرات البحث بعد تدويرها تدويراً مائلاً (الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح). وقد تشبع على العام الأول (الجذر الكامن = 5.98، نسبة التباين = 27.18 %) المتغيرات التالية: الأمان الأسري (0.61)، التضحية والتعاون (0.59)، الضبط ونظام الحياة (0.62)، إشباع الحاجات (0.64)، الحياة الروحية (0.65)، المستوى الاقتصادي (0.56)، المستوى الثقافي (0.63)، الطموح المدرسي (0.70)، المثابرة المدرسية (0.69)، التفوق المدرسي (0.65)، تنظيم وقت المذاكرة (0.62)، التركيز في المذاكرة (0.63)، المداومة على الاستذكار (0.65)، مهارة الطلاقة القرائية (0.61)، مهارة المرونة القرائية (0.59)، مهارة الأصالة القرائية (0.55). وقد أطلق على هذا العامل بعد فحص مكوناته: المحددات الأسرية – المعرفية المرتبطة بمهارات القراءة الإبداعية.

كما تشبع على العامل الثاني المتغيرات التالية: تحديد الأدوار والمسؤوليات (0.53)، تحديد الهدف من المذاكرة (0.56)، تدوين الملاحظات أثناء الاستذكار (0.61)، المراجعة والاستعداد للامتحان (0.59). وقد أطلق على هذا العامل بعد فحص مكوناته: دور الأسرة في الاستذكار. وعليه، تبين أن التحليل العاملي لمتغيرات البحث قد كشفت عن وجود عاملين من الدرجة الأولى هما: المحددات الأسرية – المعرفية المرتبطة بمهارات القراءة الإبداعية، ودور الأسرة في الاستذكار لدى الطلاب المتفوقين عقلياً. ومن ثم، لم تؤيد النتائج صحة اختبار الفرض الخامس الذي ينص على وجود عامل عام للمتغيرات التالية: المناخ الأسري، المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، ودافعية الإنجاز المدرسي، وعادات الاستذكار، ومهارات القراءة الإبداعية لدى الطلاب المتفوقين عقلياً.

أن مهارات القراءة الإبداعية لدى الطفل الفائق عقلياً لا يمكن أن تظهر ألا من خلال وجود مجموعة من المتغيرات التي تساعد على بروز هذه المهارات مثل المناخ الأسري وأبعاده المتضمنة كل من الأمان الأسري، والتضحية والتعاون الأسري، وتحديد الأدوات والمسؤوليات، والضبط ونظام الأسرة، وإشباع الحاجات، والحياة الروحية، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، ودافعية الإنجاز المدرسي التي تتضمن الطموح، والمثابرة، والتفوق والإتقان المدرسي، وبعض عادات الاستذكار مثل تنظيم وقت

المذاكرة، والتركيز في المذاكرة، والمداومة على الاستذكار. وتتسق هذه النتائج نسبياً مع ما انتهت إليه نتائج البحوث السابقة التي أسفرت عن وجود علاقة بين المناخ الأسري ومهارات القراءة (Yeo et al., 2014)، وبين المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي ومهارات القراءة (Yoon, 2011)، (Castro et al., 2002)، وبين دافعية الإنجاز ومهارات القراءة (Senechal & Lefevre, 2002)، (Zhou, 2004)، ألا أن مجال مهارات القراءة الإبداعية وارتباطها ببعض المتغيرات الأسرية والمعرفية لدى الطفل الفائق عقلياً في حاجة إلى مزيد من البحوث المستقبلية.

6. النتائج الخاصة لاختبار صحة الفرض السادس ومناقشتها الذي ينص على ما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات القراءة الإبداعية لدى الطلاب المتفوقين عقلياً من الجنسين.

جدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيم "ت" في مهارات القراءة الإبداعية لدى الطلاب المتفوقين عقلياً وفقاً لمتغير النوع

مهارات القراءة الإبداعية	مجموعات البحث	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيم "ت"	الدلالة الإحصائية
مهارة الطلاقة الإبداعية	الذكور	60	17.21	4.22	5.14	0.01
	الإناث	50	21.27	3.99		
مهارة المرونة القرائية	الذكور	60	13.53	4.11	3.54	0.01
	الإناث	50	16.22	3.65		
مهارة الأصالة القرائية	الذكور	60	11.61	4.17	3.54	0.01
	الإناث	50	14.37	3.88		
الدرجة الكلية	الذكور	60	42.35	7.11	7.15	0.01
	الإناث	50	51.86	6.49		

كشفت النتائج في جدول (15) عما يلي:

- **مهارة الطلاقة القرائية:** وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة الطلاقة القرائية بين الذكور (م=17.21، ع=4.22)، والإناث (م=21.27، ع=3.99)، وقد بلغت قيمة «ت» (5.14)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.
- **مهارة المرونة القرائية:** وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة المرونة القرائية بين الذكور (م=13.53، ع=4.11)، والإناث (م=16.22، ع=3.65)، وقد بلغت قيمة «ت» (3.54)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.
- **مهارة الأصالة القرائية:** وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة الأصالة القرائية بين الذكور (م=11.61، ع=4.17)، والإناث (م=14.37، ع=3.88)، وقد بلغت قيمة «ت» (3.54)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.
- **مهارة القراءة الإبداعية:** وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة القراءة الإبداعية بين الذكور (م=42.35، ع=7.11)، والإناث (م=51.86، ع=6.49)، وقد بلغت قيمة «ت» (7.15)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.

وعليه، أوضحت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في مهارات القراءة الإبداعية (مهارة الطلاقة القرائية، مهارة المرونة القرائية، مهارة الأصالة القرائية) بين الذكور والإناث من الطلاب المتفوقين عقلياً. ومن ثم، تدعم هذه النتائج صحة اختبار الفرض السادس الذي ينص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات القراءة الإبداعية لدى الطلاب المتفوقين عقلياً من الجنسين.

أوضحت النتائج المبينة في جدول (15) أن الإناث الفائقات عقلياً يمتلكن مهارات القراءة الإبداعية (الطلاقة القرائية، المرونة القرائية، الأصالة القرائية) أكثر من الذكور المتفوقين عقلياً، وتتفق هذه النتائج نسبياً مع آراء الباحثين (Castro et al., 2002) و(السليتي، 2006) في هذا الصدد. إضافة إلى هذا، أوضحت العديد من الأدبيات النفسية (الهنداوي، 2005)، (Shaeffr, 2002) تفوق الإناث في الجانب اللغوي عن الذكور، ألا أن المجال في حاجة إلى مزيد من البحوث المستقبلية للكشف عن الفروق في مهارات القراءة الإبداعية بين الذكور والإناث المتفوقين عقلياً.

الخلاصة:

توصل البحث إلى النتائج التالية:

- وجود ارتباطات موجبة دالة إحصائياً بين المناخ الأسري وأبعاده (الأمان الأسري، التضحية والتعاون، تحديد الأدوار والمسؤوليات، الضبط ونظام الحياة، إشباع الحاجات، الحياة الروحية) وبين مهارات القراءة الإبداعية (مهارة الطلاقة القرائية، مهارة المرونة القرائية، مهارة الأصالة القرائية) لدى

الطلاب المتفوقين عقلياً.

- وجود ارتباطات موجبة دالة إحصائياً بين أبعاد المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي وبين مهارات القراءة الإبداعية (مهارة الطلاقة القرائية – مهارة المرونة القرائية– مهارة الأصالة القرائية) لدى الطلاب المتفوقين عقلياً.
- وجود ارتباطات موجبة دالة إحصائياً بين دافعية الإنجاز المدرسي وأبعادها (الطموح المدرسي، المثابرة المدرسية، التفوق المدرسي، الإتقان المدرسي) وبين مهارات القراءة الإبداعية (مهارة الطلاقة القرائية، مهارة المرونة القرائية، مهارة الأصالة القرائية) لدى الطلاب المتفوقين عقلياً.
- وجود ارتباطات موجبة دالة إحصائياً بين عادات الاستذكار (تحديد الهدف من المذاكرة، تنظيم وقت المذاكرة، التركيز في المذاكرة، المداومة على الاستذكار، تدوين الملاحظات أثناء الاستذكار، المراجعة والاستعداد للامتحان) وبين مهارات القراءة الإبداعية (مهارة الطلاقة القرائية، مهارة المرونة القرائية، مهارة الأصالة القرائية) لدى الطلاب المتفوقين عقلياً.
- أسفر التحليل العاملي لمتغيرات البحث عن وجود عاملين من الدرجة الأولى، حيث تضمن العامل الأول المتغيرات التالية: الأمان الأسري، التضحية والتعاون الأسري، الضبط ونظام الحياة، إشباع الحاجات، الحياة الروحية، المستوى الاجتماعي، المستوى الاقتصادي، المستوى الثقافي، الطموح المدرسي، المثابرة المدرسية، التفوق المدرسي، الإتقان المدرسي، تنظيم وقت المذاكرة، التركيز في المذاكرة، المداومة على الاستذكار، مهارة الطلاقة القرائية، مهارة المرونة القرائية، مهارة الأصالة القرائية. كما تشبعت المتغيرات التالية على العامل الثاني المتغيرات التالية: تحديد الأدوار والمسؤولية، تحديد الهدف من المذاكرة، تدوين الملاحظات أثناء الاستذكار، المراجعة والاستعداد للامتحان لدى الطلاب المتفوقين عقلياً.
- تفوق الإناث الفائقات عقلياً في مهارات القراءة الإبداعية (مهارة الطلاقة القرائية، مهارة المرونة القرائية، مهارة الأصالة القرائية) عن الذكور المتفوقين عقلياً.

الخاتمة والتوصيات

ناقش هذا البحث مدى تأثير المتغيرات الأسرية ، ممثلة في المناخ الأسري والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة، والمتغيرات المعرفية، ممثلة في دافية الإنجاز وعادات الاستذكار، على مهارات القراءة الإبداعية (مهارة الطلاقة القرائية، مهارة المرونة القرائية، مهارة الأصالة القرائية) لدى عينة من الطلاب والطالبات المتفوقين عقلياً في عدد من مدارس المرحلة المتوسطة في محافظة جدة. بشكل عام، كلما كانت المتغيرات الأسرية والمعرفية أكثر توازناً ودعماً للطلاب والطالبات، كلما كان اكتسابهم لمهارات القراءة الإبداعية أكثر تقدماً. بالرغم من التأثير الكبير للمتغيرات الأسرية والمعرفية على تنمية مهارات القراءة الإبداعية، إلا أن هناك حاجة إلى مزيد من التفصيل حول مدى ارتباط تلك المتغيرات بمستوى كل مهارة على حده (الطلاقة، المرونة، والأصالة) من مهارات القراءة الإبداعية ومدى ارتباط تلك المستويات بالتفوق العقلي لدى الطلاب والطالبات.وهنا تطرح الدراسة تساؤلاً مثيراً للانتباه حول ما إذا كان التفوق العقلي لدى عينة الدراسة يُعد عاملاً رئيساً في اكتسابهم للمهارات بشكل أكثر تقدماً. بمعنى آخر يمكن النظر إلى التفوق العقلي بأنه الإطار أو السياق الذي تتطور من خلاله مهارات القراءة الإبداعية، والمتغيرات الأسرية والمعرفية تُشكل العوامل المساندة في تقوية هذا الإطار مما يسهم في تقدم الطلاب والطالبات في مستوى الإنجاز والتحصيل.

في ضوء النتائج السابقة، تختتم الدراسة بذكر التوصيات التالية:

- توصي الدراسة بضرورة إجراء مزيد من الدراسات لمعرفة العلاقة بين التفوق العقلي ومهارات القراءة الإبداعية وكيف تؤثر المتغيرات الأسرية والمعرفية في زيادة القدرات العقلية والمعرفية ذات العلاقة باكتساب مهارات القدرات الإبداعية.
- توصي الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات التجريبية لمعرفة مدى ارتباط العوامل الأسرية والمعرفية باكتساب مهارات القراءة الإبداعية، مع إضافة متغيرات أخرى مثل أساليب التدريس والخبرات المهنية للمعلمين مع الأخذ بعين الاعتبار التوسع في فئات عينة الدراسة من مختلف المراحل الدراسية لتشمل المرحلة الابتدائية والمتوسطة في مدارس المملكة العربية السعودية.
- على الرغم من وفرة البحوث التي تناولت مهارات القراءة الإبداعية، ألا أن المجال في حاجة إلى مزيد من البحوث المستقبلية خاصة في مجال المتفوقين عقلياً، ومحاولة ربط هذه المهارات ببعض المتغيرات الأسرية والمعرفية والانفعالية، خاصة وأن النتائج التي سوف تسفر عنها هذه الأبحاث سوف تكشف عن البناء المعرفي الانفعالي السلوكي لدى المتفوقين عقلياً.

المراجع:

أبو المعاطي، أسماء حسن أحمد. (2022). اثر استراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائي. *مجلة كلية التربية للإسماعيلية* . 54 .80-98.

أبو زيتون، جمال عبد الله سلامة. (2004). أثر برنامج تدريبي في

تنمية المهارات الدراسية والتحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. الجامعة الأردنية.

أحمد، هدى أحمد محمد. (1999). دافعية الإنجاز وعلاقتها ببعض أساليب المعاملة الوالدية لدى الأطفال بمنطقة عشوائية. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عين شمس.

الأعسر، صفاء وقشقوش، إبراهيم وسلامة، محمد. (1983). برنامج لتنمية دافعية الإنجاز لدى التلاميذ والطلاب القطريون في مختلف مراحل التعليم. مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، المجلد الثاني.

حافظ، نبيل وسليمان، عبد الرحمن وشند، سميرة. (1997). مقدمة في علم النفس الاجتماعي. مكتبة زهراء الشرق.

حبيب، مجدي عبد الكريم. (2003). اتجاهات حديثة في تعليم التفكير. دار الفكر العربي.

حجازي، أيمن (2005). أثر توظيف الألعاب التربوية في تنمية بعض مهارات اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي. [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية في غزة.

الحربي، خالد بن جازي. (2022). فاعلية وحدة تدريسية قائمة على استراتيجية علاقة السؤال بالجواب (Q. A. R.) في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *المجلة العربية للتربية النوعية*، 21، 93-138 .

حسين، علي عبدالمنعم وإسماعيل، بليغ حمدي. (2021). قراءة النص: رؤى لسانية معاصرة. وكالة الصحافة العربية.

خلف الله، محمود عبد الحافظ. (2022). تنمية مهارات القراءة التحليلية والناقدة من خلال السياق اللغوي: فلسفة نحو النص. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: العلوم الإنسانية والإدارية*، 23(2)، 26-35

خليفة، عبد اللطيف محمد. (2006). مقياس الدافعية للإنجاز. دار غريب.

خليل، محمد. (2000). المناخ الأسري وعلاقته بالصحة النفسية للأبناء المراهقين. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القاهرة.

رزق، محمد عبد السميع. (2001). الاتجاهات الحديثة في دراسة مهارات الاستذكار، *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية*. 13 (2). 32-66.

زيدان، السيد عبد القادر. (1990). عادات الاستذكار في علاقتها بالتخصص ومستوى التحصيل الدراسي في الثانوية العامة. المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر (ج2). 469-496.

السبيعي، هدى وعبد الرحيم، أنور رياض. (2000). مهارات التعلم والاستذكار (ط2). دار الثقافة.

السليتي، فراس محمود مصطفى. (2006). التفكير الناقد والابداعي: استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية. جدارا للكتاب العالمي.

السليتي، فراس محمود مصطفى. (2019). أثر برنامج تعليمي قائم على المنحى الوظيفي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية والاتجاه نحوها لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. *دراسات، العلوم التربوية*. 46 (1). 111-132

سليمان، سناء محمد. (2005). عادات الاستذكار ومهاراته الدراسية السليمة. عالم الكتب.

الشعراوي، علاء محمود جاد. (1995). عادات الاستذكار والأسلوب المفضل في التعليم وعلاقتها بقلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية*. 29. 42-83.

الشمري، وليد بن طراد. (2022). أثر استخدام استراتيجية القراءة الحرة الموجهة في تحسين مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في السعودية. *مجلة جامعة عمان العربية للبحوث – سلسلة البحوث التربوية والنفسية*. 7(2). . 734–711

الشيولي، أميرة عبدالباري. (2022). اثر المنصات التعليمية في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، *مجلة كلية التربية بدمياط*. 37، (83). 167- 196

صلاح، سمير والمحبوب، شافي. (2003). العلاقة بين بعض مهارات القراءة الإبداعية والقدرة على التفكير الإبداعي. *مجلة القراءة والمعرفة*. 26(3). 22-56.

طه، فرج عبد القادر. (2003). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي (ط3). دار غريب.

عبد الرحمن، عفاف محمد. (2007). دراسة مقارنة لدافع الإنجاز لدى طلاب المدارس المشتركة وغير المشتركة. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عين شمس.

علي، محمود عبد القادر محمد. (1977). دراستان في دوافع

الإنجاز وسيكولوجية التحديث. مكتبة الأنجلو المصرية.

غنيم، خولة عبد الرحيم. (2005). أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي والدافعية. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. الجامعة الأردنية.

الكثيري، راشد بن حمد. (2000). إسهام تدريبات كتاب القراءة المقرر على الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.المؤتمر العلمي الثاني عشر –مناهج التعليم وتنمية التفكير. 2. 242-220.

اللحياني، سبحة حاكم. (2019). تأثير استخدام استراتيجية «مفاتيح التفكير» على تطوير التفكير الناقد والإبداعي لدى الأطفال قبل سن المدرسة نحو تعلم القراءة والكتابة الناشئة. المؤتمر العلمي التاسع عشر: مختارات أدبية وعلمية (خيالية وواقعية) لبناء كتب القراءة في مرحلة التعليم الأساسي، 3-25.

مصطفى، رياض بدوي (2005). مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة: التشخيص والعلاج. دار صفاء.

مهنا، محمود أحمد الحاج. (2006). أهمية تعليم القراءة في ضوء فلسفة تربوية واضحة والتعرف على تطور مهاراتها وكيفية إكسابها لهم في سن مبكرة. [عرض ورقة علمية]. المؤتمر العلمي السادس للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

موسى، رشاد علي وأبو ناهية، صلاح الدين. (1987). استخبار دافع الإنجاز للراشدين. دار النهضة العربية.

موسى، رشاد علي. (1988). مقياس الدافعية للإنجاز للأطفال والمراهقين. دار النهضة العربية.

النافع، عبدالله ولقاطعي، عبدالله والضبيبان، صالح والحازمي، مطلق والسليم، الجوهرة. (2000). برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم. مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية.

النفيسة، يوسف مطلب. (2000). فعالية برنامج إرشاد جمعي في تحسين عادات الاستذكار [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

الهنداوي، علي فالح. (2005). علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة. دار الكتاب الجامعي.

الورافي، حسن ناجي علي. (1996). تقويم العادات الدراسية لدى طلاب جامعة المستنصرية وعلاقتها ببعض المتغيرات. [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة المستنصرية.

‹abu almaeati, ‹asma› hasan ‹ahmadu. (2022). ‹athar astiratijiat hali almushkilat fi tanmiat maharat alqira›at al›iibdaeiat ladaa talamidh alsafi alsaadis alaibtidayiyi (in Arabic). *majalat kuliyat altarbiat biab›iismaeilia* . 54, 8098-.

‹abu zitun, jamal eabd allah salamata. (2004). ‹athar barnamaj tadribiun fi tanmiat almaharat aldirasiat waltahsil wamafhum aldhaat al›akadimii ladaa altalabat dhawi sueubat altaealum (in Arabic). [risalat dukturah ghayr manshuratin]. aljamieat al›urduniyati.

‹ahmadu, hudaa ‹ahmad muhamad. (1999). dafieiat al›iinjaz waealaqatuha bibaed ‹asalib almueamalat alwalidiat ladaa al›atfal bimintaqat eashwayiya (in Arabic). [risalat majistir ghayr manshuratin]. jamieat eayn shams.

Alamer, S. M., & Phillipson, S. N. (2022). Current status and future prospects of Saudi gifted education: A macro-systemic perspective. High Ability Studies, 33(1), 21–44.

Aldosari, D. H. (2023). Exploring public and private preschool teachers' beliefs and practices regarding gifted children from three to six years old in Riyadh, Saudi Arabia. Early Years: *Journal of International Research & Development*, 43(2), 257–269. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1080/09575146.2021.1940876/ .

Alenizi, M. A. K., & Shaaban, T. S. K. (2023). An Exploratory Study on The Behavioral Characteristics of Talented Students in the Northern Border Province of the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Teaching & Teacher Education,* 11(2), 35–46. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.12785/jtte/110201

aljamieat al›iislamiat fi ghaza. alharbia, khalid bin jazi bin salima. (2022). faeiliat wahdat tadrisiat qayimat ealaa astiratijiat ealaqat alsuwal bialjawab (.Q. A. R) fi tanmiat maharat alqira›at al›iibdaeiat ladaa tulaab almarhalat althaanawiati. (in Arabic). almajalat alearabiat liltarbiat alnaweiati, 21, 93138- .

kuliyat altarbiati, 29, 4283-.

alshamri, walid bin taradi. (2022). ‹athar aistikhdam astiratijiat alqira›at alhurat almuajahat fi tahsin maharat altafkir al›iibdaeii ladaa tulaab alsafi althaalith almutawasit fi alsaeudia. majalat jamieat euman alearabiat lilbuhuth - silsilat albuhuth altarbawiat walnafsiati, 7(2), 734711- .

alshayuli , ‹amirat eabdalbari eabdialjawadi. (2022) . athar alminasaat altaelimiat fi tanmiat maharat alqira›at al›iibdaeiat ladaa talamidh almarhalat al›iiedadiat , (in Arabic). *majalat kuliyat altarbiat bidamyati,* 37 (83) , 167- 196.

alwarafi, hasan naji eali. (1996). taqwim aleadat aldirasiat ladaa tulaab jamieat almustansiriat waealaqatiha bibaed almutaghayirat (in Arabic). [risalat majistir ghayr manshuratin]. aljamieat almustansiria.

Barger, M. M., Kim, E. M., Kuncel, N. R., & Pomerantz, E. M. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. Psychological bulletin, 145(9), 855.

Canfield, C. F., Miller, E. B., Shaw, D. S., Morris, P., Alonso, A., & Mendelsohn, A. L. (2020). Beyond language: Impacts of shared reading on parenting stress and early parent–child relational health. Developmental psychology, 56(7), 1305.

Castro, D. C., Lubker, B. B., Bryant, D. M., & Skinner, M. (2002). Oral language and reading abilities of first-grade Peruvian children: Associations with child and family factors. *International Journal of Behavioral Development,* 26(4), 334–344. https://doi.org/10.10800165025014300022 9/ .

Chan, D. (2009). Perfectionism and goal orientations among Chinese gifted students in Hong Kong. Roper Review, 31(2): 917-.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). Research methods in education (7th ed.). Routledge.

Aljughaiman, A. M., Nofal, M., & Hein, S. (2016). Gifted education in Saudi Arabia: A review. In D. Y. Dai & C. C. Kuo (Eds.). Gifted Education in Asia: Problems and Prospects, (pp. 191212-). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

alkathiri, rashid bin hamdi. (2000). ‹iisham tadribat kitab alqira›at almuqarar ealaa alsafi alsaadis alaibtidayiyi fi almamlakat alearabiat alsaeudiat fi tanmiat maharat altafkir al›iibdaei. almutamar aleilmia althaani eashar (in Arabic). manahij altaelim watanmiat altafkiri, 2, 242220-.

allihyani, sabhat hakimi. (2019). tathir aistikhdam astiratijia «mafatih altafkiri» ealaa tatwir altafkir alnaaqid wal›iibdaeii ladaa al›atfal qabl sini almadrasat nahw taealum alqira›at walkitabat alnaashiati. almutamar aleilmiu altaasie eashra: mukhtarat ‹adabiatan waeilmiatan (in Arabic). (khayaliatan wawaqieiatan) libina› kutub alqira›at fi marhalat altaelim al›asasii , 325-.

alnafisati, yusuf matlaba. (2000). faeaaliat barnamaj ‹iirshad jameiin fi tahsin eadat alaistidhkar (in Arabic). [risalat majistir ghayr manshuratin]. jamieat almalik saeud.

Alotaibi, W. H., & Alghamdi, A. K. H. (2022). Teaching 21st century skills in Saudi Arabia with attention to elementary science reading habits. Education Sciences, 12(6), 392. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.3390/educsci12060392 .

alsaliti, firas mahmud mustafaa. (2019). ‹athar barnamaj taelimiun qayim ealaa almanhaa alwazifii fi tanmiat maharat alqira›at al›iibdaeiat walaitijah nahwaha ladaa talabat alsafi aleashir al›asasii fi al›urduni. (in Arabic). dirasati, aleulum altarbawiati, 46 (1), 132111-.

alshaerawi, eala› mahmud jad. (1995). eadat alaistidhkar wal›uslub almufadal fi altaelim waealaqatuha biqalaq alaikhtibar ladaa tulaab almarhalat althaanawiati. (in Arabic). majalat

Multicultural psychoeducational assessment (pp. 315–334). Springer Publishing Company.

Jackson, D., Ahmed, S., & Heapy, N. (1976). Is achievements a unitary construct?. *Journal of Research in Personality*, 10, 112-.

khalf allah, mahmud eabd alhafiz. (2022). tanmiat maharat alqira›at altahliliat walnaaqidat min khilal alsiyaq allughui: falsafat nahw alnas. (in Arabic). almajalat aleilmiat lijamieat almalik fayusali: aleulum al›iinsaniat wal›iidariati, 23(2), 2635-.

khalil, muhamadu. (2000). almunakh al›usariu waealaqatuh bialsihat alnafsiat lil›abna› almurahiqin (in Arabic). [risalat majistir ghayr manshuratin]. jamieat alqahirati.

Lesaux, N. (2013). Reading and reading instruction for children from low – income and non – English – speaking households. The Future of Children, 23(2): 7388-.

Lynn, R. (1969). An achievement motivation questionnaire. *British Journal of Psychology,* 60, 529534-.

Mehrabian, A. (1968). Male and female scales of the tendency to achieve. Educational and Psychological Measurement, 28, 493502-.

mihna, mahmud ‹ahmad alhaji. (2006). ‹ahamiyat taelim alqira›at fi daw› falsafat tarbawiat wadihat waltaearuf ealaa tatawur maharatiha wakayfiat ‹iiksabiha lahum fi sinin mubakira (in Arabic). [earad waraqatan eilmiatan]. almutamar aleilmia alsaadis liljameiat almisriat lilqira›at walmaerifati, jamieat eayn shams, alqahirat, masr.

Muammar, O. M. (2011). How to transform theoretical knowledge of mathematics, science,and engineering to solve real-life problems: A pragmatic approach for school age students. Gifted Education International, 27(3), 358–366.

Peeters, M.,Verhoeven, L., de Moor, J., Van Balkom, H., & Van Leeuwe, J.

Creswell, J. W. (2012). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4rd ed.). Pearson.

Dexter, C. A. & Stacks, A. M. (2014). A preliminary investigation of the relationship between parenting, parent – child shared reading practices, and child development in low – income families. *Journal of Research in Childhood Education.* 28(3), 394410-.

eabd alrahman, eafaaf muhamad. (2007). dirasat muqaranat lidafie al›iinjaz ladaa tulaab almadaris almushtarakat waghayr almushtaraka (in Arabic). [risalat majistir ghayr manshuratin]. jamieat eayn shams.

Firmender J. M., Reis S. M., & Sweeney S. M. (2013). Reading comprehension and fluency levels ranges across diverse classrooms: The need for differentiated reading instruction and content. Gifted Child Quarterly, 57(1), 3–14.

Gagné, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), Conceptions of giftedness (2nd ed., pp. 98119-). Cambridge University Press.

ghanimi, khawlat eabd alrahim. (2005). ‹athar aistikhdam barnamaj ‹iirshad jameiin liltadrib ealaa almaharat aldirasiat fi tahsin mustawaa altahsil aldirasii waldaafieia (in Arabic). [risalat dukturah ghayr manshurati]. aljamieat al›urduniyati.

hijazi, ‹ayman (2005). ‹athar tawzif al›aleab altarbawiat fi tanmiat baed maharat allughat alearabiat ladaa talamidh alsafi al›awal al›asasii (in Arabic). [risalat majistir ghayr manshuratin].

https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.10801/3598139.2020.1840966 .

Ibrahim, U. M. A., & Aljughaiman, A. M. (2009). The behavioral characteristics of kindergarten gifted children in Saudi Arabia: Construction and validation of a scale. In E. L. Grigorenko (Ed.),

talented readers with interdisciplinary learning opportunities. Gifted Child Today, 45(2), 85–96.

Roberts, K. L. (2013). Comprehension strategy instruction during parent – child shared reading: An intervention study. Literacy Research and Instruction, 52(2): 106129-.

ruzqa, muhamad eabd alsamiei. (2001). aliatijahat alhadithat fi dirasat maharat aliastidhkari, (in Arabic). majalat jamieat ‹umi alquraa lileulum altarbawiat waliaijtimaeiati, 13 (2), 32 -66.

salah, smir; walmahbuba, shafi. (2003). alealaqat bayn baed maharat alqira›at al›iibdaeiat walqudrat ealaa altafkir al›iibdaeia. (in Arabic). majalat alqira›at walmaerifati, 26(3), 2256-.

Seneschal, M., & Lefevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five – year longitudinal study. Child Development, 73(2): 445460-.

Shaeffer, D. (2002). Developmental psychology: Childhood & adolescence (6th ed.). Australia.

Smith, J. (1973). A quick measure of achievement motivation. *British Journal of Social and Clinical Psychology,* 12, 137-143.

Stephenson, K., Parrila, R., Georgiou, G., & Kirby, J. (2008). Effects of home literacy, parents' beliefs, and children's task – focused behavior on emergent literacy and word reading skills. Scientific Studies of Reading, 12(1): 2450-.

sulayman, sana› muhamad. (2005). eadat aliastidhkar wamaharatuh aldirasiat alsalimatu. ealam alkutub.

Taylor, H., Anthony, J., Aghara, R., Smith, K., & Landry,S. (2008). The interaction of early maternal responsiveness and children's cognitive abilities on later decoding and reading comprehension skills. Early Education and Development, 19 (1): 188207-.

Vandewater, E., & Bickham, D. (2004). The (2009). Home literacy predictors of early reading development in children with cerebral palsy. Research in Developmental Disabilities, 30(3): 445461-.

Phillips, L., Norris, S., & Anderson, J. (2008). Unlocking the door: Is parents' reading to children the key to early literacy development?. Canadian Psychology/ Psychologie canadienne, 49(2): 8288-.

Reis S. M., & Housand, A. (2009). The impact of gifted education pedagogy and enriched reading practices on reading achievement for urban students in bilingual and English-speaking classes. *Journal of Urban Education,* 6(1), 72–86.

Reis S. M., Eckert R. D., Fogarty E. A., Little C. A., Housand A. M., Sweeny S. M., Housand B. C., Muller L. M., & Sullivan, E. E. (2009). Joyful reading: Differentiation and enrichment for successful literacy learning, grades K-8. Jossey-Bass.

Reis S. M., Eckert R. D., McCoach, D. B., Jacobs, J. K., & Coyne M. (2008). Using enrichment reading practices to increase reading fluency, comprehension, and attitudes. *Journal of Educational Research,* 101(5), 299–314.

Reis S. M., McCoach D. B., Coyne M., Schreiber F. J., Eckert R. D., & Gubbins E. J. (2007). Using planned enrichment strategies with direct instruction to improve reading fluency, comprehension, and attitude toward reading: An evidence-based study. *The Elementary School Journal,* 108(1), 3–24.

Reis S. M., McCoach D. B., Little C. M., Muller L. M., & Kaniskan R. B. (2011). The effects of differentiated instruction and enrichment pedagogy on reading achievement in five elementary schools. *American Educational Research Journal,* 48(2), 462–501.

Reis, S. M., & Fogarty, E. A. (2022). Responding to the advanced intellectual needs of

impact of educational television on young children's reading in the context of family stress. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(6): 717728-.

Yeo, L., Ong, W., & Ng, Ch. (2014). The home literacy environment and preschool children's reading skills and interest. Early Education and Development, 25(6): 791814-.

Yoon, H. J. (2011). The Association between Reading Comprehension and Prerequisite Skills for Children in Poverty. Theses and Dissertations (ETD). Paper 309. http://dx.doi.org/10.21007/ etd.cghs.2011.0365.

Zhou, H. (2004). Young children's intrinsic motivation for reading: Relationships with home literacy and children's early reading level. Dissertation Abstracts *International Section A: Humanities and Social Sciences*, 65(4-A): 1304.

zidan, alsayid eabd alqadir. (1990). eadat alaistidhkar fi ealaqatiha bialtakhasus wamustawaa altahsil aldirasii fi althaanawiat aleamati. (in Arabic). almutamar alsanawiu alsaadis lieilm alnafs fi misr (ja2), 469496-.

الحركات الدينية الجديدة (مفهومها، أسباب نشأتها، وأنواعها)

New Religious Movements (concept, causes of genesis, and types)y

أ.د. طارق بن سليمان البهلال
أستاذ الدراسات الإسلامية المعاصرة، جامعة المجمعة

Prof. Tareq Suliman Albhlal
Professor of Contemporary Islamic Studies, Majmaah University.

(قُدم للنشر في 2023/11/23، وقُبل للنشر في 2023/02/13)

الملخص

جاء هذا البحث ليعالج مشكلته التي تمثلت في الإجابة عن أسئلته وهي: ما مفهوم الحركات الدينية الجديدة، وما أسباب نشوئها، وما أنواعها، وقد سلك الباحث فيه منهجاً علمياً توثيقياً بالنظر إلى الدراسات السابقة في هذا المجال والمراجع والموسوعات التي تناولت الموضوع أو جزءاً منه، كل هذه بغية الحصول على نتائج ملموسة تحقق الأهداف التي صيغت بناءً على أهمية الموضوع، وكان من ضمن ما رصده الباحث من ملاحظات في هذا الخصوص، عدم وجود دراسات سابقة في الموضوع إلا ما يتعلق بجزء من الموضوع، وبعض التراكمات العلمية التي أشار إليها في حينها. وقد رصد الباحث أهم النتائج في البحث التي أجابت عن أسئلة البحث وهي أن الحركات الدينية الجديدة تعني: «مجموعة من الأشخاص يحملون عقائد وأفكار دينية، نشأت حديثاً، ولها جذور ومعتقدات من ديانة سابقة أو جزء من دين أوسع، أو خليط معتقدات من أكثر من ديانة، ضمن تنظيم وقيادة، للسعي لتحقيق أهداف مشتركة» وذكر أسباب نشأتها بناءً علي طبيعتها وأنواعها ليقدم في النهاية أسباباً عامة ثم ذكر بعد ذلك الأنواع والتقسيمات التي رآها من وجهة نظره كباحث، ويضعها أمام الباحثين المهتمين لمناقشتها وأن تكون مجالاً رحباً للدراسة والبحث.

الكلمات المفتاحية: الحركات الدينية، الدينية الجديدة، العصر الجديد، الأديان الأساسية، الأديان الجديدة.

Abstract:

This research addresses the primary questions of the researcher: What is the concept of new religious movements, why do they emerge, and what are their different types? The researcher has employed a scientific and documentary approach, reviewing prior studies in the field, references, and relevant encyclopedias. The objective is to obtain concrete results that align with the research goals, given the subject's significance. A notable observation by the researcher is the dearth of comprehensive previous studies on the subject; instead, only partial information and some scientific references were available. The research has yielded key findings that provide answers to the research questions. New religious movements are defined as 'groups of people who carry recently developed religious beliefs and ideas, often with roots in previous religions or derived from a broader religious context, or they may comprise a blend of beliefs from multiple religions. These groups typically operate with an organizational structure and leadership to pursue common goals.' The researcher has also delineated the reasons for their emergence based on their nature and types, offering general explanations, and suggesting categories and divisions from the researcher's perspective. These classifications are intended to stimulate discussion and provide a fertile area for further study and research.

Keywords: New Religious Movements (NRM), New Age Movement, The Main Religions, The New Religions.

مقدمة البحث:

إن الحمد لله نحمده ونستعينه، ونستغفره، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضلَّ له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد ألّا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله، أما بعد: لقد أصبحت الحركات الدينية الجديدة وجهة الكثيرين في عالم الشرق والغرب، نشأت بأسباب متنوعة، ومن أديان وبيئات مختلفة، لها مآرب شتى، تأثرت وأثرت في الأديان القديمة أو الأساسية في البيئات التي نشأت فيها، وتلاشت أعداد منها ممن فقد عوامل الاستمرار والنجاح، اشتهر الأغلب منها بأسماء قادة ابتدعوها وتبنوا أفكارها ومعتقداتها وساهموا في النجاحات التي حققتها.

يقوم هذا البحث على سبر تلك النقاط التي أشرنا لها، وتحليلها؛ لغرض بيان كلّما يتعلق بضلالها وتأصيل تلك بطريقة علمية سليمة؛ خاصةً مع قلة من ألف أو بحث باللغة العربية، والأوعية العلمية المرموقة المتنوعة تثبت ذلك.

إن تردد أسماء بعض الحركات الدينية الجديدة على لسان بعض الشباب والفتيات في مواقع التواصل الاجتماعي، وتقليدهم لمبتدعاتها وضلالاتها، يؤكد لنا الحاجة لمثل هذه البحوث؛ حيث يجب علينا بيان كل ما نعلمه عن تلك الحركات، وبحسب التخصص، والاهتمام بمثل هذه الموضوعات، فإن المشكلة التي شعرت بها: أن هناك كثيراً من الأمور يجب أن توضح عن تلك الحركات للباحثين والمهتمين والمثقفين على حد سواء، وأهم تلك الأمور، بيان ماهية تلك الحركات، وماهي أسباب نشأتها، وما أنواعها، كل الإشكالات السابقة هي أسئلة البحث، التي سنتناولها؛ للإجابة عليها بمنهج علمي بما يتناسب مع شروط المجلة التحريرية، ومستفيدين من المصادر الموثوقة والمعتمدة، نسأل الله التوفيق، وذلك وَفْقاً لِ التقسيم الآتي:

- **المبحث التمهيدي: الإطار النظري للبحث.**
- **المبحث الأول: مفهوم الحركات الدينية الجديدة.**
- **المبحث الثاني: أسباب نشوء الحركات الدينية الجديدة.**
- **المبحث الثالث: أنواع الحركات الدينية الجديدة وتقسيماتها.**
- **النتائج.**
- **المراجع.**

المبحث التمهيدي: الإطار النظري للبحث

أولاً: مشكلة البحث

انطلاقًا من الاستعراض السابق الموجز يتبين لنا ماهية المشكلة، وأنها تكمن في معرفة الإجابة على كثير من الإشكالات المثارة في موضوع الحركات الدينية الجديدة، ويمكن للباحث هنا أن يسطر مشكلة البحث بصياغة سؤال البحث الرئيس وأسئلته الفرعية وهي كما يلي:

س–1 ما مفهوم الحركات الدينية الجديدة؟

ويأتي بعد هذا السؤال الرئيس أسئلة البحث الفرعية التي تشكل إجاباتها مباحث البحث وفروعه، وهي على النحو الآتي:

س–2 ما أسباب نشوء الحركات الدينية الجديدة؟

س–3 ما أنواع الحركات الدينية الجديدة؟

ثانياً: أهداف البحث

1. معرفة ماهية الحركات الدينية الجديدة، والفرق بينها وبين غيرها من المسميات المتشابهة، وأنواعها وأصولها.
2. بيان أسباب نشوء الحركات الدينية الجديدة
3. تحذير النشئ المسلم من الحركات الدينية الجديدة ودعواتها الهدامة مستغلة بعض احتياجات الشباب والفتيات النفسية والعاطفية
4. بيان أنواع الحركات الدينية الجديدة وتقسيماتها بما يراه الباحث

ثالثاً: منهج البحث

التزم الباحث في بحثه، بالمنهج الوثائقي، وهو المنهج المناسب للبحث بناءً على طبيعته، خاصةً وأن المنهج الوثائقي هو الذي نقوم فيه بجمع المعلومات والحقائق بالاستفادة من دراسة الوثائق والسجلات والآثار، وعلى هذا فإنه يدرس الظواهر الماضية باستعراض الوثائق حتى وإن كانت حاضرة –وربما سماه البعض بالمنهج التاريخي على اعتبار أن الوثائقي أحد أنواعه–، وتطبيقاً لهذا الوصف فإن الباحث سيتتبع مصادر المعلومات المناسبة لبحثه باستعمال الوثائق ويتناولها بالدراسة والتحليل المناسب لها، ثم أن الباحث سوف يدرس الظواهر الحاضرة على اعتبار أنها آثار للماضي القريب–بتصرف– (الحربي، 2018: 86).

وفيما يتعلق بالمصادر يود الباحث الإشارة إلى سعيه للاعتماد على الأصيلة منها، سواءً العربية أو الأجنبية؛ بالإضافة إلى المواقع الإلكترونية الرسمية؛ لأهميتها في هذا الوقت الذي اتجهت فيه جميع الجهات البحثية إلى نشر بحوثها ودراساتها وإحصاءاتها عن طريق الأوعية الإلكترونية المتنوعة، وربما في بعض الأحيان لا نستطيع الحصول على المعلومة إلا منها.

رابعاً: حدود البحث

- **الحدود الزمانية:** من القرن الثامن عشر ومابعده إلى الوقت الحاضر.
- **الحدود المكانية:** لا يوجد حدود مكانية فالدراسة سوف تدرس الحركات الدينية الجديدة في كل العالم.
- **الحدود الموضوعية:** جميع الحركات الدينية الجديدة في

المعتقدات والأديان المختلفة ماعدا الحركات الدينية في الجديدة في الإسلام.

خامساً: الدراسات السابقة

لا توجد دراسات سابقة متطابقة ومتوافقة مع هذا الموضوع بشكل كامل، وقد بحثت في أغلب الأوعية العلمية للأبحاث والكتب الحكومية منها والخاصة، ولم أعثر على شيء مما ذكرت، بيد أن هناك دراسةً علميةً تناولت بعض الأجزاء من البحث، سأعرض لها، وهناك بعض التراكمات العلمية وأغلبها باللغة الإنجليزية سأعرض لها هي الأخرى –بإذن الله–، وذلك على النحو التالي:

1. حركة العصر الجديد، مفهومها ونشأتها وتطبيقاتها

هذه الدراسة في أصلها رسالة دكتوراه للباحثة د. هيفاء بنت ناصر الرشيد، وقد نشرت من قبل مركز التأصيل للدراسات والبحوث، الطبعة الأولى في عام 1435هـ، الموافق 2014م (الرشيد، 2014). وبالنظر لعنوان هذه الرسالة يتضح بأنها تخصصت بحركة العصر الجديد (New Age Movement); حيث تناولت الباحثة فيه في بابه الأول: مفهوم حركة العصر الجديد ونشأتها ومصادرها، فقد تحدثت الباحثة أيضاً عن أبرز مصادر الأفكار والعقائد الباطنية التي تتبناها حركة العصر الجديد، وذكرت خلال ذلك مطلباً خاصاً عن الديانات الوثنية الجديدة كواحدة من إسهامات حركة العصر الجديد وهي صورة حديثة ومطورة لديانات قديمة، ثم تحدثت عن الفلسفات الغربية الممهدة لحركة العصر الجديد. وجاء الباب الثاني خاصاً بـ: أفكار العصر الجديد وعقائدها الباطنية، من خلال عدة فصول: النشأة الكونية، ووحدة الوجود، حقيقة الأرواح ومصيرها، ومكانة الإنسان وأثره في تشكيل الوقع والمصير، ومعيار الحقائق والقيم. وجاء الباب الثالث والأخير عن أبرز التطبيقات لحركة العصر الجديد وآثارها في الواقع، وفي هذا الباب تتبعت الباحثة كل ما يتعلق ويختص بالتطبيقات كـ: علم النفس الإنساني، البرمجة اللغوية والعصبية، التقنيات النفسية، روحانية العسر الجديد. وأما الآثار فقسمتها على العلم التجريبي، والمجتمع والتعليم، والإعلام ووسائل الترفيه، فكانت أهمها إجمالاً: النظريات الحيوية، نظريات النسبية، الفيزياء الكمية، النظريات الإنسانية في التعليم، فرضيات ما بعد الشخصية، والإعلام والترفيه والإنترنت، كل هذه الآثار تناولتها بالتفصيل المحكم والمحقق لأهداف البحث.

وتُعد هذه الدراسة دراسة محكمة متميزة في موضوعها، واستفاد منها الباحث في بحثه في بعض المسائل وكانت إحدى المصادر العلمية المعتمدة، على أنه يجب إيضاح بأن علاقتها بهذا البحث تتمثل في الحديث الذي تعرضت له الباحثة فيما يتعلق بمفهوم حركة العصر الجديد، والأديان الوثنية الجديدة، وما ارتبط بهما من حركات، وهذا مختلف عما استهدفه هذا البحث وتخصص به.

2. دليل أكسفورد للحركات الدينية الجديدة

The Oxford Handbook of New Religious) (Movement Lewis, 2003

هذا الكتاب باللغة الإنجليزية، ومن إصدارات مطابع جامعة (أكسفورد) وشارك فيه مساهمون كثر، لكن محرره والمشرف على إعداده هو العالم المشهور في الحركات الدينية الجديدة (Lewis, James R)، والكتاب مشهور ويمثل مصدراً مهماً وزاخراً بالمعلومات لمن يريد البحث في الحركات الدينية الجديدة، وبخاصةً الغربية منها، واشتمل الكتاب على مقدمة في الأديان الجديدة، وأربعة أجزاء رئيسة كانت على النحو الآتي: الجزء الأول، واشتمل على: الحداثة والأديان الجديدة، والبدائل الروحية والأديان الجديدة وإعادة السحر في الغرب، الأهمية الاجتماعية والثقافية للحركات الدينية الجديدة، العلم والدين في الحركات الدينية الجديدة، الواقع الديني للحركات الدينية الجديدة وشبكة الأنترنت العالمية. وأما الجزء الثاني، فقد اشتمل على: الصراعات الاجتماعية والعنف في الحركات الدينية الجديدة، الأبعاد القانونية للأديان الجديدة، حركة أمريكا الشمالية المناهضة للعبادة: تقلبات النجاح والفشل، الحملات المناهضة للعبادة في أوروبا الغربية والاستثناء الديني الفرنسي، عبادة الشيطان واستخدام الطقوس، التحول وغسيل المخ في الحركات الدينية الجديدة، الانفصال عن الحركات الدينية الجديدة. وجاء الجزء الثالث: ليشتمل على: علم النفس والحركات الدينية الجديدة، والاعتقاد بالألفية، والأبعاد الأسطورية للحركات الدينية الجديدة، والنساء والأطفال في الحركات الدينية الجديدة. وآخر جزء كان الرابع وكان عن أديان الأطباق الطائرة الغريبة، والموضوعات البيئية في الحركات الدينية الجديدة، والمعتقدات الباطنية في الحركات الدينية الجديدة، والروحانية البديلة والعصر الجديد، الديانات الجديدة في شرق آسيا، السحرة والأديان الوثنية الجديدة.

ويعد هذا الكتاب مصدراً غنياً بالمعلومات؛ أخذت منه المعلومة المجردة فقط والتي تسهم في الإجابة على بعض تساؤلات الباحث وهذا ما عملت عليه.

3. الحركات الدينية الجديدة في القرن الحادي والعشرين: التحديات القانونية والسياسية والاجتماعية في المنظور العالمي

New Religious Movements in the Twenty-first) Century: Legal, Political, and Social Challenges (in Global Perspective) (Lucas, 2004

هذا الكتاب حرره (Phillip Charles Lucas)، وشارك فيه عدة مساهمين، لغته إنجليزية، وهو شبيه بالكتاب السابق؛ حيث ضم في جنباته مجموعة من الدراسات المتعلقة بالحركات الدينية الجديدة، ويتكون من مقدمة، وخمسة أجزاء، وهي على نحو التفصيل الآتي: الجزء الأول: واشتمل على مجموعة دراسات تتعلق بواقع الحركات الدينية في غرب أوربا، في بريطانيا والدنمارك

وفرنسا، وإيطاليا وألمانيا، ومواضيع تتعلق بالتمييز الديني واستجابة الطوائف الدينية لها. والجزء الثاني: واشتمل على مجموعة دراسات تتعلق بالأديان الجديدة في شرق أوربا وروسيا، وعن الأقليات الدينية الجديدة في دول البلطيق. وأما الجزء الثالث: فقد اشتمل على عدة مواضيع منها: مدعي النبوة في أفريقيا، وعن تقييد حرية الدين للحركات الدينية الجديدة في الصين، وعن الأديان الجديدة في استراليا، واليابان. وبعده الجزء الرابع: الذي اشتمل على عدة مواضيع تخص البدائل الروحية في البرازيل، وعن مصير الحركات الدينية الجديدة، والانتقاد الموجه لها في القرن الحادي والعشرين، وعن الحركات الدينية التي تخصصت بأنها ضد الحركات الدينية الجديدة في كندا. وآخر جزء كان الخامس: وقد اشتمل على هذا الجزء على عدة مواضيع منها: العولمة والحركات الدينية الجديدة، والبحث في الحركات الدينية الجديدة، ومجموعة مواضيع تخص الحركات والطوائف الدينية في العالم الإسلامي. هذا أهم ما قدمه لنا هذا الكتاب وقد ضم في جنباته مجموعة من الدراسات لأكثر من عشرين كاتباً في مواضيع لها عِلاقة بالحركات الدينية الجديدة، وقد وزع المحرر أجزاءه حَسَبَ الدول والقارات، وجاءت المعلومات الواردة فيه متقاطعة مع بعض مواضيع البحث وسيتم الاستفادة منها، كما هي الحال مع الكتاب السابق.

هذا أهم ما وجدته من دراسات وتراكمات علمية، حملت في جنباتها دراسات علمية محكمة جمعت في كتابين من أهم الكتب التي اطلعت عليها في هذا الجانب.

المبحث الأول: مفهوم الحركات الدينية الجديدة

إن مصطلح الحركات الدينية الجديدة (New Religious Movements) ويرمز لها بأحرف مختصرة (NRMs) كعبارة غير مجزأة لا نجد له ذكراً في كتب التراث الإسلامي الحديثة ولا سيما كتب مقارنة الأديان منها، ولم يستخدم بكثرة في كتب المعاصرين الشرعيين، ولقد جرى إيراده والإشارة إليه في بعض المؤلفات الحديثة جداً، لكن هذا الإيراد لم يصل أن يستخدم هذا المصطلح كعنوان لباب أو فصل، أو مفهوماً متكامل العناصر، بل جاء في سياق عابر ومتصل بسياقات أخرى، أو معبراً عنه ببعض المترادفات المختلفة، فعلى سبيل المثال أورد أ.أمين ميزوتاني، في كتابه: الأديان في اليابان بين الماضي والمستقبل، عنوان: الأديان المشتقة حديثاً، وفي موضع آخر يسميها المذاهب المشتقة حديثاً، وفي موضع ثالث الطوائف الجديدة والأديان الخارجة عن الأديان التقليدية (ميزوناتي، 2007). واستخدم عمومًا في الموسوعة الميسرة في الأديان والمذاهب المعاصرة، حيث ورد من ضمن عناوين القسم الأول: الحركات الإصلاحية الحديثة، الحركات الباطنية والمناوئة للإسلام، والأحزاب والحركات والاتجاهات المعاصرة (الجهني، 1420).

بينما جاء استخدام هذا المصطلح في اللغات الأخرى غير العربية كمصطلح حديث متداول منذ أواسط القرن الماضي، وتخصصت به بعض الموسوعات والكتب وحالياً بعض المواقع الإلكترونية، ومن ذلك: دليل أكسفورد للحركات الدينية الجديدة الذي أشرنا له في الدراسات السابقة (Lewis, 2003)، موسوعة الطوائف والأديان الجديدة (Witnesses, Jehovah›s, 1999)، ودليل الأديان الجديدة –الحركات الدينية الجديدة، الفرق والبدائل الروحية (Christopher, 2004)، وكتاب تجربة الحركات الدينية الجديدة في أمريكا (Gallagher, 2004)، الحركات الدينية الجديدة في القرن الحادي والعشرين (Lucas, 2004)، هذا من أهم الكتب الأجنبية التي تخصصت بالحركات الدينية الجديدة عموماً، والموسوعة العالمية البريطانية تحت عنوان (الحركات الدينية الجديدة) (Rubinsten, 2023) إضافة إلى الموسوعات الإلكترونية والمقالات العلمية المتنوعة والمتناثرة في صفحات المراكز البحثية في جامعات مختلفة في أنحاء العالم.

وفي هذا السياق فالملحوظات التي رصدها الباحث، هي كالآتي:

1. مصطلح (الحركات الدينية الجديدة) غير متعارف عليه في كتب مقارنة الأديان والمصنفات العلمية باللغة العربية.
2. قلة التصنيف فيما يتعلق بالحركات الدينية الجديدة، فلا تكاد تجد مؤلفاً عربي يتحدث عن الحركات الدينية الجديدة، مع وجود تأثير قوي في هذا الوقت بالذات مع الانفتاح الثقافي والاجتماعي في ظل انتشار وسائل التواصل الاجتماعي والاستخدام المحموم لها.
3. أُورِدَتْ بعض الحركات الدينية الجديدة، في بعض الموسوعات أو المعاجم أو القواميس الخاصة بالأديان، على أنها أحزاب أو أديان أو اتجاهات دينية معاصرة.
4. الاستخدام الأوسع لهذا المصطلح كان في الكتابات الغربية، سواءً كدراسات علمية، أو كتب وموسوعات مصنفة.
5. هناك لبس عام حتى في الكتابات الغربية في استخدام المصطلح والمصطلحات الأخرى، فتارة يُشار إلى الحركات الدينية الجديدة، وتارةً إلى الأديان الجديدة، ولا يوجد تعامل دقيق مع المصطلح؛ بحيث يظهر الفرق بين هذه المصطلحات المختلفة.

وللوقوف على مفهوم محكم ومتكامل لمصطلح الحركات الدينية الجديدة، لابد من تجزئته–فهو يشتمل على ثلاث كلمات: الحركات، الدينية، الجديدة– وإيضاح معانيها اللغوية الاصطلاحية، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: الحركات (Movements):

الحركات جمع، ومفرده حركة، والحركة في اللغة ضد السكون، ولها عدة تعريفات حسب سياقها في الكلام، فتأتي بمعنى: العمل

الدائم، الانتقال من مكانٍ إلى آخر، وتعني كذلك كل مظهر من مظاهر النشاط، فيقال الحركة الثقافية، الحركة السياسية وهكذا، وتُعَرَّف الحركة الثورية بأنها عمل جماعي قيادي يهدف إلى إحداث تغيير في التفكير والآراء أو التنظيم الاجتماعي أو النظام السياسي (عمر، 2008: 480) وجاء في المعجم الفلسفي أن الحركة تعطي معنى الخروج من القوة إلى الفعل على سبيل التدريج، ومعنى التدريج هو وقوع الشيء في زمان بعد زمان، وأيضاً: الحركة تعني شغل الشيء حيزاً بعد أن كان في حيز آخر (صليبا، 1994: 457).

ويمكن وصف الحركة بناءً على المعطيات اللغوية السابقة: مجموعة من الأفراد ينتهجون نهجاً موحداً ويتبعون قائداً معيناً، يسعون إلى تحقيق أهداف جديدة متغيرة، ويحملون في الأساس ثقافة مشتركة، ويمكن وصف أهم السمات التي تميز الحركة عن غيرها: مجموعة من الأشخاص، يرتبطون بتنظيم، وقائد، ويحملون ثقافة مشتركة -بتصرف- (الرشيد، 2014: 24).

ثانياً: الدينية (Religious):

وصف، وأصل الكلمة دين، وجمعها أديان، والدين: الطاعة والانقياد، يقال دان له يدين ديناً: إذا أصحب وانقاد وطاع (الرازي، 1979: 319/2). ويقال دان بكذا ديانة فهو دَيِّن وتدَيَّن به فهو مُتَدَيِّن (الرازي، 1986: 91).

والدين اصطلاحاً وفي الإطلاق العام يشمل الأديان الصحيحة والباطلة، ويقصد به ما يعتقده الإنسان ويدين به من أمور الغيب والشهادة، ويشهد لهذا المعنى قول الله تعالى: «وَمَن يَبْتَغِ غَيْرَ الْإِسْلَامِ دِينًا فَلَن يُقْبَلَ مِنْهُ وَهُوَ فِي الْآخِرَةِ مِنَ الْخَاسِرِينَ» (سورة آل عمران: 85) وأما في الإطلاق الخاص فيقصد به الإسلام، ويشهد لهذا المعنى قول الله تعالى: « إِنَّ الدِّينَ عِندَ اللَّهِ الْإِسْلَامُ ....» (سورة آل عمران: 19) وقد جاء ذكر الإطلاقين في قول الله تعالى: «هُوَ الَّذِي أَرْسَلَ رَسُولَهُ بِالْهُدَىٰ وَدِينِ الْحَقِّ لِيُظْهِرَهُ عَلَى الدِّينِ كُلِّهِ وَلَوْ كَرِهَ الْمُشْرِكُونَ» (سورة التوبة: 33)، والعلاقة بين المعنى الاصطلاحي واللغوي راجع إلى الأصل وهو الانقياد والذل، حيث ينقاد الإنسان لأمر من يدين له، ويكون له في غاية الذل والخضوع-بتصرف- (آل سعود، 2018: 255/3).

ثالثاً: الجديدة (New):

الجديد في اللغة خلاف القديم، وهو ما لم يكن لنا به عهد سابق، وهو العصري، والمبتكر، والمستحدث (الفيومي، 1987: 37؛ عمر، 2008: 349) وقال الله عز وجل: «أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ بِالْحَقِّ ۚ إِن يَشَأْ يُذْهِبْكُمْ وَيَأْتِ بِخَلْقٍ جَدِيدٍ» (سورة إبراهيم: 19) قيل في تفسير ويأت بخلق جديد: أي يأتي الله بقوم غيركم يكونون أطوع لله منكم (السعدي، 2002: 491).

هذا فيما يتعلق بمفهوم مصطلح الحركات الدينية الجديدة مفككاً إلى كلماته المتكون منها، أما مفهومه كمصطلح مركب فإني لم أقف على تعريف باللغة العربية من أحد المؤلفين ولا الباحثين المعاصرين أو من سبقهم، حتى على مستوى بعض المصادر العربية التي تطرقت بشكل أو بآخر إلى الحديث عن بعض الحركات الدينية الجديدة، على سبيل المثال: الموسوعة الميسرة في الأديان والمذاهب والأحزاب (الجهني، 1420)، وأما أ.د سهيل زكار، في معجمه الموسوعي للديانات والعقائد والمذاهب والفرق والطوائف والنحل في العالم، أشار إلى هذا المصطلح في أثناء حديثه عن: أفريقيا والحركات الدينية الجديدة، جنوب أمريكا والكاريبي والحركات الدينية الجديدة، كعرض مختصر عن بعض الحركات دون الخوض بتفاصيل المصطلح (زكار، 1997).

وأما في المصنفات الأجنبية فلم يكن الأمر كذلك؛ فأغلبها ممن تخصص في الحركات الدينية الجديدة تعرض لهذا المصطلح، ومن ذلك ما ذكره إيرفنك هكسام (Irving Hexham) بأنه: «مصطلح وصفي للمجموعات الدينية الجديدة، هناك مجموعات دينية متعددة ظهرت في أثناء سبعينات وثمانينيات القرن الماضي مثل حركة هاري كريشنا (Hare Krishna) وكنيسة التوحيد (Unification Church)» Hexham, 2002).

وأما موراي روبنشتاين (Murray Rubinstein) فقد عرف الحركات الدينية الجديدة ((New religious movement (NRMs)) في الموسوعة البريطانية بأنها: حركات دينية نشأت في جميع أنحاء العالم على مدى القرون العدة الماضية، وهي توفر استجابات مبتكرة لظروف العالم المعاصر، وأن أغلبها تمثل اعتقادات متجذرة في بعض الأديان القديمة أو الرئيسة، أو أصول عرقية لها خلفيات دينية أو النظرة روحية أحياناً، ووصفت أيضاً بأنها مضادة للثقافة السائدة، وربما بعضها-الحركات- يكون توفيقياً أو تعددياً من عدة مذاهب في معتقداتهم وتصوراتهم، ويتم تأسيسها على يد أشخاص يحملون كاريزما خاصة ويتمتع بمواصفات فردية استثنائية، تتصف تلك الحركات بالتنظيم المحكم والولاء من قبل أتباعها (Rubinsten, 2003)، وأغلب المؤلفات والموسوعات أشارت إليها بأنها ظهرت منذ بدايات القرن الماضي .

وأما جورج كريسيدس (George D Chryssides) فقد ذكر في بحث له بأن هناك معايير يمكن تحديدها للخروج بمفهوم واضح للحركات الدينية الجديدة (NRMs) حيث قال:

المعيار الأول: أنها حديثة، وهذا يعطي مجموعة من المعطيات، نشأتها -بشكلها الرسمي-حديثة وليس وصولها إلى العالم حديثاً وتجنب الخوض في تحديد الحقبة الزمنية لنشأة تلك الحركات.

المعيار الثاني: أنها خارج التيار الرئيس، بمعنى أنها خرجت من رحم ثقافة أوسع، أو ديانة رئيسة، أو مجموعة ثقافات، أو ديانات رئيسة، وهذا لا ينفي أن هناك حركات دينية خرجت عن في اعتقاداتها وتصوراتها العقائدية عن الثقافة السائدة أو الأديان الرئيسة التي نبعت من رحمها، وبعضها خلط بين عدة

اعتقادات من أكثر من ديانة كبعض من خلط بين معتقدات البوذية والهندوسية وخرج بحركة دينية في الغرب على سبيل المثال، ويصفون مثل هذه الاعتقادات بأنها اعتقادات توفيقية.

المعيار الثالث: الجاذبية والتحول، فكثيراً من المنتمين للحركات الدينية الجديدة، وجدوا استجابات مبتكرة ومناسبة لتطلعاتهم، وتعطي قيمة إيجابية لمهنهم الدنيوية المختلفة (George, 2023)، وأكد على هذه النقطة بيتر كلارك (Peter. Clarke) في مقدمة كتابه موسوعة الحركات الدينية الجديدة (Encyclopedia of New Religious Movements) حيث أكد أن الحركات الدينية الجديدة تعطي قيمة للفرد، ويصبح هذا التحول دافعه ذاتياً، ويأخذ طبيعته العالمية في الانتشار (Clarke, 2008) وهذا الكلام يصدقه الواقع؛ حيث أصبحت الثقافات مفتوحة ومشاعة وانتقالها سريع.

مما سبق ذكره يمكن القول بأن الحركات الدينية الجديدة هي: «مجموعة من الأشخاص يحملون عقائد وأفكار دينية، نشأت حديثاً، ولها جذور ومعتقدات من ديانة سابقة أو جزء من دين أوسع، أو خليط معتقدات من أكثر من ديانة، ضمن تنظيم وقيادة، للسعي لتحقيق أهداف مشتركة».

وهي بهذا التعريف تتصف بعدة سمات، وهي:

1. الحركة وتشمل مجموعة السمات: التنظيم، الأهداف، القيادة الكاريزمية، وهذا يخرج المجموعات الدينية التي لا تتسم بهذه الصفات.
2. الدينية يخرج الحركات الثورية والعنصرية والفكرية.
3. الحديثة، وتشمل مجموعة السمات: معاصرة، حية، عالمية.
4. لها جذور ماضية، أو جزء من دين أوسع، بمعنى أنها تحمل معتقدات مبتكرة، أو محدثة، مضافة إلى معتقدات دينية سابقة.
5. خليط معتقدات من أكثر من ديانة، بمعنى أنها توفيقية بين عدة معتقدات من أكثر من ديانة.
6. لها أهداف، ولهذا قد تتكون بتأثيرات مختلفة سياسية، أو عنصرية، أو قومية، أو حقوقية، أو ادعاءات أخرى.

ومن هذا المنطلق يسهل علينا أن نفرق بينها وبين الأديان الجديدة (NRs)، فالأديان تتوفر فيها الصفات الأساسية للدين فيها وهي: وجود عقائد وعبادات ونظام محكم وقائد وكتاب مقدس (الرشيد، 2014: 25)، متى توفرت هذه الصفات فيمكن وصفها بأديان جديدة، وإذا كانت فاقدة لهذه الصفات فلا يمكن وصفها بذلك، فقد تكون هناك تفسيرات ومعتقدات حديثة وقائد ملهم لكنها ضمن ديانة قديمة في نظامها وعباداتها وكتابها المقدس، فعندئذٍ نصفها بأنها حركة دينية جديدة، وليست ديناً جديداً، وعندما تتطور الحركة وتتخذ لنفسها نظاماً دينياً بعبادات وكتاب مقدس، منفردةً بهذا عن الديانة الأساسية، فإنها حينئذٍ تكون ديانة وليست حركة، وإن كانت متأثرة أو لها جذور من الديانة القديمة، ومن الأمثلة على ما ذكرناه، الديانة البهائية والتي اجتمعت فيها صفات الدين الجديد من تصورات واعتقادات و وجود قائد ونصوص مقدسة، وعلى هذا فلا يمكن وصفها بحركة دينية وإنما دين جديد –انظر في تعريف البهائية– (الجندي، د ت: 241؛ ظهير، 1979: 7). وفي نفس السياق يمكن وصف ديانة المورمون (الحايك، 2017: 11)، وإن كانتا كلتا الديانتين تدَّعيان بأنهما حركات دينية تصحيحية تجديدية لما سبق، وأنهما بدائل لدياناتها الأساسية، والحركات الدينية إن أخرجناها من هذا التقسيم فليست هذه تزكيةً لها فالاعتقادات والتصورات الباطلة خطرها عظيم وجسيم على العقيدة الإسلامية سواءً من الحركة أو الدين، لكنه من باب تحرير المفاهيم ووضع التقسيمات الذي له أهمية في تصور المسائل.

وتختلف الحركات الدينية في مدى قربها وبعدها واختلافها واتفاقها في عقائدها وأفكارها مع دياناتها الأساسية، وربما الاختلاف سببه سبب نشوئها، فإن كانت الأسباب ثورية ضد الاضطهاد ولإحياء الشعور القومي فإن محور اختلافها سيكون من هذه الجهة، كما في بعض الحركات الدينية في كوريا التي نشأت كردة فعل؛ ولهذا نشأت لديهم في النصف الثاني من القرن التاسع عشر الكثير من الحركات، وهي الحقبة التي عَدَها الكثيرون نقطة تحول ثقافي وتحديث ولهذا لا غرابة في أن تكون بعض تصورات تلك الحركات مبنية على قبول ما تطرحه الحداثة من شعارات لاستقطاب الأفراد بادعاء التغيير نحو الأفضل وحقوق الإنسان والعدالة والمساواة...الخ (البهلال، 2020: 14).

وفيما يتعلق بحركة العصر الجديد (New Age Movement) فلا يمكن وصفها بدين، ولكنها مجموعة من الحركات الدينية الروحانية التي تقوم على فلسفات باطنية شرقية، وعقيدة وحدة الوجود، وتتطلع لعصر جديد يسمونه عصر الدلو، وأغلب ما ظهرت في المجتمع الأمريكي وفي ستينات القرن العشرين. –بتصرف– (الرشيد، 2014: 31؛ Hexham, 2002).

وهناك أيضاً مصطلح الوثنية الجديدة (Neopaganism) ويصف هذا المصطلح كل الجماعات الدينية سواءً كانت أديان وثنية جديدة كالـ لويكا (Wica)، والسلتية (Celtic) والجرمانية (Germanic) والشامانية الحديثة (Shamanism) أو الحركات الدينية الجديدة التي تتخذ من بعض المعتقدات الوثنية القديمة مصدراً لأفكارها، وتختلف فبعضها إما تجديد لمعتقدات وثنية قديمة مندثرة، والبعض الآخر جديد وحديث، وتتقاطع مع حركة العصر الجديد في بعض ممارساتها وتصوراتها، وتتشابه في كثير من المقاصد والأهداف، وأغلب انتشارها في بعض البلدان المتقدمة مثل أمريكا وبريطانيا –بتصرف– (الرشيد، 2014: 116؛ Hexham, 2002).

المبحث الثاني: أسباب نشوء الحركات الدينية الجديدة

إن من المتفق عليه هو أن أسباب النشوء للحركات والجماعات له عِلاقة وثيقة بالأحداث التاريخية والسياسية والتغييرات الاجتماعية والحالة الثقافية؛ ولهذا تجد كثرتها في بلد وانحسارها في آخر، وهذا لا يلغي فكرة أن هناك أسباباً عامة تنطبق على الجميع، سنأتي –بإذن الله– على كل ذلك كما يلي:

أولاً: الحالة الشرقية: اليابان، وكوريا، كمثال

إن أغلب منجزات اليابان الحضارية وأديانه الحالية يعتبر وافداً ومكيفاً بما يتناسب مع تراثها الأصلي وديانتها الأساسية الشنتوية (طقوش، 2011: 496)، فالديانة البوذية والكونفوشيوسية فيها تعتبران وافدتان من كوريا والصين، وكذلك الصناعات وزراعة الأرز وصناعة النسيج كلها من الصين، عبر حقب تاريخية سابقة (مظهر، 2000: 246)، ثم تلا ذلك التشريعات والأنظمة من الصين، ودخول الديانة المسيحية أخيراً عبر مبشرين نصارى من الغرب، ومع تعاقب السنين وتطور الأجيال بدأت الحياة الدينية والثقافية تتشكل بهوية مختلفة توافقية إلى أن وصلت إلى ما وصلت إليه في الوقت الحاضر، هذه البيئة شكلت أرضاً خصبة لمختلف الحركات الدينية الجديدة لأن تنشأ رغبة في التوفيق بين مختلف التوجهات والأديان الوافدة التي استقرت في اليابان منذ فترة، والخروج إلى حالة دينية هشة خليط بين عدة عقائد تتوافق مع رغبة الأفراد الذين يرغبون في التجديد والتطوير، وبعكس ما كان ينظر إليه الأوائل اليابانيون عند استقبالهم الأديان الأساسية الوافدة كالبوذية والكونفوشيوسية إلى البحث عن قوة غير منظورة تحميهم أصبح اليابانيون يبحثون عن الواقعية وملء الفراغ الروحي وسد الحاجات العاطفية والروحية، لكن لا هذا ولا ذاك أنقذهم؛ فقد أصبحت اليابان مع أنها توصف بأنها أكثر المجتمعات علمانية على الأرض من أكثر الأماكن استضافة للحركات والأديان الجديدة (كازانوفا، 2005: 64)، يشير أحد الباحثين إلى أنها تقرب من مئة (ميزوتاني، 2007: 51)، وتمثل الحركات الدينية: (كروزيميكو، تنريكيو، كونكوكيو) التي خطت بداياتها في أواسط القرن التاسع عشر هو أوائل الحركات الدينية نشوءاً وكانت في بداياتها تعكس الطابع البسيط للديانة الشعبية الشنتوية ولكن بأسلوب ملهم واجتماعي واهتماماً بالقضايا الاجتماعية وبرؤية طموحة للمستقبل ونقد للواقع المعاصر آنذاك، وأورد (جفري بارندر) بعض السمات التي اشتركت فيها تلك الحركات والأديان في بداياتها: أنها نشأت في زمن أزمة اجتماعية، أن لها قائدا يخلب لب الجماهير، الميل نحو التلفيق، وإظهار الكرامات والتنبؤات، وطابع الانتشار في الديانة الشعبية ظاهر فيها (بارندر، 1996: 396).

وأما الحالة الكورية فهي شبيهة إلى حد ما، فموقع كوريا الجغرافي والقريب من الصين واليابان لعب دوراً مؤثراً في التأثير والتأثر، فبالرغم من تأثيرها على تاريخ اليابان في البدايات عادت اليابان لتؤثر فيها من الناحية الثقافية والدينية لاحقاً، والحالة الدينية في كوريا معقدة بشكل كبير فالمعتقدات الدينية البدائية الشامانية بعضها حي ويمارس، ومعابد الديانة الكونفوشيوسية منتشرة بشكل كبير، بالإضافة إلى امتلاكها لمجتمع بوذي حي ونشط، مع انتشار واسع للمسيحية الكاثوليكية بشكل يفوق الدول المجاورة لها، وفي ظل هذا كله تنتشر فيها الحركات الدينية الجديدة بصورة كبيرة (توكاريف، 1998: 288).

إن الصراع الديني الطويل بين الديانتين الكونفوشيوسية والبوذية في المجتمع الكوري جعلهما يتنافسان في احتواء المعتقدات الشعبية الشامانية الأصلية للمجتمع الكوري، ويتناوبان في تنافس محموم حكم المجتمع الكوري عبر الممالك التاريخية التي حكمت الأمة الكورية، ومع دخول الوافد الجديد الدين النصراني، إن هذه الحالة والتغير المتكرر والمثير للثقافة الكورية، أعطى الفرصة للحركات الدينية الجديدة للبزوغ في ظل الرغبة لتجاوز التحدي العلماني الجديد على القيم والنظم الاجتماعية في كوريا؛ واستجابة لحاجة المجتمع إلى الانتقال للحداثة، وبدعوى حماية الأمة الكورية من الانهيار، كانت حركة (تونغاك) التي جذبت الأتباع من كل مناطق كوريا، حرص مؤسسها على جذب الأتباع من كل الديانات، واستهدف البسطاء والمزارعين المهمشين من النخبة، ولهذا سماها الغربيون بانتفاضة (تونغاك)، احتوت الحركة على مزيج من الاعتقادات الكاثوليكية والكونفوشيوسية والبوذية مع المحافظة على المعتقدات الشعبية الأصلية، وهذه كانت هي الشرارة لكثير من الحركات الدينية اللاحقة (Kill-myung, 2002: 31-62)كانت السمات التي اتسمت بها الحركات الدينية في كوريا في بداياتها: أنها جذبت الأتباع من كل الناس البسطاء الذين يعانون الاضطهاد من النخب الحاكمة بغض النظر عن أديانهم الأساسية، وأنها كانت تمثل استجابة لحاجة المجتمع في ذلك الوقت لإحياء الشعور القومي لحماية الأمة الكورية من الأخطار التي تحيط بها، ووجود رغبة في اصلاح المجتمع، و محاولة لتغيير قيم المجتمع ليتوافق مع الحداثة التي بدأت تقتحم المجتمع الكوري–بتصرف– (البهلال، 2020; Rubinsten, 2023).

وبناءً على ما سبق يمكن لنا رصد أهم الأسباب التي أدت إلى نشوء الحركات الدينية الجديدة في اليابان وكوريا، بما يلي:

1. تَعدُدُ الأديان الأساسية، وتأثيرها وتأثرها ببعضها البعض، وهشاشتها في سد احتياجات المجتمع ورغباته.
2. محاولة بعض الحركات الدينية الجديدة التوفيق بين تناقضات الأديان الرئيسة المتعددة فيها.
3. عدم انتظام الحالة السياسية وكثرة الحروب، والحالة الاجتماعية السيئة آنذاك، وهذا بدوره شجع القادة المناوئين والمقاتلين لأن يكونوا مُلْهِمِين لأتباعهم وسبباً لنشوء الحركات الدينية المختلفة.
4. ركوب موجة العولمة والحداثة وتطويع كل المعتقدات الدينية مع بقاء الرغبة في الحفاظ على المعتقدات

الأساسية، لذا يتضح بأن هناك تطوير وتحديث بالتصورات والمعتقدات وهذا أمر طبيعي لأن الأصل هش –كما ذكرنا–.

5. الاهتمام بالقيم المعاصرة الدنيوية التي تجذب الأتباع، وإغرائهم بعناوين جذابة مثل السعادة وغيرها (بارندر، 1996؛ ميزوتاني، 2007؛ البهلال، 2020؛ Rubinsten, 2023).

ثانياً: الحالة الأفريقية في نشوء الحركات الدينية النصرانية الجديدة

أفريقيا عموماً أرض انتشرت فيها ديانتان هما النصرانية والإسلام، والنصرانية أقدم فقد بدأت في أفريقيا منذ القرون الأولى، فقد كانت موجودة في مصر وشمال أفريقيا ثم لاحقاً في ممالك النوبة والحبشة (إثيوبيا)، والإسلام دخل أفريقيا بعد الفتح الإسلامي، وهو أسرع انتشاراً ونمواً من الديانة النصرانية، ولهذا قل النشاط التبشيري النصراني بعد الفتح الإسلامي (هينيليس، 2010: 8)، ثم عاد توهج انتشار النصرانية في أفريقيا مع الاستعمار البرتغالي والفرنسي والبريطاني، إلا أن هناك أراضٍ ظلت بعيدة عن انتشار الإسلام والنصرانية –على حد سواء–، في أواسط أفريقيا وشرقها وجنوبها، وتلك الأراضي تسكنها مجموعة القبائل الوثنية، ومع محاولات المستكشفين والشركات التجارية والإرساليات التبشيرية بمساعدة الدول الاستعمارية، مثل المستعمر البريطاني الذي دخل أرض السودان، وسهل مهمة الإرساليات التبشيرية الكاثوليكية لجنوب السودان، ودعمها، وتكفل بحمايتها (مكي، 1991: 44).

كانت الكنيسة الكاثوليكية–حينها– هي من بدأ بالتنصير، وفي البداية لم تنجح كما طُمِحَ لها، ثم قامت فيما بعد بعمل ما يسمى بأفرقة الكنيسة؛ حيث يقومون بتدريب أشخاص من مناطق أفريقيا وتهيأتهم بعد تنصيرهم بأن يكونوا مبشرين لأقوامهم، لأنهم الأقرب إلى عاداتهم وثقافاتهم من غيرهم (فانتيني، 1998)، وحينها دخلت الكنيسة البروتستانتية إلى التبشير في أفريقيا، ونافست الكاثوليكية واستفادت من أخطائها، وفي ظل الحروب الأهلية وتَعدُد أصحاب المصالح فيها، دولاً وجماعات، ودخول الدول الاستعمارية الغربية في الصراع على نهب الثروات الأفريقية، –حينئذٍ– توزعت الولاءات وتكونت الجماعات والحركات –وفي هذا تفصيل كبير يكفي الإشارة إليه–، ويضاف إليه العنصرية البغيضة التي كانت لدى المبشرين البيض، والبابوية التي كانت تعني السلطة المركزية ومن ثم الهيمنة (Hexham, 2002: A-11)، استغلت بعض الحركات الدينية الجديدة هذا الوضع بإحياء معتقدات الديانات التقليدية الوثنية الأفريقية ضمن الدين النصراني، وأصبحت تلك الحركات كنائس مستقلة، وتنافست فيما بينها إلى جذب المساعدات التعليمية والصحية في مناطق لم ترعها دولها الرئيسة، وتُقَدَرُ عدد الحركات في أفريقيا بـ(8000) حركة ويصل عدد منتسبيها إلى تسعة ملايين شخص، ومن أمثلة هذه الكنائس كنيسة الأسلاف في (مالاوي)، جمعية (أوجبوني) الإصلاحية، الحركة الربانية في نيجيريا، وغيرها الكثير، إضافة لما ذكرناه هناك حركات في أصلها تنتسب لليهود مثل إسرائيليات (أينوخ مجيجما) في جنوب أفريقيا، و(البايودايا) في أوغندا، لكنها كانت محدودة ولم تنتشر ولم يكتب عنها الكثير (هينيليس، 2010: 10).

ويمكن إيضاح أهم الأسباب التي أدت إلى انتشار الحركات الدينية النصرانية في أفريقيا:

1. كثرة الإرساليات النصرانية وتَعدُد مذاهبها وأفرقة الكنيسة أدى إلى قبولها من السكان الأصليين.
2. تدخل الدول الاستعمارية في الحماية والرعاية والمساعدة وتوفير الخدمات (كمال، 2012: 45).
3. أغلبها انتشر في مناطق صراع وحروب أهلية وجهل، الحركات التي انتشرت في جنوب السودان على سبيل المثال، بالإضافة إلى ضعف التواجد الإسلامي في المناطق القبلية والبعيدة عن المدن الرئيسة فإن تلك المناطق كان التواجد الإسلامي فيها ضعيف، ولكن في مناطق دخلها الإسلام انحسر فيها أتباع تلك الحركات فالناس يعرفون الحق ويرغبون فيه بالفطرة (خضر، 2012: 143).
4. قبول أغلب الحركات الدينية ككنائس مستقلة من مجلس الكنائس العالمي، وهذا وفر لها غطاء وحماية سياسي، ودعم مالي، وكنيسة أفريقيا الداخلية أحد الأمثلة (مكي، 1991: 116).
5. السطلة البابوية وعنصرية الآباء البيض في مقابل الآباء من الأصل الأفريقي، هذا بدوره ولد الشعور والحماس للاستقلال بهوية مختلفة ومستقلة.
6. الحركات الدينية في المجتمعات البدائية تستخدم أسماءاً ذات صلة بمعتقدات وثقافات تلك الشعوب، مثل الإحيائية، ويُهَيمِنُ عليها مؤسسون كبار، لهم تأثير، ويستخدمون معتقدات الديانات التقليدية وتقديمها بالصور المعتادة للأتباع، مع تقديم الأمل، والوعد بحرية ورخاء، ومجتمع جديد بدلاً من المجتمعات الممزقة التي خرجوا منها، والتحديث والتطور بما يتوافق مع تطلعاتهم (زكار، 1997: 326/1).

ثالثاً: الحالة الغربية أمريكا وبريطانيا كمثال

بدأت الحركات الدينية الجديدة بالتشكل من منتصف الستينيات الميلادية في القرن الماضي في أمريكا وبريطانيا، وازدهرت بشكل محموم، وانتشرت في جميع أوربا وأستراليا، وأصبحت ذات توجهات مختلفة ومشارب عديدة، وأصول دينية متنوعة، وقدمت أنواعاً من النظريات بزعمها أنها تعالج الاحتياجات الدنيوية

والدينية والعاطفية للبشر، وأصبحت أمريكا الشمالية هي موطن أغلب تلك الحركات الدينية؛ نتيجة للهجرة البشرية من مهاجرين من جميع أنحاء دول العالم؛ رغبة بالتقدم الصناعي، والمادي الذي كانت تتمتع فيه آنذاك، فوفد إليها الهنود واليابانيون والكوريون وشعوب الشرق الأوسط والأوربيون وغيرهم كثير، وبلا شك بأن هذا الأمر جلب معه الأديان الأصلية للوافدين الجدد، ولأن الحضارة الغربية لها سماتها وتفاعلاتها؛ أصبح هؤلاء وقود تلك الحركات التي تشكلت بغية الحفاظ على بعض المعتقدات الأصلية، وجعلها في قالب الحضارة الجديدة، ولأن الحالة تلك كانت في تحديث مستمر ومتواصل، زاد نشاط تلك الحركات وترأسها قادة مؤثرون –كارزميون–، وعدوا بالإصلاحات الاجتماعية والسياسية وأصبحت عابرة لقارة أمريكا وانتشرت في بعض البلدان خارج أمريكا، ومن أمثلة تلك الحركات ذات الأصول الهندوسية: (أناندا ماركا)، وبعثة الضوء الإلهي، ومن أمثلة الحركات الدينية ذات الأصول المسيحية: أطفال الله–تعالى الله عما يقولون–، ومعبد الشعب، وكنيسة التوحيد (زكار، 1997: 324/1؛ Hexham, 2002: p: N) .

مستفيدين من مجموعة من العوامل، من ذلك قوانين الحرية الدينية بسبب تطوير الدستور الأمريكي؛ الذي جعل أمريكا مجالاً للمنافسة لجميع الجماعات الدينية، وتشكل الحركات الدينية ذات الأصل المسيحي أغلبها، وبالذات القطاع الإنجيلي الذي مارس نشاطاً أكثر في الساحة السياسية، وانجذب الناس لها ولغيرها من الحركات ذات الأصل الأسيوي بحثاً عن الجوانب الروحية ممن لم تناسبهم الأشكال التعبدية التقليدية كنوع من التحرر وتحديث الموروث السائد (هينيليس، 2010: 35).

ويشار إلى أن هناك كتاباً ساهموا بكتاباتهم في نمو الحركات الدينية الجديدة من خلال كتبهم وكمثال لهؤلاء منهم (فريزر، سير جيمس جورج) ففي كتابه ذي الاثني عشر مجلداً (الغصن الذهبي) (The Golden Bough) هاجم المسيحية وبلغة الأرقام وما يزال هذا الكتاب يحظى بشعبية بين العامة حتى الآن (Hexham, 2002: p: F) ، والمقصود هنا ليس حصر تلك الكتابات فليس هذا هدفنا، وإنما المقصود هو الإشارة إليه كمثال لأحد الأسباب. ثم أن الأفكار الروحانية كان لها تأثير كبير في نمو الحركات الدينية الجديدة (Hexham, 2002: p: S).

في بريطانيا هي الأخرى –كانت ولازالت– أرض الهجرة بعد أمريكا، وذلك لأن تاريخ بريطانيا الاستعماري سهل لها استقطاب اليد العاملة من دول الكومنولث البريطاني، وكان هذا بعد الحرب العالمية الثانية واستقلال الدول المستعمرة من قبلها، وهؤلاء لم يكونوا بحاجة إلى تأشيرات؛ كونهم يعاملون معاملة المواطنين البريطانيين، فوفد لها من الهند وباكستان وأفريقيا ومن بعض دول المعسكر الشرقي، كل هذا ألقى بظلاله إلى تغيير الحالة الدينية البريطانية؛ حيث جاء الوافدون بأديانهم وثقافاتهم كما أمريكا، ومن هنا بدأت بعض الحركات الدينية تتشكل؛ رغبة في اندماج الأديان المختلفة مع الثقافة الجديدة، أو استجابة للمتغيرات المختلفة في الأرض الجديدة، كالحركات الهندوسية الجديدة التي نشأت في بريطانيا، إضافة إلى ما سبق فإن قانون الحرية الدينية ساهم في انتشار تلك الحركات، وهذا السبب وما سبقه ربما يكون سمة مشتركة في الحالة الغربية، وبلا شك فإن الحالة الضعيفة التي مرت بها الكنيسة البريطانية، والانكسارات التي حصلت لها؛ وأدت إلى ذهاب سطوتها وقدرتها على الاستجابة للمتغيرات الجديدة ساهم أيضاً بشكل كبير في هذ الأمر، خاصة إذا ما أضفنا معه كثرة الخلافات، والانقسامات التي حصلت لتلك الكنيسة (جون، 1990: 304)، وأصبحت الأرض البريطانية حاضنة حيناً ومصدرة أحياناً أخرى للحركات الدينية ذات الأصل المسيحي عن طريق الكنائس المستقلة، فمنها ما هو قادم من أوربا كالمشيخانية والتطهيرية، ومنها من هاجر إلى خارج بريطانيا كـ(البيروتان) الذين هاجروا لأمريكا، ومنهم من هاجر وعاد مرة أخرى كـ(المعمدانيين) ثم انقسموا وهاجر جزء منهم مع من هاجر إلى أمريكا من الكنائس الأخرى، وزاد اهتمامهم الكبير بالحرية الشخصية وارتباطهم بالليبرالية والثورة الأمريكية (رستم، 2005: 215).

ويمكن تلخيص أهم الأسباب التي أدت إلى نشوء الحركات الدينية الجدية في الغرب، بما يلي:

1. المذهب المعتمد في الدول الغربية ولاسيما أمريكا وبريطانيا هو المذهب البروتستانتي وهو بمعناه الحرفي الاحتجاج والاعتراض وهذا يمثل عدد الحركات الدينية المنبثقة من ذلك المذهب مقارنة بغيره من المذاهب الكنسية الأخرى الرئيسة (الحسن، 2005: 21)، وماكان منتظراً من الكنيسة التي اتخذت طريقها في الإصلاح لم تستطع تلبية الاحتياجات الروحية للأفراد، والوفاء بمتطلبات الإصلاح التي ترتفع وتيرتها يوماً بعد يوم، وشكلت هذه الحالة صراعاً مستمراً يزداد يوماً بعد يوم وأصبح كهنتها أكثر من أتباعها في بعض الكنائس، وكما قال أحد الباحثين أصبحت هذه الكنيسة عصية على الفهم (Clarke, 2008: 299).

2. انتشار فكرة الفردية المدعومة من قبل الإعلام والمفكرين الغربيين، وأن الحياة يجب أن تكون للرغبات الفردية، وهذا غير ممكن ضمن حياة دينية جماعية مركزية، وعليه اتخذت الحركات الدينية عوامل جذب واستخدام أساليب تضفي على الأشخاص شيئاً من الاعتبار واستخدامهم بعض الطرق والأساليب العلاجية الروحية، والاستشفاءات التسويقية التي كسبت بها رضا الجماهير، ومن تلك حركة العصر الجديد، والحركات الوثنية يتفقون في رفض التدين المنظم ومساندة حرية الاعتقاد (الرشيد، 2014: 117).

3. الناس بطبيعتهم يميلون لبعض التفسيرات الدينية الجديدة التي تتناسب مع إشباع حاجاتهم الدنيوية بناءً على القصور الذي يجدونه في اعتقاداتهما السابقة، ولهذا لا تفتأ بعض الحركات الدينية استخدام بعض القضايا الحديثة والتي تتعلق بالمناخ والكون والقضايا البيئية والكونية كجزء من دورها في حماية العالم من

الأخطار، ورسمت صورة جميلة عن نفسها في استغلال مثل هذه الأمور التي تُعد حديث اليوم؛ كون أغلب الناس يرغبون مخاطبتهم اليوم بشكل علمي (Richards, 2014).

4. قوانين الحرية الدينية والرغبة في التمرد على السائد أحد الأسباب المهمة لنشوء الحركات الدينية في الغرب، ولا تعجب إذا علمت أن الدول العلمانية باتت أكثر الدول استقطاباً للحركات والأديان الجديدة (كازانوفا، 2005: 64)، وفي بعض الأحيان اتباع هذه الحركات الدينية الجديدة يكون من باب التغيير لمجرد التغيير، أو لمجرد الشهرة أو الموضة المنتشرة، ولهذا لا غرابة من انتشار بعض الحركات الدينية من طريق بعض الحركات والرقصات أو الألبسة والقلائد وغيرها (Richards, 2014).

وعلى أية حال فإنه يمكن اختصار وإجمال الأسباب التي وردت في الحالات التي اعتبرناها مثالاً وتكاد تكون الأسباب متماثلة، قد يرتفع سبب في بلد ما ويخفت في آخر، وما يمكن أن نسميه أسباباً عامه هي بحسب الآتي:

1. فطرة الإنسان وحاجتهم إلى التدين الصحيح والبحث عما يشبع رغباتهم واحتياجاتهم الروحية، وهذا لن يجدوه في الأديان والمعتقدات الباطلة.
2. البلدان الغربية مقصد المهاجرين ذوي الأصول العقائدية المختلفة، وقد أصبحت أرضية خصبة للتأثير والتأثر بين مختلف العقائد التصورات والثقافات الوافدة ومحاولة التوفيق بينها، وبالتالي أصبحت محضن الحركات الدينية الجديدة.
3. استغلال الحركات الدينية الجديدة بعض القضايا كقضايا البيئة والمناداة بالمحافظة على الكون يعطي شعور لدى الاتباع بصدقها ويغري الناس بالانضواء تحت قيادتها، واهتمامها بقضايا تحسين الذات وتحقيق السعادة.
4. اهتمام الحركات الدينية الجديدة بالقيم الدنيوية أكثر من اهتمامها بالحياة بعد الموت ربما كان أحد الأسباب والتركيز على الأسباب التي تجذب الأفراد مثل تحسين الذات وتحقيق السعادة.
5. القيادة الكاريزمية عامل مشترك في نشوء كل الحركات الدينية الجديدة وقوة التأثير لدى القائد الملهم، ومناوئة السلطة، وبث الشعور القومي
6. الاضطرابات السياسية، والحروب، ووجود المظالم، والتعامل الطبقي بين أفراد المجتمع كلها أسباب لسعي الأفراد في إنشاء حركات دينية جديدة؛ رغبة في العودة إلى الأفضل، وتفسير الواقع المرير، وهذا بلا شك يولد تفسيرات وتصورات تنشأ عنها عقائد وثقافات جديدة.
7. هشاشة الأديان الباطلة والمعتقدات الأرضية في مقاومة التجديد والتطوير الذي تنشده المجتمعات، مع المحافظة على الاعتقادات الأساسية فتبدأ الانحرافات عن الأصل وهو أمر طبيعي حكم؛ لأن الأصل غير مُحْكم.

ثالثاً: المبحث الثالث: أنواع الحركات الدينية الجديدة وتقسيماتها

إن الحديث عن الحركات الدينية معقد إلى درجة كبيرة؛ لكثرة أنواعها ومشاربها وتناقضاتها، ومهما يكن من أمر فإن الإحاطة الكاملة تستعصي في ظل وجود متغيرات متنوعة، ولهذا مهما قرأت في مصنف أو بحث قديم أو حديث عن الحركات الدينية إلا وتجد تحديثاً إما في المسمى أو المعتقد أو التصور؛ نتيجة لذلك كله كان التناقض والتشابك ومحاولة التوفيق وكسب المصالح –كما ذكرنا سابقاً في أسباب النشأة –.

وبالنسبة لأنواع وتقسيمات تلك الحركات فإنه لا يوجد تقسيم وتصنيف ثابت لأنواع الحركات الدينية الجديدة، ففي مصنف تجد أنه ينسبها للدين الأصلي الذي تنتمي أو خرجت من رحمه، فيقول الحركات الدينية الجديدة الهندوسية، ومصنف ينسبها للأرض التي نشأت فيها فيقول الحركات الدينية الجديدة في كوريا مثلاً وربما إلى مناطق أوسع كالحركات الدينية الجديدة في أفريقيا، وأحياناً أخرى نسبةً إلى اعتقادات قديمة –بالية– كالحركات الدينية الجديدة الوثنية، وهكذا، وما استنتجته من خلال هذا البحث وغيره أن السبب في ذلك هو التناقض وعدم الثبات على معتقدات واضحة بينة، ودائماً ما تكون تلك المعتقدات أو بعضها في حالة تحديث مستمر، وغموض، وارتحال من مكان إلى آخر، وأحياناً تكون معتقدات الحركة خليط بين هذا وهذا، وعلى هذا الأساس فإن الأنواع والتقسيمات التي تُورد من طريقها الحركات الدينية الجديدة على النحو الآتي:

(1) التقسيم الجغرافي:

وهي الحركات الدينية الجديدة المحصورة في الإطار الجغرافي المحدد، وقد تكون تلك الحركات متأثرة ببعضها البعض، وقد تكون مختلفة اختلافاً جذرياً، مثال ذلك: الحركات الدينية الجديدة في كوريا ونقصد بذلك جميع الحركات الدينية في الأرض الكورية سواءاً كانت أصولها بوذية أو كونفوشيوسية أو مسيحية ...الخ، وهكذا في بقية الدول فتقول أيضاً الحركات الدينية الجديدة في أمريكا ويقصد به كل ما نشأ فيها أو ارتحل إليها على وجه العموم دون تفريق بين أصولها، وهذا التقسيم هو الأغلب والأشهر كون العامل السياسي ودوافع الهجرة والاستعمار والعولمة وظروف العمل وسهولة التنقل والحل والارتحال، شكلت أثراً على حياة الناس الدينية والثقافية، وقد تميزت بعض الدول العلمانية المتقدمة باحتضانها لتلك الحركات وهي الأكثر في استقطابها كأمريكا وبريطانيا واليابان على سبيل المثال، وعلى هذا التقسيم سار أغلب المصنفين الغربيين (Hexham. 2002).

وقد يدخل في هذا الحدود الجغرافية للقارات، فيقال الحركات الدينية الجديدة في أفريقيا، أوربا على سبيل المثال، وذلك كون

التشابه والتشارك الجغرافي بين بعض الدول يمثل ظروف نشأة وآراء مشتركة لنشأة تلك الحركات، فالحركات الدينية الجديدة في أفريقيا في مجملها حركات دينية ذات أصول مسيحية متأثرة بالثقافات والمعتقدات الوثنية الأفريقية، وإن اختلفت في تصوراتها بعداً وقرباً منها، إلا أن هذه سمتها العامة.

ويلجأ لهذا التقسيم لمن أراد أن يدرس الحالة الدينية لقطر جغرافي محدد، والعوامل الدينية والتاريخية والسياسية المؤثرة فيه، ولربما أصبح هذا التقسيم شائعاً لدى الكتاب والباحثين في الوقت المعاصر، ونظراً لعدم الثبات الذي تتسم به هذه الحركات، يقوم البعض ممن صنف ضمن هذا التقسيم بتقسيم أدق؛ وذلك بإيراد النوع الثاني وهو الأصل الديني للحركة، ولعل هذا ما سنتحدث عنه في النقطة التالية، وهو أعقد التقسيمات وأهمها وأدقها.

(2) التقسيم الاعتقادي أو الديني:

إن كانت الحركات الدينية الجدية –بما ذكرناه عنها في تعريفها وأسباب نشأتها– طيف واسع ومشارب شتى، وأهدافها متنوعة، وإن كانت–من وجهة نظرهم– ردة فعل أو انعكاس للمجتمع المعاصر، أو لمواجهة التحديات والاحتياجات الروحية للأشخاص غير المتدينين، أو المتدينين بصورة غير وافية، أو الذين يحلمون ببزوغ عصر جديد أكثر فعالية، لا تؤمن بالحدود والمركزية (زكار، 1997: 324/1)، أو يرغبون بالارتباط بالحياة اليومية ارتباطاً وثيقاً لم تستطع دياناتهم الرئيسة تلبيته (بارندر، 1996: 399)، وعلى هذا الأساس فإن هذه الحركات الدينية اتخذت لنفسها ارتباطاً وثيقاً إما لأصلها الاعتقادي بخروجها من رحم بعض الأديان الرئيسة أو الوثنية، أو مجموعة معتقدات روحية، أو حركات توفيقية بين عدة معتقدات، ويمكن على هذا الأساس إيراد التقسيمات والأنواع للحركات الدينية الجديدة بما يلي:

1. الحركات التوفيقية:

يُعرف التوفيق بأنه ملائمة الشيئين وجعلهما منسجمين أي كالالتحام، وفَّق بين الأشياء المختلفة ضمها بالمناسبة (الرازي، 1979: 128/6؛ المعاني، 2022؛ الرازي، 1986: 932؛ الزبيدي، د ت: 478/26)، ومن هذه المعاني اللغوية يتبين لنا أن الملائمة والانسجام والالتحام والضم كلها معاني للفعل وفق، ثم إن المعنى المراد استخدامه هنا في عبارة (الحركات التوفيقية) لا يختلف عن المعاني اللغوية السابق ذكرها، فالتوفيق بين المعتقدات الدينية (Religious Syncretism)، هو اندماج بين مجموعة معتقدات وممارسات متنوعة (الموسوعة البريطانية) (religious syncretism)، وهو: مزج التعاليم والممارسات والمذاهب، من معتقدات دينية مختلفة؛ لخلق تفسير جديد لمعتقد ديني سائد أو حركة دينية جديدة (Hexham, 2002).

إذاً فالحركات الدينية الجديدة التوفيقية هي محاولة لدمج اعتقادات أساسية مع مفاهيم وتصورات حديثة أو محاولة دمج معتقدات متناقضة مختلفة الأساس للخروج بمعتقدات مشتركة، وهذا الوصف هو أوسع الأنواع وأشملها انطباقاً على الحركات الدينية الجديدة، وقلما تخلو حركة من هذا الوصف لكنه يتفرد دون غيره في بعض الحركات وربما كان بنسبة أقل في بعضها. ومثال لذلك: حركة (ريبوبو–شنتو) (Ryobu-Shinto) الدينية اليابانية حاولت المزج بين معتقدات (الشنتو) (Shinto) مع (البوذية) (Hexham, 2002) ((Buddhism)، حركة (السانتيرية) (Santeria) المنتشرة في البرازيل والولايات المتحدة الأمريكية مزجت بعض المعتقدات الأفريقية التقليدية مع الكاثوليكية الرومانية (Hexham, 2002) والأمثلة كثيرة جداً في هذا.

2. الحركات المتأثرة بالأصول الوثنية:

ويطلق هذا الوصف على الحركات الدينية التي تأثرت بالمعتقدات الوثنية القديمة وتقوم بإحيائها، ونقصد هنا إما الحركات التي تأثرت بأصولها الوثنية وهي تنتمي إلى ديانات أساسية قديمة مثل الحركات الدينية الجديدة في المجتمعات البدائية، كالتي نشأت في أمريكا و أفريقيا وآسيا وانتمى أفرادها إلى ديانات جديدة وافدة كالمسيحية في أفريقيا والهندوسية والبوذية في آسيا (زكار، 1997: 326/1) مثل حركة (البيوت) (Peyote) فهي حركة انتشرت بين جماعات السكان الأصليين في أمريكا الشمالية في أواخر القرن التاسع عشر، هذه الحركة موجودة الآن كحركة تمزج بين الممارسات التقليدية للسكان الأصليين والمعتقدات المأخوذة من المسيحية وحركة (السانتيرية) (Santeria) التي تُعد حركة توفيقية بين معتقدات (الأديان الأفريقية التقليدية) (African traditional religion) والكاثوليكية الرومانية المسيحية (Hexham. 2002).

وأما الحركات الدينية التي تنتمي إلى الوثنيين الجدد وهم جماعات طوروا طقوس وثنية قديمة خاصة، وأعياد سنوية تحتفل بها مثل الاحتفال بانقلاب الشمس (الصيفي – الشتوي) أو الاعتدال (الربيعي – الشتوي)، فإن هذه الحركات في حقيقتها أديان الوثنية الجديدة (Neo-Paganism) ك(الويكا، Wicca) والشامانية الحديثة (Neo-Shamanism) والدرويدية الحديثة (Neo-Druidism) وجل معتقداتها متناقضة ومختلفة، فمن اعتقاداتهم أنهم يؤمنون بِتعدُدِ الآلهة، وبما يسمونه أرواح الطبيعة، ومن سمات حركات الوثنية الجديدة أنها لا تؤمن بمركزية القيادة؛ حيث يرفضون السلطات الخارجية، والكتب السماوية الحاكمة، ويضعون السلطة في مقابل الفرد (الرشيد، 2014: 115؛ Hexham, 2002). وإن كانت الديانات الوثنية –التي أشرنا إليها– لا تمثل حرفياً التقسيم الذي اتبعناه في مبدأ التفريق بين الحركات والديانات إلا أن حال الوثنية الجديدة –اليوم– أصبحت مصدر إلهام لكثير من الحركات وتمثل معها توجهاً متشابهاً وتياراً واحداً وتداخلاً في بعض الممارسات ومن تلك حركة العصر الجديد، واستعرضت الباحثة الرشيد (2014: 116) أوجه التشابه والتداخل الذي سبب الالتباس؛ بأن مجموع هذه الحركات تشكل

في مجموعها حركة أكثر اتساعاً وشمولاً يطلق عليها الوثنية الجديدة (Neo-Paganism) ومن هذه النقاط: رفض التدين المنظم وتشجيع حرية الاعتقاد، وتبني العقائد الباطنية، والخلط في المعتقدات، وجنوح بعض الحركات إلى طرح نفسها في مجالات لا دينية ومعتقدات وتصورات دنيوية جعل البعض يفرق بينها وبين تلك الأديان.

3. الحركات الدينية الجديدة المسيحية:

بدأت الحركات الدينية في الغرب –معقل الديانة المسيحية– كجزء مما يوصف بأنه ثقافة مضادة من قبل بعض الجماعات ضد المعتقدات المسيحية السائدة، وازدهرت مع مرور الوقت وانتشرت في كامل المجتمعات المسيحية في الغرب والشرق –على حد سواء–، وقدمت أنواع من النظريات كردة فعل أو انعكاس للمجتمع المعاصر، أو استجابة للاحتياجات الروحية للأشخاص الذين افتقدوها– الأسباب أشير إليها سابقاً في موضعها– واختلفت تلك الحركات في معتقداتها وتصوراتها واتفاقها واختلافها مع الديانة المسيحية، فهي أحياناً تمثل تحديثاً لبعض المعتقدات، وأحياناً رفضاً، أو تلفيقاً بين بعض المعتقدات والفلسفات، أو رؤى عنصرية وعرقية في أحايين أخرى، وقد تكون تلك الحركات على شكل منظمات ومراكز أبحاث وحركات تنوير، وربما التقت مصالح بعضها إلى ما أشرنا إليه مع مصالح سياسية واستعمارية، وهذه الاتجاهات تظهر جلياً في الأمثلة الآتية:

- الاتجاه بالدمج بين المعتقدات والتصورات الفلسفية: حركة كنيسة التوحيد (Unification Church) نشأت في كوريا 1945م لكنها استقرت فيما بعد بأمريكا باسم جديد (اتحاد الأسرة من أجل السلام العالمي والتوحيد) (FFWPU)، اتجاه بمحاولة تفسير الإنجيل بتأثير بالثقافة الكونفوشيوسية والبوذية وهي أديان أساسية في المجتمع الكوري (Unification Church, 2022) وهناك حركة الأدورا (Aladura) وهي حركة كنسية مسيحية أفريقية مستقلة نشأت في أفريقيا في دلتا النيجر عام 1890م لها اعتقادات وعبادات بتأثير الديانات والتقاليد الأفريقية، وحركة مماثلة تسمى آما نازاريثا (Ama-Nazaretha) وهي حركة كنسية أفريقية مستقلة في جنوب أفريقيا، ومعتقدات هذه الحركة متأثرة بمعتقدات قبائل (الزولو) الأفريقية، ومثال ثالث أيضاً (كنيسة المسيح) (Church of Christ) ومعتقداتها خليط من المسيحية والهندوسية، مع استلهام بعض التعاليم من المصادر الدينية والميتافيزيقية الأخرى (Hexham, 2002).
- الاتجاه العنصري والعرقي: تبرز هنا حركة (الإسرائيلية البريطانية) (British Israelism) كمثال لهذا الاتجاه، ومعتقد هذه الحركة يقوم على أن الشعب الإنجليزي هم من نسل بني إسرائيل القدماء، وهذا يشكل نوعاً من أنواع الأصولية التي تشكلت في القرن الثامن عشر، ومع تأكيدهم بأنهم أحفاد بني إسرائيل فإنهم يشددون على أنهم يرثون كل الوعود التوراتية التي وُعد بها الشعب اليهودي، تأسست هذه الحركة بشكل رسمي في لندن عام 1875م ومع بدايات القرن العشرين تبلور هذا الزعم في نسخته الأميركية وذاع صيته بمحاضرات (هيبرت دبليو أرمسترونق) (Herbert W. Armstrong) زعيم ما يسمى بـ(كنيسة الله في جميع أنحاء العالم) (Church of God) –كما يزعمون– ، نشأت من هذه الفكرة حركة أخري تسمى حركة (الهوية المسيحية) (Christian Identity) واعتقادها كان بنفس السياق Brackney, 2012: 62).
- الاتجاه العلمي والتنويري: ربما كان ظاهرها فلسفي لكنها تسعى للترويج بما يسمونه التنوير المسيحي كحركة فلسفية، يصفها المؤرخ (إرنست ترولتش) (ErnstTroeltsch 1856–1923م) باعتبارها البداية الحقيقة للفترة الحديثة للثقافة الأوروبية، جذور هذه الحركة ضاربة في أعماق المسيحية البروتستانتية، ووجدت ترحيباً من قبل عدد كبير من المسيحيين بمن فيهم (جون ويسلي) (John Wesley 1703-1791م) الذي كان يسعى للترويج لشكل من أشكال التنوير المسيحي؛ حيث ساهم في تطوير الحرية الدينية والاجتماعية.
- الاتجاه بالعودة إلى التفسير الصحيح للإنجيل ورفض بعض المعتقدات المسيحية المحافظة: تبرز في هذا الاتجاه حركة (شهود يهوه) (Jehovah›s Witnesses) وهي حركة نشأت في أواخر القرن التاسع عشر الميلادي، أسسها (شارلس تاز روسل) (Charles Taze Russel 1852-1916م) رفضت عقيدة التثليث، وترفض وضع الأيقونات المسيحية في الكنيسة، وتجسيد المسيح –عليه السلام–، ولهم معتقدات خاصة لكنهم في الجملة يرون العودة إلى التفسير الصحيح للإنجيل، يرفضهم المسيحيون على اعتبار أنه مبتدعة لا يتبعون تعاليم المسيح –بحسب زعمهم– ويُقدس شهود يهوه اليهودية على اعتبار أنها الديانة الأم التي تفرعت منها جميع الديانات، ولهم نشاط إعلامي قوي وينشرون تعاليمهم بحماس منقطع النظير –بتصرف– (الكنبلي، 2008: 623)، يُدخل بعض الباحثين جماعة (المورمون) (Mormons) على أساس أنهم حركة تصحيحية يدعون أنهم يمثلون المسيحية الصحيحة، التي تم استعادتها على الأرض على يد القسيس (سميث) –لُقب بالنبي من قبل أتباعه–بعد قرون من الردة، ويرون استمرارية الوحي وبهذا وضعوا لهم كتباً مقدسة منها (كتاب المورمون) (The Book of Mormon) وكذلك كتاب (المبادئ والعهود) (Doctrine and Covenants) بالإضافة إلى أنهم يؤكدون على سلطة النبي الحي –ويقصدون به القس سميث– بتصرف

(الحايك، 2017: 11؛ Hexham, 2002).

4. الحركات الدينية الجديدة البوذية.

عند الحديث عن الحركات الدينية البوذية فلابد من أن نتحدث عن اليابان وكوريا، فهما تشتركان في أن الديانة البوذية ديانة رئيسة فيهما، وأنهما دولتان علمانيتان، وتتبادلان التأثير والتأثر، وبينهما تاريخ مشترك من الحروب، والاستعمار، والتبادل الثقافي المشترك، وتأثير الثورة الصناعية بعد الحرب العالمية الثانية- وقت نشوء الأديان والحركات الدينية الجديدة في القرن الماضي- وعليه فتشير الأرقام إلى وجود انحسار للتدين عند أهل تلك الأديان الرئيسة، والتوجه نحو الحركات الدينية الجديدة، وأشار إلى هذا بعض الباحثين (كازانوفا، 2005: 64)، وإجابته أن الأديان الباطلة والمعتقدات الفاسدة لا تشبع الحاجات الروحية ولا تقاوم متطلبات العلمنة، ومن أهم هذه الحركات الدينية الجديدة البوذية: (تنريكيو) (Tenrikyō) وهي حركة دينية تأسست في عام 1838م، على يد (ميكي نكياما) (Miki Nakayama)، وهي ذات صلة بالبوذية ودعت إلى التقارب مع الشنتوية-إحدى الديانات الرئيسة في اليابان -وفي وقت من الأوقات كانت الديانة الرسمية-، وتركزت جهودها في التقريب بين المعتقدات بين الديانتين (بارندر، 1996: 396؛ زكار، 1997: 266/1؛ هينيلي، 2010: 388؛ إبراهيم، 2001: 227؛ Mitsugi, 2000)، وهناك حركة أخرى تسمى (ريوكاي) (Reiyū-kai): وتعني (الصداقة الروحية) تأسست عام 1925م بواسطة (كاكوتارو كوبو) Kubo (Kakutarō) و(كيمي كوتاني) (Kimi Kotani)، وهي من أهم الحركات البوذية في اليابان؛ فأغلب أتباعها من الوطنيين غير الحزبيين، ومن أهم اعتقاداتهم أن الناس لديهم طبيعة بوذا بفطرتهم، وأتباع الحركة يزدادون بوتيرة متسارعة.

وهناك حركة (سيتشي نو لي) (Seicho-No-Ie) وهي حركة دينية توفيقية بين عدة ديانات منها البوذية، تأسست عام 1928م وتبني فلسفتها العقائدية على الطبيعة والأسرة والجداد، وتركز على قواعد الحياة، وأن الحب أساسها، وتدعو للمعاملة الطيبة وكلمات الحب وأنها القوة الخلاقة، أتباعها يزدادون، ولهم حضور بارز في الإعلام (بارندر، 1996: 401-402؛ إبراهيم، 2001: 236) وحركة (سوكا جاكاي) (Soka Gakkai) تأسست عام 1930م، وتعني (جماعة خلق القيم)، وهي حركة دينية جديدة انحدرت من مذهب (نيتشيرين) (Park. 2018) البوذي (زكار، 1997: 892/3) اتجهت في معتقداتها إلى الحد من الغلو للأفراد، وبذلك أتاحت لنفسها الفرصة للانتشار والتوسع، فهي ترى أهمية كبيرة في الحوار بين الأتباع، وأهمية للتعليم في خلق القيمة الجديدة بين الإله وتابعيه، إضافةً إلى تعزيز النزعة القومية، وجعلت الحوار أساس اعتقادها، واهتمت بالعمل الأخلاقي والاجتماعي، وبناءً على هذا كسبت حب الأتباع؛ حينما لامست هذا الشعور لديهم، وهذا يُرسِخُ أن الناس بحاجة إلى الطرح الذي يمس واقعهم خاصة في ظل معاناتهم مع الجانب الروحي (إبراهيم، 2001: 241).

وبلا شك فإن هذا يعد أحد أهم الأسباب التي أشرنا إليها في سبب نشوء الحركات الدينية الجديدة، وهو الميل إلى الواقعية والشوق إلى الحرية التي ذهبت إلى ضدها معتقدات الناس الباطلة. لقد أصبحت الحركات الدينية الجديدة البوذية في اليابان وكوريا ملهمة لحركات دينية نشأت فيما بعد وارتحل بعضها للعالم الغربي في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، وسمي هذا الوقت باسم العصر الذهبي للحركات الدينية الجديدة في تلك الدول (Park. 2018)، ومما يميز هذا النوع من الحركات الدينية أنها انتقلت خارج الحدود وانتقل مؤسسوها إلى تلك البلدان، وهناك في العالم الغربي امتزجت واختلطت حتى إن أحد الباحثين أطلق على هذا بأن الأمر أصبح (سوبر ماركت ديني) للمتسوقين الروحيين (Park. 2018) وقد أصاب كبد الحقيقة؛ لأن هناك تغييراً وتطوراً هائلاً وسريعاً في تحولاتها الغريبة، في الأسماء أو في الاعتقادات أو الأفكار، وكأنها تحارب تسعى لسد الرغبات والشهوات وإشباع الغرائز ومواكبة الحياة العصرية

5. الحركات الدينية الجديدة الهندوسية

أُطلقَ عليها حركات الإصلاح الهندوسية، أو الحركات الحديثة في الهندوسية، إن انفتاح أرض الهند معقل الهندوسية والاستعمار البريطاني، وخروج الهندوسية عن طريق أتباعها بعد الاستعمار إلى العالم الحديث وبخاصة بريطانيا، كلها عوامل أدت إلى أشكال جديدة ومظاهر إصلاح وتجديد، إضافة إلى رعاية الجماعات الغربية لها؛ ومن ثم أدت لإشهارها وتأثيرها الواسع والمؤثر (Chawla, 2000; Woodhead, 2016: 67)، لقد بدأت صيحات التجديد في أواخر القرن الثامن العشر الميلادي من خلال نهضة البنغال وهي حركة ثقافية اجتماعية فكرية ساندتها شركة الهند الشرقية البريطانية، والتي تدعو إلى الإصلاح المجتمعي والالتزام بالمثل العلمانية والحداثية وهذا شكل أرضاً خصبة للتأثير في رفض بعض العقائد الهندوسية، والدعوة للإصلاح والتجديد (Samanta, 2008)، وهذه سمة الحركات الهندوسية الحديثة في مواطن انتشارها في جميع أنحاء العالم.

من الحركات الهندوسية (بعثة راما كرشنا) (Ramakrishna Mission) التي تأسست ونشأت في وقت النهضة البنغالية ولها مراكز ومعابد في داخل الهند وخارجها، أسسها (غاداذار تشاتوبادياي) في القرن التاسع عشر، ويدعي أصحابها بأنهم يقومون بتنقية الفكر الهندي القديم مما علق به من عقائد باطلة وأن تتناغم الأديان والأفكار للوصول إلى الحقيقة التي يؤمنون بها فكلها طرق ومناهج متساوية (https://belurmath.org/about-us/) ويعتبر (فيفيكناندا، سوامي) Vivekananda, Swami)) شريكاً ل(غاداذار تشاتوبادياي) في إنشاء حركة (راما كرشنا) وهو ممن ساهم في ادخال بعض الفلسفات الهندوسية في العالم الغربي وكان له خطاب مشهور في (برلمان الأديان

العالمي) (World Parliament of Religions) في شيكاغو عام 1897م وفيه حقق نجاحاً كبيراً أهله لأن يكون أول معلم هندوسي يستقطب تلاميذ من الغرب (Hexham, 2023).

ومن الحركات أيضاً (براهما ساماج) (Brahma Samaj) التي تطورت عن جمعية الموحدين في الهند البريطانية التي تأسست 1827م، وحركة (آريا ساماج) (Arya Samaj) الجمعية الآرية المؤسسة في غرب الهند 1875م أسسها (سوامي دايانا دا سارسواتي(Swami Dayananda Saraswati) ومازالت نشطة في خارج الهند، ترفض الحركة عبادة التماثيل، وترحب بكل أنواع المعارف الصحيحة (زكار، 1997: 323/1).

وأيضاً هناك (حركة التنشيط الهندوسية) (Hindu Revitalization Movement) التي أسسها (مورتي، أناندا) (Murti, Ananda)، وحركة (بارثانا ساماج) (Parthana Samaj) وأسسها (باندورانق، أتام رام) (Pandurang, Atam Ram) عام 1867م وهي حركة إصلاحية اجتماعية، ويعتبر (باندورانق) من زعماء حركة النهضة الهندوسية في أواخر القرن التاسع عشر (Hexham, 2023).

وتعتبر (الجمعية الدولية لوعي كرشنا) أحد أهم الحركات الجديدة في الديانة الهندوسية أسسها (Bhaktivedanta) والمولود في عام 1896م في الهند وبعد فترة من الدراسة الدينية وفي عام 1965م سافر لأمريكا ليؤسس هذه الجمعية التي تضم أكثر من مئة معبد ومعهد، وأسس داراً للنشر وتعتبر الآن من أكبر دور النشر في مجال الدين والفلسفة الهندية وتقوم هذه الجمعية على إعادة صياغة الفلسفة الهندية بقوالب معاصرة لأتباعها الذين يصارعون العولمة والعالم الحديث (Buitenen, 2023)، بناءً على أن أغلب الهندوس يرغبون في المحافظة على معتقداتهم وينعزلون بها في البلدان التي يفدون إليها بخلاف بعض الديانات الأخرى.

6. الحركات الدينية الجديدة اليهودية

عاش اليهود جنباً إلى جنب مع المجتمع الأوربي في وقت انتشار حركة التنوير التي اجتاحت العالم في تلك المدة وشجعت الناس والمفكرين بتجاوز المعتقدات الدينية المسيحية واليهودية، وطرح الأسئلة التي زعزعت الثوابت واستمرت ردحاً من الزمن؛ حيث فشلت اليهودية كنسق ديني في التكيف مع المتغيرات الجديدة في أوربا ابتداءً من الثورة التجارية ومروراً بالثورة الصناعية والأفكار العلمانية، وهذا ما يتعارض مع الفكر الديني اليهودي القائم على التمييز الديني، والعرقي، وجعلت الانتماء اليهودي ذا طابع قومي، وفي هذه الظروف استجاب الإصلاحيون من اليهود، وظهرت الحركات الدينية الإصلاحية كحركة التنوير اليهودية واليهودية الإصلاحية والليبرالية، واستفادوا من فكر (موسى مندلسون) وبدرجة أكبر من الممارسات الدينية المسيحية البروتستانتية، وهذا الإصلاح لم يكن اختياراً بل اضطراراً؛ حينما رأى هؤلاء القادة انصراف الشباب اليهودي عن الممارسات والشعائر اليهودية؛ لجمودها، وأشكالها، وطريقتها المتخلفة والبدائية، وحينها بدأت حركات الإصلاح الاستفادة من هذه الظروف لإحداث التغيير، وفي هذا النوع ترد الحركات الدينية الجديدة اليهودية باتجاهات مختلفة بحسب الآتي:

- **اليهودية الإصلاحية** :حركة دينية يهودية حديثة تأسست في منتصف القرن التاسع عشر في ألمانيا ومنها انتشرت إلى بقية دول العالم وبخاصة الولايات المتحدة الأمريكية، ومصطلح اليهودية الإصلاحية أُستخدم من أكثر من حركة، ذاع صيتها واشتهرت في أمريكا ومن أهم مفكريها (ديفيد أينهورن) ويُعد مؤتمر (بستبرج الإصلاحي) مهما للغاية؛ لأنه في هذا المؤتمر تبلورت منطلقات الحركة، ورفضت اليهودية الإصلاحية الصهيونية و وعد بلفور، وهذه العداوة قائمة منذ زمن طويل ومع أنهم كثر إلا أنه لم يكن لهم تأثير أبداً في قضة فلسطين؛ فالمصالح هي من تحكم القضية في النهاية، ولا زالت الحركة الإصلاحية تضعف أمام الصهيونية حتى تأثرت وأصبحت رؤيتها تكاد تتلاقى مع الرؤية الصهيونية في الآونة الأخيرة.
- **اليهودية الليبرالية**: الحركة الليبرالية اليهودية بدأت ونشأت في إنجلترا بدايات القرن العشرين نتيجة الجهود المشتركة التي قادت كلا من (ليلي مونتاجو وكلود منتيفيوري) لتأسيس الاتحاد الديني اليهودي، واهتمت الحركة الليبرالية اليهودية بالإنسان واحتياجاته وطرحت الخيار لليهود في اختيار العقائد التي تروقهم؛ حيث تُعد الأوامر والنواهي عندهم مسألة اختيارية.
- **اليهودية الأرثوذكسية** : حركة حديثة جاءت كردة فعل للتيارات التنويرية والليبرالية، وتُعد هذه الحركة امتداداً ليهودية الحاخامات، ويرجع هذا الوصف الذي أطلق أول مرة عام 1795م في أحد المجلات الألمانية للإشارة إلى اليهود المتمسكين بالشريعة وقد تزَعَم هذه الحركة (سمسون هيرش) الذي يرى أن اليهود قوميتهم مختلفة عن القوميات الأخرى؛ فقوميتهم دينية وعليهم انتظار (المسيح) الذي سيحولهم إلى شعب كامل، وإلى ذلك الحين عليهم إقامة الشعائر الدينية المنصوص عليها في التوراة؛ حتى يعجلوا بخلاص أنفسهم، وخلاص العالم، وتوحد الذات الإلهية، ودعا أتباعه برفض التحالف مع الجماعات اليهودية الأخرى التي لاتعتقد بمعتقداتهم، وهم بهذا يعتقدون خلاف ما تعتقد به الصهيونية ويُعتبرون معادين لها، لكن ما لبثت الحركة أن تصهينت، وتراجعت، وأصبحت تعتقد بأن عودة أعداد اليهود هو تمهيد لوصول المسيح وعودته.
- **اليهودية المحافظة**: حركة جديدة نشأت في الولايات المتحدة الأمريكية في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، هي من أكبر الحركات اليهودية في العالم،

وجزء من الفكر الرومانسي الغربي الألماني، وتمثل اتجاه ديني يعارض الفكر الإصلاحي في مقابل الحركة اليهودية الإصلاحية التي اكتسحت أمريكا في ذلك الوقت خاصة بعد مؤتمر (بتسبيرج) عام 1885م، ونشطت هذه الحركة بعد تأسيسها في عام 1902م، وترى الحركة أن وظيفتها هي المحافظة على استمرارية التراث اليهودي، باعتباره الجوهر، أما ماعدا ذلك من العبادات والعقائد فهو يظهر بشكل تلقائي متجدد، وفكرة التطور من الداخل إحدى الأفكار الرومانسية الأساسية.

- **اليهودية التجديدية:** حركة تأسست بشكل كامل عام 1968م حينما تم إنشاء الكلية الحاخامية التجديدية في فيلادلفيا لتخريج حاخامات تابعين للحركة، وتحاول الحركة الوصول إلى صيغة للدين اليهود يتلاءم مع وضع الأمريكيين الذين يعيشون داخل حضارة علمانية برجماتية، واهتمت الحركة بفكرة بقاء الشعب اليهودي أكثر من اهتمامها بالعقائد والشعائر، وأن الخيرة هي مجرد وسائل لبقاء الجماعة وتطور الفرد، فاليهودية في خدمة اليهود وكل فرد يقرر لنفسه ما سيمارسه من طقوس.

- **الصهيونية:** حركة دينية لم تَعُدْ تخفى على أحد وبخاصة العرب والمسلمون؛ نتيجة الصراع العربي الإسلامي مع المحتل الإسرائيلي، الذي تمثله هذه الحركة المغالية في التطرف، وقد رسمت لها أهدافاً سياسية وعنصرية منذ نشأتها، الهدف الرئيس لهذه الحركة هو إقامةُ دولةٍ لليهودِ في فلسطينَ، مكنها وساعدها في ذلك العالم الغربي وبخاصة بريطانيا، لها جذور عقائدية مع المسيحية البروتستانتية، والصهيونية لم تَعُدْ حركة بالمعنى الحرفي، بل اتجاه تشترك فيه مجموعة كبيرة من المنظمات والاتحادات وتنتشر حالياً في أمريكا، ومن أهم أدوات الحركة الصهيونية في العالم المسيحية الصهيونية التي لها عِلاقة وثيقة بالصهيونية وبينهما معتقدات مشتركة، ويسمونها نبوءات، من أهمها أرض الميعاد والشعب المختار، مملكة المسيح والملك الألفي السعيد، معركة (هرمجدون) ونهاية العالم، وربما اختلفوا في شكل المعتقدات لكنهم متفقون بالمضامين، ويمكن اختصار القواسم المشتركة بالنبوءات السابقة وفق الآتي: أن اليهود هم شعب الله المختار، وأن أرض فلسطين هي أرض الميعاد، قيام دولة إسرائيل لابد منه، بناء الهيكل المزعوم على أنقاض المسجد الأقصى، وهناك جمعيات واتحادات داعمة للحركة الصهيونية في العالم وأغلبها في أمريكا وتؤثر كثيراً في صنع القرار الأمريكي في العلاقات الخارجية والتعامل مع القضايا الإسلامية وأهمها قضية فلسطين (سباتين، 2007: 183؛ غريس، 2003: 30؛ الحسن، 2005: 11؛ شعبان، 2003؛ المسيري، 2004: 518/1؛ 146/2).

النتائج:

1. أهمية هذا الموضوع ويجب تناوله بالدراسة والاهتمام وكان ذلك واضحاً جلياً لعدم وجود دراسات سابقة في الموضوع إلا ماكان في جزء من الموضوع.
2. الحركات الدينية الجديدة تعني: «مجموعة من الأشخاص يحملون عقائد وأفكار دينية، نشأت حديثاً، ولها جذور ومعتقدات من ديانة سابقة أو جزء من دين أوسع، أو خليط معتقدات من أكثر من ديانة، ضمن تنظيم وقيادة، للسعي لتحقيق أهداف مشتركة»
3. من أهم أسباب نشأة الحركات الدينية الجديدة -إجمالاً- ما يلي:

- فطرة الإنسان وحاجتهم إلى التدين الصحيح والبحث عما يشبع رغباتهم واحتياجاتهم الروحية، وهذا لن يجدوه في الأديان والمعتقدات الباطلة.
- البلدان الغربية مقصد المهاجرين ذوي الأصول العقائدية المختلفة، وقد أصبحت أرضية خصبة للتأثير والتأثر بين مختلف العقائد التصورات والثقافات الوافدة ومحاولة التوفيق بينها، وبالتالي أصبحت محضن الحركات الدينية الجديدة.
- استغلال الحركات الدينية الجديدة بعض القضايا كقضايا البيئة والمناداة بالمحافظة على الكون يعطي شعور لدى الاتباع بصدقها ويغري الناس بالانضواء تحت قيادتها، واهتمامها بقضايا تحسين الذات وتحقيق السعادة.
- اهتمام الحركات الدينية الجديدة بالقيم الدنيوية أكثر من اهتمامها بالحياة بعد الموت ربما كان أحد الأسباب والتركيز على الأسباب التي تجذب الأفراد مثل تحسين الذات وتحقيق السعادة.
- القيادة الكاريزمية عامل مشترك في نشوء كل الحركات الدينية الجديدة وقوة التأثير لدى القائد الملهم، ومناوئة السلطة، وبث الشعور القومي
- الاضطرابات السياسية، والحروب، ووجود المظالم، والتعامل الطبقي بين أفراد المجتمع كلها أسباب لسعي الأفراد في إنشاء حركات دينية جديدة؛ رغبة في العودة إلى الأفضل، وتفسير الواقع المرير، وهذا بلا شك يولد تفسيرات وتصورات تنشأ عنها عقائد وثقافات جديدة.
- هشاشة الأديان الباطلة والمعتقدات الأرضية في مقاومة التجديد والتطوير الذي تنشده المجتمعات، مع المحافظة على الاعتقادات الأساسية فتبدأ الانحرافات عن

الأصل وهو أمر طبيعي حكم؛ لأن الأصل غير مُحْكم.

4. تقسم الحركات الدينية الجديدة إما بحسب التقسيم الجغرافي أو الأصول الاعتقادي الدينية، ولكل استخداماته.

5. ترد الأنواع الآتية للحركات الدينية الجديدة ضمن تقسيمها بحسب أصولها الاعتقادية الدينية:

- الحركات التوفيقية:
- الحركات المتأثرة بالأصول الوثنية:
- الحركات الدينية الجديدة المسيحية: ويرد في هذا النوع مجموعة من الاتجاهات: الاتجاه بالدمج بين المعتقدات والتصورات الفلسفية، الاتجاه العنصري والعرقي، الاتجاه العلمي والتنويري، الاتجاه بالعودة إلى التفسير الصحيح للإنجيل ورفض بعض المعتقدات المسيحية المحافظة:
- الحركات الدينية الجديدة البوذية.
- الحركات الدينية الجديدة الهندوسية.
- الحركات الدينية الجديدة اليهودية، ويرد في هذا النوع مجموعة من الاتجاهات: اليهودية الإصلاحية، اليهودية الليبرالية اليهودية الأرثوذكسية، اليهودية المحافظة، اليهودية التجديدية، الصهيونية.

المراجع:

إبراهيم، سمير. .(2001) الإسلام والأديان في اليابان.

آل سعود، سعود بن سلمان. (2018). موسوعة العقيدة والأديان والفرق والمذاهب المعاصرة. دار التوحيد.

بارندر، جفري. (1996). المعتقدات الدينية لدى الشعوب. مكتبة مدبولي.

البهلال، طارق سليمان. (2020). الأديان الأساسية والحركات الدينية الجديدة في كوريا وحال المسلمين فيها. *مجلة العلوم الإنسانية والإدارية بجامعة الجمعة*. (19). 14-44.

توكاريف، سيرغي. (1998). الأديان في تاريخ شعوب العالم. الأعالي للتوزيع.

الجندي، أنور. (د ت). تاريخ الغزو الفكري والتعريب خلال مرحلة ما بين الحربين العالميتين. دار الاعتصام.

الجهني، مانع حماد. (1420). الموسوعة الميسرة في الأديان والمذاهب والأحزاب المعاصرة. دار الندوة العالمية للطباعة والنشر والتوزيع.

جون، لوبر. (1990). تاريخ الكنيسة. دار الثقافة.

الحايك، منذر. (2017). كتاب المورمون. صفحات للنشر والتوزيع.

الحربي، علي بن عتيق. (2018). أسس مناهج البحث العلمي وتحقيق النصوص. الناشر المتميز.

الحسن، يوسف. (2005). البعد الديني في السياسة الأمريكية تجاه الصراع العربي الصهيوني، دراسة في الحركة المسيحية الأصولية الأمريكية. مركز دراسات الوحدة العربية.

خضر، عبدالرحمن. (2012). الأبعاد الدينية لقيام دولة جنوب السودان. الخرطوم.

الرازي، أحمد بن فارس. (1979). مقاييس اللغة. دار الفكر.

الرازي، أحمد بن فارس. (1986). مجمل اللغة. بمؤسسة الرسالة.

رستم، سعد. (2005). الفرق والمذاهب المسيحية منذ ظهور الإسلام حتى اليوم. دار الأوائل.

الرشيد، هيفاء. .(2014) حركة العصر الجديد. مركز التأصيل للدرات والبحوث.

الزبيدي، محمد. (د ت). تاج العروس من جواهر القاموس. دار الهداية.

زكار، سهيل. .(1997) المعجم الموسوعي للديانات العقائد والمذاهب والفرق والطوائف والنحل في العالم. دار الكتاب العربي.

سباتين، راجح ابراهيم. (2007). المسيحية البروتستانتية وعلاقتها بالصهيونية في الولايات المتحدة الأمريكية.

السعدي، عبدالرحمن بن ناصر. (2002). تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان. مؤسسة الرسالة.

صليبا، جميل. (1994). المعجم الفلسفي. الشركة العالمية للكتاب.

طقوش، محمد سهيل. (2011). موسوعة الحضارات القديمة. دار النفائس.

ظهير، إحسان إلهي. (1979). البهائية نقد وتحليل. إدارة ترجمان السنة.

عمر، أحمد مختار. (2008). معجم اللغة العربية المعاصرة. عالم الكتب.

غريس، هالس. (2003). لماذا تضحي الولايات المتحدة بمصالحها من أجل إسرائيل. دار الشروق.

فانتيني، جيوفاني. (1998). المسيحية في السودان. مركز محمد عمر بشير للدراسات السودانية.

فؤاد شعبان. (2003). من أجل صهيون. دار الفكر العربي.

الفيومي، أحمد بن محمد. (1987). المصباح المنير في غريب الشرح الكبير. المكتبة العلمية.

كازانوفا، خوسيه. (2005). الأديان العامة في العالم الحديث. مركز دراسات الوحدة العربية.

الكنبلي، محمد سانوغو. (2008). شهود يهوه أراؤهم وآثارهم. الدار العربية للموسوعات.

المسيري، عبدالوهاب. (2004). موسوعة اليهود واليهودية. دار الشروق.

مظهر، سليمان. (2000). قصة الديانات.

مكي، حسن محمد. (1991). المشروع التنصيري في السودان.

ميزوتاني، أمين ماكاتو. (2007). الأديان في اليابان. دار الكتب العلمية.

هينيليس، جون ر. (2010). معجم الأديان. المركز القومي للترجمة.

Al-Bhlal, Tareq. (2020). The main religions and new religious movements in Korea and the situation of Muslims there. (in Arabic). Journal of Human and Administrative Sciences on Friday, 19, 14.

Baker, D. (2008). Korea's Won Buddhism: Is it Really a New religion? Retrieved from University of British Columbia: https://ubc.academia.edu/DBaker

Brackney, w. (2012). Historical Dictionary of Radical Christianity. Scarecrow Press.

Buitenen, V. (2023). Dharma and moksa, philosophy Est and West. Retrieved from https://philpapers.org/rec/VANDAM

Chawla, A. (2000, 12 20). Hindu Dharm Global Religion of Modern World. Retrieved from Hindu Dharm Global Religion of Modern World: https://sanskritdocuments.org/articles/Anil_C2_Hindu_Dharma_a_Global_Religion_by_Anil_Chawla.pdf

Christopher , p. (2004). New Religion A Guide , New Religious Movments, Sects and Alternetive Spiritualities . Oxford : Loin Publishing .

Clarke, P. B. (2008). Encyclopedia of New Religious Movements. oxford : Routledge.

Gallagher, E. V. (2004). The New Religious Movements Experience in America (The American Religious Experience). USA: Greenwood Press.

George, D. (2023, 7 1). NEW RELIGIOUS MOVEMENTS - SOME PROBLEMS OF DEFINITION. Retrieved from https://jbasr.com/basr/diskus/diskus16-/CHRYSSI2_2.TXT

Hexham , I. (2002). Poket Dictionary New Religous Movment. Illinois: Inter Varsity Press.

Kill-myung, R. (2002). New Religion and Social Change IN Modern Korea History. the review of korean student.

Lewis, J. R. (2003). The Oxford Handbook of New Religious Movements. Oxford: Oxford University Press.

Lucas, P. C. (2004). New Religious Movements in the 21st Century 1st Edition. Oxfordshire: Routledge.

Mitsugi, K. (2000). The Place of Ancestors in the New Religions: The Case of Reiyûkai-Derived Groups. Tokyo: Institute for Japanese Culture and Classics, Kokugakuin University.

park, k. (2018). korean new religion and movments after 19th century. wonkwang university.

Richards, A. (2014). New Religious Movements in the UK: adapting to a changing society. Retrieved from https://www.ezwberlin.de/downloads/MD_2_2014_Anne_Richards_NRM_in_the_UK.pdf

Rubinsten, M. (2023, 9 21). new religious movement. Retrieved from Encyclopedia Britannica: https://www.britannica.com/topic/new-religious-movement

Samanta, S. (2008). 20th European Conference of Modern South Asian Studies. Retrieved from The Bengal Renaissance : a critique : https://core.

ac.uk/download/pdf/33413137.pdf

Unification Church. (2022, 1 9). Retrieved from Family Federation for World Peace and Unification: https://familyfed.org/about-us

Witnesses, Jehovah›s. (1999). Encyclopedia of Cults and New Religions. Oregon, USA: Harvest House Pub.

Woodhead, L. (2016). Religion in the Modern World, Traditions And Transformations. Routledge.

العقبات المحتملة لاستخدام أدوات التقييم الرقمي في منصة مدرستي من وجهة نظر المشرفين التربويين: دراسة مختلطة

potential obstacles to using digital assessment tools in the Madrasati platform From the point of view of educational supervisors: a mixed study

د. فهد بن سليم الحافظي
أستاذ تقنيات التعليم المشارك، كلية التربية، جامعة الملك عبدالعزيز

Dr. Fahad Saleem Al-Hafdi
Associate Professor of Educational Technology,
Faculty of Education, King Abdulaziz University

(قُدم للنشر في 2023/08/04، وقُبل للنشر في 2023/11/03)

الملخص

استهدف البحث الحالي الكشف عن العقبات المحتملة لاستخدام أدوات التقييم الرقمي في منصة مدرستي من وجهة نظر المشرفين التربويين والوقوف على آرائهم حول الحلول المقترحة لتجاوزها. تم استخدام المنهج المختلط ذو التصميم التقاربي المتوازي الذي تجمع فيه البيانات الكمية والنوعية على نحو متوازي وفي نفس الوقت وتحلل وتفسر بشكل منفصل. تكونت عينة البحث من (183) مشرفًا تربويًا. تم تطوير أداة الاستبانة ذات الأسلوب المغلق للحصول على البيانات الكمية حول العقبات المحتملة لاستخدام أدوات التقييم الرقمي في منصة مدرستي من وجهة نظر المشرفين التربويين. كما تم استخدام أداة الاستبانة ذات الأسلوب المفتوح للحصول على البيانات النوعية للوقوف على آراء المشرفين التربويين حول الحلول المقترحة لتجاوز العقبات المحتملة لاستخدام أدوات التقييم الرقمي في منصة مدرستي. تضمنت الاستبانة (4) مجالات هي: العقبات التنظيمية، العقبات التربوية، العقبات التقنية، العقبات الأخلاقية. يندرج تحت كل مجال (5) بنود يليها سؤال مفتوح متعلق بالحلول المقترحة. توصلت النتائج إلى أن المشرفين التربويين أكدوا على تلك العقبات بدرجة تتوسط بين الكبيرة والكبيرة جدًا. كما قدمت مخرجات التحليل الموضوعي للبيانات النوعية الحلول العملية المقترحة لمعالجة تلك العقبات مما يؤدي إلى توظيف أدوات التقييم الرقمي بكل كفاءة وجودة.

الكلمات المفتاحية: العقبات، أدوات التقييم الرقمي، منصة مدرستي.

Abstract

The current research aimed to reveal potential obstacles to the use of digital assessment tools in the Madrasati platform from the point of view of educational supervisors and to find out their opinions about the proposed solutions to overcome them. The parallel convergent design approach was used, in which quantitative and qualitative data are collected in parallel and analyzed and interpreted separately. The research sample consisted of (183) educational supervisors. A closed-ended questionnaire tool was developed to obtain quantitative data on the potential obstacles to the use of digital assessment tools on the Madrasati platform from the point of view of educational supervisors. An open-ended questionnaire tool was used to obtain qualitative data to find out the views of educational supervisors about the proposed solutions to overcome potential obstacles to the use of digital assessment tools on the Madrasati platform. The questionnaire included (4) areas: organizational obstacles, educational obstacles, technical obstacles, and ethical obstacles. There are (5) items under each field, followed by an open question related to the proposed solutions. The results revealed that the educational supervisors emphasized these obstacles to a degree between large and very large. The outputs of the objective analysis of qualitative data also presented the proposed practical solutions to address these obstacles, which leads to the use of digital assessment tools with efficiency and quality.

Keywords: Obstacles, digital assessment tools, Madrasati platform.m.

المقدمة:

يعد التقييم مكون أساسي من مكونات النظام التعليمي وأحد عناصر المنهج الرئيسة الذي يحتل مكانة كبيرة في عمليتي التدريس والتعلم (Sani, Nurcahyono & Lukman, 2023). فهو الأداة التي يمكن من خلالها التعرف على ما تحقق من الأهداف التعليمية المنشودة (Ydesen, Milner, Aderet-German, Caride & Ruan, 2023). والوقوف على مواطن القوة والضعف التي تساعد في اتخاذ القرارات والإجراءات المناسبة (Tursunboevna, 2022). وفي ظل العصر الحالي الذي يعتمد بشكل كبير على تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات أصبح التحول الرقمي جانبًا مهمًا وطريقة جديدة لأداء المهام التعليمية والانتقال من التدريس والتقييم وجهًا لوجه إلى التدريس والتقييم الرقمي (Thembane, 2023). من خلال الاستفادة من التقنيات الرقمية كمنصات إدارة التعلم الإلكتروني وتطبيقات الهواتف النقالة والذكاء الاصطناعي (Rudolph, Tan & Tan, 2023). ويشير التقييم الرقمي الذي له العديد من المسميات منها التقييم الإلكتروني، التقييم عبر الإنترنت، والتقييم القائم على الحاسوب .(Sarıgoz, 2023) إلى مجموعة العمليات والإجراءات المنهجية المنظمة التي تستهدف قياس مستوى الطلاب وأدائهم من خلال توظيف الأدوات الرقمية (St-Onge, Ouellet, Lakhal, Dubé & Marceau, 2022). كما أنه طريقة أو أسلوب يعتمد على استخدام التكنولوجيا وشبكة المعلومات كالمنصات التعليمية لإدارة وتقديم التقييم للطلاب(Kurniawan, Perdana & Sandra, 2023) .

لقد اكتسب التقييم الرقمي في الآونة الأخيرة اهتمامًا متزايدًا وأصبح ذو أهمية كونه يتسم بالمرونة في عملية التنفيذ (dogan, kibrislioglu uysal, kelecioglu & hambleton, 2020) . وتقديم التغذية الراجعة الفورية بأي وقت وفي أي مكان(Peytcheva-Forsyth & Aleksieva, 2021). كما أنه أداة تساعد في متابعة المستوى الدراسي للطلاب (Sikurajapathi, Henderson & Gwynllyw, 2023) . ويوفر الكثير من الوقت والجهد والمال من خلال سهولة التصحيح ورصد الدرجات والتخزين (Maison, Astalini, DA & Perdana, 2020). إضافة إلى ذلك يعد التقييم الرقمي طريقة حديثة تساهم في تفاعل الطلاب مع الوسائط المتعددة التي تستخدم في بناء الأسئلة المتنوعة(Almuhanna, 2023) . أيضًا يمكن الاستفادة منه في الحصول على تحليلات مبتكرة لنتائج الطلاب التي يمكن من خلالها الكشف عن جوانب القصور في عملية تعلم الطلاب (Huda, Kabir & Siddiq, 2020) .

وعلى الرغم من أهمية التقييم الرقمي في العملية التعليمية إلا أنه يواجه بعض العقبات التي تحول دون تطبيقه بالطريقة المناسبة التي تحقق الهدف منه (Cano, Lluch, Grané & Remesal, 2023) ومن تلك العقبات عملية بناء الأسئلة التي تتناسب مع البيئة الرقمية وحاجتها إلى الكثير من الوقت والجهد والخبرة في إعدادها من قبل المعلمين.(Prendes-Espinosa, García-Tudela, & Gutiérrez-Porlán, 2021). كذلك ضعف الوعي والاتجاه نحو استخدام تلك المنظومة الرقمية (Shalatska, Zotova-Sadylo, Makarenko & Dzevytska, 2020). إضافة إلى ذلك يتطلب التعامل مع أدوات التقييم الرقمية توفر الأجهزة المتصلة بشبكة الإنترنت ذات الجودة العالية والسرعة المناسبة (Sánchez-Cabrero, Casado-Pérez, Arigita-García, Zubiaurre-Ibáñez, Gil-Pareja & Sánchez-Rico, 2021) . من هنا ظهرت الحاجة إلى البحث الحالي لتسليط الضوء على العقبات المحتملة لاستخدام أدوات التقييم الرقمية في منصة مدرستي من وجهة نظر المشرفين التربويين باستخدام المنهج المختلط في ظل ندرة الدراسات العربية على حد علم الباحث التي تطرقت لهذا الموضوع باستخدام المنهجية التي تعتمد على الجمع بين الأساليب الكمية والنوعية للحصول على فهم أعمق وتفسير أفضل لتلك العقبات (Caulley, 2007).

مشكلة البحث:

أكدت رؤية المملكة 2030 أهمية التحديث في العملية التعليمية بما يتوافق مع معطيات العصر الجديد الذي يعتمد على التقنيات الرقمية وتوظيف تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات بما يخدم عملية التعلم (رؤية المملكة، 2030). لذلك نجد أن العملية التعليمية أصبحت تتبنى هذا النوع من التعلم كفرصة لمواكبة هذه التطورات والتحديثات (Amraouy, Bellafkih, Bennane & Talaghzi, 2023) . ومن أهم عناصر العملية التعليمية في هذه البيئات الحديثة عملية التقييم الرقمي (Husnani, 2023). الذي بدوره يحتاج إلى اكتساب المعارف والخبرات اللازمة للتعامل معه بطريقة تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة (Namabira, Kamanzi & Chawene, 2022) . بالإضافة إلى الوقوف على أهم العقبات التي تحول دون توظيفه بشكل صحيح (Giannakopoulos, Kavadella, Kavvadia, Yiallouris & Kaklamanos, 2023) . واقتراح الحلول المناسبة التي تساهم في مواجهة تلك العقبات أثناء القيام باستخدام أدوات التقييم الرقمية (Striewe, 2022).

وقد أشارت العديد من الدراسات السابقة (Alenezi, 2023؛ Wardat & Akour, 2022؛ Binnahedh, 2023؛ Long & Van Thanh, 2023؛ Marks, 2023). إلى أهمية التقييم الرقمي كأحد عناصر المنهج الذي يمكن أن يحقق نتائج إيجابية من خلال توظيف أدواته بكفاءة عالية. وضرورة تحفيز المعلمين على استخدامه ودعمهم بالبرامج والدورات التدريبية التي تعزز بنائهم المعرفي ومهاراتهم في التوظيف الأمثل لأدوات التقييم الرقمي. علاوةً على ذلك أوصت تلك الدراسات إلى الحاجة الماسة لإجراء المزيد من الدراسات المرتبطة بالتحديات أو العقبات التي تواجه المعلمين عند استخدام التقييم الرقمي، وتقديم الحلول

المناسبة لتلك العقبات من وجهة نظر أطراف العملية التعليمية كالمشرفين التربويين الذين يعتبرون من القائمين على تقييم المعلمين ومدى استخدامهم وتطبيقهم لأدوات التقييم الرقمي بما يحقق أهداف التعليم والتعلم.

ومن خلال تدريس الباحث لمقرر تقويم البرامج التربوية للطلاب المعلمين في مرحلة الماجستير تخصص تقنيات التعليم الذي يحتوي على موضوعات التقييم الرقمي. وكان من بين بعض الطلاب مشرفين تربويين يعملون بإدارة تعليم متنوعة. وعند سؤالهم ومناقشتهم حول استخدام التقييم الرقمي في منصة مدرستي. أشاروا إلى أن هناك قصور في توظيف أدوات التقييم الرقمي، وأن أي محاولة لعملية التطوير من الطبيعي أن تواجه بعض العقبات التي تحول دون توظيفه بشكل فعال. ومن تلك العقبات الحاجة على الكفاءة الرقمية لدى المعلمين. كذلك العبء التدريسي الذي يقوم به المعلم يمنعه من استخدام التقييم الرقمي. بالإضافة إلى ضعف البنية التحتية والاتصال بالإنترنت. وقلة الموثوقية بالتقييم الرقمي المتمثل بانتحال الهوية والغش. وأخيرًا لا يزال هناك صعوبة في تقييم أداء الطلاب المهاري والتدريس العملي. وللتأكد من هذه العقبات تم إجراء مقابلات مع بعض المشرفين في إدارة التعليم بمحافظة جدة وعددهم (6) مشرفين بتخصصات مختلفة. وبسؤالهم عن هذه العقبات المرتبطة بتوظيف أدوات التقييم الرقمية. أكدوا على وجود هذه العقبات بشكل كبير، وأنها تؤثر في استخدام تلك الأدوات بما يحقق الأهداف التعليمية. كما رأوا ضرورة إجراء دراسة تتناول هذا الموضوع لتحديد تلك العقبات بشكل دقيق وذلك بالاستفادة من البيانات الكمية التي تدعمها البيانات النوعية. وهذا ما أثبتته الدراسات السابقة (Basilotta-Gómez-Pablos, Matarranz, Casado-Aranda & Castaneda, 2023؛ Bindman & Divanji, 2022؛ Cattaneo, Antonietti & Rauseo, 2022؛ Haleem, Javaid, Qadri & Suman, 2022). التي أشارت إلى أن واقع ممارسة المعلمين لأدوات التقييم الرقمي جاء بدرجة قليلة. وأن هناك صعوبة لدى بعض المعلمين في تصميم أسئلة التقييم الرقمي وبناء الاختبارات المتنوعة. كذلك العديد منهم بحاجة إلى تقديم الوعي المستمر حول كيفية استخدام تلك المنظومة الرقمية.

ونظرًا لأهمية التقييم الرقمي وضرورة توظيفه بالشكل الملائم الذي يحقق الأهداف التعليمية. وكذلك دراسة العقبات التي شكلت تحديًا كبيرًا في تطبيقه. واقتراح الحلول العملية لمواجهة تلك العقبات. إضافة إلى تأكيد الدراسات السابقة على واقع توظيف أدوات التقييم الرقمية الذي يميل إلى ضعف الاستخدام والحاجة الماسة إلى إجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بموضوع البحث الحالي. وأخيرًا ما لمسه الباحث من خبرته أثناء تدريس الطلاب بوجود مشكلة تحتاج إلى دراستها. كل هذه دوافع للقيام بالبحث الحالي في محاولة لاستكشاف العقبات المحتملة لتوظيف أدوات التقييم الرقمية في منصة مدرستي من وجهة نظر المشرفين التربويين. والبحث عن حلول لهذه العقبات بما يساهم في تفعيل منظومة التقييم الرقمي بما ينعكس على عملية التعلم بشكل إيجابي ومثمر.

أسئلة البحث:

تأسيسًا على ما سبق استرشد البحث الحالي بالأسئلة الآتية:

1. ما العقبات المحتملة لاستخدام أدوات التقييم الرقمية في منصة مدرستي من وجهة نظر المشرفين التربويين؟ «أدلة مستخرجة من التحليل الكمي».
2. كيف يرى المشرفين التربويين الحلول لتجاوز العقبات المحتملة لاستخدام أدوات التقييم الرقمية في منصة مدرستي؟ «أدلة مستخرجة من التحليل النوعي».

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف على العقبات المحتملة لاستخدام أدوات التقييم الرقمية في منصة مدرستي من وجهة نظر المشرفين التربويين.
2. الوقوف على آراء المشرفين التربويين حول الحلول المقترحة لتجاوز العقبات المحتملة لاستخدام أدوات التقييم الرقمية في منصة مدرستي.

أهمية البحث:

تكمن أهمية نتائج البحث الحالي في الإسهامات الآتية:

1. إظهار أهمية موضوع التقييم الرقمي كأحد عناصر المنهج ودوره في التعرف على ما تحقق من الأهداف التعليمية التي تساعد في اتخاذ القرارات المناسبة.
2. لفت أنظار المسؤولين والقائمين على الأنظمة التعليمية ومصممي المناهج إلى العقبات التي تواجه توظيف أدوات التقييم الرقمية.
3. تقديم بعض الحلول المقترحة لتجاوز العقبات المحتملة لاستخدام أدوات التقييم الرقمية في منصة مدرستي يمكن أن يستفيد منها أطراف العملية التعليمية.
4. يمكن أن يستفيد الباحثين من الإضافة العلمية وتزويد الأدب العربي في مجال التقييم الرقمي الذي تم تناوله باستخدام الأساليب المتعددة.
5. إمكانية الاستفادة من أداة البحث المتمثلة بالاستبانة ذات البيانات الكمية والنوعية التي تطويرها بالبحث الحالي في تحديد تلك العقبات وأبرز الحلول التي تساهم في تجاوزها.

حدود البحث:

اقتصرت حدود البحث الحالي على الآتي:

1. **الحدود الموضوعية:** دراسة العقبات المحتملة لاستخدام

أدوات التقييم الرقمية في منصة مدرستي ولحلول المقترحة لتجاوز.

2. **الحدود البشرية:** عينة من المشرفين التربويين.

3. **الحدود المكانية:** إدارة التعليم بمدينة جدة.

4. **الحدود الزمنية:** الفصل الدراسي الثالث للعام (2023).

مصطلحات البحث:

1. العقبات المحتملة

تعرف إجرائيًا على أنها: مجموعة العوامل والصعوبات التي تواجه المعلمين عند استخدامهم لأدوات التقييم الرقمية في منصة مدرستي وتحول دون توظيفها بما يحقق الأهداف التعليمية من وجهة نظر المشرفين التربويين، التي يمكن الكشف عنها من خلال أداة الاستبانة الكمية والنوعية التي تم إعدادها لهذا الغرض.

2. أدوات التقييم الرقمية

تعرف إجرائياً بأنها: أحد مكونات منظومة إدارة التعلم الإلكتروني في منصة مدرستي وتشمل الواجبات الرقمية، الاختبارات الرقمية، ملفات الإنجاز، والمناقشة التي يمكن استخدامها في التقييم الدراسي للطلاب بهدف تحسين جودة العملية التعليمية وتطويرها.

3. منصة مدرستي

تعرف إجرائياً بأنها: نظام لإدارة التعلم الإلكتروني عن بعد يشمل مجموعة من المكونات كالمحتوى الرقمي، الفصول الافتراضية، قنوات التواصل، وأدوات التقييم الرقمية التي تسعى إلى الاستفادة من دمج التقنية في التعليم، وتسهيل عملية تعلم الطلاب بطريقة تزامنية وغير تزامنية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.التقييم الرقمي

يعد التقييم الرقمي من أحد أهم الأدوات التي ينبغي استثمارها في ممارسات العملية التعليمية (El Asame, Wakrim & Battou, 2022). ونظرًا لتلك الأهمية فقد حظي باهتمام كبير من قبل الباحثين الذين تناولوا مفهومه من جوانب متنوعة (Divjak, Žugec, & Pažur Aničić, 2022). ويعبر عنه بتلك العملية المنظمة القائمة على توظيف الأدوات الرقمية التي تسعى إلى قياس المعارف والمهارات التي اكتسبها الطالب أثناء رحلته التعليمية (Sherman, Samchynska & Kobets, 2022). كما يعرف على أنه بيئة رقمية تعتمد على توظيف أجهزة الحاسوب المتنوعة وشبكة الإنترنت للحصول على بيانات إحصائية مرتبطة بتحصيل الطلاب والاستفادة من تلك البيانات في تحسين جودة العملية التعليمية (Lahza, Smith & Khosravi, 2023). بالتالي فإن هذا النوع من التقييم يعطي مؤشرات رقمية هامة توضح بصورة دقيقة عمليات التعليم والتعلم، وجوانب القوة التي ينبغي تعزيزها وتطويرها، وجوانب القصور التي يجب معالجتها (Mo, Tang, Wu & Tang, 2022). إضافة إلى ذلك فإن إجراء تقييم عملية تعلم الطلاب رقميًا يتم بطريقتين إما عن طريق الأجهزة الإلكترونية المتصلة بالإنترنت أي يكون اختبار أو عرض لا يمكن الدخول إليه إلا من خلال جهاز حاسب أو جهاز ذكي متصل بالإنترنت، أو عن طريق الأجهزة الإلكترونية التي لا تعتمد على الإنترنت كالاختبارات والتقييمات المتنوعة في معامل المدرسة أو الجامعة (Hichour, 2022). وتأسيسًا على ما سبق يمكن تعريف التقييم الرقمي بأنه تلك العملية المنهجية المستمرة التي تعتمد على استخدام التقنيات الرقمية مثل أجهزة الحاسوب المكتبية أو المحمولة، والأجهزة الذكية كالهواتف النقالة في بناء وعرض وتنفيذ أدوات التقييم المختلفة كالاختبارات والواجبات والمناقشة، ويتم من خلال تلك المنظومة الرقمية قياس القدرات المعرفية والأدائية لدى الطلاب التي يعتمد عليها كبيانات وأدلة تساعد في اتخاذ القرارات المناسبة المتعلقة بعملية تعلم الطلاب.

وهناك أنواع متعددة من التقييم الرقمي منها التقييم الرقمي القبلي أو التشخيصي الذي يهدف إلى الكشف عن استعداد الطلاب والقدرات التي يمتلكونها لدراسة أحد الموضوعات في المقرر الدراسي، وذلك لتحديد مستوياتهم وتوزيعهم وفقًا لقدراتهم عند البدء بالدراسة، واختيار الأهداف والمواقف التعليمية المختلفة المناسبة(Höl & Akman, 2023) . أما التقييم الرقمي البنائي أو التكويني ويعبر عنه بتلك العملية المستمرة التي تسعى إلى التحقق من تعلم الطلاب وتحسين العملية التعليمية وتطويرها من خلال تقديم الدعم والتغذية الراجعة الفورية على مدار دراسة المقرر الدراسة .(Segawa et al. 2023) وأخيرًا التقييم الرقمي النهائي أو الختامي أو ما يسمى بالتجميعي فيستخدم في نهاية دراسة مقرر ما، حيث يكون الطالب أنهى جميع أهداف المقرر، بالتالي يمكن تحديد مستوى تحقيقه لتلك الأهداف والقدرة على اتخاذ القرار المناسب حول إيجابية أو سلبية عملية تعلمه (Sani et al. 2023).

وللتقييم الرقمي مجموعة من الأدوات والأساليب من أشهرها الواجبات الرقمية وهي عبارة عن تكليف منزلي قصير يقوم الطالب بالقيام به إلكترونيًا، ويستكشف من خلاله مدى فهمه واستيعابه للدروس التعليمية ومن أمثلته المسائل المنزلية والتدريبات (Rudolph et al. 2023). كذلك تعد المهام الأدائية الرقمية من أدوات التقييم الرقمية التي توضح قدرة الطلاب على تطبيق المفاهيم التي تم دراستها مثل تقديم خلال العرض التقديمي أو التطبيقات الأدائية والأنشطة والمشروعات (Thembane, 2023). إضافة إلى ذلك فإن الاختبارات الرقمية أداة تقييم تساعد في التعرف على ما تم تحقيقه من عملية تعلم

الطلاب ومستواهم الدراسي والدرجات التي حصلوا عليها مع تقديم التغذية الراجعة والفورية (Ydesen et al. 2023). أيضًا أداة المناقشة الرقمية تساهم في عملية تقييم الطلاب من خلال طرح بعض الأسئلة التي يتم التفاعل معها حول موضوع معين (Tursunboevna, 2022).

ولما للتقييم الرقمي دورًا بارزًا في العملية التعليمية فقد تناولته العديد من الدراسات السابقة حيث أشارت دراسة (dogan et al. 2020) إلى التقييم الرقمي يعد عنصرًا أساسيًا في المنظومة التعليمية، ويؤدي أدورًا في الوصول إلى عدد كبير من الطلاب في أماكن مختلفة وسد احتياج الطلب المستمر للتعليم وتقليل العبء على المعلمين. كما ذكرت دراسة (St-Onge et al. 2022) أن هذه البيئة التي تتبنى الاستخدام المتزايد لتقنيات الاتصالات والمعلومات تجعل من عملية التقييم أكثر تفاعلية وتعطي الطالب الفرصة في عملية التقييم الذاتي وسهولة تتبع أداءه. وفي دراسة (Kurniawan et al. 2023) التي أثبتت أن التقييم الرقمي لا يقتصر استخداماته على قياس مستوى الطلاب وإعطائهم درجات محددة، وإنما مساهمته الكبيرة في تطوير استراتيجيات التدريس المستخدمة وتحسين أساليب التعلم ومراعاة حاجات الطالب من خلال البيانات التي يتم الحصول عليها من خلال تلك المنظومة. في حين أن دراسة (Sarıgoz, 2023) وضحت أهمية التقييم الرقمي كونه عملية يتم من خلالها تطوير أساليب التقييم التقليدية وزيادة الأدوات المستخدمة في تقييم الطلاب، كما يساعد في دافعية الطلاب للتعلم وتنمية مهارات التفكير العليا لديهم بسبب ملائمته مع طبيعة الطلاب في عصر التطور التقني.

2. منصة مدرستي

تعد منصات إدارة التعلم الإلكتروني من أهم التطورات التكنولوجية التي تشهد استخدامًا متزايدًا في العملية التعليمية (Vinokur & Arzamazov, 2023). بسبب ما توفره من إمكانيات وأدوات متعددة تجعل من عملية تعلم الطلاب أكثر تفاعلية ومرونة وتكامل (Kem, 2022). وقدرتها على إيجاد بيئة تساعد في بناء ونشر المحتوى التعليمي باستخدام الوسائط المتعددة التي تضفي نوعًا من التشويق والجاذبية لعملية التعلم (Guzzo, Caschera, Ferri & Grifoni, 2023). كما أنها توفر مجموعة من الأدوات الرقمية التي يمكن من خلالها إنشاء الاختبارات والواجبات والأنشطة المختلفة (Munna & Shaikh, 2023). علاوةً على ذلك تعد مساحة فكرية تمكن المعلم والطلاب من تبادل الآراء والأفكار والمناقشة الإيجابية (Santana-Valencia & Chávez-Melo, 2022). وتؤكد العديد من الدراسات (Cone, 2023؛ Decuypere, Grimaldi & Landri, 2021؛ Gillet et al. 2022؛ Shutikova & Beshenkov, 2020). على أهمية منصات إدارة التعلم الإلكتروني وفاعليتها في العملية التعليمية، وضرورة الاستفادة من إمكانياتها في تحسين الأداء الدراسي، وتقديم فرص تعلم فريدة تؤدي إلى تجويد مخرجات التعليم، وأوصت بإجراء العديد من الدراسات المرتبطة بمنصات إدارة التعلم الإلكتروني والتصميمات المختلفة لتنفيذ هذا النوع من البيئات الرقمية للمراحل التعليمية المتنوعة.

وتعد منصة مدرستي أحد نظم إدارة تعلم إلكتروني التي تضم مجموعة من الأدوات التي تدعم عمليات التعليم والتعلم وتتواءم مع متطلبات العصر الرقمي الحالي (Almaiah et al. 2022). وهي عبارة عن منصة تعليمية توفر بيئة تفاعلية رقمية تساعد في التواصل والمشاركة بين أطراف العملية التعليمية، حيث تتيح للمعلمين بناء ونشر الدروس التعليمية ومشاركتها للمتعلمين بأسلوب متزامن أو غير متزامن (Aldhafeeri & Alhedabi, 2023). وتزخر بالعديد من المصادر التعليمية الرقمية، وأدوات القياس والتقويم التي يمكن من خلالها إنشاء الواجبات والاختبارات الإلكترونية، كما أنها تحتوي على بنوك أسئلة تتضمن العديد من الأسئلة المتنوعة في مختلف المواد الدراسية (Alqahtani, 2022). وعلى الرغم من الإمكانيات التي تقدمها منصة مدرستي إلا أنها تواجه بعض العقبات في تفعيلها وخصوصًا ما يتعلق بتوظيف أدواتها المرتبطة بعملية التقييم. وهذا ما أثبته الدراسات السابقة (Alharbi ab jalil, omar & puad, 2022؛ Assiri, Sabbagh, 2022؛ Wincenciak & Morrison-Love, 2022) التي أشارت إلى عقبات مرتبطة بالنزاهة ومنع الغش والخصوصية وإمكانية الوصول، صعوبة قياس جميع نتائج التعلم باستخدام التقييمات عبر الإنترنت، نقص المعرفة في استخدام التكنولوجيا لتقييم الطلاب، الافتقار إلى البنية التحتية التقنية المطلوبة، تقيد طرق التعلم والتقييم عبر الإنترنت التفاعلات المباشرة بين الطالب والطالب والمدرس مع طلابه.

منهجية البحث وإجراءاته:

1.منهج البحث وتصميمه

تناول هذا البحث متعدد الأساليب العقبات المحتملة لاستخدام أدوات التقييم الرقمية في منصة مدرستي والحلول المقترحة لتجاوزها من وجهة نظر المشرفين التربويين. تم استخدام المنهج المختلط ذو التصميم التقاربي المتوازي، الذي تجمع فيه البيانات الكمية والنوعية على نحو متوازي وفي نفس الوقت، وتحلل وتفسر بشكل منفصل؛ وذلك بهدف الوصول إلى رؤية أكثر عمقًا للمشكلة (Creswell & Clark, 2017). وقد تم اللجوء إلى هذا التصميم وتوظيفه في البحث الحالي بسبب الرغبة الملحة في إيجاد الحلول النوعية وكيفية تنفيذها لمعالجة عقبات استخدام أدوات التقييم الرقمية وهذا ما يمكن تحقيقه من خلال هذا التصميم الذي يستكشف من خلاله تلك العقبات ووضع الحلول لها بشكل متوازي وفي نفس الوقت (Caulley, 2007). حيث تم الاعتماد على المنهج الكمي المعتمد على الأسلوب المسحي لجمع البيانات الكمية المرتبطة بالعقبات المحتملة لاستخدام أدوات التقييم الرقمية في منصة مدرستي باستخدام أداة الاستبانة المغلقة. في حين أن

البيانات النوعية المتعلقة بالحلول المقترحة لتجاوز العقبات المحتملة لاستخدام أدوات التقييم الرقمية في منصة مدرستي تم جمعها في نفس الوقت من خلال المنهج النوعي المعتمد على أسلوب دراسة الحالة باستخدام أداة الاستبانة المفتوحة.

2.مجتمع البحث وعينته

تكون مجتمع البحث الحالي من جميع المشرفين التربويين للمواد الدراسية والبلغ عددهم (230) مشرفًا تربويًا في الإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة للعام الدراسي (2023/2024). وبعد التأكد من عدد الراغبين في المشاركة واستبعاد العينة الاستطلاعية البالغ عددها (20) من المشرفين التربويين، تم تحديد عينة البحث الحالي التي أصبح قوامها (183) مشرفًا تربويًا.

3.أداة البحث

من أجل الإجابة عن أسئلة البحث وتحقيق أهدافه تم استخدام أداة الاستبانة ذات الأسلوب المغلق للحصول على البيانات الكمية حول العقبات المحتملة لاستخدام أدوات التقييم الرقمية في منصة مدرستي من وجهة نظر المشرفين التربويين. كما تم استخدام أداة الاستبانة ذات الأسلوب المفتوح للحصول على البيانات النوعية للوقوف على آراء المشرفين التربويين حول الحلول المقترحة لتجاوز العقبات المحتملة لاستخدام أدوات التقييم الرقمية في منصة مدرستي. وبعد الاطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة (Alenezi et al. 2023؛ Binnahedh, 2022؛ Guzzo et al. 2023؛ Long & Van Thanh, 2023؛ Munna & Shaikh, 2023) ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي تم بناء الاستبانة بالاعتماد على الخطوات الآتية:

- **الهدف من الاستبانة:** التعرف على العقبات المحتملة لاستخدام أدوات التقييم الرقمية في منصة مدرستي والحلول المقترحة لتجاوزها من وجهة نظر المشرفين التربويين.
- **مكونات الاستبانة:** تكونت الاستبانة من جزءين الأول استبانة ذات أسئلة مغلقة مرتبطة بالعقبات المحتملة لاستخدام أدوات التقييم الرقمية ويتضمن (4) مجالات هي: العقبات التنظيمية، العقبات التربوية، العقبات التقنية، العقبات الأخلاقية. بعدد (5) عبارات لكل مجال بمجمل (20) عبارة. بالاعتماد على سلم ليكرت الخماسي. والجزء الثاني استبانة ذات أسئلة مفتوحة مرتبطة بالحلول المقترحة لتجاوز تلك العقبات. ويشتمل على (4) مجالات هي: حلول مقترحة للعقبات التنظيمية، حلول مقترحة للعقبات التربوية، حلول مقترحة للعقبات التقنية، حلول مقترحة للعقبات الأخلاقية.
- **صدق الاستبانة:** للتأكد من صدق الاستبانة تم استخدام صدق المحكمين من خلال عرضها في صورتها الأولية على (8) من المحكمين في تخصص تقنيات التعليم وتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات والمناهج وتقنيات التعليم؛ وذلك للتحقق من مناسبة المجالات والعبارات للغرض الذي وضعت لأجله. وارتباط العبارات بالمجال ووضوح الصياغة. وقد أبدى المحكمين بعض الملاحظات التي تم إجراؤها. ولقياس صدق الاتساق الداخلي للاستبانة تم تطبيقها على العينة الاستطلاعية البالغ حجمها (20) مشرفًا تربويًا، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للعبارات. واسفرت النتائج أن قيم معامل الارتباط الدال للعبارات بالدرجة الكلية تتراوح ما بين (0.752–0.613). وهذا المعدل من القيم يدل على أن عبارات الاستبانة تتمتع بقدر عال من صدق الاتساق الداخلي لتحقيق أغراض البحث.
- **ثبات الاستبانة:** تم التحقق من ثبات الاستبانة عن طريق حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ. حيث تم تطبيقه على العينة الاستطلاعية. وأظهرت النتائج أن قيمة الثبات بلغت (0.735) وهي قيمة مرتفعة تعزز من صلاحية أداة الاستبانة ودقتها ومناسبتها للتطبيق.

4.الأساليب الإحصائية

تم استخدم الأساليب الإحصائية الآتية:

- معامل ارتباط بيرسون لتحديد مستوى التجانس الداخلي للاستبانة.
- معادلة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة.
- التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكشف عن استجابات عينة البحث والإجابة عن أسئلة البحث.

5.إجراءات البحث

لتحقيق أغراض البحث تم اتباع الإجراءات الآتية:

- مراجعة الأدبيات المتعلقة بالتقييم الرقمي وأدواته وتحديات استخدامه.
- بناء أداة الاستبانة المغلقة للبيانات الكمية والمفتوحة للبيانات النوعية.
- اختيار عينة البحث.
- جمع البيانات الكمية والنوعية.
- تحليل البيانات الكمية والنوعية.
- عرض ومناقشة النتائج.
- التوصيات والمقترحات.

نتائج البحث ومناقشتها:

نتائج الإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على: ما العقبات المحتملة لاستخدام أدوات التقييم الرقمية في منصة مدرستي من وجهة نظر المشرفين التربويين؟ «أدلة مستخرجة من التحليل

الكمي». وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام الإحصاء الوصفي وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث لكل مجال وأتت النتائج على النحو الآتي:

المجال الأول: العقبات التنظيمية

جدول 1.

المتوسطات والانحرافات المعيارية والترتيب ودرجة الموافقة لكل عبارة من عبارات مجال العقبات التنظيمية

رقم العبارة	العبارات	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
4	قصور اللوائح والتشريعات التي تتيح اعتماد نتائج التقييم الرقمي	1	4.41	1.10	كبيرة جداً
5	قلة توافر الأدلة الإرشادية المرتبطة بتطوير منظومة التقييم وفقًا لأدوات التقييم الإلكتروني	2	4.37	1.14	كبيرة جداً
2	ضعف المحفزات التي تشجع المعلمين على التوسع في استخدام عمليات التقييم الرقمي	3	4.33	1.20	كبيرة جداً
1	نقص الدورات التدريبية المخصصة لتعزيز مهارات المعلمين في التقييم الرقمي	4	3.88	0.70	كبيرة
3	افتقاد اعتراف أولياء الأمور بنتائج التقييم الرقمي	5	3.05	0.51	متوسطة
	الدرجة الكلية		4.08	0.93	كبيرة

يتضح من نتائج الجدول 1. أن متوسط عبارات مجال العقبات التنظيمية لاستخدام أدوات التقييم الرقمية في منصة مدرستي من وجهة نظر المشرفين التربويين تراوحت بين (3.05-4.41) بإجمالي درجة كلية للمتوسط الحسابي بلغت (4.08) وانحراف معياري بلغ (0.93). وهذه النتيجة تشير إلى مستوى كبير من العقبات التي تتوافق مع استخدام أدوات التقييم الرقمية في منصة مدرستي. وقد حصلت العبارة رقم (4) التي تنص على: قصور اللوائح والتشريعات التي تتيح اعتماد نتائج التقييم الرقمي على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.41) بانحراف معياري عند (1.10). بينما كانت العبارة رقم (3) التي تنص على: افتقاد اعتراف أولياء الأمور بنتائج التقييم الرقمي الأقل في المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.05) بانحراف معياري قيمته (0.51).

وقد تعزى هذه النتيجة المتعلقة بالعقبات التنظيمية لاستخدام أدوات التقييم الرقمية في منصة مدرستي من وجهة نظر المشرفين التربويين؛ إلى أن هذا النوع من التقييمات القائم على توظيف البيئات الرقمية يعد حديث نسبيًا ولا يتم استخدامه بشكل مستمر، بحيث يمكن الاعتماد على نتائجه أو اكتسابها صفة المصداقية والاعتراف استنادًا على مجموعة من اللوائح والتشريعات والأدلة الإرشادية التي تنظم العمل بهذا النوع من التقييمات وتوضح تفاصيله وآليات تطبيقه. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Alenezi et al. 2023) التي جاء فيها أن التقييم الرقمي يواجه عقبة كبيرة في عدم توفر السياسات واللوائح التي تدعم تشريع النتائج التي يمكن الحصول عليها من هذا النوع من التقييمات؛ والتي بدورها قد تؤدي إلى افتقاد اعتراف المجتمع وأولياء الأمور بنتائج التقييم الرقمي. كما توافقت هذه النتيجة مع دراسة (Binnahedh, 2022) التي أكدت حاجة منظومة التقييم الرقمي إلى توفير الأدلة الإرشادية التي تحتوي على متطلبات تطوير هذه المنظومة بشكل مستمر. علاوةً على ذلك؛ فإن ندرة استخدام المعلمين لأدوات التقييم الرقمي يعود إلى اعتيادهم على أدوات التقييم التقليدية، والقصور في المهارات اللازمة لتوظيف هذا النوع من التقييمات، وعدم تهيئتهم وتدريبهم بالشكل الكافي والمناسب لفروقاتهم الفردية. كذلك فإن تشجيع المعلمين بمجموعة من المحفزات التي تؤدي إلى التوسع في استخدام عمليات التقييم الرقمي، تحتاج إلى منظومة متكاملة من الدعم المادي والمعنوي التي تساعد في تقدم ونجاح هذا النوع من التقييمات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Guzzo et al. 2023). التي ذكرت أن المعلمين هم أساس العملية التعليمية، ونجاح تطبيق النظام الرقمي في التقييم يعتمد على مدى تهيئتهم بطريقة علمية وعملية، ودعمهم المادي والمعنوي.

جدول 2.

المتوسطات والانحرافات المعيارية والترتيب ودرجة الموافقة لكل عبارة من عبارات مجال العقبات التربوية

رقم العبارة	العبارات	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
3	صعوبة قياس بعض مخرجات التعلم في التقييم الرقمي	1	4.31	1.29	كبيرة جداً
1	صعوبة تقييم الطلاب في حال تم الاعتماد على الأسئلة غير موضوعية	2	4.26	1.26	كبيرة جداً
5	انخفاض دافعية الطلاب نحو استخدام أساليب التقييم الرقمي	3	4.19	1.11	كبيرة
4	نتائج التقييم الرقمي لا تعبر عن المستوى الحقيقي لمخرجات التعلم	4	3.86	0.68	كبيرة
2	انخفاض قدرات المعلم في إدارة أدوات التقييم الرقمي وفقًا لنواتج التعلم المطلوب تنفيذها	5	3.72	0.61	كبيرة
	الدرجة الكلية		4.06	0.99	كبيرة

يتبين من نتائج الجدول 2. أن هناك توافقًا في آراء عينة البحث من المشرفين التربويين نحو العقبات التربوية لاستخدام أدوات التقييم الرقمية في منصة مدرستي بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (3.72-4.31). وبمتوسط عام (4.06) وانحراف معياري بلغ (0.99). وهذه النتيجة تدل على درجة الموافقة الكبيرة للعقبات التربوية لاستخدام أدوات التقييم الرقمية في منصة مدرستي. وجاءت العبارة رقم (3) التي تنص على: صعوبة قياس بعض مخرجات التعلم في التقييم الرقمي في المرتبة الأولى من حيث درجة الموافقة بمتوسط حسابي بلغ (4.31) بانحراف معياري عند (1.29). في حين جاءت العبارة رقم (2) التي تنص على: انخفاض قدرات المعلم في إدارة أدوات التقييم الرقمي وفقًا لنواتج التعلم المطلوب تنفيذها في المرتبة الأخيرة من حيث درجة الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (3.72) بانحراف معياري قيمته (0.61).

ويمكن تفسير هذه النتيجة المتعلقة بالعقبات التربوية لاستخدام أدوات التقييم الرقمية في منصة مدرستي من وجهة نظر المشرفين التربويين؛ بسبب طبيعة بعض المقررات الدراسية التي تتضمن مخرجات تعلم مهارية أو وجدانية يصعب قياسها باستخدام أدوات التقييم الرقمية، حيث أنها تحتاج إلى تطبيقات عملية وملاحظات مباشرة لأدائها من قبل الطالب. كما أن من أهم معايير بناء التقييمات التعليمية ما يسمى بتنوع الأسئلة سواءً المقالية والموضوعية، وهذا ما يصعب تحقيقه في أدوات التقييم الرقمية التي تعتمد بشكل كبير على الأسئلة الموضوعية التي تصحح بشكل آلي، وإهمالها في مكوناتها للأسئلة المقالية التي تساعد الطالب في الإجابة عن الأسئلة المطروحة بأسلوبه الخاص، وتنمي قدرته على التعبير، والكتابة الحرة، والعمق في سرد المعلومات. وهذا ما يتماشى مع نتائج دراسة (Long & Van Thanh, 2023) التي أكدت على أن أدوات التقييم في منصات إدارة التعلم تفتقر إلى الشمولية في تضمينها لجميع مخرجات التعلم، وتركيزها المباشر على الأسئلة ذات الصفة الموضوعية. إضافةً إلى ذلك فإن كثرة المشكلات التقنية والفنية التي قد يواجهها الطلاب عند أداء الاختبارات كتعطل الأجهزة والبرمجيات يؤدي إلى ضعف الإقبال على هذا النوع من التقييمات؛ لما قد يترتب على هذه المشكلات من فقدان الطالب لإجاباته وجعله في حالة قلق وتوتر بما ينعكس على أدائه وإجاباته ودافعيته للتعامل مع أدوات التقييم الرقمية. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Almuhanna, 2023) التي توصلت إلى أن هناك امتناع كبير من قبل الطلبة في استخدام أدوات التقييم الرقمي وعدم انجذابهم للتعامل معها بسبب الخوف من التعطل المفاجئ لأجهزة الكمبيوتر أو تعليق الأنظمة. علاوةً على ذلك فإن رغبة الطلاب بالحصول على الدرجات الكاملة أثناء عمليات التقييم الرقمية تجعلهم يستخدموا جميع الطرق التي تؤدي إلى تحقيق تلك الرغبة، وذلك من خلال الاستعانة بأولياء الأمور، المواقع الإلكترونية، الزملاء، والمناهج، وهذا يؤدي بدوره إلى جعل نتائج التقييم الرقمي لا تعبر عن مستويات الطلاب الحقيقية، ولا تعكس بشكل واضح مخرجات التعلم. أخيرًا في هذا المجال تعد نواتج التعلم التي تصف ما ينبغي على الطالب معرفته ويكون قادرًا على أدائه في نهاية دراسته لأي مقرر، وهذه العملية تحتاج إلى التعرف على أساليب التقييم في البيئات الرقمية، والاختيار بعناية للطرق التي تحقق أهداف التعلم، واستخدام وإدارة أدوات التقييم الرقمي بشكل متسلسل ومناسب، وهذا يتطلب الكثير من التخطيط والوقت والجهد في بناء قدرات المعلمين وتنمية مهاراتهم لتوظيف هذا النوع من التقييمات بشكل يؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة. وهذه النتائج تتفق مع دراسة (Munna & Shaikh, 2023) التي أشارت إلى أن مستويات الطلاب في الاختبارات وحصولهم على درجات عالية غير صحيحة ولا تعبر عن مستواهم الفعلي؛ وذلك بسبب سهولة الحصول على الإجابة بطرق متنوعة، كما أكد على الصعوبة الكبيرة في إدارة عمليات التقييم الرقمي بما يتناسب مع نواتج التعلم.

المجال الثالث: العقبات التقنية

جدول 3.

المتوسطات والانحرافات المعيارية والترتيب ودرجة الموافقة لكل عبارة من عبارات مجال العقبات التقنية

رقم العبارة	العبارات	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
2	ضعف المهارات الرقمية اللازمة لتطوير التقييمات الرقمية	1	4.86	0.35	كبيرة جداً
5	ضعف الإنترنت في بعض الأحيان ينتقص من الشروط العادلة اللازمة لتنفيذ عمليات التقييم الرقمي	2	4.79	0.54	كبيرة جداً
4	غياب الدعم الفني اللحظي في حال حدوث مشكلات تقنية	3	4.69	0.56	كبيرة جداً
1	نقص توفر موارد البنية التحتية اللازمة لتنفيذ التقييمات الرقمية	4	4.67	0.59	كبيرة جداً
3	صعوبة إدارة عمليات أمن المعلومات المرتبطة بإدارة التقييمات الرقمية	5	4.54	0.62	كبيرة جداً
	الدرجة الكلية		4.71	0.53	كبيرة جداً

تظهر نتائج الجدول 3. أن العقبات التقنية لاستخدام أدوات التقييم الرقمية في منصة مدرستي من وجهة المشرفين التربويين تم الموافقة عليها بدرجة كبيرة جداً حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (4.45-4.86). بإجمالي متوسط مقداره (4.71)

وانحراف معياري بلغ (0.53). وهي نتيجة تشير إلى اتفاق عينة البحث في درجة الموافقة الكبيرة جداً للعقبات التقنية لاستخدام أدوات التقييم الرقمية في منصة مدرستي. وقد حازت العبارة رقم (2) التي تنص على: ضعف المهارات الرقمية اللازمة لتطوير التقييمات الرقمية على أعلى ترتيب المجال من حيث درجة الموافقة بمتوسط حسابي بلغ (4.86) بانحراف معياري عند (0.35). كما كانت العبارة رقم (3) التي تنص على: صعوبة إدارة عمليات أمن المعلومات المرتبطة بإدارة التقييمات الرقمية في آخر ترتيب المجال من حيث درجة الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (4.54) بانحراف معياري قيمته (0.62).

ويمكن إرجاع هذه النتيجة المتعلقة بالعقبات التقنية لاستخدام أدوات التقييم الرقمية في منصة مدرستي من وجهة نظر المشرفين التربويين؛ إلى أن البعض من المعلمين لا يمتلكون الخبرة الكافية والمهارات اللازمة للتوظيف الأمثل لأدوات التقييم الرقمية؛ وذلك يعود إلى أن البعض منهم من كبار السن الذين يفضلون الطرق التقليدية في التقييم، بالإضافة إلى صعوبة التحاقهم بالدورات التدريبية التي تساهم في رفع كفاءتهم في المهارات الرقمية اللازمة لتطوير التقييمات الرقمية. وهذا ما اتجهت إليه دراسة (Amraouy et al. 2022) التي أكدت على أن المشاركون في الاستطلاع أشاروا إلى ضعف رغبتهم للالتحاق بالدورات التدريبية التي تنمي مهاراتهم في استخدام أدوات التقييم الرقمية؛ بسبب قلة الوقت لديهم وعدم رغبتهم في تحمل أعباء ومهام إضافية، وازدحام جداولهم الدراسية. وميلهم لتوظيف أدوات التقييم التقليدية وقناعتهم بها.

كما أن التقييمات عبر منصة مدرستي تحتاج إلى الإنترنت عالي السرعة، وهذا لا يمكن تحقيقه بسبب وجود بعض الأماكن خراج النطاق العمراني، والبعض منها تكون الإشارة ضعيفة لبعد أبراج الاتصالات، إضافة إلى قلة شركات الاتصالات وضعف المنافسين على تقديم خدمات الإنترنت، وهذا يؤدي بدوره إلى استخدام الإنترنت بشكل غير عادل بين الطلاب مما ينعكس على عمليات التقييم الرقمي. وفي سياق متصل؛ فإن من أسباب نجاح أي عملية من عمليات التعليم والتعلم ترتكز على الدعم المقدم وفي الوقت المناسب، وفي جانب التقييم الرقمي يعد الدعم الفني الفوري عند حدوث المشكلات التقنية أمرًا في غاية الأهمية، وغيابه يعود إلى قلة توفر العناصر البشرية التي تقدم الدعم اللحظي مقابل طلبات الدعم المقدمة من قبل المستفيدين من الطلاب وأولياء الأمور.

أيضًا الضغط الكبير من قبل جميع مراحل التعليم العام على استخدام المنصة في وقت واحد. وهذا ما يتماشى مع دراسة (Cano et al. 2023) التي ذكرت أن هناك بعض المدن الكبيرة التي يصعب تغطيتها بشبكة الإنترنت، وكذلك هناك بعض المناطق التي تحتوي على بعض المرتفعات التي تحجب الاتصال بالإنترنت؛ وهذا بدوره يؤدي إلى تقليل فرص وصول بعض الطلاب للمنصات الرقمية وأداء الاختبارات أو حدوث الانقطاع المفاجئ. وأكدت الدراسة على أن من عقبات استخدام أدوات التقييم الرقمي ضعف الدعم الفني الفوري. علاوةً على ذلك؛ يعد توفر موارد البنية التحتية من العوامل الأساسية لعمليات تطبيق التقييم الرقمي؛ ويرجع سبب نقص هذه الموارد إلى التكلفة الباهظة لإدارتها وتطويرها بشكل مستمر، وإجراء الصيانة الدورية لها. وهذا ما أثبتته دراسة (Castaneda et al. 2023) التي جعلت من البنية التحتية ومواردها ركنًا أساسيًا لتنفيذ عمليات التقييم الرقمي، وأنها تواجه صعوبة في تجهيزاتها وتطويرها بسبب تكلفتها الغالية، وحاجتها إلى الصيانة الدورية. أخيرًا؛ في ظل اعتماد التقييمات الرقمية على المنصات التعليمية كمنصة مدرستي التي تعمل عبر شبكة الإنترنت، فإن هناك صعوبة في ضمان أمن المعلومات، وخطورة تسريب بعض المعلومات الهامة التي ترتبط بالطالب، وذلك من خلال الاختراقات للأجهزة والبرمجيات والحصول على سجلات الطلاب، والتحكم في ملفاته. وهذا ما يتوافق مع دراسة (Cattaneo et al. 2022) التي ذهبت إلى قضية هامة في جانب التقييم الرقمي وهو أمن المعلومات الذي يصعب التحكم به في فضاء الإنترنت خصوصًا أن المنصات الرقمية تعتمد اعتمادًا كليًا على شبكة الإنترنت.

المجال الرابع: العقبات الأخلاقية

جدول 4.

المتوسطات والانحرافات المعيارية والترتيب ودرجة الموافقة لكل عبارة من عبارات مجال العقبات الأخلاقية

رقم العبارة	العبارات	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	صعوبة السيطرة على حالات الغش في عمليات التقييم الرقمي	1	4.89	0.41	كبيرة جداً
3	الإعلان العام لنتائج التقييم الرقمي قد ينتهك خصوصيات الطلاب	2	3.74	0.85	كبيرة
5	صعوبة تحديد هوية المختبر مما يؤثر على مصداقية نتائج التقييم الرقمي	3	3.67	0.88	كبيرة
2	قصور تكافؤ الفرص في الوصول لأدوات التقييم الرقمي بين الطلاب	4	3.60	0.82	كبيرة
4	نقص برامج تعزيز القيم الأخلاقية المرتبطة بالتقييم الرقمي لدى الطلاب	5	3.26	0.84	متوسطة
	الدرجة الكلية		3.83	0.76	كبيرة

يلاحظ من نتائج الجدول 4. أن المتوسطات الحسابية لمجال العقبات الأخلاقية لاستخدام أدوات التقييم الرقمية في منصة مدرستي من وجهة المشرفين التربويين تراوحت ما بين (3.26-4.89). بإجمالي متوسط بلغ (3.83) وانحراف معياري بلغ (0.76). وتباينت درجة الموافقة ما بين كبيرة جداً، كبيرة، ومتوسطة. وهذه النتيجة تؤكد آراء عينة البحث في درجة الموافقة الكبيرة للعقبات التقنية لاستخدام أدوات التقييم الرقمية في منصة مدرستي. وأتت العبارة رقم (1) التي تنص على: صعوبة السيطرة على حالات الغش في عمليات التقييم الرقمي على الترتيب الأول بين عبارات المجال من حيث درجة الموافقة بمتوسط حسابي بلغ (4.89) بانحراف معياري عند (0.41). وتأتي في الترتيب الأخير العبارة رقم (4) التي تنص على: نقص برامج تعزيز القيم الأخلاقية المرتبطة بالتقييم الرقمي لدى الطلاب من حيث درجة الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (3.26) بانحراف معياري قيمته (0.76).

ويمكن شرح هذه النتيجة المتعلقة بالعقبات الأخلاقية لاستخدام أدوات التقييم الرقمية في منصة مدرستي من وجهة نظر المشرفين التربويين؛ بأن عدد من الطلاب يرغبون في الحصول على الدرجات العالية والتفوق، واجتياز الاختبارات من خلال الحصول على المعلومات بأي طريقة كانت، سواءً من خلال الاستعانة بالكتب الدراسية أو المواقع الإلكترونية، أو بجعل أحد الأشخاص يؤدي الاختبار عنه وهو ما يسمى بانتحال الشخصية أو الهوية؛ وهذا يؤدي بدوره إلى زيادة حالات الغش في عمليات التقييم الرقمي وصعوبة تحديد هوية المختبر، التي تنعكس على مصداقية النتائج وتحديد المستويات الدراسية العلمية الصحيحة. وتتفق هذه النتائج مع دراسة (Dogan et al. 2020) . التي أشارت إلى وجود عقبة كبيرة في تطبيق أدوات التقييم الرقمي، وهي عدم القدرة على السيطرة الكاملة على سلوكيات الطلاب عند إجراء عمليات التقييم الرقمي، وصعوبة تحديد من يؤدي الاختبار، وهذا يؤدي بدوره إلى زيادة حالات الغش، وظهور النتائج التي لا تعكس مستويات الطلال الدراسية. علاوةً على ذلك فإن ظهور النتائج أمام جميع الطلاب يؤدي إلى عدم مراعاة خصوصية الطالب وانتهاكًا لحقوقه الشخصية، حيث يفضل العديد من الطلاب عدم معرفة درجاتهم التي حصلوا عليها من قبل الطلاب الآخرين، وذلك بسبب حصولهم على الدرجات المنخفضة التي قد تؤدي إلى إحباطهم وتقليل الدافعية لديهم. إضافةً إلى ذلك هناك بعض الطلاب المتفوقين الذين يحصلون على درجات مرتفعة في الاختبارات الرقمية، لا يحبذون ظهور درجاتهم عند الطلاب الآخرين؛ بسبب شعورهم بالتعدي على مساحاتهم الشخصية، وأن هذا النوع من الإعلان العام لنتائج التقييم الرقمي ينتهك خصوصياتهم.

وهذا ما توصلت إليه نتائج دراسة (El Asame et al. 2022) التي ذهبت إلى أن من حقوق الطالب سرية بياناته، ومن تلك البيانات الدرجات التي يحصل عليها أثناء أداء اختباراته المدرسية، ومن العقبات التي تحول دون تطبيق أدوات التقييم الرقمي ظهور نتائج الطلاب على منصات إدارة التعلم وإعلانها بشكل عام؛ وهذا يؤدي إلى انتهاك سرية بيانات الطالب لأن العديد منهم يرفضوا أو يمانعوا ظهور نتائجهم للطلاب الآخرين. وفي سياق متصل؛ لا بد من توافر فرص الوصول إلى أدوات التقييم الرقمي وذلك من أجل تحقيق الأخلاقيات المرتبطة باستخدام البيئات الرقمية. وقد يحدث قصور في تكافؤ الفرص في الوصول لأدوات التقييم الرقمي بين الطلاب؛ بسبب عدم توفر شبكة الإنترنت لديهم بسبب صعوبة تحملهم تكلفتها، أو تواجدهم في أماكن لا يوجد بها اتصال جيد بالإنترنت، كما أن هذه التقييمات الرقمية تحتاج إلى أجهزة حديثة ذات مواصفات عالية لتمكين الطلاب من أداء تلك التقييمات بشكل مناسب، وهذا يصعب تحقيقه لجميع الطلاب بسبب عدم قدرتهم على تحمل تكلفتها المادية. وهذه النتيجة توافق مع دراسة (Divjak et al. 2022).

التي وضعت عقبة عدالة فرص الوصول إلى أدوات التقييم الرقمي كأحد أهم العقبات التي تواجه تنفيذ هذا النوع من التقييمات، وأن من أسبابها عدم توفير شبكة الإنترنت في جميع المنازل، وكذلك المتطلبات المادية المتعلقة بشراء الأجهزة الذكية التي يمكن من خلالها التعامل مع أدوات التقييم الرقمي. أخيرًا؛ فإن هناك حاجة ماسة للبرامج التي تعنى بتعزيز القيم الأخلاقية المرتبطة بالتقييم الرقمي بين الطلاب، لما لها من دور في غرس مخافة الله ومراقبة الذات أثناء أداء الاختبارات الرقمية، وكذلك أهميتها في جعل الطالب يمتلك قيم الأمانة والنزاهة. ويعود نقص برامج تعزيز القيم الأخلاقية المرتبطة بالتقييم الرقمي لدى الطلاب بسبب عدم الاهتمام بالتوعية المستمرة لهذه البرامج، أو إنشاء مركز مختص بالأمانة العلمية والنزاهة. واتجهت هذه النتيجة مه نتائج دراسة (Hichour, 2022) التي أشارت إلى قصور البرامج المقدمة للطلاب، والتي تهتم بالقيم المتعلقة بالأمانة والنزاهة العلمية أثناء تنفيذ الاختبارات عبر الإنترنت. كما أكدت على أهمية بناء وتنفيذ المشاريع والبرامج المرتبطة بتعزيز القيم الأخلاقية المرتبطة بالتقييم الرقمي لدى الطلاب.

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على: كيف يرى المشرفين التربويين الحلول لتجاوز العقبات المحتملة لاستخدام أدوات التقييم الرقمية في منصة مدرستي؟ «أدلة مستخرجة من التحليل النوعي». وللإجابة عن هذا السؤال تم الاعتماد على مراحل التحليل الموضوعي (Thematic Analysis) التي تركز على إعادة قراءة استجابات عينة البحث النوعية للوصول إلى استيعاب البيانات وفهمها بشكل أثر عمقًا. بعد ذلك يتم تحويل الكلمات والعبارات التي كتبها المشاركين على هيئة رموز. ثم يتم التأكد من مناسبة الترميز لعبارات المشاركين. يلي ذلك الكشف عن العلاقات بين الرموز لكي تتم عملية الدمج والحذف. يأتي بعد ذلك توزيع الرموز إلى فئات تمثل تلك الرموز ثم تكوين

الموضوعات الفرعية والرئيسة. وأخيرًا مراجعة الموضوعات الرئيسة ومدى تمثيلها بشكل دقيق لموضوع وأهداف البحث (Clarke & Braun, 2016). ويوضح الجدول 5. نتائج المراحل السابقة بشكل مفصل.

جدول 5.

مصفوفة تكويد البيانات النوعية واستخراج الحلول لتجاوز العقبات المحتملة لاستخدام أدوات التقييم الرقمية

الترميز	الفئات	الموضوعات الفرعية	الموضوعات الرئيسة
أنماط الأسئلة	الأنظمة		
الكتابة الحرة	السياسات		
أساليب التقييم	اللوائح الرسمية	اللوائح والتشريعات	
المهارات الرقمية	القواعد العامة	الأدلة الإرشادية	
التقنيات الرقمية	القوانين	التشجيع والتحفيز	العقبات التنظيمية
الوسائط الرقمية	الوثائق المكتوبة	الدورات التدريبية	
تقييم المعلومات	الإرشادات	الاعتراف والقبول	
مصداقية النتائج	الإجراءات		
العدالة الرقمية	الممارسات		
الشمول الرقمي	التوجيهات		
التوزيع المتكافئ	الإطار التنظيمي		
الفئات الأقل حظًا	الحوافز		
الفجوة الرقمية	الدافعية		
الصدق	التشجيع		
الاعتماد على النفس	التدريب		
تحمل المسؤولية	الخبرة		
الانضباط الذاتي	البرامج الداعمة		
النزاهة	الأداء		
احترام الأنظمة	التعلم		
الوصول	الثقة		
الدافعية	الرضا		
الاتجاهات	الاعتراف		
الانخراط	القبول		
الخبرة	المخرجات التعليمية		
البرامج الداعمة	نواتج التعلم		
الأداء	المعارف		
الاختبارات الرقمية	المهارات		
الشبكات والأجهزة	الخبرة التعليمية		
المنصات الرقمية	قياس التعلم		
الغش	الأسئلة المقالية		
نقل المعلومات	أنماط الأسئلة	مخرجات التعلم	
الحصول على الإجابات	الكتابة الحرة	أنواع الأسئلة	
الأمانة	أساليب التقييم	انخفاض الدافعية	العقبات التربوية
الوازع الديني	الدافعية	المستوى الدراسي	
بيانات الطلاب	الاتجاهات	قدرات المعلم	
سجلات التقييم	الانخراط		
حقوق الطالب	التحصيل		
التطوير	الأداء		
ضعف الإنترنت	الإنجاز		
الاستخدام العادل	الكفاءة		

المشكلات التقنية	إدارة التقييم الرقمي	المهارات الرقمية	العقبات التقنية
المساعدة الفنية	الاستعداد	الاتصال والإنترنت	
المعالجة	المهارات الرقمية	الدعم الفني	
الاحتياجات	التقنيات الرقمية	البنية التحتية	
الصيانة الدورية	الوسائط الرقمية	أمن المعلومات	
التعلم	تقييم المعلومات		
الثقة	الوصول		
الرضا	الاختبارات الرقمية		
الاعتراف	الشبكات والأجهزة		
القبول	المنصات الرقمية		
الأنظمة	التطوير		
الأمان عبر الإنترنت	ضعف الإنترنت		
الوصول غير المصرح	الاستخدام العادل		
الاختراق	المشكلات التقنية	الغش الرقمي	العقبات الأخلاقية
سرية المعلومات	المساعدة الفنية	الخصوصية	
الإعلانات الخاصة	المعالجة	الهوية	
مساعدة المختبر	الاحتياجات	فرص الوصول	
صدق النتائج	الصيانة الدورية	القيم الأخلاقية	
المراقبة البشرية	اكتشاف الأخطاء		
الصورة الحية	موارد الشبكات		
الذكاء الاصطناعي	الأجهزة والبرامج		
فقدان البيانات	الأنظمة والخوادم		
السياسات	الأدوات الأمنية		
اللوائح الرسمية	الحماية		
التحصيل	التحكم		
الأداء	الأمان عبر الإنترنت		
الإنجاز	الوصول غير المصرح		
الكفاءة	الاختراق		
إدارة التقييم الرقمي	فقدان البيانات		
الاستعداد	الغش		
القواعد العامة	نقل المعلومات		
القوانين	الحصول على الإجابات		
الوثائق المكتوبة	الأمانة		
الإرشادات	الوازع الديني		
الإجراءات	بيانات الطلاب		
الممارسات	سجلات التقييم		
التوجيهات	حقوق الطالب		
الإطار التنظيمي	سرية المعلومات		
المخرجات التعليمية	الإعلانات الخاصة		
نواتج التعلم	مساعدة المختبر		
المعارف	صدق النتائج		
المهارات	المراقبة البشرية		
الخبرة التعليمية	الصورة الحية		
قياس التعلم	الذكاء الاصطناعي		
اكتشاف الأخطاء	مصداقية نتائج التقييم الرقمي		

موارد الشبكات	العدالة الرقمية		
الأجهزة والبرامج	الشمول الرقمي		
الأنظمة والخوادم	التوزيع المتكافئ		
الأدوات الأمنية	الفئات الأقل حظًا	الغش الرقمي	
الحماية	الفجوة الرقمية	الخصوصية	
التحكم	الصدق	الهوية	
الأسئلة المقالية	الاعتماد على النفس	فرص الوصول	العقبات الأخلاقية
الحوافز	تحمل المسؤولية	القيم الأخلاقية	
الدافعية	الانضباط الذاتي		
التشجيع	النزاهة		
التدريب	احترام الأنظمة		

بالنظر إلى نتائج الجدول 5. وبعد إتمام مراحل التحليل الموضوعي تم الوصول إلى عدد (101) ترميزًا مستخرجة من عبارات المشاركين المرتبطة بالحلول من وجهة نظر المشرفين التربويين لتجاوز العقبات المحتملة لاستخدام أدوات التقييم الرقمية، وتم التأكد من ارتباطها بموضوع البحث من خلال عرضها على عدد (3) من المحكمين المتخصصين. وبعد القراءة المتعمقة تم توزيع هذه الترميزات على (4) فئات تمثل تلك الترميزات. وهذه الفئات تم تحويلها إلى عدد (5) موضوعات فرعية تمثل كل فئة. وصولاً إلى الموضوعات الرئيسة التي تقدر بـ (4) موضوعات. ويمكن مناقشة النتائج وفقاً للمجالات الأربعة الآتية:

المجال الأول: العقبات التنظيمية

تمثلت العقبات التنظيمية المحتملة لاستخدام أدوات التقييم الرقمية في منصة مدرستي بمجموعة من الموضوعات وهي: اللوائح والتشريعات، الأدلة الإرشادية، التشجيع والتحفيز، الدورات التدريبية، والاعتراف والقبول. وللتعامل مع هذه العقبات التنظيمية واقتراح الحلول لمعالجتها والتصدي لها تم أخذ آراء ووجهات نظر المشرفين التربويين. وأظهرت نتائج الاستبانة المفتوحة أن نجاح أي مشروع يعتمد على العمليات المرتبطة بالتنظيم، وهذه العملية تمثل بداية الوقوف على الطريق الصحيح، وكلما كان المشروع أكثر تنظيمًا كان أسرع وأسهل في تحقيق الأهداف واكتشاف الأخطاء. ويعتمد التنظيم على توافر مجموعة من اللوائح والتشريعات والأدلة الإرشادية التي توضح كيفية التعامل مع أدوات التقييم الرقمية، وتنظم طريقة عملها وتجعلها أكثر ثقةً وقبولًا. وفي هذا الصدد يذكر أحد المشاركين:

«أواجه صعوبة في الحصول على توضيح لآلية عمل التقييم الإلكتروني أعتقد أن توفير دليل إرشادي يساعد في استخدام أدوات التقييم الرقمي بطريقة صحيحة».

وفي سياق متصل كتب أحد المشاركين:

«هناك عدم ثقة بأدوات التقييم الرقمي ويمكن تجاوز هذه العقبة بتقديم السياسات والدلائل والمعلومات اللازمة لإثبات موثوقية هذه البيئة الحديثة».

كما أشار أحد المشاركين بأن:

«توفير المزيد من التعليمات والأدلة الإرشادية والتعريف المستمر بسياسات وقواعد التقييم الرقمي يقوي هذه البيئة وتصبح مقبولة ومعترفة».

علاوةً على ذلك؛ فإن عملية التنظيم لا بد أن تؤكد على أهمية الاستعداد الجيد والمناسب للتعامل مع أدوات التقييم الرقمي. ويتضمن هذا الاستعداد بناء وتنفيذ الدورات التدريبية التي تهيئ المعلمين للتعامل مع بيئة التقييم الرقمي، وتجنب مواجهة بعض المشكلات التي تحول دون تطبيقه. وفي هذا الجانب عبر أحد المشاركين عن ذلك:

«يواجه الكثير من المعلمين بعض الصعوبات في التعامل مع أدوات التقييم في منصة مدرستي بسبب ضعف الاهتمام بالورش التدريبية حيث هناك حاجة ماسة لعقد العديد من الدورات التدريبية المرتبطة باستخدامات أدوات التقييم الرقمي».

وذكر أحد المشاركين أن:

«من الأمور الهامة لتجاوز العقبات التنظيمية لتطبيق أدوات التقييم الرقمية عقد ورش عمل لتدريب المعلمين على منصة مدرستي لفهم وتوضيح المتطلبات والمعايير الخاصة بأدوات التقييم»

إضافةً إلى ذلك فإن من الاعتبارات الضرورية التي يجب الاهتمام بها عمليات التشجيع والتحفيز؛ وذلك لأنها تساعد في زيادة رغبة المعلم في استخدام أدوات التقييم الرقمي، وتمنحه التقدير والاحترام، وتلبي حاجاته ورغباته. وهذا ما أكده أحد المشاركين بأنه:

«يمكن تحفيز المعلمين لتطبيق أدوات التقييم الرقمي بمكافآت مالية وذلك كمحفز لهم على تحسين أدائهم في هذا المجال وهذا يجعلهم يرون أنها لا تمثل عبئًا إضافيًا عليهم».

وذكر أحد المشاركين أن:

«تجاوز عقبة قصور المحفزات التي تشجع المعلمين على التوسع في استخدام عمليات التقييم الرقمي يمكن تجاوزه من خلال تقديم إجازات إضافية للمعلمين أو خصومات خاصة كجزء من برنامج المزايا الإضافية للمعلمين»

يتبين من خلال عبارات المشاركين السابقة أن المقترحات لتجاوز العقبات التنظيمية لتطبيق أدوات التقييم الرقمي تتمثل في: توفير التعليمات والأدلة الإرشادية المتعلقة بسياسات وقواعد استخدام التقييم الرقمي التي تنعكس على الموثوقية والاعتراف والقبول، عقد العديد من الدورات التدريبية المرتبطة باستخدامات أدوات التقييم الرقمي وتوظيفها في العملية التعليمية، تبني مشروع تحفيز وتشجيع المعلمين ماديًا ومعنويًا لتطبيق أدوات التقييم الرقمي. وهذه النتائج تتوافق مع دراسة (Hol & Akman, 2023) التي أشارت إلى أن من أبرز الحلول لتجاوز العقبات التنظيمية لاستخدام أوات التقييم الرقمي وجود مجموعة من القواعد المنظمة لتطبيق هذا النوع من التقييمات، وضرورة التعرف على حاجات المعلمين المعرفية والمهارية للتعامل مع هذه الأدوات التقييمية، وتقديم الحوافز والمكافآت المختلفة للمعلمين نظير توظيفهم الجيد لهذه البيئات.

المجال الثاني: العقبات التربوية

تضمنت العقبات التربوية المحتملة لاستخدام أدوات التقييم الرقمية في منصة مدرستي عدد من الموضوعات هي: مخرجات التعلم، أنواع الأسئلة، انخفاض الدافعية، المستوى الدراسي، قدرات المعلم. وللوقوف على هذه العقبات التربوية ووضع الحلول المناسبة لتجاوزها تم الاستعانة بوجهات نظر المشرفين التربويين. وقد خلصت النتائج إلى أن العقبات التربوية يكون لها أثر سلبي على سير عملية التقييم الرقمي، وتحد من تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة. وترتبط هذه العقبات بجوانب متنوعة منها ما له علاقة بالعملية التعليمية كمخرجات التعلم، التي يجب أن تعبر وتصف بدقة ما يتوقع من المتعلم أن يمتلكه من معارف ومهارات وقيم خلال تعرضه لخبرة تعليمية، حيث يذكر أحد المشاركين أن:

«منصة مدرستي تركز على الجانب المعرفي للطلاب وتهمل قياس أدائهم وانفعالاتهم أعتقد يمكن تجاوز ذلك من خلال التعاون مع الخبراء والمختصين في تقديم الأسئلة المناسبة لقياس جميع مخرجات التعلم».

في حين أشار أحد المشاركين بأن هذه العقبة يمكن تجاوزها عن طريق:

«تطوير منصة مدرستي وتفعيل اختبارات الأداء من خلال العرض المرئي أو الفيديوهات المسجلة أو الإلقاء المباشر عبر الفصول الافتراضية».

وفي نفس الإطار؛ تعتبر الأسئلة المقالية الرقمية نوع من أنواع الاختبارات التي تتطلب من الطلاب كتابة إجاباتهم على شكل مقالات إلكترونية، وتقيس هذه الاختبارات المستويات العليا من التفكير لهم، حيث تعطيهم مساحة وحرية للكتابة الإبداعية، والتفكير بشكل أعمق وأكثر انفتاحًا وابتكارًا. وهذا يصعب تحقيقه في منصة مدرستي؛ بسبب اعتمادها على الأسئلة الموضوعية التي يتم تصحيحها بشكل تلقائي. وفي هذا الجانب عبر أحد المشاركين عن تلك العقبة والحلول المقترحة لها:

«من الحلول المقترحة لتقييم الأسئلة المقالية الاعتماد على نماذج تصحيح محددة مسبقًا والاعتماد على خبرة المعلم في تصحيح الإجابات المقالية وتقييم المعايير المطلوبة في الإجابة المثالية»

علاوةً على ذلك؛ يمكن أن يؤثر ضعف الدافعية على أداء الطلاب نحو استخدام أساليب التقييم الرقمي، حيث يمكن أن يؤدي إلى قلة التركيز والتحفظ في الإجابات وعدم الإنجاز في الوقت المحدد. يشرح أحد المشاركين تجاوز هذه العقبة:

«يمكن اتخاذ بعض الإجراءات لتحفيز الطلاب وزيادة دافعيتهم نحو أدوات التقييم الرقمي كتوفير مكافآت وحوافز للطلاب الذين يحققون نتائج جيدة والإشادة بهم».

ويذكر آخر أن أحد أهم الحلول:

«توفير الدعم اللازم للطلاب والرد على أسئلتهم ومخاوفهم حول الاختبارات الرقمية وتقديم الاختبارات الرقمية بشكل متكرر مما يسمح للطلاب بتحسين مستواهم وزيادة ثقتهم بأنفسهم نحو أدوات التقييم الرقمي».

إضافةً إلى ذلك؛ فإن نتائج التقييم الرقمي لا تعبر عن المستويات الحقيقية للمعارف والمهارات التي يجب أن يمتلكها الطلاب؛ وذلك بسبب استعانتهم بطرق مخالفة في الإجابة عن الاختبارات الرقمية، وكذلك صعوبة قياس بعض مخرجات التعلم من خلال أدوات التقييم الرقمي. ويقترح أحد المشاركين معالجة هذه العقبة بالآتي:

«في الاختبارات التقليدية تظهر مستويات الطلاب الدراسية بوضوح ولكن لا حظت في الاختبارات الرقمية هناك تشابه في المستويات الدراسية وللتغلب على ذلك يمكن استخدام تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي لمراقبة الطلاب أثناء عمليات التقييم الرقمي وتحليل بيانات نتائج الاختبار وتحديد الفروق بشكل أكثر دقة».

وفي سياق متصل؛ فإن التعامل مع نواتج التعلم من خلال أدوات التقييم الرقمي، تحتاج إلى تدريب مستمر لرفع كفاءة المعلمين في التوازن بين الأهداف والمحتوى وأدوات التقييم المناسبة، من حيث الوقت المناسب لاستخدام كل أداة. وهذه العقبة يمكن تجاوزها كما ذكر أحد المشاركين:

«يعاني بعض المعلمين من انخفاض في إدارة أدوات التقييم الرقمي وفقًا لنواتج التعلم المطلوب تنفيذها ويمكن تجاوز هذه العقبة بالتخطيط والتصميم المسبق للأسئلة والمهام المطلوبة في الاختبار الرقمي».

ويؤكد آخر أن:

«التعاون مع المصممين والمعلمين الآخرين لتبادل الخبرات في طريقة استخدام الأدوات المناسبة يساعد في تحقيق تقييم شامل ومتكامل لمهارات ومعارف الطلاب»

تأسيسًا على عبارات المشاركين السابقة ترتكز المقترحات لتجاوز العقبات التربوية لتطبيق أدوات التقييم الرقمي تتمثل في: الاستعانة بالخبراء في تصميم محتوى التقييم الرقمي الذي يتوافق مع مخرجات التعلم بشكل شامل ومتكامل، التطوير المستمر لمنصة مدرستي من خلال إضافة بعض الأدوات المتعلقة بالتقييم الرقمي، توفير بعض النماذج الجاهزة التي تتناسب مع تصحيح الأسئلة المقالية، توفير الدعم المستمر للطلاب لزيادة الدافعية لديهم في التعامل مع أدوات التقييم الرقمي، توظيف تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في منصة مدرستي، تدريب المعلمين على إدارة أدوات التقييم الرقمي وفقًا لنواتج التعلم المطلوب تنفيذها من خلال التصميم المسبق للأسئلة والمهام المطلوبة في الاختبار الرقمي، والتعاون مع المصممين والمعلمين الآخرين لتبادل الأفكار والخبرات في طريقة استخدام الأدوات المناسبة يساعد في تحقيق تقييم شامل ومتكامل لمهارات ومعارف الطلاب. وتتفق هذه النتائج مع دراسة (Huda et al. 2020) التي توصلت إلى أن هناك بعض الحلول التي يمكن تنفيذها من أجل تجاوز العقبات التربوية التي تحول دون الاستخدام الجيد لأدوات التقييم الرقمي. وهذه الحلول تمثلت في وضع فريق عمل من المتخصصين في بناء وتصميم الاختبارات الرقمية، والاستفادة من منصات إدارة التعلم الأخرى التي تتكون من العديد من أدوات التقييم الرقمي كمنصة بلاكبورد، التحقق من رضا الطلاب عن استخدام أدوات التقييم الرقمي والمشكلات التي يواجهونها، أخيرًا الاستفادة من المجتمعات التعليمية التي تحوي على مجموعة من المعلمين الخبراء في التقييم الرقمي.

المجال الثالث: العقبات التقنية

تكونت العقبات التقنية المحتملة لاستخدام أدوات التقييم الرقمية في منصة مدرستي من الموضوعات الآتية: المهارات الرقمية، الاتصال والإنترنت، الدعم الفني، البنية التحتية، أمن المعلومات. ولمناقشة هذه العقبات التقنية ووضع الحلول المناسبة لمعالجتها تم الاعتماد على آراء المشرفين التربويين. وقد توصلت النتائج إلى أن العقبات التقنية من المجالات الرئيسة في تنفيذ أدوات التقييم الرقمي، حيث تعتمد منصة مدرستي على أجهزة الحاسوب والأجهزة الذكية وشبكة الإنترنت التي تعد الوسيلة الوحيدة لاستخدام هذه المنصات. وللتعامل مع هذه الأجهزة الإلكترونية وشبكة الإنترنت بكفاءة هناك حاجة إلى مجموعة من المعارف والمهارات للاستفادة منها، وهو ما يطلق عليه بالمهارات الرقمية التي ينبغي أن يمتلكها المعلمون لكي يستطيعوا التعامل مع أدوات التقييم الرقمي، وهناك العديد من المعلمين لا يمتلكون تلك المهارات مما يعيق تطبيق أدوات التقييم الرقمي بشكل فعال. يصف أحد المشاركين عن ذلك بأن:

«استخدام أدوات التقييم الرقمي تحتاج مهارات في التقنية مثل مهارات استخدام الأجهزة والإنترنت وهذه مهارات بسيطة يمكن أن يمتلكها المعلمين من اليوتيوب كتعلم ذاتي أو الدورات المقدمة من إدارة التدريب».

ويشير أحد المشاركين أن:

«العديد من المعلمين لديهم ضعف في المهارات الرقمية وبنفس الوقت يستخدمون الأجهزة الذكية ويستطيعون التعامل معها أعتقد أنهم يحتاجون فقط للتوجيه والدعم».

كما أن ضعف شبكة الانترنت يشكل عقبةً أمام سير العملية التعليمية والتقييمية، مما قد يؤثر على الطلاب أثناء أداء المهام المتعلقة بالتقييم كالاختبارات الإلكترونية في منصة مدرستي، وهذا بدوره لا يتوافق الشروط العادلة اللازمة لتنفيذ عمليات التقييم الرقمي. ويمكن اتخاذ الإجراءات والتدابير التي تساعد على تخفيف هذه العقبة كما ذكر أحد المشاركين من خلال:

«يمكن حل مشكلة ضعف الإنترنت أثناء أداء الاختبارات عبر منصة مدرستي من خلال تحديد وقت محدد للاختبار خارج أوقات ساعات الذروة على الإنترنت وتقديم تعليمات واضحة ومفصلة حول متطلبات الاتصال بالإنترنت والتأكد من توفر الاتصال وسرعته قبل بدء الاختبار».

ويضيف أحد المشاركين أن أحد الحلول:

«توفير طريقة تسمح بتخزين المعلومات وحفظ الاجابات في أجهزة الطلاب في حال انقطاع الانترنت المفاجئ إلى حين عودة واستقرار شبكة الانترنت».

إضافةً إلى ذلك؛ فإن الدعم الفني الفوري من المتطلبات الهامة لإنجاح بيئة التقييم الرقمي؛ ويعود السبب في ذلك أن حدوث المشكلات التقنية واردة بأي لحظة، وعند التأخر في الاستجابة لها من قبل الفنيين يؤدي ذلك إلى إرباك عملية التقييم للمعلم والمتعلم. كتب أحد المشاركين حل ذلك عن طريق:

«يقدم الدعم التقني في منصة مدرستي خدمات مساعدة ومساندة للمعلمين والطلاب للوصول إلى الحلول المناسبة للمشاكل التي قد تواجههم ومن الحلول المقترحة في حال التأخر عن الرد توفير مختصين تقنين بالمدارس لتقديم الدعم اللازم وضرورة

التأكد من الأدوات الموجودة بالمنصة وتحديثها بشكل دوري».

علاوةً على ذلك؛ تكمن أهمية البنية التحتية في تقديم تجربة إيجابية للمعلمين والطلاب من خلال توفير وصول مستمر غير منقطع إلى منصة مدرستي على الإنترنت. ويكد أحد المشاركين أن تجاوز عقبة نقص توفر موارد البنية التحتية اللازمة لتنفيذ التقييمات الرقمية تتم من خلال:

«رفع جودة الأعمال المتعلقة بالبنية التحتية وإلزام جهات الدعم الفني بالصيانة الدورية الأسبوعية والشهرية وعمل اتفاقية بين وزارة التعليم وإحدى شركات الاتصالات لتوفير البنية التحتية الملائمة لتنفيذ أدوات التقييم الرقمي بكفاءة وجودة عالية»

أخيرًا في هذا المجال؛ فإن من القضايا الهامة صعوبة إدارة عمليات أمن المعلومات المرتبطة بإدارة التقييمات الرقمية. لأن أمن المعلومات وما يتضمنه من سلامة بيانات الطلاب وحفظ خصوصيتهم يمكن اختراقه عبر شبكة الإنترنت، وهذا يؤثر بدوره على الحفاظ على سرية البيانات وحمايتها من الفقدان أو التغيير. وفي هذا السياق يذكر أحد المشاركين أن:

«أمن المعلومات من الموضوعات الجديرة بالاهتمام كوننا نستخدم الفضاء الرقمي ونتعامل مع منصة مدرستي عبر الإنترنت وللحفاظ على أمن المعلومات من العابثين والضياع والتلف يجب توفير برنامج للحماية المعلوماتية من قبل إدارة التعليم وتدريب المعلمين والطلاب على حماية معلوماتهم من خلال عقد الدورات ذات الصلة»

بناءً على ما سبق من عبارات المشاركين يمكن تبني المقترحات الآتية لتجاوز العقبات التقنية لتطبيق أدوات التقييم الرقمي وهي: تمكين المعلمين من استخدام أدوات التقييم الرقمي من خلال رفع كفاياتهم في المهارات الرقمية عبر الدورات التدريبية أو التوجيه والتحفيز على التعلم الذاتي وتقديم الدعم المستمر، الاستخدام المرن لأدوات التقييم الرقمي وتخزين البيانات بشكل تلقائي، توفير مختصين تقنين بالمدارس لتقديم الدعم الفوري للمشكلات التقنية، التطوير المستمر للبنية التحتية والتعاون مع الجهات ذات العلاقة، توفير الحماية المناسبة للبيانات من خلال برامج الحماية وتثقيف المستفيدين. وتتماشى هذه النتيجة مع دراسة (Maison et al. 2020) التي أظهرت نتائجها أن الحلول المتخذة لمعالجة العقبات التقنية تتضمن تعزيز كفايات المعلمين المهارات الرقمية التي تنعكس بدورها على تطبيق أدوا التقييم الرقمي، معالجة مشاكل ضعف الإنترنت من خلال توزيع تطبيق الاختبارات الرقمية بأوقات متفاوتة لتفادي حدوث ضغط على شبكة الإنترنت، تأسيس بنية تحتية عالية الجودة من قبل الشركات العالمية المتخصصة، التركيز على أم المعلومات من خلال التعاون مع مراكز حماية البيانات.

المجال الرابع: العقبات الأخلاقية

تمحورت العقبات الأخلاقية المحتملة لاستخدام أدوات التقييم الرقمية في منصة مدرستي في الموضوعات الآتية: الغش الرقمي، الخصوصية، الهوية، فرص الوصول، القيم الأخلاقية. ومن خلال مراجعة آراء المشرفين التربويين وأفكارهم حول هذه العقبة بهدف اقتراح بعض الحلول المناسبة لتجاوزها. أشارت النتائج إلى أن العقبات الأخلاقية تشكل أحد العقبات الهامة التي تؤثر في نتائج التقييم الرقمي. لأن هذه الأخلاقيات تشمل مجموعة القيم والمبادئ الإنسانية التي تؤدي إلى الانضباط والتعلم بنزاهة، كما أنها علامة على المصداقية في عملية التقييم الرقمي للطلاب والثقة في مخرجاته التعليمية. الجدير بالذكر؛ أن هناك العديد من العقبات المرتبطة بأخلاقيات تطبيق التقييم الرقمي منها ما يسمى الغش الرقمي وصعوبة السيطرة عليه. يكتب أحد المشاركين عن تلك العقبة وأبرز الحلول لتجاوزها:

«يشكل الغش تحدًيا أخلاقيًا عند تنفيذ التقييمات الرقمية في منصة مدرستي لذا من الحلول المقترحة تحفيز الطلاب على النزاهة والتفاني في الدراسة وزرع مخافة الله أثناء الإجابة عن الاختبارات».

وفي سياق متصل ذكر أحد المشاركين أن:

الغش الرقمي يعد هاجسًا للمعلمين ويمكن حله من خلال استخدام نماذج أسئلة مختلفة لكل طالب من بنك الأسئلة واستخدام الأسئلة المقالية المفتوحة للحد من حالات الغش وذلك لأنها تقيس المستويات العليا من التفكير مثل التحليل والتركيب والاستنباط».

علاوةً على ذلك؛ فإن الخصوصية من الحقوق الأساسية للطالب، ولا ينبغي تعريض بياناته وجعلها متوفرة للجميع. وفي بيئات التعلم عبر المنصات الرقمية قد يحدث الإعلان العام لنتائج التقييم الرقمي الذي ينتهك خصوصيات الطلاب. يشرح ذلك أحد المشاركين وصفًا ومعالجةً بأن:

«خصوصية بيانات الطلاب ونتائج تقييماتهم في منصة مدرستي مسألة حساسة ومهمة وحماية هذه الخصوصية تتطلب اتخاذ الإجراءات اللازمة لضمان سلامتها وحمايتها من الوصول غير المصرح به من خلال تنفيذ سياسات الخصوصية بشكل صارم ومنتظم وإخطار المتضررين في حال وقوع انتهاك لخصوصيتهم».

ويعد انتحال شخصية الطالب أثناء أداء التقييمات الرقمية من أكثر العقبات التي تواجه المعلمين في منصة مدرستي، وتتمثل هذه العقبة في إمكانية أن يقوم شخص بأداء التقييمات الرقمية بدلاً عن الطالب، مما يشكل تهديدا لنزاهة ومصداقية تلك التقييمات. ومن أجل التصدي لانتحال شخصية الطالب يمكن اتخاذ إجراءات وتدابير تضمن سلامة الاختبار من الانتحال ومن هذه الحلول ما ذكر أحد المشاركين بالآتي:

«استخدام أنظمة استشعار مثل أجهزة الكاميرا وأجهزة الصوت للتحقق من هوية الطالب كما يمكن إضافة وسائل تحقق أخرى مثل بصمة الإصبع والوجه».

كما عبر ما أحد المشاركين بأن من الحلول الواعدة لهذه العقبة:

«التحقق من عناوين IP ومقارنتها مع جهاز الطالب مع ذلك يجب الأخذ في الاعتبار أنه لا يوجد نظام مثالي للحماية من انتحال الشخصية في الاختبارات ولكن يمكن استخدام مجموعة من الإجراءات لتحسين النظام وتقليل فرصة حدوث انتحال الشخصية».

ويعتبر قصور تكافؤ الفرص في الوصول لأدوات التقييم الرقمي بين الطلاب من العقبات التي تؤدي إلى عدم تحقيق العدالة والمساواة في عملية التقييم إلكترونيًا عبر منصة مدرستي. حيث يجب الأخذ في الاعتبار توفر التقنيات المناسبة لجميع الطلاب للوصول إلى الاختبارات والواجبات والأنشطة الإلكترونية. ويمكن تجاوز هذه العقبة من خلال ما شرحه أحد المشاركين في:

«التأكد من أن جميع الطلاب قادرين على أداء التقييمات الرقمية في أماكنهم المختلفة من خلال إجراء عمليات المسح الشامل قبل بداية العام الدراسي».

ويؤكد أحد المشاركين أن:

«وصول كل طالب إلى منصة مدرستي حق مشروع له لأداء الاختبارات والمهام الأخرى ولكن هناك بعض الطلاب يعانون من صعوبات في الوصول إلى المنصة بسبب ظروفهم الاقتصادية أو الاجتماعية بالتالي يجب دعمهم وتوفير احتياجاتهم من قبل المدرسة بالتنسيق مع إدارة التعليم».

إضافةً إلى ذلك هناك قصور في برامج تعزيز القيم الأخلاقية المرتبطة بالتقييم الرقمي لدى الطلاب. وهذه العقبة في غاية الأهمية ويجب معالجتها بجدية، لأنها تؤثر على جميع عمليات التقييم الرقمي بسبب ارتباطها بتطوير الذات لدى الطالب وغرس مجموعة القيم السامية لديه. ولتجاوز هذه العقبة عبر أحد المشاركين بالآتي:

«البرامج والندوات والملتقيات المتعلقة بتعزيز القيم الأخلاقية تكاد تكون معدومة والميدان يحتاج إلى تنفيذ برامج تساهم في رفع القيم الأخلاقية لدى الطلاب أثناء تأدية التقييمات الرقمية ويمكن ذلك من خلال عمل تلك البرامج مع بداية العام الدراسي».

كما ذكر أحد المشاركين بأنه:

«يجب إقامة برامج وندوات توعوية للطلاب بالتعاون بين المدارس وإدارات التعليم تهدف إلى تعزيز ثقافتهم في أخلاقيات أداء ودعم التواصل الإيجابي بين المدرسة وأولياء الأمور لمناقشة تلك الأخلاقيات وكيفية تنفيذها».

من خلال العرض السابق من عبارات المشاركين التي تناولت مجموعة من المقترحات لتجاوز العقبات الأخلاقية لتطبيق أدوات التقييم الرقمي تم استخلاص الحلول على النحو الآتي: غرس مخافة الله أثناء الإجابة عن الاختبارات والحث على النزاهة والأمانة العلمية، التنويع في أسئلة الاختبارات وأنماطها الموضوعية والمقالية، وضع سياسات للخصوصية والاستخدام بغرض حماية بيانات الطلاب والحرص على عدم انتهاك لخصوصيتهم، التأكد من هوية المختبر من خلال استخدام التقنيات المتقدمة كأنظمة الاستشعار المدمجة في الكاميرا والاستفادة من بصمة الوجه والأصابع، حصر جميع الطلاب الذين لديهم مشكلات في الوصول إلى منصة مدرستي من خلال إجراء عمليات المسح الشامل قبل بداية العام الدراسي، وضع خطة بالتنسيق بين المدارس وإدارات التعليم لإقامة البرامج والندوات المتصلة بتعزيز القيم الأخلاقية بداية كل فصل دراسي بالتعاون مع أولياء الأمور. تتفق هذه النتائج مع دراسة (St-Onge et al. 2022) التي أكدت نتائجها أن معالجة العقبات الأخلاقية لتطبيق أدوات التقييم الرقمي يجب أن تركز على تكثيف تعزيز النزاهة في التعلم وأداء الاختبارات من خلال تنفيذ البرامج ذات الصلة، تصميم مجموعة من الاختبارات ذات الأسلوب التركيبي والتحليلي والتقويمي التي تتطلب من الطالب مجموعة من المهارات العليا للتعامل معها التي تحد من عمليات الغش الرقمي، استخدام بعض البرامج التقنية التي تمنع انتحال الهوية، توفير الوصول لأدوات التقييم الرقمي من خلال وضع مجموعة من التدابير العادلة.

توصيات البحث:

1. العمل على توفير المتطلبات اللازمة لتطبيق أدوات التقييم الرقمي في منصة مدرستي.
2. تطوير أدوات التقييم الرقمي في منصة مدرستي بما يتناسب مع المقررات الدراسية النظرية والعملية.
3. إقامة البرامج التدريبية للمعلمين لتطوير مهاراتهم في توظيف أدوات التقييم الرقمي بالعملية التعليمية.
4. تعزيز مهارات الطلاب في التعامل مع أدوات التقييم الرقمي وتنمية اتجاهاتهم نحوها من خلال التحفيز والتشجيع.
5. رفع مستوى الوعي بأهمية التقييم الرقمي في البيئات التعليمية لدى المعلم والمتعلم وأولياء الأمور.
6. بناء دليل إرشادي تطبيقي مدعومًا بالأمثلة التوضيحية يحتوي على كيفية تطبيق أدوات التقييم الرقمي يستهدف جميع المستفيدين من العملية التعليمية.

7. استثمار الحلول المقترحة التي يمكن من خلالها تجاوز عقبات توظيف أدوات التقييم الرقمي في منصة مدرستي وتنفيذها في الميدان التربوي.

الأبحاث المقترحة:

1. دراسة العقبات المحتملة لاستخدام أدوات التقييم الرقمية في منصة مدرستي من وجهة نظر المعلمين.
2. دراسة العقبات المحتملة لاستخدام أدوات التقييم الرقمية في منصة مدرستي من وجهة نظر الطلاب.
3. دراسة تقييم تجربة استخدام أدوات التقييم الرقمية في منصة مدرستي من وجهة أولياء الأمور.
4. دراسة الحلول لتجاوز عقبات توظيف أدوات التقييم الرقمية في منصة مدرستي من وجهة الخبراء.

المراجع:

Aldhafeeri, K. A., & Alhedabi, D. A. (2023). Investigating factors that affect mathematics teachers›usage of madrasati platform in riyadh, saudi arabia. *IIASOS-International E-journal of Advances in Social Sciences*, 9(25), 80.98-

Alenezi, M., Wardat, S., & Akour, M. (2023). The Need of Integrating Digital Education in Higher Education: Challenges and Opportunities. Sustainability, 15(6), 4782.

Alharbi, h. M., ab jalil, h. A. B. I. B. A. H., omar, m. K., & puad, m. H. M. (2022). Acceptance of the madrasati (m) lms among public school teachers as affected by behavioral intention in riyadh. *Journal of theoretical and applied information technology*, 100(21).

Almaiah, M. A., Hajjej, F., Lutfi, A., Al-Khasawneh, A., Shehab, R., Al-Otaibi, S., & Alrawad, M. (2022). Explaining the factors affecting students' attitudes to using online learning (Madrasati Platform) during COVID-19. Electronics, 11(7), 973.

Almuhanna, M. (2023). Improving E-Assessment Based on University Students' Experiences. TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 22(1).

Alqahtani, M. H. (2022). Post pandemic Era: English Language Teachers' Perspectives on Using the Madrasati E-Learning Platform in Saudi Arabian Secondary and Intermediate Schools. *World Journal of English Language*, 12(2), 102.102-

Amraouy, M., Bellafkih, M., Bennane, A., & Talaghzi, J. (2023, March). Sentiment Analysis for Competence-Based e-Assessment Using Machine Learning and Lexicon Approach. In The 3rd International Conference on Artificial Intelligence and Computer Vision (AICV2023), March 5–7, 2023 (pp. 327336-). Cham: Springer Nature Switzerland.

Assiri, F., Wincenciak, J., & Morrison-Love, D. (2022). Teachers' continuance intention towards using Madrasati platform: a conceptual framework. *International Journal of Computer and Information Engineering*, 16(8), 440.446-

Basilotta-Gómez-Pablos, V., Matarranz, M., Casado-Aranda, L. A., & Otto, A. (2022). Teachers' digital competencies in higher education: a systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 1.16-

Binnahedh, I. A. (2022). E-assessment: Wash-Back effects and challenges (examining students' and teachers' attitudes towards E-tests). Theory and Practice in Language Studies, 12(1), 203.211-

Cano, E., Lluch, L., Grané, M., & Remesal, A. (2023). Competency-Based Assessment Practices in Higher Education: Lessons from the Pandemics. Trends in Higher Education, 2(1), 238.254-

Castaneda, L. M., Bindman, S. W., & Divanji, R. A. (2023). Don't forget to assess:

and authoring tool. Education and Information Technologies, 27(2), 2543 .2567-

Giannakopoulos, K., Kavadella, A., Kavvadia, K., Yiallouris, A., & Kaklamanos, E. G. (2023). Dental students› and faculty perception of online exams with e-invigilation in Cyprus. *European Journal of Dental Education.*

Gillet, D., Vonèche-Cardia, I., Farah, J. C., Hoang, K. L. P., & Rodríguez-Triana, M. J. (2022, March). Integrated Model for Comprehensive Digital Education Platforms. In 2022 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON) (pp. 15871593-). IEEE.

Guzzo, T., Caschera, M. C., Ferri, F., & Grifoni, P. (2023). Analysis of the Digital Educational Scenario in Italian High Schools during the Pandemic: Challenges and Emerging Tools. Sustainability, 15(2), 1426.

Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M. A., & Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. Sustainable Operations and Computers.

Hichour, H. (2022). Teachers' Experience in E-assessment: Case Study of EFL Teachers in Algerian Universities. Arab World English Journal (AWEJ) Volume, 13.

Höl, D., & Akman, E. (2023). A Bibliometric Analysis on "E-Assessment in Teaching English as a Foreign Language" Publications in Web of Science (WoS). In Handbook of Research on Perspectives in Foreign Language Assessment (pp. 329355-). IGI Global.

Huda, S. S. M., Kabir, M. D., & Siddiq, T. (2020). E-Assessment in Higher Education: Students› Perspective. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 16(2), 250.258-

Husnani, H. S. (2023). Students'perception How teachers check for new and deeper learning when integrating virtual reality in the classroom. *Journal of Research on Technology in Education,* 55(2), 210.229-

Cattaneo, A. A., Antonietti, C., & Rauseo, M. (2022). How digitalised are vocational teachers? Assessing digital competence in vocational education and looking at its underlying factors. Computers & Education, 176, 104358.

Caulley, D. N. (2007). Designing and conducting mixed methods research. Qualitative Research Journal, 6(2), 229230-.

Clarke, V., Braun, V. (2016). Thematic Analysis. In: Lyons, E., Coyle, A. (eds.) Analysing Qualitative Data in Psychology, 2nd edn., pp. 84–103. Sage Publications, London

Cone, L. (2023). The platform classroom: Troubling student configurations in a Danish primary school. Learning, Media and Technology, 48(1), 5264-.

Creswell, J & Clark, V. (2017). Designing and conducting mixed methods research: Sage publications.

Decuypere, M., Grimaldi, E., & Landri, P. (2021). Introduction: Critical studies of digital education platforms. Critical Studies in Education, 62(1), 1.16-

Divjak, B., Žugec, P., & Pažur Aničić, K. (2022). E-assessment in mathematics in higher education: a student perspective. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology,* 1 .23-

Doğan, N., Kibrislioğlu Uysal, N. E. R. M. İ. N., Kelecioğlu, H., & Hambleton, R. (2020). An overview of e-assessment. Hacettepe Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi-Hacettepe University *Journal Of Education*, 35.

El Asame, M., Wakrim, M., & Battou, A. (2022). Designing e-assessment activities appropriate to learner›s competency levels: Hybrid pedagogical framework

Institutions. Overcoming Challenges in Online Learning: Perspectives from Asia and Africa.

Namabira, J., Kamanzi, A., & Chawene, A. (2022). Adoption of e-assessment technologies to enhance the happiness of academics. Insights from higher learning institutions in Tanzania. *African Journal of Education and Practice*, 8(3), 69.87-

Peytcheva-Forsyth, R., & Aleksieva, L. (2021, March). Forced introduction of e-assessment during COVID-19 pandemic: How did the students feel about that?(Sofia University case). In AIP Conference Proceedings (Vol. 2333, No. 1, p. 050013). AIP Publishing LLC.

Prendes-Espinosa, M. P., Gutiérrez-Porlán, I., & García-Tudela, P. A. (2021). Collaborative work in higher education: tools and strategies to implement the e-assessment. Workgroups eAssessment: Planning, Implementing and Analysing Frameworks, 55.84-

Rudolph, J., Tan, S., & Tan, S. (2023). ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education?. *Journal of Applied Learning and Teaching,* 6(1).

Sabbagh, H. (2022). The Impact of Training on Teachers' Attitudes toward Using Madrasati (Doctoral dissertation, University of Kansas).

Sánchez-Cabrero, R., Casado-Pérez, J., Arigita-García, A., Zubiaurre-Ibáñez, E., Gil-Pareja, D., & Sánchez-Rico, A. (2021). E-assessment in e-learning degrees: comparison vs. face-to-face assessment through perceived stress and academic performance in a longitudinal study. Applied Sciences, 11(16), 7664.

Sani, S., Nurcahyono, N. A., & Lukman, H. S. (2023). Systematic Literature Review: Supporting Factors for Implementation of The Minimum Toward The Use Of Google Classroom As An Assessment Media In Eflin English Departmentof Raden Intan State Islamic University.

Kem, D. (2022). Personalised and adaptive learning: Emerging learning platforms in the era of digital and smart learning. *International Journal of Social Science and Human Research,* 5(2), 385.391-

Kingdom›s Vision (2030). Digital transformation in education. https://www.vision2030.gov.sa/media//saudi_vision2030.

Kurniawan, D. A., Perdana, R., & Sandra, R. O. (2023). E-Assessment: Character of Students in Elementary School. *International Journal of Interactive Mobile Technologies,* 17(5).

Lahza, H., Smith, T. G., & Khosravi, H. (2023). Beyond item analysis: Connecting student behaviour and performance using e-assessment logs. *British Journal of Educational Technology,* 54(1), 335 .354-

Long, D. T., & Van Thanh, N. (2023). Chances And Challenges Of Online Assessment: Hanoi Open University Case. Tạp chí Khoa học Trường Đại học Mở Hà Nội, 76.76-

Maison, D., Astalini, K., DA, S., & Perdana, R. (2020). Supporting assessment in education: E-assessment interest in physics. *Universal Journal of Educational Research,* 8(1), 89.97-

Marks, A. (2023). Toward Sustainable E-Assessment–Critical Factors. Available at SSRN 4320205.

Mo, D. Y., Tang, Y. M., Wu, E. Y., & Tang, V. (2022). Theoretical model of investigating determinants for a successful Electronic Assessment System (EAS) in higher education. Education and Information Technologies, 1 .24-

Munna, A. S., & Shaikh, M. S. I. (2023). 4 Exploring the Role of Digital Transformation in Higher Education

as the tipping point for integrating e-assessment in higher education practices. *British Journal of Educational Technology*, 53(2), 349-.366

Striewe, M. (2022). Where Does All the Data Go? A Review of Research on E-Assessment Data. CSEDU (1), 157.164-

Thembane, N. (2023, March). E-Assessment in Medical Education: From Paper to Platform. In Innovations in Bio-Inspired Computing and Applications: Proceedings of the 13th International Conference on Innovations in Bio-Inspired Computing and Applications (IBICA 2022) Held During December 152022 ,17- (pp. 199209-). Cham: Springer Nature Switzerland.

Tursunboevna, N. Z. (2022). Various types of assessment in language teaching and learning. *Eurasian journal of social sciences,* philosophy and culture, 2(3), 140.145-

Vinokur, A. I., Arsentev, D. A., & Arzamazov, I. V. (2023, January). The concept of a single digital educational platform. In 2nd International Conference on Computer Applications for Management and Sustainable Development of Production and Industry (CMSD-II-2022) (Vol. 12564, p. 1256402). SPIE.

Ydesen, C., Milner, A. L., Aderet-German, T., Caride, E. G., & Ruan, Y. (2023). Researching Educational Assessment and Inclusive Education. In Educational Assessment and Inclusive Education: Paradoxes, Perspectives and Potentialities (pp. 3963-). Cham: Springer International Publishing.

Competency Assessment (AKM) at School. *Journal of Authentic Research on Mathematics Education (JARME),* 5(1), 11.21-

Santana-Valencia, E. V., & Chávez-Melo, G. (2022). Teachers and digital educational inclusion in times of crisis. IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologias del Aprendizaje, 17(2), 110.114-

Sarıgoz, O. (2023). Teacher›s Opinions On Using Web-Based E-Assessment And Evaluation Applications In Education. Problems of Education in the 21st Century, 81(1), 117.129-

Segawa, M., Iizuka, N., Ogihara, H., Tanaka, K., Nakae, H., Usuku, K., ... & Hamamoto, Y. (2023). Objective evaluation of tongue diagnosis ability using a tongue diagnosis e-learning/e-assessment system based on a standardized tongue image database. Frontiers in Medical Technology, 5.

Shalatska, H., Zotova-Sadylo, O., Makarenko, O., & Dzevytska, L. (2020, November). Implementation of E-assessment in Higher Education. CEUR Workshop Proceedings.

Sherman, M. I., Samchynska, Y. B., & Kobets, V. M. (2022, March). Development of an electronic system for remote assessment of students› knowledge in cloud-based learning environment. In CTE Workshop Proceedings (Vol. 9, pp. 290 .(305-

Shutikova, M., & Beshenkov, S. (2020). Modern digital educational environment and media education-platforms for transforming education system. Медиаобразование, 60(4), 736.744-

Sikurajapathi, I., Henderson, K. L., & Gwynllyw, D. R. (2023). Correct for the wrong reason: why we should know more about Mathematical Common Student Errors in e-Assessment questions. MSOR Connections, 21(1).

St-Onge, C., Ouellet, K., Lakhal, S., Dubé, T., & Marceau, M. (2022). COVID-19

القيم الجمالية والبصرية للحلي الشعبية في بعض مناطق المملكة العربية السعودية كمصدر إلهام لإثراء التصاميم الرقمية المطبوعة للمعلقات

Aesthetics and visual values of the folk jewelry in some regions of the Kingdom of Saudi Arabia as an inspiration to enrich the digital printed designs of the hangings

د. جوزاء بنت فلاح العنزي
أستاذ طباعة المنسوجات المشارك، قسم الفنون الجميلة، كلية الآداب والفنون، جامعة حائل

Dr. Jowza Falah Al-Enazin
Associate Professor of Textile Printing, Department of Fine Arts,
College of Arts and Arts, University of Hail

(قُدم للنشر في 2023/10/29، وقُبل للنشر في 2023/12/23)

الملخص

تتشتهر الحلي الشعبية في المملكة العربية السعودية بتصاميمها ورموزها الغنية وأهميتها الثقافية، وتعتبر من أهم مكملات الزينة لدى الشعب السعودي، تستخدمها النساء عادة لما لها من رونق تضفيه على هيأتها، لتتلاءم معها من حيث الشكل والعناصر الزخرفية والقيمة المعنوية. وهدفت هذه الدراسة إلى إبراز إمكانية المحافظة على هذا التراث الثقافي من خلال البحث في القيم الجمالية والبصرية للحلي الشعبية في بعض مناطق المملكة واعتبارها مصدرا لإثراء التصميمات الرقمية المطبوعة للمعلقات، وبالتالي تثمين مساهمتها في الحفاظ على التراث الثقافي للمملكة. وافترضت الدراسة أنه يمكن إثراء التصاميم الرقمية للمعلقات، فاتبعت المنهج التحليلي وشبه التجريبي. وكانت أداة الدراسة عبارة عن تطبيق للتصميم الرقمي يعرف باسم "كانفا"، والذي تم اختياره من قبل الباحث لسهولة استخدامه خاصة لغير المتخصصين بمجال التصميم الجرافيكي، حيث تم إنتاج عشرة تصاميم مستوحاة من جماليات الحلي الشعبية السعودية. وترجع أهمية هذا البحث إلى تسليطه الضوء على إمكانية الحفاظ على التراث الثقافي من خلال الاستلهام من قيمه الجمالية والفنية لابتكار تصاميم رقمية، تربط بين روح الماضي وتقنيات الحاضر. وقد جاءت النتائج مؤكدة على أن الحلي الشعبية بمناطق المملكة يمكن استخدامها كمصدر إثراء. وأوصت الباحثة بضرورة تثمين دور التراث الفني الشعبي السعودي كهوية ثقافية، لما له من أهمية كمصدر إلهام في مجال الفنون التشكيلية عامة وفي إنتاج تصاميم رقمية للمعلقات المطبوعة خاصة.

الكلمات المفتاحية: القيم الجمالية، القيم البصرية، الحلي الشعبية، التصاميم الرقمية المطبوعة.

Abstract

Traditional folk jewelry in the Kingdom of Saudi Arabia are famous for their rich designs, symbols and cultural importance, and they are considered one of the most important decorative supplements for the Saudi people. Women usually use them because of their elegance that they give to their appearance, and their moral value. This study aimed to highlight the possibility of preserving this cultural heritage by researching the aesthetic and visual values of traditional folk jewelry in some regions of the Kingdom and considering them as a source of enriching for printed digital designs, thus valuing their contribution to preserving the cultural heritage of the Kingdom The study assumed that the digital designs of the pendants could be enriched, following the analytical and quasi-experimental approach. The study used the application of "Canva" as a tool, which was chosen by the researcher for its ease of use, especially for non-specialists in the field of graphic design, where ten designs were produced. The importance of this research is due to its highlighting the possibility of preserving cultural heritage to create digital designs that link the spirit of the past with the technologies of the present. The results confirmed that the popular jewelry in the regions of the Kingdom can be used as a source of enrichment. The researcher recommended the need to value the role of the Saudi folk heritage as a cultural identity, because of its importance as a source of inspiration.

Keywords: Aesthetic values, visual values, Traditional folk jewelry, printed digital designs.

مقدمة:

منذ العصور القديمة، قامت جميع الشعوب بترجمة القيم الاجتماعية والثقافية وقيم الهوية إلى أشكال فنية متعددة، فالإنسان هو نتاج تفاعل الظروف البيئية والعوامل الوراثية، نجد تعبيراته وعواطفه المختلفة في أشكال مختلفة من الفن المرئي، كل حسب درجة تعبيره. والفنون الشعبية هي نتاج تجربة ذات تاريخ وحضارة عريقة ترتبط بعلاقة مباشرة مع الواقع والحياة اليومية، لأنها تعبر عن التقاليد والمعتقدات الشعبية ذات القيمة الجمالية والعملية التي من خلالها يمكننا ربط الماضي بالحاضر والمستقبل، وبالتالي تأكيد أصالته وقيمته التاريخية. فالتراث الحضاري ثروة يستمد منها الكثير من الخبراء والباحثين في مجال الفن.

فـ"الفن يمثل انعكاس للحياة الاجتماعية كونه ظاهرة بشرية اجتماعية. وليس من، السهل إغفال الروابط الوثيقة بين الفن والتراث. كما أن الفن التشكيلي يرتبط بالتراث وكلاهما يقوم على أسس مشتركة في نقل لغتهما إلى المتلقي. وازداد الاهتمام بدراسة التراث الشعبي في السنوات الأخيرة، باعتباره علماً من العلوم الإنسانية الذي له أثر على الحضارة والثقافة العامة، فهو يشكل بعداً تاريخياً ووجدانياً عميقاً بالغ الأهمية في الحاضر والماضي" (المطوع، 2021).

و"يعتبر الاهتمام بعادات وتقاليد الأمم من الضروريات حيث تعتبر المرأة الحقيقية للشعوب والتي تميز كل أمة وهي التي تسجل التاريخ ويعبر عن ذلك من خلال الفن الذي يتفاعل مع المجتمع في علاقة تبادلية يتأثر ويؤثر في الأفراد، ليكون جزءا أساسيا في تراث الشعوب الذي يسجل كل متغير يطرأ على المجتمع ويؤكد على شخصية الأمم، حيث يعتبر الفن وسيلة للتعبير عن الأفكار والمعتقدات وهو الاكثر وضوحا للتعبير عن الطبيعة الإنسانية" (محمود وعلي، 2018).

وبذلك فـ"لقد عكس الفن الشعبي التشكيلي الخليجي ترجمه تعبيرية واقعية لنبض وإحساس الإنسان البسيط الذي تجمع تعبيراته خليطا مركبا في وحده من التلقائية والفطرية ومعظم تلك التعبيرات مصاغة في إطار خبرات منقولة ومدركات ثقافية متوارثة دون قيود تحكمها" (الخالدي، 2021).

ومن هذا الإطار سنتناول في بحثنا هذا الحلي الشعبية السعودية كعنصر من عناصر الفن الشعبي الذي تناقلته الأجيال لعدة عصور، وكوسيلة إثراء لابتكار تصاميم رقمية مطبوعة، حيث تم الرجوع إلى عدد من الدراسات السابقة التي تناولت التراث الشعبي كمصدر لاستحداث أعمال فنية مختلفة. وقد أكدت دراسة العوسي (2023) على أهمية التراث بشكل عام والتراث الشعبي بشكل خاص ودوره في إثراء التصاميم الطباعية المعاصرة. كما توصلت دراسة محمود وعلي (2018) إلى إبراز "إمكانية تحقيق التكامل بين العديد من التخصصات المختلفة والترابط بينهما من خلال العديد من التطبيقات التي تعتمد على تأكيد التراث وتوضيح أهميته في التأثير على الفنان بشكل خاص والمجتمع بشكل عام". في حين أكدت دراسة با حداد (2017) على ضرورة المحافظة على التراث عامة والعناية بالمشغولات من الحلي التقليدية وحمايتها من الاندثار والضياع باعتبارها منبعا مهما ومرجعا لاستنباط تصميمات حديثة جديدة ومبتكرة".

إشكالية البحث:

تتمحور مشكلة البحث في هذا الموضوع حول تثمين التراث الثقافي للمملكة العربية السعودية من خلال فهم القيم الجمالية والبصرية للحلي الشعبية في مناطق معينة منها، وبالتالي إمكانية استخدامها كمصدر إلهام في إثراء التصميمات الرقمية المطبوعة للمعلقات.

وعلى ضوء ما سبق فإن إشكالية البحث تتمحور حول التساؤلات التالية:

- كيف يمكن الاستفادة من القيم الجمالية والبصرية للحلي الشعبية ببعض مناطق المملكة العربية السعودية لإثراء التصاميم الرقمية المطبوعة للمعلقات مما يسهم في الحفاظ على مقومات الهوية التراثية؟
- ما إمكانية الاستفادة من القيم الجمالية والبصرية للحلي الشعبية السعودية في استحداث تصاميم رقمية مطبوعة للمعلقات باستخدام برنامج التصميم الرقمي "كانفا"؟

أهمية البحث:

تكمن أهمية هذا البحث في إمكانية الحفاظ على التراث الثقافي للمملكة العربية السعودية وتعزيزه من خلال دمج جماليات المجوهرات الشعبية التقليدية في التصاميم الحديثة. من خلال دراسة وفهم العناصر المكونة للحلي الشعبية، يمكن للمصممين إنشاء منتجات مبتكرة وحديثة ذات صلة بالثقافة. إضافة إلى ذلك، فإن هذا البحث مهم أيضًا من حيث فهم السياق الثقافي للحلي الشعبية التقليدية والتعرف على القيم الجمالية والقيم البصرية التي كانت تستخدم في مناطق مختلفة من المملكة العربية السعودية مما يساعد في زيادة فهم ثقافة وتاريخ هذه المنطقة.

أهداف البحث:

يمكن أن تشمل أهداف البحث ما يلي:

- تحديد وتحليل القيم الجمالة للحلي الشعبية في مناطق مختلفة من المملكة العربية السعودية.
- تحديد وقراءة القيم البصرية للحلي الشعبية بالمملكة العربية السعودية.
- دراسة كيف يمكن تكييف تصاميم الحلي الشعبية التقليدية ودمجها في التصاميم المطبوعة الرقمية الحديثة للمعلقات.
- إنشاء مجموعة من التصميمات لدمج القيم الجمالية والبصرية للحلي الشعبية التقليدية في المعلقات المطبوعة الرقمية.

- تعزيز فهم السياق الثقافي للحلي الشعبية التقليدية ودراسة القيم الجمالية والقيم البصرية المستخدمة في الحلي الشعبية لمناطق مختلفة من المملكة العربية السعودية.
- الحفاظ على التراث الثقافي للمملكة العربية السعودية وتعزيزه من خلال دمج جماليات الحلي الشعبية التقليدية في التصاميم الحديثة.

أدوات البحث:

- برنامج ''كانفا'' وقد تم اختياره نظرا لسهولة هذا التطبيق الذي لا يتطلب أي خبرة سابقة في التصميم الجرافيكي.
- استمارة تقييم التصاميم المنجزة (ملحق رقم 1)، توزع على عدد 10 محكمين في مجال التخصص، وقد احتوت على محورين، الأول قياس القيم التشكيلية الموجودة بالتصميم النهائي، والمحور الثاني يخص قياس مدى حداثة التصميم وجودته، بحيث يمكن الحكم من خلالها على نجاح التصميمات المنفذة، وقد استخدمت ميزان تقدير ثلاثي للاستمارة يتضمن ثلاث إجابات (موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق)، حيث تعطي الإجابة بـ ''موافق'' ثلاث درجات والإجابة بـ ''موافق إلى حد ما'' درجتين'' والإجابة بـ غير موافق'' درجة واحدة.

فروض البحث:

يمكن أن تشمل الفرضيات البحثية للبحث ما يلي:

- هناك قيم جمالية وبصرية في الحلي الشعبية التقليدية من مناطق مختلفة من المملكة العربية السعودية والتي يمكن تكييفها ودمجها في التصاميم المطبوعة الرقمية الحديثة للمعلقات.
- سيؤدي دمج جماليات الحلي الشعبية التقليدية في المعلقات المطبوعة الرقمية إلى تصميمات أكثر جاذبية من الناحية المرئية وذات صلة بالثقافة.
- سيؤدي دمج جماليات الحلي الشعبية التقليدية في المعلقات المطبوعة الرقمية إلى زيادة فهم السياق الثقافي للحلي الشعبية التقليدية وفهم القيم الجمالية والبصرية المستخدمة في صناعة الحلي بمناطق مختلفة من المملكة العربية السعودية
- إن الحفاظ على التراث الثقافي للمملكة العربية السعودية والترويج له من خلال دمج جماليات الحلي الشعبية التقليدية في التصاميم الحديثة سيعزز تقدير وفهم هذه الثقافة وتاريخها.

المصطلحات:

القيم البصرية:

''هي: المعيار أو الخاصية التي تميز المظهر الخارجي لرؤية، الأشكال والألوان والخامات التي تستوقف بصر المشاهد وتثير لديه أحاسيس انفعالية بدرجات متفاوتة، كما ترتبط بقيم التصميم كهدف أو غاية يسعى المصمم لتحقيقه من خلال العناصر والأسس الإنشائية التي تعينه لتوصيل الرسالة الفكرية أو الجمالية'' (حسن، 2012: 32؛ محمد واخرون، 2019: 25).

وتشير إلى مزيج من العناصر الفنية التي تخلق تجربة بصرية متماسكة وممتعة. يمكن أن تتضمن هذه العناصر اللون والشكل والملمس والتركيب، وغالبًا ما يستخدمها الفنانون والمصممين لإنشاء تأثير مرئي مرغوب فيه أو لنقل حالة مزاجية أو رسالة معينة.والتي تعني الإدراك، الإحساس.

القيم الجمالية:

''القيم الجمالية في الفنون التشكيلية هي صفات شكلية تجعل الأشكال، والألوان، والخطوط، والحجوم، مرغوبا في تأملها ويعتبر تعريف (هيربرت ريد) من أهم التعريفات التي ظهرت في الجمال، والتي تستند على أساس مادي مفاده إن الجمال هو وحدة العلاقات الشكلية بين الأشياء، التي تدركها حواسنا، ومن جانب آخر أكد(ريد) أن الإحساس بالجمال يتسم بالتغلب عبر الزمان، والمكان ومرتبطا بتحولات المجتمع، والاكتشافات العلمية، والتقنيات الحديثة'' (عطية، 2005؛ أدهم، 2019).

أما مصطلح ''الجماليات'' "aesthesis" فيأتي من الكلمة اليونانية في سياق الفن والتصميم، تشير الجماليات إلى كيفية إدراك المشاهد لعمل فني أو تصميم ما وكيف يثير المشاعر والانطباعات حيث ترتبط الجماليات البصرية الفنية ارتباطًا وثيقًا بالطريقة التي يتم بها تأليف الأعمال.

الحلي:

''وهو اسم شامل لكل ما يزين المشغولات المعدنية أو الحجرية، سواء كانت ثمينة أو عادية او رخيصة، ويضعها الناس –رجالاً ونساءً– على أي جزء من أجسادهم للزينة والتجميل، منسوجة بخيط او بدون خيط'' (الخالدي، 2021).

أما الحلي الشعبية فهي تشير إلى المجوهرات التي توارثتها الأجيال وهي متجذرة بعمق في ثقافة وتاريخ منطقة أو مجتمع معين. غالبًا ما تعكس هذه الأنواع من المجوهرات معتقدات وعادات وقيم المجتمع وعادة ما يتم إنشاؤها يدويًا باستخدام تقنيات مثل الأعمال المعدنية والخرز والترصيع بالحجر. يمكن العثور على المجوهرات التقليدية بأشكال مختلفة مثل العقود والأساور والأقراط والخواتم وغالبًا ما تتميز بأنماط معقدة وزخارف ورموز خاصة بالثقافة والمنطقة.

تعتبر الحلي الشعبية جزءًا مهمًا من التراث الثقافي وغالبًا ما يتم الحفاظ عليها والاحتفاء بها في المتاحف والمراكز الثقافية والمهرجانات.

الفن الشعبي:

''إنه الفن الخالص المرتبط بفكر وضمير شعب، حيث يعبر عن هويته الثقافية المتراكمة عبر ثقافات طويلة تمتد عبر المكان

والزمان، وينسب الفن الشعبي إلى الشعب كله وليس لفرد معين" (بخيت، 2013؛ المسري، 2022).

الإلهام:

يشير الإلهام إلى عملية التحفيز على إنشاء شيء ما أو تحقيقه. يمكن أن تشير إلى الشرارة أو الفكرة التي تطلق العملية الإبداعية، أو إلى القوة الدافعة التي تساعد الفرد على التغلب على العقبات وتحقيق أهدافه. يمكن أن يأتي الإلهام من مصادر مختلفة، مثل الطبيعة والفن والموسيقى والأشخاص والتجارب والاهتمامات الشخصية. يمكن أن تكون عملية مفاجئة أو تدريجية، ويمكن أن تنجم عن عوامل خارجية أو عواطف داخلية. يمكن وصف الإلهام بأنه يساعد على توليد أفكار جديدة، ويمكن اعتباره مكونًا حيويًا في العملية الإبداعية. علاوة على ذلك، لا يقتصر الإلهام على الفنون والتصميم، بل يمكن العثور عليه في العديد من المجالات مثل العلوم والتكنولوجيا والرياضة.

التصميمات الرقمية المطبوعة:

وتشير التصميمات الرقمية إلى تصميمات أو رسومات يتم إنشاؤها باستخدام التكنولوجيا أو البرامج الرقمية، حيث تتمتع العملية بالدقة العالية والتعقيد مما يصعب تحقيقه يدويا. ويستخدم البحث الحالي أدوات برنامج "كانفا"، وهو تطبيق سهل الاستخدام.

أما الطباعة الرقمية فـ"هي الطباعة التي تقوم بترجمة النظام الرقمي ونقله الى نظام الطبع والذي يقوم بدوره في نقل الصورة الى الخامات التي سيتم الطباعة عليها، وكلمة رقمية تعني نقل البيانات الرقمية المحفوظة عليها الصورة في الحاسوب الى الطابعة والتي بدورها تقوم باستقبال تلك البيانات وترجمتها الى الصورة المطلوب طباعتها (أبو عبيدة وصالح، 2020؛ حيدر جان وسالم، 2023).

المعلقات:

"كلمة معلق:كلمة شاملة يمكن أن تتسع لتضم كل ما يمكن تعلقه ماديا كان أو معنويا" (بركات، 2020).ويعتبر التعلق الفني مثل أي عمل فني يجب أن يتسم بالشمولية والتكامل حيث يعتمد في تكوينه على لمسات الأسطح المختلفة وعلى الإيقاع الناتج عن التناسق بين العناصر المختلفة التي تتفاعل مع كل منها. البعض الآخر يكون في النهاية عمل فني معلق على الحائط. في اللغة الإنجليزية الستارة أو السجادة المعلقة على الحائط ، وهي تشير إلى كل ما هو معلق أو معلق من أعلى إلى أسفل ، وهو الجسم الفني الذي يمكن تعلقه ، سواء كان متعلقًا لغرض وظيفي أو إذا كان كذلك. غاية في حد ذاتها ، ولهذا السبب يمكن أن تكون ستائر ، وضفائر للشعر ، وبرقع ، وتمائم ، وبعض القلائد ، واللافتات،[...]" (بركات، 2020).

منهجية البحث:

يتبع البحث المنهج التحليلي (الجزء النظري) من خلال تحليل القيم الجمالية والقيم البصرية للحلي الشعبية ببعض مناطق المملكة العربية السعودية، والمنهج الشبه التجريبي (الجزء التطبيقي) في استخدام التصميم الرقمي بالحاسب الالي (برنامج كانفا) لإجراء العديد من التجارب العملية المبتكرة لاستحداث مجموعات لتصاميم رقمية مطبوعة للمعلقات، تحافظ على أصالة الماضي والتراث.

محاور البحث:

1. **الإطار النظري** من خلال:

- **المحور الأول**: التعريف بالتراث الشعبي وأهميته
- **المحور الثاني**: الحلي الشعبية بمناطق المملكة العربية السعودية
- **المحور الثالث**: القيم الجمالية والبصرية للحلي الشعبية بمناطق المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية.

2. **الإطار العملي (التطبيقي)** من خلال:

- **المحور الرابع**: التطبيق "تصميمات رقمية مطبوعة" للمعلقات مستوحاة من جماليات الزخارف بالحلي الشعبية بالمملكة العربية السعودية.

الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات السابقة التي تطرقت لموضوع التراث الشعبي عامة والحلي الشعبية بصفة خاصة، وتناولته من زوايا مختلفة. وسوف تستعرض هذه الدراسة جملة من الدراسات التي تم الاستفادة منها مع الإشارة إلى أبرز نتائجها وأهدافها. وقد تمثلت هذه الدراسات في:

- **دراسة العوسي (2023)**، بعنوان "الإفادة من رموز التراث الشعبي لاستحداث تصميمات طباعية معاصرة"

وتكمن أهمية هذه الدراسة في التأكيد على أن الفن الشعبي مليء بالعديد من الوحدات والمفردات التي يمكن استخدامها لإنشاء تصميمات مطبعية معاصرة لإثراء مجال الطباعة اليدوية والحفاظ على التراث الثقافي المصري وتأكيد الهوية المصرية وتعزيز الفن الشعبي ورموزه، وبالتالي الاستفادة منه لابتكار التصاميم المطبعية المعاصرة وإتاحة الفرصة للطلبة لتنمية التفكير الإبداعي من خلال التجريب والإلهام من رموز الفن الشيعي وتنفيذ عدد من الأعمال الفنية الطباعية بأسلوب الباتيك والترخيم حيث تتميز هذه التقنيات بقيم تشكيلية وجمالية مهمة. وقد قامت مجموعة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق بإبداع أعمال فنية معاصرة مستوحاة من الفن الشعبي بأسلوب الباتيك الشمعي والترخيم. وقد جاءت نتائج هذه الدراسة مؤكدة على تمتع التراث الشعبي ورموزه بالعديد من الإمكانات التشكيلية مما يجعله مدخلا مهما لتدريس الفنون لما له من دور في تنمية الابتكار لدى الطلاب وربط جذور التواصل مع تراثهم.

وقد استفاد البحث الحالي من هذه الدراسة في التعرف على الفن الشعبي ورموزه وكيفية الاستفادة منها في استحداث

تصميمات طباعية معاصرة، تجمع بين الموروث والحداثة.

- **دراسة محمود وعلي (2018)** بعنوان "لقيم الجمالية للحلي الشعبية والاستفادة منها في استحداث معلقات معدنية".

وتسلط هذه الدراسة الضوء على الحلي الشعبية وخصائصها الفريدة التي تعبر عن الأصالة والهوية الوطنية، باعتبارها إحدى الأدوات الثقافة الملهمة والمؤثرة في المجتمع، إلى جانب إبراز خصائصها التشكيلية لاستحداث أساليب فنية حديثة تتناسب والعصر الحالي.

وقد كشفت الدراسة عن مدى ارتباط فنون المعادن والحلي بالعادات والتقاليد الاجتماعية، إلى جانب إبراز القيمة الجمالية للفن الشعبي التقليدي وكيف يمكن الاستفادة منها لاستحداث تصاميم حديثة تتماشى مع متطلبات العصر، والعمل على تنمية الوعي الثقافي لدى أفراد المجتمع والمساعدة على تنمية الشعور بالانتماء إلى المجتمع حفاظا على الهوية الوطنية الموروثة للإنسانية.

وقد حقق البحث العديد من النتائج منها تحقيق التكامل بين العديد من المهن المختلفة ومن خلالها تعتمد العديد من التطبيقات على التراث وأهميته في التأثير على الفنانين والمجتمع ككل.

وقد استفاد البحث الحالي من هذه الدراسة في معرفة كيفية الاستفادة من القيم الجمالية للحلي الشعبية لاستحداث تصميمات لمعلقات معدنية.

- **دراسة با حداد (2017)**، بعنوان "دراسة فنية للحلي التقليدية في المنطقة الجنوبية لليمن "حضرموت" لاستلهام وتحديث مكملات الزينة في الملبس"

وهدف البحث إلى دراسة أمكانية تصميم مكملات الزينة للحلي التقليدية في المنطقة الجنوبية من اليمن "حضرموت" وذلك من خلال دراسة نظم وتصاميم الحلي التقليدية الشعبية في المنطقة الجنوبية من اليمن وتأثرها بالحضارات المختلفة والتعرف على أسمائها وأشكالها وأماكن استخدامها المختلفة وتطورها عبر العصور والأدوات المستخدمة في صنعها قصد الكشف عن قيمتها الفنية والجماليات لاستحداث تصاميم لمكملات الزينة، قصد الاستفادة منها في مجال الألبسة والمنسوجات وتجربة التوليف بين الخامات. واتبعت الباحثة المنهج التاريخي والوصفي التحليلي المسحي من خلال دراسة عينة من النساء والصائغين المحترفين في مجال صناعة الحلي التقليدية الشعبية. وتوصلت الباحثة إلى وجود تشابه بين الحلي بهذه المنطقة وباقي البلاد العربية الإسلامية لكن بمسميات مختلفة، حيث يعتبر التراث والفن مصدرين مهمين لمساعدة الباحثين في التوصل إلى تصاميم مبتكرة حديثة وجديدة تجمع بين روح الماضي الأصيل وذوق التصميم الحديث. وقد أوصت بضرورة الحفاظ على التراث وحماية الحلي التقليدية من الاندثار.

وقد استفاد البحث الحالي من هذه الدراسة في التعرف على مسميات الحلي الشعبية التقليدية بمنطقة الخليج العربي ودراسة أهم عناصرها الزخرفية وقيمها الجمالية، إلى جانب الاستفادة من تجربة الباحثة في استحداث تصاميم مبتكرة مستوحاة من الموروث الشعبي للمنطقة.

ومن خلال ما تم استعراضه من الدراسات السابقة نشير إلى أن الدراسة الحالية تتفق معها في موضوعها الرئيسي المتمثل في الاستفادة من القيم الجمالية للتراث الشعبي عامة ومن الحلي الشعبية خاصة، كمصدر إثراء في العملية التصميمية، إلا أنها تختلف عنها في جانب مهم يمثل الفجوة العلمية التي تعالجها هذه الورقة البحثية وجاء كما يلي:

استلهم البحث الحالي خصائص وعناصر القيم الجمالية والبصرية للحلي الشعبية السعودية لاستحداث تصاميم رقمية مطبوعة للمعلقات تجمع بين الأصالة والحداثة، وذلك باستخدام برنامج رقمي كأداة رئيسية في العملية الإبداعية.

1. الإطار النظري

المحور الأول: التراث الشعبي، تعريفه، أنواعه وأهميته:

1.1 مفهوم التراث الشعبي وأنواعه:

"التراث الشعبي هو ماضي الأمة وتاريخها، بما في ذلك القيم والمعايير الأخلاقية، وما يتضمنه من أنماط سلوكية، وأشكال التعبير، وأنماط الحياة النابعة من العادات والتقاليد والمعرفة والمعتقدات والآداب والفنون المستقرة عبر الأجيال. وهو ملخص لتجارب الأفراد والجماعات والمجتمعات ونتائج تجاربهم" (هلال، 2019).

"التراث هو الحاضنة التاريخية لمختلف الشعوب، مما يمنحها هويتها المميزة. كما أنه مصدر الشعور بالانتماء والأمن للمجتمعات الحديثة. وقد يكون التراث أيضًا هو المرشد الذي من خلاله يمكن للفرد تفسير الحاضر وحل مشاكله. المشاكل، والتنبؤ بالمستقبل، وهو أساس قيام الحضارات على تنوعها، ومن ثم يعتبر الحفاظ على التراث من الأولويات الأولى على الإطلاق" (عودة، 2021).

"التراث هو الهوية التي تميز أمة أو شعبًا عن القيم الأخرى عبر العصور حتى العصر الحديث، وبشكل أكثر شمولاً التراث هو تراث شعب معين ينتمي إليه على إقصاء الشعوب الأخرى، وقد يكون مشابهًا جزئيًا لشعوب أخرى، لكن ليس كلهم متشابهين. وهذا واضح في العادات والتقاليد والفنون والثقافات الحضارية الموروثة عبر الأجيال، أو التي تحمل معها كل المعاني المميزة لهوية الشعب أو الأمة" (زكريا، 2017).

يشير التراث إلى الموارد الثقافية والطبيعية الموروثة من الأجيال الماضية والتي تعتبر ذات قيمة للأجيال القادمة. وهي تشمل

مجموعة واسعة من المواد والممارسات، بما في ذلك المصنوعات اليدوية والمباني والمناظر الطبيعية والتقاليد والعادات وأنظمة المعرفة. يمكن تقسيم التراث مثل الباحثة رشا عبد الله محمود جاويش في بحثها بعنوان "رؤية مستلهمة من زخارف التطريز التراثية لأزياء المرأة السيناوية لتصميم الحلي المعدنية" إلى عدة أنواع على النحو التالي:

1.1.1 التراث الثقافي:

وهي تشمل الموارد الملموسة وغير الملموسة مثل القطع الأثرية والآثار والمباني والمواقع والمناظر الطبيعية والتقاليد والعادات وأنظمة المعرفة ذات الأهمية الثقافية.

يشير التراث الثقافي إلى التقاليد والعادات والمعتقدات والممارسات الموروثة التي تشكل هوية المجتمع أو المجتمع. وتشمل العناصر الملموسة وغير الملموسة مثل الفن والعمارة والتحف واللغة والموسيقى والرقص والطقوس. يعد التراث الثقافي جانبًا مهمًا من تاريخ البشرية ويساعد في تحديد هوية المجتمع وعلاقته بالماضي والحاضر والمستقبل. إنه بمثابة مصدر فخر وإلهام للناس ويساعد في الحفاظ على هويتهم الثقافية واستمراريتهم. يمكن تصنيف التراث الثقافي إلى عدة فئات وتشمل:

1. التراث الثقافي المادي:
2. يشير إلى العناصر الملموسة مثل المباني والآثار والتحف والمخطوطات.
3. التراث الثقافي غير المادي:

يشير الى عناصر غير ملموسة مثل تقاليد شفوية وفنون أداء وممارسات اجتماعية وطقوس ومعرفة والمهارات.

1.1.2 التراث الطبيعي:

يشير إلى المعالم الطبيعية والمناظر الطبيعية التي لها قيم ثقافية أو تاريخية أو جمالية.

1.1.3التراث الرقمي:

يشير إلى التراث الثقافي المخزن في شكل رقمي، مثل الصور الرقمية ومقاطع الفيديو والتسجيلات الصوتية.

غالبًا ما يُعتبر التراث جانبًا مهمًا من الفنون الثقافية، وقد بذلت العديد من البلدان جهودًا للحفاظ على تراثها الثقافي وتعزيزه من خلال المتاحف والمراكز الثقافية والمهرجانات. يعكس الفن الشعبي بجميع أشكاله الحياة الثقافية لمجموعة من الأشخاص الذين يعيشون معًا في مجتمع. عادة ما يتشارك أعضاء المجموعة في نفس التراث والمبادئ وقد يشاركون أيضًا، إلى حد ما، بعض المعايير الفنية وجميع قضايا الحياة الأخرى، والتي تنتقل من جيل إلى جيل.

1.1.4 التراث الطبيعي:

ويشمل الموارد الطبيعية والنظم البيئية التي تعتبر ذات قيمة كبيرة، مثل التنوع البيولوجي والتنوع الجغرافي والجمال الطبيعي.

1.1.5 التراث العمراني:

ويشمل البيئة المبنية مثل المباني والهياكل والأشياء الأخرى التي يصنعها الإنسان والتي لها أهمية معمارية أو تاريخية أو ثقافية.

تعتقد الباحثة أن التراث مهم لعدة أسباب: أولاً، يسمح لنا بفهم وتقدير تاريخ وثقافة مكان أو مجموعة من الناس. ثانيًا، يعد التراث موردًا قيمًا للترويج للسياحة الثقافية، والتي يمكن أن تعود بفوائد اقتصادية على المنطقة. ثالثًا، يمكن أيضًا استخدام التراث لتعزيز التماسك الاجتماعي والشعور بالهوية بين المجتمعات. رابعًا، يمكن أيضًا استخدام التراث لزيادة الوعي بأهمية الحفاظ على البيئة والتنوع البيولوجي. أخيرًا، يمكن للتراث أن يعزز فهم التنوع الثقافي والحوار بين الثقافات.

المحور الثاني:

1.2 الحلي الشعبية بمناطق المملكة العربية السعودية:

"يعتبر الفن الشعبي فنًا جماليًا لا يعرف الفردية، لأنه فن جماهيري، ولا يتعامل الفنان الشعبي إلا مع الموضوعات التي يعرفها المعرفة الموروثة، والتي تستجيب لاحتياجات المجتمع الذي يعيش فيه" (رحمة، 2019).

"يتميز التراث الشعبي السعودي بذوقه الخاص الذي تمتزج فيه الأصالة بالحداثة، ورائحة الماضي وسحر التاريخ. التراث الشعبي في المملكة ركن من أركان الهوية الوطنية. إنه الوعاء الذي يستمد منه إيمانه وتقاليده وقيمه الأصلية ولغته وأفكاره" (كنعان، 2018).

اشتهرت المملكة العربية السعودية على مدى قرون بزخارفها الشعبية، والتي كانت تصنع عادة من مواد مثل المعدن والحجر والخرز وغيرها من المواد، وكانت تستخدم في تزيين الملابس والمجوهرات وغيرها من الأشياء، في مناطق مختلفة من المملكة، وكان لها معاني وأغراض مختلفة، حيث ساعدت طرق التجارة على ربط مناطق المملكة من جنوبها إلى غربها بثقافاتها المختلفة مما أدى إلى اندماجها على مر العصور في التأثير على الشكل الإبداعي للحلي الشعبية السعودية.

ومن بين هذه المناطق سنتناول ما يلي:

1.2.1 التصاميم النجدية:

"تعكس تصاميم نجد الفريدة أنقى أشكال تصميم المجوهرات في المملكة، حيث يقع تصميمها في قلب شبه الجزيرة العربية. جغرافية الموقع تطلبت أن تكون التصميمات أقل تأثراً بالحضارات المجاورة الأخرى. يعتبر العقد الذهبي من أقدم الأساليب المستخدمة في المنطقة، حيث يحيط العقد المطلي بالذهب عنق المرأة، ويتدلى منها قطع مستديرة من الفيروز والمرجان مع فواصل من فصوص المرجان والفيروز والعقيق" (بيمهير والسليم، 2019).

صورة رقم (1)

التصاميم النجدية

(بينهيرو والسليم، 2019)

1.2.2 تصاميم المنطقة الشمالية:

"تتميز المنطقة الشمالية بالأطواق المتقنة ذات الحُلي المتدلية والألوان المتعدِّدة، التي يتم ترصيعها بالمرجان والزجاج واللؤلؤ. كما اشتهرت النماذج الشمالية باستخدامها تقنية التحبيب الدقيق والتخريم. أما انتشار استخدام الفيروز فيُعزى إلى كون المنطقة تقع بالقرب من الدول الرئيسة المنتجة لهذا الحجر. وقد كانت الأحجار الكريمة المتوافرة محلياً تحدّد شكل الحلية النهائي، مما يحكي قصة هذه القلادة المرصعة بالفيروز والمرجان والعقيق والحُلي المتدلية المصهورة بأشكال وأحجام مختلفة" (بيمهير والسليم، 2019).

صورة رقم (2)

تصاميم المنطقة الشمالية

(بينهيرو والسليم، 2019)

1.2.3 تصاميم المنطقة الشرقية:

"بين السوار والخاتم تظهر هذه الزخرفة الفريدة وتصميمها على شكل رقاقات ثلجية من الكريستال، وتمتد من معصم اليد وتنتهي بحلقة لكل من أصابع اليد الخمسة، لكن ما يدهش بها عين ناظرها هي أحجار الفيروز الصغيرة التي تنتشر عليها كانتشار الثلج على الأرض. يتجلى التأثير الفارسي في الصناعات الدقيقة والمزخرفة التي تظهر في اغلب المجوهرات القديمة في المنطقة الشرقية" (بيمهير والسليم، 2019).

صورة رقم (3)

تصاميم المنطقة الشرقية

(بينهيرو والسليم، 2019)

1.2.4 تصاميم المنطقة الجنوبية:

"كانت المنطقة الجنوبية موطنًا للحرفيين وصائغي المجوهرات عبر التاريخ. من الشائع أن تكون أرقى قطع المجوهرات وأكثرها دقة على مستوى شبه الجزيرة العربية والعلامة المميزة من إنتاج الجنوب. تتشابه الحلي الجنوبية في تصاميمها مع أنماط المجوهرات العمانية واليمنية، وتتميز براحتها للعين وبساطة تصاميمها وتعكس نسيم الريح بين جبال مدنها، واستخدام المنطقة العملات المعدنية في تصميم الخرز حول الحبال القطن. والعملة التي تظهر في القلادة هي التالر النمساوي (تالر ماريا تيريزا)، والتي كانت شائعة الاستخدام في جميع أنحاء العالم وفي شبه الجزيرة العربية من أواخر القرن الثامن عشر وحتى بداية القرن العشرين الميلادي" (بيمهير والسليم، 2019).

صورة رقم (4)

تصاميم المنطقة الجنوبية

(بينهيرو والسليم، 2019)

1.2.5 تصاميم المنطقة الغربية:

"تحكي تصاميم المنطقة الغربية قصة القرون الطويلة والمتعاقبة من الاتصال مع التجار والحجاج من جميع أنحاء العالم. وبالتالي، فإن المجوهرات في المنطقة مستوحاة من مجموعة متنوعة من المصادر، خاصة وأن النساء في موسم الحج يبعن أحياناً مجوهراتهن للحصول على أموال إضافية. هذا ما جعل العديد من الأنماط الجديدة تجد طريقها إلى قاموس التصميم المحلي، بما في ذلك

السوار الفضي، المصنوع من قطع ذات تصميمات مختلفة، كل منها على حدة، ثم يتم لحامها معًا في اللوحة الأساسية للسوار" (بيمهير والسليم، 2019).

صورة رقم (5)

تصاميم المنطقة الغربية

(جانيت بينهيرو والسليم، 2019)

تعتبر الحلي الشعبية القديمة مصدر إلهام كبير لمناطق المملكة العربية السعودية. إنها تذكير بتاريخ طويل وفخور يمتد لقرون عديدة. لكل منطقة أسلوبها الفريد الذي يعكس التأثير الثقافي والفني للأشخاص الذين يعيشون فيها.

هذه الحلي الشعبية القديمة مصدر فرح وفخر، وتذكير بثقافة تقدر الإبداع والجمال وأسلوب الحياة الذي حافظ عليه شعب المملكة العربية السعودية بمحبة. إنه يمثل حرفية فريدة، مهارة تم تناقلها لقرون، وطريقة حياة متجذرة بعمق في التقاليد. بشكل عام، تعتبر الحلي الشعبية في المملكة العربية السعودية ذات قيمة عالية وغالبًا ما تنتقل عبر الأجيال باعتبارها إرثًا عائليًا عزيزًا. لكل منطقة مجوهراتها التقليدية الفريدة التي تعكس الخلفية الثقافية والتاريخية لتلك المنطقة.

المحور الثالث:

1.3 القيم الجمالية والبصرية للحلي الشعبية بمناطق المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية

1.3.1 القيم البصرية للحلي الشعبية:

تتميز الحلي الشعبية في مناطق المملكة العربية السعودية بجمالها الفني والبصري الغني الذي يعكس التراث والتقاليد الثقافية للمنطقة. تصنع المجوهرات عادة من معادن ثمينة، مثل الذهب والفضة، وهي مزينة بتصاميم وأنماط معقدة متأثرة بالخط الإسلامي والأشكال الهندسية والطبيعة. تشمل بعض الأشكال الشعبية الهلال والنجمة وشجرة النخيل. غالبًا ما تتضمن المجوهرات تقنيات تقليدية، مثل النقش وأعمال المينا. يعد استخدام اللون أيضًا جانبًا مهمًا من الجوانب الجمالية، حيث تتميز العديد من القطع بالأحجار الكريمة الملونة واعمال المينا. بشكل عام، فإن الجماليات الفنية والبصرية للحلي الشعبية في المملكة العربية السعودية متجذرة بعمق في ثقافة المنطقة وتاريخها، مما يوفر طريقة فريدة وذات مغزى للناس للتعبير عن هويتهم وتراثهم. بالإضافة إلى الأساليب والزخارف التقليدية المذكورة أعلاه، تتميز الزخارف الشعبية السعودية أيضًا بمجموعة متنوعة من العناصر الزخرفية الأخرى. أحد هذه العناصر هو استخدام العملات المعدنية، والتي غالبًا ما يتم دمجها في تصميمات المجوهرات. تُستخدم العملات المعدنية من عصور ومناطق مختلفة، غالبًا ما تكون مختومة أو محفورة أو مصقولة بتصميمات معقدة.

1.3.2 القيم الجمالية للحلي الشعبية:

تعد الحلي الشعبية ذات دلالات إنسانية وفنية، تعكس النظرة الثقافية والإبداع الفني والمهارات الإنتاجية لسكان المنطقة التي تصنع فيها، وتتمتع بمهارات فنية رائعة من حيث الأسلوب الزخرفي والشكل واستخدام أنواع الخطوط المستقيمة منها والمتكسرة والأشكال الهندسية كالمثلثات والدوائر وأنصافها، يعتمد الصانع في إنجازها على جمال الطبيعة من حوله لابتكار واستحضار الأشكال والتصاميم من مخيلته، كما يعتمد على تقاليده الفنية وموروثه الثقافي. ومن هذا المنطلق يمكن تناول القيم التشكيلية للحلي الشعبية بالمملكة العربية السعودية كما يلي:

أ–الشكل: يمكن اعتبار "أن القيمة الجمالية للشكل تستقى من آلية التنظيم الشكلي للعناصر التكوينية داخل الإطار التصميمي: وهنا تظهر قدرة الفنان المصمم على اختيار أفضل العلاقات وأكثرها قدرة على استثمار طاقة الأشكال وخصائصها بهدف تحقيق مستوى مناسب من الأداء الوظيفي" (سلامة، 2021: 11؛ البراك، 2021: 535).

وعليه يمكن أن نلاحظ أن التصميم في الحلي الشعبي السعودي يعتمد بالأساس على الشكل الهندسي في تكوينه، فأغلب الزخارف المكونة للقطع السالفة الذكر (صورة رقم 1 إلى صورة رقم 10) تتكون من ترابط تكاملي بين الأجزاء الهندسية الشكل المتمثلة في الدوائر وأنصافها إلى جانب المربعات والمثلثات والخطوط المستقيمة والمنحنية وغيرها من التفاصيل كالنقطة بمختلف أحجامها، حيث يتم من خلالها إخراج الشكل التصميمي للقطع بصورة بسيطة يسهل تحليلها وفهم معانيها التعبيرية كما يتناسب والجانب الوظيفي لها وهي الزينة.

ب–العناصر الزخرفية: وقد أكدت البسام (2000) أن زخارف الحلي التقليدية قد اعتمدت بالأساس على عناصر البيئة المحيطة بالفنان وعلى ما توارثه لعدة أجيال من زخارف هندسية، نباتية وكتابية، وينمكن أن تعدد هذه العناصر الزخرفية على النحو التالي:

- **عناصر هندسية:**

تمل العديد من أشكال الزينة التقليدية حول العالم، غالباً ما تستخدم التصاميم الهندسية. هذه التصاميم ليست فقط مبهجة من الناحية الجمالية، ولكنها في كثير من الأحيان لها أهمية ثقافية ورمزية. وفيما يلي بعض الأمثلة من الزخارف الهندسية

فالمستخدمة في الحلي الشعبية السعودية:

- **النجوم**: النجمة ذات الثماني نقاط هي شكل شائع. هذا الشكل، الذي يمكن رؤيته على أنه مزيج من مربعين أو على شكل انفجار نجمي، غالبًا ما يستخدم في القلائد والأقراط والأساور.
- **الدائرة**: الدوائر هي شكل هندسي آخر يستخدم، يمكن أن تمثل الدوائر الاستمرارية وغالبًا ما نلاحظها في الأقراط والمعلقات.
- **المثلثات**: الأشكال المثلثة والماسية شائعة أيضًا في الحلي الشعبية السعودية. يمكن أن تمثل هذه الأشكال التوازن والاستقرار
- **الشبكية**، المكونة من خطوط متقاطعة، من الأشكال الهندسية الشائعة الأخرى في المجوهرات السعودية. يمكن أن تمثل هذه التصاميم الترابط الاجتماعي في البيئة السعودية.
- **المربع**، المعين والمستطيل: وقد ظهرت هذه الأشكال متكررة منفردة ومتصلة، ويمكن أن تدل على صلابة المجتمع والعلاقات الاجتماعية.
- **النجمة والهلال**: وقد أثر شكل القمر والنجوم والهلال كأشكال طبيعية في الحلي التقليدية، فصنع منها القلائد والأقراط والمعلقات.

- **عناصر نباتية:**

"وهي عبارة عن فروع وسيقان وأوراق وزهور ونباتات، حيث أدمجها الصياغ والمصممون المتخصصون مع بعض العناصر الهندسية، كالدوائر والمربعات، وأحاطوا ذلك كله بالأطر المربعة والبيضاوية والهلالية بحيث تكون وحدة مملوءة بالعناصر الزخرفية بتناسق وذوق فني راق" (الألفي، كما ورد في البسام، 2000: 268).

- **الفراغ:**

ويلعب الفراغ إلى جانب بقية العناصر التشكيلية دورا مهما في إثراء قطع الحلي الشعبية السعودية.

1.3.3 الأسس الفنية والإنشائية : وتتمثل في:

- "الوحدة: وتعتبر الوحدة هي أساس العمل الفني التي تعمل على التكامل بين ن العناصر الفنيةُ المكونة للتكوينّ الكلي، فالمفردات البصريةُ متنوعة ولكن يمُكن عمل وحدة في التنوع ووحدة في الهيمُنة ووحدة في التكرار".
- الايقاع: هو عبارة عن تكرار مجموعة من العناصر المرئيةُ التي تكون العمل الفني في الفراغ أو الزمن وابسط أنواعه هو تكرار عناصر متشابهة تفصلها فترات غير متساويةٌ ليعُطي تنوع في التكرار" (محمود وعلي، 2018: 327).
- الحركة: الناتجة عن تكرار بعض الأشكال الزخرفية وعن تنوع اتجاهات الخطوط والأشكال.
- الاتزان الذي يؤكد ثبات التصميم بالحلي الشعبية.

وفيم يلي بعض القراءات في الجماليات الفنية والبصرية للحلي الشعبية بالمملكة العربية السعودية، مأخوذة من بحث بعنوان "القيم الجمالية للحلي الشعبية والاستفادة منها في استحداث معلقات معدنية" للباحثتين سلوى أبو العلا محمود وعبير فاروق أحمد علي.

صورة رقم (6)

دلالة معلقة

(محمود وعلي، 2018)

"يعتمد الشغل في تصميمه على التشكيل الزخرفي من خلال تكرار الوحدة الدائرية بشكل مضغوط مع تنوع أحجام الدوائر لإعطاء بعض الحيوية والمرونة، والتأكيد على ذلك من خلال التجويف والبارز، مع استخدام المعلقات في قاعدة المثلث بأطوال مضغوطة وأحجام ثلاثية الأبعاد في شكل تجريد مبسط مع ترابط العناصر الفنية التي تشكل العمل من خلال الشكل المثلث السائد للتكوين، والذي يعطي إيقاعًا يعطي إحساسًا بالحركة الديناميكية واستخدام الدائرة الحمراء بشكل صغير يتناقض مع حجم المثلث الاصلي لتوضيح القيمة الجمالية لدرجة اللون الاحمر" (محمود وعلي، 2018).

صورة (7)

أسورة من المنطقة الغربية بالسعودية

(محمود وعلي، 2018)

"اعتمد تشكيل المشغولة على الدائرة مع تنوع أحجامها والتأكيد على حركة الضوء من خلال التنوع في ارتفاعات الدائرة المختلفة والتناقض في حجمها من خلال تكرار الصف المنتظم لإحساس الاستقرار الناشئ من توازي الخطوط الأفقية في الشغل، مع تنوع الألوان في منتصف السوار" (محمود وعلي، 2018).

صورة (8)

خلخال من المنطقة الغربية بالسعودية

(محمود وعلي، 2018)

"اعتمد تصميم هذه القطعة المعدنية على بناء الصف الأفقي لإعطاء حركة متكاملة بين العناصر الزخرفية، مما أعطى القطعة المشغولة نوعًا من التوازن، وبما أن الأشكال الهندسية متنوعة من خطوط مستقيمة ودائرية، فقد تنوعت أيضًا في الحجم. تم تحقيق الإيقاع الفني القائم على التكرار المنتظم والتكرار الفني المتباين بين المفردات الزخرفية للعمل الفني" (محمود وعلي، 2018).

صورة (9)

قلادة يطلق عليها: المرتعشة من المنطقة الغربية بالسعودية

(محمود وعلي، 2018)

"اعتمد تصميم هذه المشغولة الفنية على تقسيم المساحة إلى مجموعة متساوية من المستطيلات والتنوع في زخرفة المستطيل من خلال التقسيمات الداخلية وربط هذا التنوع بشريط خارجي عبارة عن مجموعة من المعينات والدوائر للتأكيد على التكامل والترابط بين المفردات الزخرفية المكونة للمشغولة الفنية، كما أكد على التنوع بين أجزائها من خلال الصفوف الرأسية والمستطيل الذي تم تقسيمه إلى مجموعة من المثلثات، مما أعطى تكرارا تقنيا في الهيئة الشكلية للمشغولة" (محمود وعلي، 2018).

صورة (9)

قلادة من منطقة نجران

(محمود وعلي، 2018)

"اعتمد تصميم المشغولة على الحركة التكاملية بين عناصرها من خلال تكرار الوحدة مع التنوع في دسامة المساحة من خلال الغامق والفاتح عن طريق التنوع في الأسلوب التقني للتنفيذ والتنوع ما بين التكرار الأفقي والرأسي مما أعطى إحساس بالاستقرار من خلال التكرار المنتظم" (محمود وعلي، 2018).

"على الرغم من أن ممارسي الفنون الشعبية لم يدرسوا الفن ونظرياته، إلا أننا نجد أن القائمين عليها يتميزون بالتصميم الجيد، وهذا واضح عند النظر إلى قطعهم الفنية وما تحتويه من زخارف وكيفية توزيعها، وكذلك اختيار نوعية الزخرفة المناسبة سواء هندسية أو نباتية وغيرها" (المسري، 2020).

المحور الرابع

التطبيق: تصميمات رقمية مطبوعة للمعلقات مستوحاة من جماليات الزخارف بالحلي الشعبية بالمملكة العربية السعودية

تهدف التجربة البحثية إلى الإفادة من العناصر الفنية للحلي الشعبية السعودية واستلهامها بشكل جديد ورؤية معاصرة في إعداد تصاميم رقمية مطبوعة للمعلقات وبالتالي تحقيق الغرض منها في استنادها إلى الأصالة والهوية التراثية السعودية.

ويتمثل الجانب التطبيقي في انتاج الباحثة من خلال تجربة ذاتية لتصميمات رقمية معاصرة قائمة على الاستلهام من الجماليات الفنية والبصرية للحلي الشعبية ببعض المناطق السعودية بالاعتماد على امكانات برنامج كانفا.

1.4.1 برنامج كانفا: CANVA1-

ويعرفه موقع ويكيبيديا الموسوعة الحرة (2023) كما يلي: "هي أداة تستخدم في نشر وتصميم عبر الإنترنت الغرض منها تمكين الأشخاص في جميع أنحاء العالم من نشر وتصميم أي شيء في أي مكان"؛ ويعد برنامج كانفا حسب رأي الباحثة أداة تصميم متعددة الاستخدامات توفر مجموعة واسعة من الميزات

لمساعدة المستخدمين على إنشاء رسومات ذات مظهر احترافي بسرعة وسهولة.

وهو عبارة عن نظام أساسي لتصميم الجرافيك يُستخدم لإنشاء محتوى مرئي مثل الشعارات ومنشورات الوسائط الاجتماعية والعروض التقديمية.

يحتوي برنامج كانفا على مكتبة واسعة من القوالب لأنواع التصميم المختلفة، بما في ذلك منشورات الوسائط الاجتماعية والشعارات والعروض التقديمية إلى جانب الصور والأيقونات والأشكال والرسوم التوضيحية، لمساعدة المستخدمين على إنشاء تصميمات جذابة بصريًا. ويمكن الوقوف على بعض إمكانات هذا البرنامج والتي اعتمدتها الباحثة في تصاميمها كما يلي:

- **حذف خلفية الصورة:** وبالتالي تحرير الحلي الشعبية والقدرة على خلق خلفيات أخرى.
- **التكبير والتصغير:** حيث يمكن سحب المربع الخاص بالشكل وبالتالي القدرة على تصغير أو تكبير الصور.
- **القص:** وذلك من خلال دفع مربع الشكل إلى الداخل وبالتالي قص الأجزاء الغير مرغوب فيها والتغيير في الشكل العام للعنصر الزخرفي في الحلي الشعبية.
- **التكرار:** وذلك من خلال أيقونات موجودة حول المربع الخاص بالصورة مما يسمح بتكرار الأشكال في كامل المساحة التصميمية.
- **تغيير الاتجاه:** حيث تسمح الأسهم بتحريك الشكل وتغيير اتجاهه بدرجة 180 وبالتالي التحكم في وضعه سواء أفقيا، عموديا، مائلا أو مستقيما.

1.4.2سلبيات وإيجابيات البرنامج:

وقع اختيار هذا البرنامج من قبل الباحثة لعدة أسباب ونذكر منها ما يلي:

أ–الايجابيات:

- سهول الاستخدام: يتميز برنامج Canva بأدوات بسيطة من السهل على أي شخص استخدامه، حتى بدون خبرة في التصميم الجرافيكي.
- القوالب الجاهزة: يوفر Canva مجموعة واسعة من القوالب، والتي يمكن أن توفر الكثير من الوقت والجهد.
- تعدد الاستخدامات: يمكن استخدام Canva في العديد من المجالات كالعروض التقديمية، التصاميم الرقمية وتعديل الصور وغيرها من المهام.
- مجانية البرنامج: يقدم Canva إصدارًا مجانيًا يتضمن الكثير من الميزات، مما يجعله في متناول الأفراد أو الشركات الصغيرة بميزانية محدودة.
- سهولة الوصول إليه: يعتمد Canva على شبكة الأنترنت وبذلك يمكن الوصول إليه من أي مكان.

ب–السلبيات:

المحدودية: على الرغم من أن Canva يقدم الكثير من القوالب الجاهزة، إلا أنه وبالمقارنة مع برامج التصميم الجرافيكي المتقدمة يعتبر ذا إمكانيات محدودة، وبعض الأدوات المتقدمة والنماذج وقوالب التصميم متوفرة فقط في النسخة المدفوعة.

1.4.3 نتائج التجربة البحثية:

الضوابط التي قامت الباحثة بإتباعها كان لها أثر كبير في نجاح التصاميم، واستطاعت الباحثة تصميم وتنفيذ 10 لوحات رقمية مطبوعة مستلهمة من الحلي الشعبية السعودية بشكل جديد وبرؤية معاصرة، تميزت الأعمال بالتنوع الشكلي والجمالي في مفرداتها وعناصرها الشكلية والتشكيلية.

تحليل النتائج:

الوحدة (الحلقة، زينة مقدمة الرأس) (العيسى، 2022)

تصميم رقمي مطبوع للوحة رقم (1) (من إعداد الباحثة)

التحليل والوصف الفني والجمالي ووصف اللوحة الرقمية وتوضيح مدى ارتباطها بالعناصر التشكيلية للحلي الشعبية المختارة (الحلقة):

تضم اللوحة تحوير مجرد وبسيط للشكل الدائري (الحلقة) الذي تحرر من الخلفية السوداء، وتوزع بطريقة اختلف فيها اللون والحجم ليتحقق التوازن على جانبي اللوحة وتتضح معالم الاستلهام والصياغة التشكيلية أيضا من خلال اللون الأزرق الفيروزي، مع دمج خلفية صفراء تفاوتت درجاتها لتؤدي إلى الإحساس بالعمق في اللوحة والذي تحقق بدوره من خلال التوزيع الجيد للمساحات فالأشكال والأرضية متعايشان معاً في كامل وتناغم لتتحقق

الوحدة من خلال ترابطهما.

← تحليل نتائج استمارة تقييم التصميم رقم (1) من قبل محكمين متخصصين في المجال:

وجاءت النتائج مؤكدة على أن التصميم تحصل على 81.3 % نسبة قبول من المحكمين وتوزعت الآراء كالتالي:

(5) استمارات نتيجتها 26 نقطة توزعت كالتالي: 7 محكمين اختاروا موافق (21 نقاط)، 2 محكمين اختاروا موافق إلى حد ما (4نقطة) و1 محكم اختار غير موافق (1 نقطة).

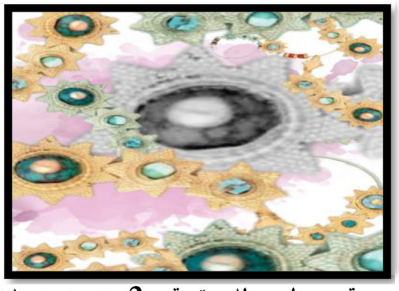
استمارتان نتيجتها 30 نقطة توزعت كالتالي: 10 محكمين اختاروا موافق (30 نقاط).

(3) استمارات نتيجتها 27 نقطة توزعت كالتالي: 7 محكمين اختاروا موافق (21 نقاط)، 3 محكمين اختاروا موافق إلى حد ما (6 نقطة).

◄100 : 271 X 30 = (3X27) + (2X30) + (5X26)

= 81.3 %

الوحدة (فردة، حلي الأنف) (العيسى، 2022)



تصميم رقمي مطبوع للوحة رقم (2) (من إعداد الباحثة)

التحليل والوصف الفني والجمالي ووصف اللوحة الرقمية وتوضيح مدى ارتباطها بالعناصر التشكيلية للحلي الشعبية المختارة (الفردة):

تناولت اللوحة تحوير زخرفي مجرد وبسيط لشكل النجمة، التي جاءت بأحجام متفاوتة وألوان مختلفة تم توزيعهم في المساحة بطريقة متناغمة ومترابطة. ساعدت إمكانات برنامج كانفا في وجود فكر تصميمي منظم في توزيع العناصر وعلاقاتها التشكيلة، وتنوع الدرجات اللونية المتوافقة مع بعضها البعض. وتحققت الوحدة من خلال اتساق توزيع عناصر التصميم كما تحققت الوحدة من خلال الجو اللوني العام للوحة من تكرار الألوان وتوزيعها بإتقان في جميع أجزائها. وتحقق الإيقاع من خلال تكرار شكل النجمة بعدة أحجام واختلاف أوضاعها واتجاهاتها ليتحقق الاتزان المتماثل من خلال توزيع أشكالها.

← تحليل نتائج استمارة تقييم التصميم رقم (2) من قبل محكمين متخصصين في المجال:

وجاءت النتائج مؤكدة على أن التصميم تحصل على 72.9 % نسبة قبول من المحكمين وتوزعت الآراء كالتالي:

(4) استمارات نتيجتها 24 نقطة توزعت كالتالي: 6 محكمين اختاروا موافق (18 نقاط)، 2 محكمين اختاروا موافق إلى حد ما (4نقطة) و2 محكمين اختاروا غير موافق (2 نقطة).

(3) استمارات نتيجتها 23 نقطة توزعت كالتالي: 5 محكمين اختاروا موافق (15 نقطة) 3 محكمين اختاروا موافق إلى حد ما (6 نقاط) و2 محكمين اختاروا غير موافق (2 نقاط).

(3) استمارات نتيجتها 26 نقطة توزعت كالتالي: 6 محكمين اختاروا موافق (18 نقاط)، 4 محكمين اختاروا موافق إلى حد ما (8نقاط).

◄100 : 243 X 30 = (3X26) + (3X23) + (4X24)

= 72.9 %

الوحدة (تفاصيل أقراط) (مجلة عالم المجوهرات، 2020)

تصميم رقمي مطبوع للوحة رقم (3) (من إعداد الباحثة)

التحليل والوصف الفني والجمالي ووصف اللوحة الرقمية وتوضيح مدى ارتباطها بالعناصر التشكيلية للحلي الشعبية المختارة (تفاصيل أقراط):

استخدم في تصميم اللوحة تحوير زخرفي مجرد وبسيط لزخارف الأقراط المتحررة من الخلفية السوداء فتداخلت فيما بينها بطرق مختلفة لتتوزع سابحة بأسلوب متزن داخل اللوحة.

وقد ساعدت إمكانات برنامج كانفا في تداخل الأشكال والزخارف في تنظيمات متنوعة توحي بالحركة، وتوزعت الألوان في مساحات متباينة الكثافة والنصاعة، لتتنوع توزيع الإضاءات داخل اللوحة مما أعطى إحساس بالعمق داخلها، كما تحقق التناغم اللوني والشكلي في اللوحة ليتحقق الإيقاع والاتزان من خلال هذا التوزيع.

← تحليل نتائج استمارة تقييم التصميم رقم (3) من قبل محكمين متخصصين في المجال:

وجاءت النتائج مؤكدة على أن التصميم تحصل 65.7 % نسبة قبول من المحكمين وتوزعت الآراء كالتالي:

(7) استمارات نتيجتها 24 نقطة توزعت كالتالي: 8 محكمين اختاروا موافق (24 نقاط)، 1 محكم اختار موافق إلى حد ما (2نقطة) و1محكم اختار غير موافق(1نقطة).

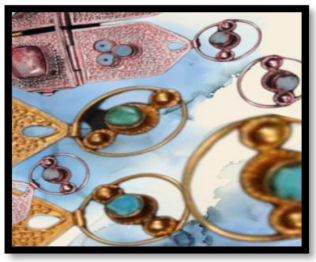
(2) استمارات نتيجتها 26 نقطة توزعت كالتالي: 4 محكمين اختاروا موافق (12 نقطة) 4 محكمين اختاروا موافق إلى حد ما (8 نقاط) و2 محكمين اختاروا غير موافق (2 نقاط).

(1) استمارات نتيجتها 25 نقطة توزعت كالتالي: 7 محكمين اختاروا موافق (21 نقاط)، 1 محكم اختار موافق إلى حد ما (2نقاط) و2 محكمين اختاروا غير موافق (2 نقاط).

◄ (7X24) + (2X26) + (1X25) = 30 X 219 : 100

= 65.7 %

الوحدة (الهامة زينة مقدمة الرأس) (بينهيرو والسليم، 2019)



تصميم رقمي مطبوع للوحة رقم (4) (من إعداد الباحثة)

التحليل والوصف الفني والجمالي ووصف اللوحة الرقمية وتوضيح مدى ارتباطها بالعناصر التشكيلية للحلي الشعبية المختارة (الهامة):

استخدم في تصميم اللوحة تكرار للشكل الزخرفي المستوحى من الأشكال الموجودة في(الهامة) واتضحت في اللوحة الرقمية معالم الاستلهام والصياغة التشكيلية للعناصر واللون.

وقد ساعدت إمكانات برنامج كانفا في التحرر من الخلفية السوداء واستبدالها بخلفية تنوعت فيها المساحات والدرجات اللونية مع تنوع الدرجات الضوئية والمظلية التي أدت إلى الإحساس بالعمق في اللوحة. لتصبح الأشكال والخلفية متعايشان معاً في تكامل وتناغم، وتتحقق الوحدة من خلال ترابط أجزاء اللوحة مع بعضها، ويتحقق الإيقاع والاتزان من خلال التوزيع الجيد للدرجات اللونية والأشكال داخل التصميم.

← تحليل نتائج استمارة تقييم التصميم رقم (4) من قبل محكمين متخصصين في المجال:

وجاءت النتائج مؤكدة على أن التصميم تحصل على 81.6 % نسبة قبول من المحكمين وتوزعت الآراء كالتالي:

(7) استمارات نتيجتها 28 نقطة توزعت كالتالي: 8 محكمين اختاروا موافق (24 نقاط)، 2 محكمين اختاروا موافق إلى حد ما (4 نقطة).

(1) استمارات نتيجتها 26 نقطة توزعت كالتالي: 9 محكمين اختاروا موافق (27 نقطة) 1 محكم اختار غير موافق (1 نقطة).

(2) استمارات نتيجتها 25 نقطة توزعت كالتالي: 7 محكمين اختاروا موافق (21 نقاط)، 2 محكمين اختاروا موافق إلى حد ما (4 نقاط) و1 محكم اختار غير موافق (1 نقاط).

◄ (7X28) + (1X26) + (2X25) = 30 X 272 : 100

= 81.6 %

الوحدة (الأقراط) (العيسى، 2022)

تصميم رقمي مطبوع للوحة رقم (5) (من إعداد الباحثة)

التحليل والوصف الفني والجمالي ووصف اللوحة الرقمية وتوضيح مدى ارتباطها بالعناصر التشكيلية للحلي الشعبية المختارة (الأقراط):

استخدم في تصميم اللوحة تكرار للشكل النصف الدائري المستوحى من الأشكال الموجودة في الأقراط واتضحت في اللوحة الرقمية معالم الاستلهام والصياغة التشكيلية للعناصر واللون. توزعت الكتل اللونية والأشكال على كامل المساحة بطريقة توحي بالعمق حيث تفاوتت وضعيات الشكل الهندسي واتجاهاته مما أدى إلى إثراء التصميم.

وقد ساعدت إمكانات برنامج كانفا في تنوع المساحات والدرجات اللونية للشكل والتي ساهمت بدورها في تنوع الدرجات الضوئية والمظلية التي أدت إلى الإحساس بالعمق في اللوحة. لتكون الأشكال والأرضية متعايشان معاً في تكامل وتناغم، وتتحقق الوحدة من خلال ترابط أجزاء اللوحة مع بعضها، ويتحقق الإيقاع والاتزان من خلال التوزيع الجيد للدرجات اللونية والأشكال داخل التصميم.

← تحليل نتائج استمارة تقييم التصميم رقم (5) من قبل محكمين متخصصين في المجال:

وجاءت النتائج مؤكدة على أن التصميم تحصل على 85.8 % نسبة قبول من المحكمين وتوزعت الآراء كالتالي:

(8) استمارات نتيجتها 29 نقطة توزعت كالتالي: 9 محكمين اختاروا موافق (27 نقاط)، 1 محكم اختار موافق إلى حد ما (2 نقطة).

(2) استمارات نتيجتها 27 نقطة توزعت كالتالي: 8 محكمين اختاروا موافق (24 نقطة) 1 محكم اختار موافق إلى حد ما (2 نقاط) و1 محكم اختار غير موافق (1 نقاط).

◄ (2X27) + (8X29) = 286 X 30 : 100
= 85.8 %

الوحدة (المنثورة أو القلادة) (بينهيرو والسليم، 2019)

تصميم رقمي مطبوع للوحة رقم (6) (من إعداد الباحثة)

التحليل والوصف الفني والجمالي ووصف اللوحة الرقمية وتوضيح مدى ارتباطها بالعناصر التشكيلية للحلي الشعبية المختارة (المنثورة):

اعتمد هذا التصميم على أجزاء من التصميم الأصلي للمنثورة، رتبت بطريقة توحي بالعمق من خلال اختلاف الأحجام والتنوع في الألوان والتوزيع على كامل المساحة، مما يمنح العمل النهائي إحساسًا بالتنوع والثراء التشكيلي، حيث يتحقق الإيقاع الفني القائم على التكرار المنتظم والتكرار الفني المتباين بين المفردات الزخرفية داخل اللوحة الفنية. وقد اعتمد التصميم على تنوع حجم الدائرة وتناقضه، مما يخلق الإحساس بالتوازن ويؤكد حركة الضوء من خلال تنوع ارتفاعاتها المختلفة.

تتكون اللوحة من تعديل تجريدي وبسيط لأجزاء من العقد، تحررت من الخلفية الأصلية البيضاء وتوزعت بألوان وأحجام مختلفة محققة التوازن على كامل المساحة. في هذه اللوحة، تتحقق الوحدة والتناغم بين الأشكال والأرضية من خلال التوزيع المكاني الجيد في الفضاء بطريقة متناغمة ومترابطة. تعمل امكانات برنامج كانفا على منح الباحثة القدرة على توزيع العناصر وتنوع علاقاتها وتعدد الألوان المتوافقة مع بعضها البعض.

← تحليل نتائج استمارة تقييم التصميم رقم (6) من قبل محكمين متخصصين في المجال:

وجاءت النتائج مؤكدة على أن التصميم تحصل على 75 % نسبة قبول من المحكمين وتوزعت الآراء كالتالي:

(6) استمارات نتيجتها 24 نقطة توزعت كالتالي: 8 محكمين اختاروا موافق (24 نقاط)، 1 محكم اختار موافق إلى حد ما (2 نقطة) و1محكم اختار غير موافق (1 نقطة).

(2) استمارات نتيجتها 26 نقطة توزعت كالتالي: 4 محكمين اختاروا موافق (12 نقطة) 4 محكمين اختاروا موافق إلى حد ما (8 نقاط) و2 محكمين اختاروا غير موافق (2 نقاط).

(2) استمارات نتيجتها 27 نقطة توزعت كالتالي: 8 محكمين اختاروا موافق (24 نقطة) 1 محكم اختار موافق إلى حد ما (2 نقاط) و1 محكم اختار غير موافق (1 نقاط).

◄ (2X27) + (2X26) + (6X24) = 250 X 30 : 100
= 75 %

الوحدة (الزمام) (العيسى، 2022، 24 أغسطس)

تصميم رقمي مطبوع للوحة رقم (7) (من إعداد الباحثة)

التحليل الفني والجمالي ووصف اللوحة الرقمية وتوضيح مدى ارتباطها بالعناصر التشكيلية للحلي الشعبية المختارة (الزمام):

تناول التصميم المنفذ العنصر الرئيسي لشكل الوردة (الزمام) بطريقة مجردة وبسيطة، حيث توزعت بأحجام متفاوتة وألوان مختلفة في المساحة التي تدرج لونها الأسود بطريقة متناغمة ومترابطة. وقد تحرر الشكل من الخلفية الأصلية وحل محلها خلفية بنفس اللون الأسود لكن تنوعت فيها المساحات والدرجات اللونية كما تنوعت الدرجات الضوئية والمظلية التي أدت إلى الإحساس بالعمق في التصميم.

ساعدت إمكانات برنامج كانفا في وجود فكر تصميمي منظم في توزيع العناصر وعلاقاتها التشكيلة، وتنوعت الدرجات اللونية المتوافقة مع بعضها البعض. وتحققت الوحدة من خلال اتساق توزيع عناصر التصميم كما تحققت الوحدة من خلال الجو اللوني العام للوحة من تكرار الألوان وتوزيعها بإتقان في جميع أجزائها. وتحقق الإيقاع من خلال تكرار شكل الوردة (الزمام) بعدة أحجام واختلاف أوضاعها واتجاهاتها ليتحقق الاتزان من خلال توزيع أشكالها على كامل المساحة في التصميم.

← تحليل نتائج استمارة تقييم التصميم رقم (7) من قبل محكمين متخصصين في المجال:

وجاءت النتائج مؤكدة على أن التصميم تحصل على 75 % نسبة قبول من المحكمين وتوزعت الآراء كالتالي:

(7) استمارات نتيجتها 25 نقطة توزعت كالتالي: 6 محكمين اختاروا موافق (18 نقاط)، 3 محكمين اختاروا موافق إلى حد ما (6نقاط) و1محكم اختار غير موافق(1نقطة).

(2) استمارتان نتيجتها 24 نقطة توزعت كالتالي: 5 محكمين اختاروا موافق (15 نقطة) 3 محكمين اختاروا موافق إلى حد ما (6 نقاط) و3 محكمين اختاروا غير موافق (3 نقاط).

(1) استمارة نتيجتها 27 نقطة توزعت كالتالي: 7 محكمين اختاروا موافق (21 نقاط)، 3 محكمين اختاروا موافق إلى حد ما (6 نقاط)

◄ $100 : 250 \text{ X } 30 = (1\text{X}27) + (2\text{X}24) + (7\text{X}25)$

$= 75 \%$

الوحدة (أقراط) (العيسى، 2022)

تصميم رقمي مطبوع للوحة رقم (8) (من إعداد الباحثة)

التحليل والوصف الفني والجمالي ووصف اللوحة الرقمية وتوضيح مدى ارتباطها بالعناصر التشكيلية للحلي الشعبية المختارة (الأقراط):

تناول هذا التصميم المنفذ العنصر الرئيسي لشكل (الأقراط) بطريقة مجردة وبسيطة، حيث توزع العنصر بأحجام متفاوتة وألوان مختلفة في المساحة السوداء بطريقة متناغمة ومترابطة، كما تنوعت الدرجات الضوئية للعنصر الزخرفي داخل اللوحة مما أدى إلى الإحساس بالعمق في التصميم وقد حافظ الشكل المختار على خصائصه الفنية وعناصره التشكيلية وتغيرت اتجاهاته ودرجاته اللونية وتوزعت على كاملة المساحة سابحة في تناغم وتوازن بصري يوحي بالعمق.

← تحليل نتائج استمارة تقييم التصميم رقم (8) من قبل محكمين متخصصين في المجال:

وجاءت النتائج مؤكدة على أن التصميم تحصل على 64.5 % نسبة قبول من المحكمين وتوزعت الآراء كالتالي:

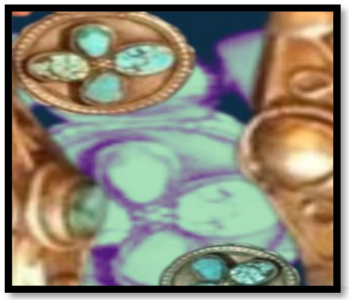
(5) استمارات نتيجتها 24 نقطة توزعت كالتالي: 5 محكمين اختاروا موافق (15 نقاط)، 3 محكمين اختاروا موافق إلى حد ما (6 نقاط) و2 محكمين اختاروا غير موافق (2 نقطة).

(4) استمارات نتيجتها 23 نقطة توزعت كالتالي: 6 محكمين اختاروا موافق (18 نقطة) 1 محكم اختار موافق إلى حد ما (2 نقاط) و3 محكمين اختاروا غير موافق (3 نقاط).

(1) استمارة نتيجتها 26 نقطة توزعت كالتالي: 7 محكمين اختاروا موافق (21 نقاط)، 2 محكمين اختاروا غير موافق (4 نقاط) و1 محكم اختار غير موافق (1 نقطة).

◄ (1X26) + (4X23) + (5X24) = 215 X 30 : 100
= 64.5 %

الوحدة (المورقة) (العيسى، 2022، 14 يناير)



تصميم رقمي مطبوع للوحة رقم (9) (من إعداد الباحثة)

التحليل والوصف الفني والجمالي ووصف اللوحة الرقمية وتوضيح مدى ارتباطها بالعناصر التشكيلية للحلي الشعبية المختارة (المورقة):

تصميم رقمي اعتمد على زخارف شكل المعين والدائرة حيث عمدت الباحثة إلى تجريد هذه الأشكال الزخرفية المختارة من (المورقة) في هذا التصميم، وتم وضع زخرفة الشكل الدائري كخلفية بعد تغيير لونها إلى الأزرق الفيروزي والبنفسجي والتحوير في شكلها بتكبيرها، وهذا ما أدى إلى خلق الإحساس بالعمق من خلال توزيع الأشكال بطريقة متفاوتة في المساحة بعد أن حررت العناصر من الخلفية السوداء. كما عمدت الباحثة إلى التحوير في شكل المعين بتكبيره وتوزيعه بطريقة توحي بالتجريد على جانبي التصميم مع المحافظة على لونه الذهبي مما أعطى شكلا جديدا مبتكرا وبالتالي ساهم في خلق التوازن داخل التصميم المنفذ.

← تحليل نتائج استمارة تقييم التصميم رقم (9) من قبل محكمين متخصصين في المجال:

وجاءت النتائج مؤكدة على أن التصميم تحصل على 85.5 % نسبة قبول من المحكمين وتوزعت الآراء كالتالي:

(8) استمارات نتيجتها 29 نقطة توزعت كالتالي: 9 محكمين اختاروا موافق (27 نقاط)، 1 محكم اختار موافق إلى حد ما (2 نقاط).

(1) استمارة نتيجتها 27 نقطة توزعت كالتالي: 8 محكمين اختاروا موافق (24 نقطة) 1 محكم اختار موافق إلى حد ما (2 نقاط) و1 محكم اختار غير موافق (1 نقاط).

(1) استمارة نتيجتها 26 نقطة توزعت كالتالي: 7 محكمين اختاروا موافق (21 نقاط)، 2 محكمين اختاروا غير موافق (4 نقاط) و1 محكم اختار غير موافق (1 نقطة).

◄ (1X26) + (1X27) + (8X29) = 285 X 30 : 100
= 85.5 %

الوحدة (أقراط) (عمران، 2022)

تصميم رقمي مطبوع للوحة رقم (10) (من إعداد الباحثة)

اعتمد هذا التصميم على الشكل الأصلي للأقراط، رتبت بطريقة توحي بالعمق من خلال اختلاف الأحجام والتنوع في الألوان والتوزيع على كامل المساحة، مما يمنح العمل النهائي إحساسًا بالتنوع والثراء التشكيلي، حيث يتحقق الإيقاع الفني القائم على التكرار المنتظم والتكرار الفني المتباين بين المفردات الزخرفية داخل اللوحة الفنية. وقد اعتمد التصميم على تنوع حجم المفردة وتناقضه، مما يخلق الإحساس بالتوازن.

تتكون اللوحة من تعديل تجريدي وبسيط لشكل الحلق، تحرر من الخلفية الأصلية الرمادية وتوزع بألوان وأحجام مختلفة محققا التوازن على كامل المساحة. في هذه اللوحة، تتحقق الوحدة والتناغم بين الأشكال والأرضية من خلال التوزيع المكاني الجيد في الفضاء بطريقة متناغمة ومترابطة.

← تحليل نتائج استمارة تقييم التصميم رقم (5) من قبل محكمين متخصصين في المجال:

وجاءت النتائج مؤكدة على أن التصميم تحصل على 85.8 % نسبة قبول من المحكمين وتوزعت الآراء كالتالي:

(5) استمارات نتيجتها 29 نقطة توزعت كالتالي: 9 محكمين اختاروا موافق (27 نقاط)، 1 محكم اختار موافق إلى حد ما (2 نقطة).

(2) استمارتان نتيجتها 27 نقطة توزعت كالتالي: 8 محكمين اختاروا موافق (24 نقطة) 1 محكم اختار موافق إلى حد ما (2 نقاط) و1 محكم اختار غير موافق (1 نقاط).

◄ (1X27) + (8X29) = 285 X 30 : 100
= 85.5 %

"وبذلك يكون المصمم محققا عدة مبادئ يتمثل أهمها في التطوير من خلال الاستلهام في التعامل مع ملامح الهوية التراثية على أساس أنها ملامح فكرية وليست عناصر ومفردات تراثية جامدة، محققة هذا التوازن بالتوافق مع البيئة واستغلال خاماتها الطبيعية ولاستدلال على ذلك برموز تراثية نجحت في تحقيق هذا التوافق وكيف يعيد المصمم صياغتها لتحويل هذا التراث لما يواكب روح العصر ويتوافق مع متطلبات الحياة الان ويحقق مفاهيم الاستدامة التراثية"(وهبة، 2018؛ السبيعي، 2019).

النتائج والتوصيات:

أ- النتائج:

من خلال ما تم استعراضه من الدراسة التحليلية للحلي الشعبية في بعض مناطق المملكة العربية السعودية، والوقوف على قيمها التاريخية والفنية. واستلهامها في إثراء التصاميم الرقمية المطبوعة للمعلقات (ناتج التجربة البحثية الذاتية) تحقق فرض البحث والذي ينص على أنه يمكن استحداث تصميمات رقمية مطبوعة قائمة على الأشكال والعناصر التشكيلية الموجودة بالحلي الشعبية السعودية من خلال برنامج كانفا. وتم التوصل إلى النتائج التالية:

- نلاحظ أن التصميم رقم (1)، (4)، (5)، (9) و(10) قد حققت أكبر نسبة قبول من قبل المحكمين تفوق 80% في حين حققت التصاميم رقم (3) و(8) أقل نسبة والتي تقل عن 70 % أما باقي التصاميم رقم (2)، (6) و(7) فقد حققت نسبة أعلى من 70 % وأقل من 80 %.
- حقق التصميم رقم (1)، (4)، (5) و(9) نسبة رضاء كاملة من حيث تحقيق قيمة النسبة والتناسب بين الأشكال والتناغم اللوني وتحقيق التوازن البصري إلى جانب جمعه بين الأصالة والحداثة.
- وقد حقق التصميم رقم (6) الحركة والإيقاع في توزيع أشكاله إلى جانب تحقيق الانسجام اللوني والتوازن البصري.
- افتقرت التصاميم رقم (3) و(8) إلى تحقيق الانسجام اللوني وعنصر الابتكار والمعاصرة.

وبذلك يمكن التأكيد على ما يلي:

- أدى استلهام الأشكال الهندسية الموجودة في الحلي الشعبية السعودية وصياغتها تشكيلياً إلى تصميم لوحات رقمية مطبوعة، برؤية معاصرة حملت في مضمونها الهوية والتراث الثقافي الشعبي السعودي.
- أتاحت دراسة الحلي الشعبية إلى استحداث وتنفيذ لوحات مبتكرة وحلول غير منتهية للأشكال الهندسية التي كانت قابلة للتشكيل بالتكبير والتصغير والحذف والتحوير دون أن تفقد هويتها.

ب- التوصيات:

- التأكيد على الهوية التراثية الثقافية السعودية من خلال الإفادة منها باستلهامها تشكيلياً في مجالات الفنون التشكيلية المتنوعة.
- فتح آفاق جديدة أمام دارسي الفن التشكيلي وخاصة مجال التصميم الرقمي من خلال التوجه لدراسة زخارف ورموز ومفردات وعناصر التراث الشعبي الفني السعودي في محاولة لتأكيد الهوية الثقافية.
- الاعتماد على مصدر إلهام للفنان في مجال الفنون التشكيلية سواء من الجانب المعنوي للفنان، حيث ارتباطه بهويته الثقافية وبيئته، أو من حيث الجانب المادي من تراث شعبي بما يساعد على استمرار التواصل معه، خاصة حين يكون تراث شعبي وثقافي وفني متنوع.
- التأكيد على دور التراث الفني الشعبي السعودي وأهميته في تصميم لوحات رقمية تأخذ قالب الحداثة في تنفيذه.

المراجع:

أدهم، خديجة هاشم محمود. (2019). القيم الجمالية للرموز والزخارف الإفريقية في التصميم المعاصر. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. كلية الفنون الجميلة والتطبيقية.

البسام، ليلى بنت صالح. (2000). زخارف الحلي التقليدية في المملكة العربية السعودية. *مجلة دراسات في علم الآثار والتراث*. العدد (1). 259-303.

حيدر جان، منيره حسن وسالم، شاديه صلاح. (2022). الاستدامة في انتاج تصميمات الأقمشة المطبوعة رقمياً لبعض الملابس التقليدية بالمملكة العربية السعودية في مصانع الملابس الجاهزة. *المجلة الدولية للتصاميم والبحوث التطبيقية*. 1(3). 60-21

الخالدي، خلف داود أمال. (2021). القيم الجمالية للحلي الشعبية كمصدر لتشكيل الأسلاك والشرائح المعدنية وتوظيفها في إقامة مشروع إنتاجي صغير. المؤتمر العلمي الثامن والدولي السادس. كلية التربية النوعية. التخطيط الاستراتيجي للتعلم النوعي في ضوء التحديات والتحولات العالمية ''افاق وحلول''. 369-343.

السبيعي، عشوي فهد. (2019، أكتوبر). التراث الخليجي كملهم لتنمية مهارات التصميم الداخلي في دولة الكويت- رؤية نظريه. *مجلة بحوث التربية النوعية*. جامعة المنصورة. العدد (56).225-204.

السليم، هنوف وبيتهيرو، جانيت. (2019). المجوهرات السعودية التراثية كنوز عريقة تحرك الحنين إلى الماضي. استرجع بتاريخ 20/01/2023 من الموقع الإلكتروني: qafilah.com

المسري، علي فاضل. (31 ديسمبر 2020). السمات التشكيلية للحليات الزخرفية المستخدمة في المشغولات الفنية الكويتية القديمة. *مجلة الفنون والعلوم الإنسانية*. جامعة المنيا كلية الفنون الجميلة. مصر. العدد (4). 167-147.

المطوع، حصة عبد الله إبراهيم. (2021). زخارف السدو الكويتي كمدخل لإثراء تصميم اللوحة الزخرفية من خلال الكمبيوتر. المؤتمر العلمي الثامن والدولي السادس 14/يونيو. جامعة عين شمس. 229-207.

بخيت، سامي. (2013). زخارف الحرف الشعبية المصرية بين التراث والمعاصرة. الهيئة المصرية العامة للكتاب.

بركات، محمد عبد الرحيم مرفت. (2020، يناير). الاستفادة من الفن الشعبي وتوليف الخامات المختلفة في انتاج مشغولات نسجيه معاصرة. مدخل تجريبي. *مجلة بحوث التربية النوعية*. جامعة المنصورة. العدد (57). 270-252.

رحمة، عبد الله حامد بيسة. (2019). التراث الشعبي كمصدر لإثراء المشغولة المعدنية المنفذة بالمينا الحرارية. *المجلة العلمية لكلية التربية النوعية*. العدد (18). الجزء (2). 242-217.

زكريا، محمد هشام فادية. (2017). توظيف جماليات التراث العربي الزخرفي في إنتاج تصميمات طباعيه معاصرة تلائم أزياء المرآة العربية وتؤكد هويتها بجنوب المملكة العربية السعودية (منطقة جازان). المؤتمر الأول لتنمية الابتكار والإبداع في الصناعات التقليدية والتراثية والسياحية.

عطية، محسن محمد. (1997)، اتجاهات في الفن الحديث. (ط4). دار المعارف.

عودة، مداحي. (2021). السياحة الثقافية وتثمين التراث. مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير. كلية الأدب العربي والفنون. قسم الفنون البصرية. الجمهورية الجزائرية.

كنعان، حنين. (2018). التراث السعودي ثقافة شعب تتوارثه الأجيال. مدونة جامعة العين.

البراك، محمد صالح. (2021). أثر بنائية أشكال السدو السعودي على استلهام تصميمات طباعية معاصرة. *مجلة التربية النوعية والتكنولوجيا بحوث علمية وتطبيقية*. العدد (8). 553-531.

با حداد، محمد سعيد. (2017). دراسة فنية للحلي التقليدية في المنطقة الجنوبية لليمن. *مجلة دراسات وبحوث التربية النوعية*. (1)3. 483-462.

محمد، عبد العزيز وخيرية، حسن رجب خلاف، محمد، & محمد محمود شرف. (2019). فاعلية مقرر إلكتروني قائم على دراسة تحليلية للقيم البصرية والمفاهيم الجمالية لفنون ما بعد الحداثة لتنمية التذوق الفني. *المجلة المصرية للدراسات المتخصصة*. 7(22). 13- 84.

محمود، أبو العلا سلوى وعلى، فاروق أحمد عبير. (2018). القيم الجمالية للحلي الشعبية والاستفادة منها في استحداث معلقات معدنية. *مجلة العمارة والفنون*. العدد (11). الجزء (2). 333-326.

هلال، محمود سليمان فاتن. (2019، ديسمبر). زخارف التراث البدوي لمنطقة عسير وأثرها جماليا على تصميم الحلي المعاصر. *مجلة التربية النوعية والتكنولوجيا*

(بحوث علمية وتطبيقية). جامعة كفر الشيخ، مصر. العدد (13). 215-197.

وهبة، على كرار يوسف سلمى. (2018). متغيرات التصميم الداخلي بين القيم التراثية ومفاهيم الاستدامة. المؤتمر الدولي الثالث. الإبداع والابتكار والتنمية في العمارة والتراث والفنون والآداب- رؤى مستقبلية في حضارات وثقافات الوطن العربي ودول حوض البحر الأبيض المتوسط- الاسكندرية.

العيسى، عباس محمد. (2022). [صورة الحلي من الانترنت للتصميم رقم-2-1 8-7-5، و9.] بتويتر. تم استرجاعها بتاريخ 05/02/2023م من: https://twitter.com/abbasaleissa

العوسي، رحاب أحمد محمد كمال. (2023). الإفادة من رموز التراث الشعبي لاستحداث تصميمات طباعية معاصرة. *بحوث في التربية الفنية والفنون*. 23(3). 73-59.

بينهيرو، جانيت والسليم، هنوف. (2019). [صورة من الأنترنت، رقم 4-3-2-1 و5] [صورة الحلي للتصميم رقم 4 و6]. *مجلة الثقافة*. تم استرجاعها بتاريخ 03/02/2023م من: https://tinyurl.com/yzs79ebv

ويكيبيديا الموسوعة الحرة. (2023). [تعريف]. تم استرجاعها بتاريخ: 28/02/2023م من https://tinyurl.com/2fhuj42t

عمران، نسرين. (2022). [صورة الحلي من الأنترنت للتصميم رقم 10]. بموقع وافي. تم استرجاعها بتاريخ 05/02/2023م من: https://tinyurl.com/3xw93mxz

مجلة عالم المجوهرات. (2020). [صورة الحلي من الأنترنت للتصميم رقم 3]. تم استرجاعها بتاريخ 05/02/2023م من: https://tinyurl.com/2s455e95

Ad'ham, Khadījah Hāshim Maḥmūd (2019). al-Qayyim al-Jamālīyah lil-rumūz wa-al-zakhārif al-Ifrīqīyah fī al-taṣmīm al-mu'āṣir. (in Arabic). Jāmi'at al-Sūdān lil-'Ulūm wa-al-Tiknūlūjiyā. Kullīyat al-Funūn al-jamīlah wa-al-Taṭbīqīyah.

al-Khālidī, Khalaf Dāwūd Amāl. (2021). al-Qayyim al-Jamālīyah lil-Ḥillī al-sha'bīyah ka-maṣdar li-tashkīl al-aslāk wālshrā'ḥ al-Ma'dinīyah wa-tawẓīfuhā fī iqāmat Mashrū' in-tājy Ṣaghīr. al-Mu'tamar al-'Ilmī al-thāmin wa-al-dawlī al-sādis. (in Arabic). Kullīyat al-Tarbiyah al-naw'īyah. al-Takhṭīṭ al-istirātījī lil-ta'līm al-naw'ī fī ḍaw' al-taḥaddiyāt wa-al-taḥawwulāt al-'Ālamīyah "Āfāq wa-ḥulūl". 343-369.

al-Muṭawwi', 'Abd Allāh Ibrāhīm 'Abd al-'Azīz Ḥusṣah. (2021). Zakhārif al-Sadw al-Kuwaytī ka-madkhal li-ithrā' (in Arabic). taṣmīm al-lawḥah al-zukhrufīyah min khilāl al-kumbiyūtar. ṣ207-229.

al-Subay'ī, 'Ashwī Fahd. (2019, Uktūbir). al-Turāth al-Khalījī kmlhm li-Tanmiyat mahārāt al-taṣmīm al-dākhilī fī Dawlat alkwyt-ru'yah nṭryh. (in Arabic). *Majallat Buḥūth al-Tarbiyah al-naw'īyah.* Jāmi'at al-Manṣūrah. 'adad, 56, ṣ204-225.

Aṭīyah, Muḥsin Muḥammad (1997), Ittijāhāt fī al-fann al-ḥadīth. (al-Ṭab'ah al-rābi'ah). (in Arabic). al-Qāhirah : Dār al-Ma'ārif. (Hādhā mā Ward fī Ad'ham, 2019)

Barakāt, Muḥammad 'Abd al-Raḥīm Mirfat. (2020, Yanāyir). al-istifādah min al-fann al-sha'bī wtwlyf alkhāmāt al-mukhtalifah fī intāj mshghwlāt nsjyh mu'āṣirah, madkhal tajrībī. (in Arabic). *Majallat Buḥūth al-Tarbiyah al-naw'īyah.* Jāmi'at al-Manṣūrah. al-'adad (57). Ṣ 252-270.

Hilāl, Maḥmūd Sulaymān Fātin. (2019, Dīsimbir). Zakhārif al-Turāth al-Badawī li-minṭaqat 'Asīr wa-atharuhā jmālyā 'alá taṣmīm al-Ḥillī al-mu'āṣir. (in Arabic). *Majallat al-Tarbiyah al-naw'īyah wa-al-Tiknūlūjiyā* (Buḥūth 'ilmīyah wa-taṭbīqīyah). Jāmi'at Kafr al-Shaykh, Miṣr. al-'adad (13). al-Ṣafaḥāt 197-215.

Kan'ān, Ḥunayn. (2018). al-Turāth al-Sa'ūdī Thaqāfat sha'b ttwārthh al-ajyāl. Mudawwanat Jāmi'at al-'Ayn.

Maḥmūd, Abū al-'Ulā Salwá wa-'Alī, Fārūq Aḥmad 'Abīr. (2018). al-Qayyim al-Jamālīyah lil-Ḥillī al-sha'bīyah wa-al-istifādah minhā fī asṭḥdāth Mu'allaqāt m'dnyh. (in Arabic). Ma-

jallat al-‘Imārah wa-al-Funūn. al-‘a-dad (11). al-juz’ (2). 326-333.

Masrī, ‘Alī Fāḍil. (31-dysmbr-2020). al-simāt al-tashkīlīyah llḥlyāt al-zukhrufīyah al-mus̱takhdamah fī al-mashghūlāt al-fannīyah al-Kuwaytīyah al-qa-dīmah. (in Arabic). *Majallat al-Funūn wa-al-‘Ulūm al-Insānīyah.* Jāmi‘at al-Minyā Kullīyat al-Funūn al-jamīlah. Miṣr. al-‘adad (4). 147-167.

Raḥmah, ‘Abd Allāh Ḥāmid bysh. (2019). al-Turāth al-sha‘bī ka-maṣdar li-ithrā’ almshghwlh al-Ma‘dinīyah al-mu-naffidhah bālmynā al-ḥarārīyah. (in Arabic). *al-Majallah al-‘Ilmīyah li-Kullīyat al-Tarbiyah al-naw‘īyah.* al-‘adad (18). al-juz’ (2). ṣ217-242.

Wahbah, ‘Alī Karār Yūsuf Salmá. (2018). mu-taghayyirāt al-taṣmīm al-dākhilī bayna al-Qayyim al-turāthīyah wa-mafāhīm alās̱tdāmh. al-Mu’tamar al-dawlī al-thālith. al-ibdā‘ wa-al-ibtikār wa-al-tanmiyah fī al-‘Imārah wa-al-Turāth wa-al-Funūn wāl’ādāb-Ru’á mus̱taqbalīyah fī ḥaḍārāt wa-thaqāfāt al-waṭan al-‘Arabī wa-duwal Ḥawḍ al-Baḥr al-Abyaḍ almtwsṭ-al-Iskan-darīyah. (in Arabic). (Hādhā mā Ward fī al-Subay‘ī, 2019

Zakarīyā, Muḥammad Hishām Fādiyah. (2017). Tawzīf Jamālīyāt al-Turāth al-‘Arabī alzkhrfy fī intāj tṣmymāt ṭbā‘yh mu‘āṣirah tlā’m Azyā’ al-mir’āh al-‘Arabīyah wt’kd hwythā bi-janūb al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdīyah (minṭaqat Jāzān). (in Ara-bic). al-Mu’tamar al-Awwal li-Tanmi-yat al-ibtikār wa-al-ibdā‘ fī al-Ṣinā‘āt al-taqlīdīyah wa-al-Turāthīyah wa-al-siyāḥīyah

ملحق رقم (1): استمارة تحكيم التصاميم الرقمية الطباعية للمعلقات (من إعداد الباحث).

محاور التقييم	مستوى التقييم		
	التصميم رقم (1)		
	موافق (3 نقاط)	موافق إلى حد ما (2 نقاط)	غير موافق (1 نقطة)
1-محور القيم التشكيلية في العمل النهائي:			
تحقيق قيمة النسبة والتناسب بين الأشكال			
تحقيق قيمة النسبة والتناسب في توزيع الألوان والأشكال			
تحقيق الحركة في التصميم			
الوحدة والانسجام اللوني			
تحقيق التوازن البصري في توزيع الأشكال على مساحة العمل			
تحقيق قيمة الإيقاع والتناغم في مساحة العمل			
2-محور الحداثة والابتكار:			
وجود علاقة بين الوحدة الزخرفية المختارة والعمل النهائي			
جمع التصميم النهائي بين الأصالة والمعاصرة			
تحقق الابتكار في استحداث التصاميم			
مدى قابلية التصميم النهائي لتوظيفه في المعلقات			

بيان ما أشكل على العلماء في قوله تعالى: ﴿ يَوْمَ نَطْوِي السَّمَاءَ كَطَيِّ السِّجِلِّ لِلْكُتُبِ كَمَا بَدَأْنَا أَوَّلَ خَلْقٍ نُعِيدُهُ وَعْداً عَلَيْنَا إِنَّا كُنَّا فَاعِلِينَ﴾ [الأنبياء: 104]

The study of what was confusing to scholars about the verse 104 of Surat Al-Anbya

د. ياسر بن سعد بن راشد الشبرمي
أستاذ القرآن وعلومه المساعد، جامعة المجمعة

Dr. Yaser Saad Rashed Alshebrami
Assistant Professor at Department of Islamic contemporary Studies,
Majmaah University, Majmaah, Saudi Arabia

(قُدم للنشر في 2023/07/04، وقُبل للنشر في 2023/11/18)

الملخص

درست في هذا البحث ما أشكل على العلماء حول قوله تعالى:﴿ يَوْمَ نَطْوِي السَّمَاءَ كَطَيِّ السِّجِلِّ لِلْكُتُبِ ۚ كَمَا بَدَأْنَا أَوَّلَ خَلْقٍ نُّعِيدُهُ ۚ وَعْدًا عَلَيْنَا ۚ إِنَّا كُنَّا فَاعِلِينَ﴾[الأنبياء: 104]. تضمّنت الدراسة التعريف بسورة الأنبياء، ومن ثمّ التعريف بالمشكل والمراد به، ثمّ دراسة الآية ومعرفة معانيها وإعرابها والمناسبة بينها وبين ما قبلها، ومن ثمَّ دراسة المشكل فيها وبيان أقوال العلماء فيه وما ترجح، ثمّ الفوائد والهدايات المستنبطة منها، ثم ختمت البحث بأبرز النتائج والتوصيات ومنها: أنّ لدراسة المشكل مقاصد وأهدافًا عظيمة ومنها: الرد على المنتقصين للوحي من أهل البدع والأهواء، وكذلك تطمين قلب المؤمن بأنّ الوحي حقٌّ من عند الله تعالى. أنّ المراد بالسجلّ في الآية: (الصَّحيفة) وهو الراجح والعلم عند الله تعالى، وذلك لموافقته لما عليه كلام العرب، وقد نزل القرآن الكريم بلغتهم. أنّ من قال بأنّ السِّجل عَلَمٌ على كاتب للنبي ﷺ قولٌ مرجوح لعدم معرفة كاتب للنبي ﷺ بهذا الاسم وكتّابه عليه السلام مشتهرون. والبحث يوصي بالعناية بدراسة المشكل وتبيينه اقتداءً بالنبي ﷺ، وهو من العلوم الجديرة بذلك، ولا يزال خصبًا، والله تعالى أعلم.

الكلمات المفتاحية: مُشْكل، نطْوي، السِّجل، نُعيْده.

Abstract

One of the sciences related to the Holy Qur'an, which has a great impact on understanding the will of God Almighty, is an explanation of the Mushkil (Obscure verses) of the Qur'an, which is considered a fruit of reflection for which the Qur'an was revealed. This article studied what was confusing to scholars about the verse ١٠٤ of Surat Al-Anbya which says: «On that Day We will roll up the heavens like a scroll of writings. Just as We produced the first creation, ˹so˺ shall We reproduce it. That is a promise binding on Us. We truly uphold ˹Our promises». The study defined Surah Al-Anbiya (the Prophets), the Mushkil (Obscure verse), and the interpretations of the verse, then determined the relations between the verse and the verse preceded it, also it clarified the sayings of scholars about the problem and what is more likely acceptable, and the benefits and guidance deduced from it. One of the most prominent results, is that the study of the Mushkil (Obscure verses) has great purposes and goals.The study concluded that is meaning of the word (Alsijil) in the verse under study is the record and that is the most correct. The research recommends paying attention to the study of the Mushkil (Obscure verses) of the Qur›an and explaining it, following the example of the Prophet peace be upon him, and it is one of the sciences worthy of that, God Almighty knows best.

Keywords: Mushkil (Obscure), Roll up, Alsijil (The record), reproduce it.

مقدّمة:

الحمد لله حمدًا حمدا، والشكر له شكرًا شكرا، وأصلي وأسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أفضل الصلاة وأتم التسليم، أما بعد:

فإن العناية بالقرآن الكريم وتفسيره وبيان مشكله، من العلوم العظيمة التي ينبغي على أهل العلم الحرص عليها وبذل الوسع فيها، وإن من أعظم الأمور المتعلقة بكتاب الله تعالى والتي من أجلها أنزل «التدبر»، ولا يكون إلا بفهم الآيات وإدراك معانيها وفق مراد الله تعالى.

وإن ممّا يحول بين المرء وبين التدبّر هو عدم إدراك مراد الله تعالى في الآية، لذا أصبح وجود الإشكال في معنى الآية دافعًا للبحث عن إزالته وتجليته حتى يتحقق المراد فكان لزامًا على طلبة العلم الحرص على هذا النّوع من علوم القرآن والتأليف حوله.

وقد أكرمني الله سبحانه بأن أكتب في هذا العلم الشريف من علوم القرآن، فالقرآن الكريم لا تنقضي عجائبه، وفي كل مرّةٍ يقرأُ فيه القارئ يجد فيه من العجائب ما يحتار معه العقل ويُذهل.

وقد استعنت بالله تعالى، على دراسة ما أشكل على العلماء حول آية من كتاب الله تعالى، هي قوله تعالى:﴿ يَوْمَ نَطْوِي السَّمَاءَ كَطَيِّ السِّجِلِّ لِلْكُتُبِ ۚ كَمَا بَدَأْنَا أَوَّلَ خَلْقٍ نُّعِيدُهُ ۚ وَعْدًا عَلَيْنَا ۚ إِنَّا كُنَّا فَاعِلِينَ﴾ [الأنبياء: 104]، فأقول وبالله التوفيق ومنه العون وحده:

إن مما دعاني لاختيار هذا الموضوع أمورٌ منها:

1. معرفة كلام أهل العلم حول ما أشكل فيها وبيانه.
2. الكتابة في المشكل وهو من الموضوعات الجديرة بالعناية والاهتمام.
3. أهميّة النّظر في المشكل ردًّا على المنتقصين من كلام الله تعالى.
4. أنَّ هذه الآية الكريمة فيها من المعاني ما يحتاج لدراسةٍ وبيان، وفيها من اللطائف والهدايات ما يحتاج لإبراز.

خطة البحث:

يتكون البحث من مقدمة، وتمهيد، وأربعة مباحث، وخاتمة، على النحو الآتي:

المقدمة: وفيها بيان أهمية الموضوع وأسباب اختياره، وخطة البحث، والمنهج المتبع فيه.

التمهيد: وفيه التعريف بسورة الأنبياء، والمشكل.

المبحث الأول: في معاني الآية الكريمة وإعرابها، وفيه ثلاث مطالب:

المطلب الأول: معاني مفردات الآية الكريمة.

المطلب الثاني: المعنى العام للآية الكريمة.

المطلب الثالث: إعراب الآية الكريمة.

المبحث الثاني: مناسبة الآية الكريمة لما قبلها.

المبحث الثالث: المشكلُ في الآية الكريمة، وبيانه وفيه مطلبان:

المطلب الأول: أقوال المفسرين في موضع الإشكال وهو المراد: بـ (السِّجل).

المطلب الثاني: الترجيح.

المبحث الرابع: اللطائف والهدايات المستنبطة من الآية الكريمة.

الخاتمة: وفيها أهم نتائج البحث.

المصادر والمراجع.

منهج البحث:

سيكون المنهج المتبع في هذا البحث، المنهج التحليلي وهو قائم على التحليل والتفصيل للآية، وذلك من خلال الرجوع إلى أمهات كتب التفسير، وكتب علم المناسبات، وكتب المعاني، ومعاجم مفردات القرآن الكريم، وكتب الإعراب، وكتب مشكل القرآن، والنظر والتأمل فيما كتبه أهل العلم حول هذه الآية من لطائف وفوائد وهدايات.

وقد سلكت في الكتابة المنهج التالي:

1. كتابة الآيات القرآنية بالرسم العثماني، متبوعة باسم السورة، ورقم الآية بين معقوفتين.
2. العناية بتوثيق الأحاديث النبوية من مصادرها، فإن كان الحديث في الصحيحين أو في أحدهما أكتفي بذلك، وإن كان في غيرهما أخرجه من كتب الحديث الأخرى كالسنن، والمسانيد، والمعاجم.
3. العناية بتوثيق النُّصوص من مصادرها الأصيلة.
4. توثيق الغريب من الكلمات من المصادر الأصيلة.
5. ذكر المصادر والمراجع للبحث مرتبة ترتيبًا هجائيًا.
6. أسأل الله تعالى أن يجعل هذا البحث شافعًا نافعًا، وأن يرزقنا فيه الإخلاص والقبول مع العفو والعافية إنه وليُّ ذلك والقادر عليه، وأصلّي وأسلّم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلّم تسليمًا كثيرًا.

مشكلة البحث:

الخلاف القائم بين أهل التفسير في المراد بالسجل في قوله تعالى: ﴿ يَوْمَ نَطْوِي السَّمَاءَ كَطَيِّ السِّجِلِّ لِلْكُتُبِ ۚ كَمَا بَدَأْنَا

﴿أَوَّلَ خَلْقٍ نُّعِيدُهُۥ ۚ وَعْدًا عَلَيْنَا ۚ إِنَّا كُنَّا فَاعِلِينَ﴾ [الأنبياء: 104]، وما يترتب على ذلك الخلاف.

الدراسات السابقة وحدود البحث:

مشكل القرآن من العلوم الجديرة بالعناية والاهتمام لكونها تزيل ما أشكل وتجلي المعنى للقارئ والمتدبر؛ فبدونه لا يحصل التدبر لأن التدبر لا يتم إلا بفهم المعنى.

وقد استعمل هذا العلم من علوم القرآن عند المتقدمين كما اشتهر عن ابن عباس ﷺ في سؤالات ابن الأزرق –وهي استشكالات في غريب القرآن أشكلت على نافع بن الأزرق فسأل عنها ابن عباس ﷺ فأجابه عنها– (العسكري، 1408: 1/381-382) وقد اشتهر في هذا العصر دراسة الآيات بشكل مستقل ومنفرد، وذلك لبيان ما أشكل حولها ودراستها بشكل مستفيض.

وهذه الآية من الآيات التي دُرست في كتب التفسير وتعرّض لها المفسرون عرضًا ضمن آيات سورة الأنبياء، وأما دراستها وبيان إشكالها كآيةٍ مستقلة فلم أقف على بحث بهذه الصفة والله تعالى أعلم.

التمهيد:

هذه السورة الكريمة من سور القرآن الكريم سورة مكيّة (الداني، 1414: 187؛ الجرجاني، 1430: 2/300)، سميت بهذا الاسم لما ورد في الصحيح حيث أخرج البخاري في صحيحه عن ابن مسعود ﷺ أنه قال: (سورة «بني إسرائيل»، و «الكهف»، و «مريم»، و «طه»، و«الأنبياء»: هنّ من العِتاق الأُوَل، وهُنَّ من تِلادي) (البخاري، 1422: 6/96)، وقد أورده القاسم بن سلّام، وابن الأثير، والسمعاني في تفسيرهم (القاسم بن سلام، 1415: 1/246؛ ابن الأثير، 1399-: 1/194؛ السمعاني، 1418: 3/367).

ومن مقاصد السورة كما ذكر أهل العلم الاستدلال على التوحيد وبيان معالمه، وما واجهه الأنبياء في الدعوة إليه، وكذلك الاستدلال على المعاد وإثباته، وذكر يوم القيامة وأهواله (البقاعي، د ت: 12/378؛ أبو زهرة، د ت: 9/4824).

وآياتها في العد الكوفي مائة واثنتا عشرة آية، وفي غير العد الكوفي إحدى عشرة آية، والفرق بينهما آية واحدة هي قوله تعالى: ﴿مَا لَا يَنفَعُكُمْ شَيْـًٔا وَلَا يَضُرُّكُمْ﴾[الأنبياء: 66]، وترتيبها إحدى وعشرون من بين سور القرآن الكريم، وعدد كلماتها ألف ومائة وثمان وستون كلمة، وعدد حروفها أربعة آلاف وثمان مئةٍ وتسعون حرفًا (الداني، 1414: 187؛ الخازن، 1415: 3/220).

أما مشكل القرآن فقد عرّفه جمع من أهل التفسير وحاصل ذلك أن يقال هو كل آيةٍ أشكل معناها على بعض المفسرين، فما أشكل على بعض أهل العلم قد يكون بينًا عند غيرهم (الشاطبي، 1412: 2/736؛ المنصور، 1426: 68).

ويعد المشكل من العلوم التي اجتهد العلماء فيها نظرًا لدفع كل قولٍ وتفسير أراد به صاحبه النيل من كلام الله تعالى من أهل البدع والأهواء؛ وذلك لأن من أعظم مقاصد القرآن الكريم تدبره والعمل به ولا يتأتى ذلك إلا بفهم معنى الآية وفق مراد الله تعالى، فإذا أشكل معنى آيةٍ لزم على أهل العلم بيان ما أشكل وتجليته.

وقد حصل ذلك في زمن النبي ﷺ حين أشكل على صحابة النبي ﷺ شيءٌ من ذلك فبينه لهم عليه الصلاة والسلام، فقد أخرج البخاري في صحيحه عن عبد الله بن مسعود ﷺ، قال: لما نزلت هذه الآية:﴿الَّذِينَ آمَنُوا وَلَمْ يَلْبِسُوا إِيمَانَهُم بِظُلْمٍ﴾[الأنعام: 82]، شق ذلك على أصحاب رسول الله ﷺ، وقالوا: أينا لم يلبس إيمانه بظلم؟ فقال رسول الله ﷺ: «إنه ليس بذاك، ألا تسمع إلى قول لقمان لابنه:﴿إِنَّ الشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ﴾ [لقمان: 13]» (البخاري، 1422: 2/2941).

ومن أعظم مقاصد دراسة المشكل الرد على المنتقصين للوحيين من أهل البدع والأهواء، الذين أرادوا من المشكل إثبات تناقض القرآن الكريم تعالى الله عن قولهم علوًا كبيرًا، قال أبو الحسين الملطي الفقيه: (هلكت الزنادقة وشكوا في القرآن حتى زعموا أنَّ بعضه ينقضُ بعضًا في تفسير الآي المتشابه كذبًا وافتراءً على الله جل اسمه من جهلهم بالتفسير للآي المحكم الذي زاد الله المؤمنين به إيمانًا وتصديقًا، فقال المؤمنون: آمنَّا به ونحن به مؤمنون مقرُّون أنَّ بعضَه يصدِّق بعضًا، واعلم أحسن الله توفيقنا وإياك أنَّ للقرآن وجوهًا كثيرة ومواطن ومواضع منه خاص وعام لا يعلم تأويله إلا الله والراسخون في العلم يقولون آمنَّا به وما يذكر إلا أولوا الألباب، وأيضًا فمن طلب علم ما أشكل عليه من ذلك عند أهل العلم به من ثقات العلماء وجد مطلبه) (الملطي، د ت: 54).

ومن مقاصد دراسة هذا العلم، تطمين قلب المؤمن بأن الوحي من عند الله تعالى حق لا ريب فيه ولا شك ولا تناقض كما يدعي أهل الأهواء، وفيه إبراز لإعجاز القرآن الكريم من خلال بيان معانيه وأنّه محكم (المنصور، 1426: 23-25).

المبحث الأول: معاني الآية الكريمة وإعرابها

المطلب الأول: معاني مفردات الآية الكريمة

﴿يَوْمَ نَطْوِي السَّمَاءَ﴾: الإفناء، ومنه قول العرب: طوى الله تعالى عمره طيًّا أي: أفناه، وقرأ عامة القراء بالنون مفتوحة وكسر الواو، ونصب السماء، وجاء عند أبي العالية، وأبي جعفر قراءتها: (تُطوى السَّماءُ): بضمّ التاء ورفع السماء، وعلى هذا يكون المعنى: تمحى السماء، وتسقط نجومها، ويختفي ضوء الشمس فيها (البغوي، 1417: 5/358؛ الحميري، 1420: 7/4188).

﴿كَطَيِّ السِّجِلِّ لِلْكُتُبِ﴾ جاء السجلُّ عند العرب على معانٍ متعددةٍ فقيل: الصّحيفة التي فيها الكتاب (الطبري، 1422: 16/424-425؛ الزجاج، 1408: 3/406؛ الكرماني، د ت: 2/749).

وقيل: علمٌ على مَلَك (الثوري، 1403: 206/1؛ الطبري، 1422: 423/16).

وقيل: رجل، وهو بلسان الحبشة (الزجاج، 1408: 406/3؛ الحسيني، د ت: 178/29).

وقيل: كاتبٌ للنبي ﷺ (الطبري، 1422: 424/16-425؛ ابن منظور، 1414: 326/11).

وقيل: الصكّ (الأزهري، 1422: 311/10؛ الجوهري 1407: 1725/5).

﴿ كَمَا بَدَأْنَا أَوَّلَ خَلْقٍ نُّعِيدُهُ ﴾ المعنى: نعيدهم حفاةً عراةً كما هو الحال عند خروجهم لهذه الدنيا من بطون أمهاتهم (مجاهد، 1410: 475؛ مقاتل، 1423: 96/3؛ الثعلبي، 1422: 312/6).

وقيل: هلاكُ كلِّ شيءٍ كما كان في أول مرة (ابن الجوزي، 1422: 217/3؛ القرطبي، 1384: 348/11).

وقيل: بعدما تمطر السماء كمنيّ الرجال أربعين يومًا، ينبتون من قبورهم كما ينبت الجنين في بطن أمّه (السمرقندي، 1413: 381/2؛ ابن الجوزي، 1422: 217/3).

والمعنى الأول عليه عامّة أهل التفسير.

﴿ وَعْدًا عَلَيْنَا ۚ إِنَّا كُنَّا فَاعِلِينَ ﴾ المعنى: حقًّا علينا أن نفي به، وإنَّا قادرون على ما وعدناكم به، وعلى فعل ما نريد (الطبري، 1422: 431/16؛ القيسي، 1429: 4825/7).

المطلب الثاني: المعنى العام للآية الكريمة

هذه الآية الكريمة جاءت لوصف حالِ يوم القيامة وأنّه ستحصل أهوالٌ وشدائد عظيمة، وقد ذُكر منها طيُّ السماء وهو إفناؤها ومحوها، وتساقط نجومها، واختفاء ضوء الشمس فيها، وهذا الإفناء جعله الله سبحانه قريبًا للعيان وذلك بوصفه وتشبيهه بطيّ الصّحيفة المكتوب فيها كما رجّحه جمعٌ من المفسرين، فقد أخرج الطبري في تفسيره عن ابن عباس ﷺ في قوله تعالى:﴿ يَوْمَ نَطْوِي السَّمَاءَ كَطَيِّ السِّجِلِّ ﴾ الآية، يقول: كطيّ الصُّحُف، وبنحوه عن مجاهد (الطبري، 1422: 425/16)، وقد ورد عدد من الأقوال سبق سردها.

وسيعود النّاس حفاةً عراةً كحالهم عند خروجهم من بطون أمهاتهم، وهذا وعد من الله تعالى ووعده حق، لكمال قدرته، ومصداقه من كتاب الله تعالى قوله:﴿ قُلْ يُحْيِيهَا الَّذِي أَنشَأَهَا أَوَّلَ مَرَّةٍ ۖ وَهُوَ بِكُلِّ خَلْقٍ عَلِيمٌ﴾ [يس: 79] (الطبري، 1422: 425/16-431؛ الزجاج، 1408: 406/3؛ السمرقندي، 1413: 107/3).

المطلب الثالث: إعراب الآية الكريمة

ذكر علماء التفسير وعلماء العربية أوجهًا متعددة لإعراب مفردات هذه الآية:

فقالوا في ﴿يَوْمَ﴾ أوجهًا أحدها: أنَّها منصوبٌ على البدل من (توعدون)، وقيل: المتعلَّق منصوب بـ: (لا يحزنهم)، وقيل: منصوب على المفعولية لمحذوف تقديره: (اذكر)، وقيل ظرف زمان متعلَّقه فعلٌ محذوف تقديره: (اذكر).

﴿نَطْوِي﴾ النون هنا للتعظيم، والفعل مضارعٌ وعلامة رفعه الضمة المقدرة على الياء، والفاعل ضمير مستتر مقدّرٌ بـ:(نحن)، والجملة مضافٌ إليه.

﴿ السَّمَاءَ﴾ منصوب على المفعوليّة.

﴿كَطَيِّ﴾ الكاف نعتٌ لمصدرٍ محذوف مفعول مطلق تقديره (طيًّا)، ﴿السِّجِلِّ ﴾ مضافٌ إليه.

﴿لِلْكُتُبِ﴾ إمّا زائدة أو بمعنى (على) أو متعلقٌ بالمصدر (طيّ).

﴿كَمَا﴾ الكاف حرف جرّ، و ما إما موصولة أو مصدرية ﴿ بَدَأْنَا ﴾ الفعلّ ماضٍ، والفاعل لفظ الجلالة في الضمير: (نا) والجملة صلة.

﴿ أَوَّلَ ﴾ مفعولٌ به منصوب بالفتحة أو حالٌ من هاء (نُعيده) ﴿ خَلْقٍ ﴾ مضافٌ إليه،﴿ نُّعِيدُهُ ﴾ فعلٌ مضارعٌ مرفوع بالضمّة، والفاعل لفظ الجلالة في ضمير مستتر، والجملة: لا محلّ لها استئناف بياني.

﴿وَعْدًا﴾ المفعول هنا مطلق منصوب بفعلٍ محذوف، ﴿عَلَيْنَا﴾ متعلّقٌ بـ (وعدًا)، وجملة: ﴿ وَعْدًا عَلَيْنَا﴾ لا محلّ لها استئنافًا بيانيًا.

﴿إِنَّا﴾إنّ واسمها، ﴿ كُنَّا﴾ كان واسمها، وجملة: ﴿كُنَّا﴾ في محل خبر (إنّ)، وجملة: ﴿إِنَّا كُنَّا فَاعِلِينَ ﴾لا محلّ لها استئناف مؤكدٌ لمعنى ما سبق، وجملة (إنّا) تعليلية على التأكيد على القدرة، و أُبَّر خبر كان منصوب وعلامة نصبه الياء جمع مذكر سالم (الزمخشري 1407: 137/3-138؛ الحلبي، د ت: 208/8-123؛ ابن عادل، 1419: 612/13-617؛ درويش، 1415: 369/6-370؛ صافي، 1418: 73/17-74؛ الدعاس، 1425: 298/2).

المبحث الثاني: مناسبة الآية الكريمة لما قبلها

عند البحث عن مناسبة الآية لما قبلها يجب قبل كل شيءٍ النظر في استقلالية الآية من كونها تكمل ما قبلها، فإن كانت مستقلةً هنا ينظر في مناسبتها لما قبلها كما ذكر المحققون من أهل العلم وقد نقله عنهم الزركشي رحمه الله (الزركشي، 1376: 37/1).

وهذه الآية جاءت امتدادًا للآيات التي سبقتها، فقد بدأ الحديث في ختام سورة الأنبياء عن علامة من علامات الساعة الكبرى وهي فتنة يأجوج ومأجوج، فقال سبحانه: ﴿حَتَّىٰ إِذَا فُتِحَتْ يَأْجُوجُ وَمَأْجُوجُ وَهُم مِّن كُلِّ حَدَبٍ يَنسِلُونَ﴾، وهذه العلامة من العلامات الكبرى في الحياة آخر الزمان، ثم تلا ذلك

الحديث عن قيام الساعة وتصوير حال الكافرين والمؤمنين عند المعاينة، فتشخص أبصار الكافرين فقال سبحانه: ﴿وَاقْتَرَبَ الْوَعْدُ الْحَقُّ فَإِذَا هِيَ شَاخِصَةٌ أَبْصَارُ الَّذِينَ كَفَرُوا يَا وَيْلَنَا قَدْ كُنَّا فِي غَفْلَةٍ مِّنْ هَٰذَا بَلْ كُنَّا ظَالِمِينَ﴾ وبيّن سبحانه أن تلك المعبودات التي عبدوها من دون الله تعالى لم تنفع نفسها فضلًا عن نفعهم بل أصبحت معهم في جهنم فقال: ﴿إِنَّكُمْ وَمَا تَعْبُدُونَ مِن دُونِ اللَّهِ حَصَبُ جَهَنَّمَ أَنتُمْ لَهَا وَارِدُونَ﴾، وأمّا المؤمنون فينجيهم الله تعالى برحمته ويثبتهم وتبشرهم الملائكة بالنعيم المقيم فقال سبحانه: ﴿إِنَّ الَّذِينَ سَبَقَتْ لَهُم مِّنَّا الْحُسْنَىٰ أُولَٰئِكَ عَنْهَا مُبْعَدُونَ﴾، ثم انتقل الحديث عن تصوير أهوال القيامة وقيام الساعة وما يصاحبها من أحداث فقال سبحانه:﴿ يَوْمَ نَطْوِي السَّمَاءَ كَطَيِّ السِّجِلِّ لِلْكُتُبِ ﴾ الآية.

قال البقاعي رحمه الله في نظم الدرر: (... ولما كانت هذه الأفعال على غاية من الأهوال، تتشوف بها النفس إلى معرفة اليوم الذي تكون فيه، قال تعالى شافياً لعيّ هذا السؤال، زيادة في تهويل ذلك اليوم لمن له وعي: ﴿يَوْمَ﴾ أي تكون هذه الأشياء يوم ﴿نَطْوِي﴾ أي بما لنا من العظمة الباهرة ﴿السَّمَاءَ﴾ طياً فتكون كأنها لم تكن؛ ثم صور طيّها بما يعرفون فقال مشبهاً للمصدر الذي دل عليه الفعل: ﴿كَطَيِّ السِّجِلِّ ﴾ أي الكتاب الذي له العلو والقدرة على مكتوبه ﴿لِلْكُتُبِ﴾ أي القرطاس الذي يكتبه ويرسله ..) (البقاعي، د ت: 487/12).

وقال أيضًا رحمه الله تعالى: (لا تكاد تجد أمثال هذه الآي في الوعيد والإنذار بما في الساعة وما بعدها وما بين يديها في نظائر هذه السورة) (البقاعي، د ت: 2/13)

وقال ابن عاشور رحمه الله تعالى معلّقًا: (جملة مستأنفة قصد منها إعادة ذكر البعث والاستدلال على وقوعه وإمكانه إبطالا لإحالة المشركين وقوعه بعلة أنّ الأجساد التي يدعى بعثها قد انتابها الفناء العظيم، والمناسبة في هذا الانتقال هو ما جرى من ذكر الحشر والعقاب والثواب من قوله تعالى:﴿ لَهُمْ فِيهَا ﴾ وقوله تعالى: ﴿ إِنَّ الَّذِينَ سَبَقَتْ لَهُم مِّنَّا الْحُسْنَىٰ ﴾ الآية ..) (ابن عاشور، 1404: 157/17) والله تعالى أعلم.

المبحث الثالث: المشكل في الآية الكريمة

المطلب الأول: أقوال المفسرين في موضع الإشكال وهو المراد: بـ (السِّجل)

إنَّ وقوع الإشكال واردٌ لكنه بنسبٍ متفاوتة فقد يشكل على البعض من أهل العلم دون الآخر، وقد قلنا بوروده لأنه حدث في عهد النبي ﷺ كما حدث عند نزول آية الظلم من حديث ابن مسعود ﷺ في البخاري كما سلف في التمهيد، وبيان الإشكال في الآية مطلب خصوصًا والبحث متعلّقٌ بتحليل الآية وبيان ما ورد فيها.

وعامة تلك المشكلات تكون من قبيل المبيَّن، وقد استغلّ أصحاب الأهواء مثل هذا الموضوع للطعن في كلام الله تعالى لذا كان بيان ما يشكل ردًا للباطل على عقبيه.

لذا فإنه أشكل على المفسرين المراد بـ(السِّجلّ) في قوله تعالى:﴿ يَوْمَ نَطْوِي السَّمَاءَ كَطَيِّ السِّجِلِّ لِلْكُتُبِ ﴾ الآية وجاء الخلاف في معناها على أقوال، أشهرُها:

القول الأول: أنَّ السِّجل هنا علمٌ على ملكٍ من الملائكة، وهذا القول مروي عن ابن عمر والسدّي فيما أخرجه الطبري في تفسيره.

الأدلّة: عن ابن عمر ﷺ في قوله: ﴿ يَوْمَ نَطْوِي السَّمَاءَ كَطَيِّ السِّجِلِّ لِلْكُتُبِ ﴾ [الأنبياء: 104] قال: «السِّجل: ملَكٌ، فإذا صعد بالاستغفار قال: اكتبها نورًا «، وعن السدي يقول في قوله:﴿ يَوْمَ نَطْوِي السَّمَاءَ كَطَيِّ السِّجِلِّ لِلْكُتُبِ ﴾ [الأنبياء: 104] قال: «السِّجل: ملَكٌ»، وعن علي ﷺ قال: «السّجل»: الملَك (الطبري، 1422: 423/16؛ الواحدي، 1415: 253/3؛ ابن حجر، 1379: 437/8).

وأجيب: بأنه لم يعُرف في الملائكة ملَكٌ بهذا الاسم، كما ذكره الطبري في تفسيره، وكذلك فإن رواية ابن عمر ﷺ معلولة، قال ابن كثير في البداية النهاية:(منكرٌ جدًّا) (ابن كثير، 1418: 342/8)، وكذلك رواية علي ﷺ قال ابن حجر في الفتح: (إسناده ضعيف) (ابن حجر، 1379: 437/8)، وقد أشار إلى ذلك ابن عطية وابن جزيء (ابن عطية، 1422: 102/4؛ ابن جزيء، 1416: 30/2).

القول الثاني: أنَّ السِّجل هنا علمٌ على رجل كان كاتبًا للنبي ﷺ وهذا القول مرويٌ عن ابن عباس ﷺ فيما أخرجه أبو داود في سننه، والطبري في تفسيره.

الأدلّة: عن ابن عباس ﷺ في هذه الآية: ﴿ يَوْمَ نَطْوِي السَّمَاءَ كَطَيِّ السِّجِلِّ لِلْكُتُبِ﴾ [الأنبياء: 104] قال: كان ابن عباس يقول: «هو الرجل»، وأيضًا عن ابن عباس قال: «السجل: كاتب كان يكتب لرسول الله ﷺ» (أبو داود، 1430: 560/4؛ الطبري، 1422: 424/16).

وأجيب: بأن كتّاب النبي ﷺ معروفون، ولم يُعرف كاتبٌ لهُ بهذا الاسم، قال ابن قيم الجوزية –رحمه الله– في تهذيب سنن أبي داود: (سمعت شيخنا أبا العباس ابن تيمية يقول: هذا الحديث موضوع، ولا يُعرف لرسول الله ﷺ كاتب اسمه «السجل» قطّ، وليس في الصحابة من اسمه السِّجل، وكُتّاب النبي ﷺ معروفون لم يكن فيهم من يُقال له: السجل، قال: والآية مكية ولم يكن لرسول الله ﷺ كاتب بمكة) (ابن قيم الجوزية، 1440: 325/2).

وكذلك فإن رواية ابن عباس ﷺ معلولة أيضًا، قال الذهبي في المهذّب: (ليس بصحيح) (الذهبي، 1422: 4121/8)، وكذلك ابن كثير في البداية والنهاية قال: (ضعيفٌ جدًا) (ابن كثير، 1418: 340/8)، وكذلك الألباني في السلسة الضعيفة

قال: (منكر) (الألباني، 1412: 399/12) وقد أشار إلى ذلك الواحدي، والرازي، والقاسمي، والشنقيطي، في تفاسيرهم (الواحدي، 1430: 219/15؛ الرازي، 1420: 191/22؛ القاسمي، 1418: 225/7؛ الشنقيطي، 1415: 249/4).

القول الثالث: أنَّ السِّجِل هنا يراد به الصَّحيفة، وهذا القول مرويٌّ عن ابن عباس ﷺ ومجاهد فيما أخرجه الطبري في تفسيره، وهو قول مقاتل، ويحيى بن سلام، ورجحه الطبري، واختاره الزمخشري، والرازي، والإيجي، والنّسفي، والنيسابوري، والألوسي، والزحيلي رحمهم الله جميعًا.

الأدلة: عن علي ﷺ عن ابن عباس ﷺ قوله: «كطي السجل للكتاب» يقول: «كطي الصحيفة على الكتاب»، عن ابن عباس ﷺ قوله: «يوم نطوي السماء كطي السجل للكتاب» يقول: «كطي الصحف» (مقاتل، 1423: 96/3؛ يحيى بن سلام، 1425: 349/1؛ الطبري، 1422: 424/16-425؛ الزمخشري 1407: 138/3؛ الرازي، 1420: 191/22؛ الإيجي، 1424: 37/3؛ النسفي، 1419: 422/22؛ النيسابوري، 1416: 56/5؛ الثعالبي، 1418: 103/4؛ الشوكاني، 1414: 705/3؛ الألوسي، 1415: 94/9؛ الزحيلي، 1418: 138/17؛ وغيرهم).

المطلب الثاني: الترجيح

بعد عرض الأقوال المشهورة في المسألة وأدلتها وإطالة النظر فيها، والإجابة على الضعيف منها، تبيّن أنّ القول الراجح هو القول الثالث وأنّ المراد بالسجلّ: الصّحيفة، ويكون معنى الآية: (يوم نطوي السماء كما تطوى الصحيفة على ما كتب فيها)، وذلك لعدة اعتبارات:

الأول: أن هذا القول هو ما اختاره عامّة أهل التفسير.

الثاني: إعلال وتضعيف القولين الأولين وما استدل به أصحابها.

الثالث: أنّ هذا القول جاء على المعروف من كلام العرب وهو ما ذكره الطبري في تفسيره (الطبري، 1422: 425/16). والله تعالى أعلم.

المبحث الرابع: اللطائف والهدايات والمعاني البلاغيَّة المستنبطة من الآية الكريمة:

- النون في قوله تعالى:﴿يَوْمَ نَطْوِي﴾ نون الجمع وهي هنا للتعظيم؛ لأنها في حقّ الله تبارك وتعالى كما في قوله تعالى:﴿إِنَّا نَحْنُ نُحْيِۦ وَنُمِيتُ وَإِلَيْنَا ٱلْمَصِيرُ﴾ [ق: 43] (الحسيني، 1412: 377/8).
- قدرة الله تعالى البالغة في إعادة الخلق كما خلقهم أول مرة.
- من أعظم مقاصد دراسة المشكل الرد على المنتقصين للوحي من أهل البدع والأهواء (المنصور، 1426: 23-25).
- تشبيه طي السماء يوم القيامة بطي الصحيفة هو من التشبيه المرسل المفصّل لتقوية المعنى وتصوير المشهد بأبدع صورة (الزحيلي، 1418: 134/17).
- حرص النبي ﷺ على أمته ببيان كل ما يشكل عليهم، ومن ذلك بيانه لما يشكل من الآيات كما في آية الظلم (البخاري، 1422: 242/2).
- تطمين المؤمن بأنَّ الوحي حقٌّ من عند الله تعالى، وهذا من أعظم مقاصد دراسة المشكل.
- طيُّ السماء العظيمة بما فيها من كواكب تتناهى في الكبر تُجلّي للمؤمن القوة والقدرة للخالق تبارك وتعالى (البغوي، 1417: 358/5؛ الحميري، 1420: 4188/7).
- إطلاق معنى الصَّحيفة على السجلّ جاء على المعروف من كلام العرب، والقرآن الكريم قد نزل بلغتهم (الطبري، 1422: 425/16).
- لم يذكر في السير ولا في ما كتب أهل العلم أنّ كاتبًا للنبي ﷺ يسمى السِّجل (الطبري، 1422: 425/16).
- سيعود النَّاس ويخرجون من قبورهم حفاةً عراةً كما كانوا عند خروجهم من بطون أمهاتهم وهذا وعدٌ حقٌّ من الله تعالى (مجاهد، 1410: 475؛ مقاتل، 1423: 96/3).
- الإيمان بما ورد في الآية والتصديق به من الإيمان بالغيب.

الخاتمة

الحمد لله حمدًا كثيرًا مبارك فيه، كما يحب ربي ويرضى، ملء السماء والأرض، أحقُّ ما قال عبدٌ، وكلنا له عبد، ثم الصلاة والسلام الأتمان الأكملان على نبي الهدى محمد بن عبد الله صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم تسليمًا مزيدًا ، أما بعد:

وقفةٌ عند الختام، بعد عون الله تعالى وتوفيقه وحده، أقف على بعض ما توصّل إليه البحث من خلال دراسة هذه الآية الكريمة:

- سورة الأنبياء تعد من قديم ما نزل من القرآن الكريم، وهي كذلك من أول ما حفظه النبي ﷺ.
- هذه الآية امتدادٌ لحديث السورة عن القيامة وأهوالها.
- أن لدراسة المشكل مقاصد وأهداف عظيمة منها: الرد على المنتقصين للوحي من أهل البدع والأهواء، وكذلك تطمين قلب المؤمن بأنّ الوحي حقٌّ من عند الله تعالى.
- أنَّ الطَّي للسماء يراد محوها وزوالها بما فيها الكواكب.
- اختلف المفسّرون في المراد بالسجلّ في الآية على أقوال أشهرها ثلاثة أقوال:

علمٌ على ملك من الملائكة، ودليله ضعيف.

علمٌ على كاتبٍ للنبي ﷺ، ودليله ضعيف.

- الصّحيفة وهو الراجح والعلم عند الله تعالى، والذي عليه أئمة التفسير.
- سبب ترجيح أكثر المفسرين أنَّ المراد بالسجلّ الصحيفة؛ لأنه الموافق لما عليه كلام العرب، وقد نزل بلغتهم.
- ردُّ قول من قال أنَّ السجل كاتبٌ للنبي ﷺ؛ وذلك لعدم معرفة كاتبٍ للنبي ﷺ بهذا الاسم وكتَّابه قد اشتهرت أسماؤهم.
- القول الذي عليه عامّة أهل التفسير أنَّ معنى قوله تعالى:﴿كَمَا بَدَأْنَا أَوَّلَ خَلْقٍ نُّعِيدُهُ ۚ وَعْدًا عَلَيْنَا ۚ إِنَّا كُنَّا فَاعِلِينَ﴾ نعيدهم حفاةً عراةً كحالهم عند خروجهم من بطون أمهاتهم.
- وعدُ الله حقٌ ونافذ وهو جلَّ وعلا قادرٌ على ذلك.

يوصي الباحث بالاهتمام بدراسة المشكل في الآيات القرآنية، وبيانه وتجليته؛ ليتحقق التدبر الذي من أجله أنزل القرآن الكريم، ولا يزال المشكل خصبًا للباحثين، وقد وردت الآيات من هذا الباب عرضًا في كتب تأصيل مشكل القرآن والله تعالى أعلم.

أسأل الله تعالى التوفيق والسداد في القول والعمل مع العفو والعافية إنه جواد كريم، وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

المراجع:

ابن الأثير، مجد الدين أبو السعادات المبارك بن محمد الشيباني الجزري. (1399). النهاية في غريب الحديث والأثر. [تحقيق: طاهر أحمد الزاوي، محمود محمد الطناحي]. المكتبة العلمية.

ابن جزي، محمد بن أحمد. (1416). التسهيل لعلوم التنزيل. (ط1). [تحقيق: الدكتور عبد الله الخالدي]. شركة دار الأرقم بن أبي الأرقم.

ابن حجر، أحمد بن علي أبو الفضل العسقلاني الشافعي. (1379). فتح الباري شرح صحيح البخاري. [رقم كتبه وأبوابه وأحاديثه: محمد فؤاد عبد الباقي، قام بإخراجه وصححه وأشرف على طبعه: محب الدين الخطيب]. عليه تعليقات العلامة: عبد العزيز بن عبد الله بن باز. دار المعرفة.

ابن عادل، أبو حفص الحنبلي الدمشقي النعماني. (1419). اللباب في علوم الكتاب. [تحقيق: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود، والشيخ علي محمد معوض]. (ط1). دار الكتب العلمية.

ابن عاشور، محمد الطاهر التونسي. (1984). التحرير والتنوير. تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد. الدار التونسية للنشر.

ابن عطية، أبو محمد عبد الحق الأندلسي المحاربي. (1422). المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز. [تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد]. (ط1). دار الكتب العلمية.

ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر بن أيوب. (1440). تهذيب سنن أبي داود وإيضاح علله ومشكلاته. [تحقيق: علي بن محمد العمران، راجعه: جديع بن جديع الجديع – عبد الرحمن بن صالح السديس، وحقق الجزء 2-3: نبيل بن نصار السندي، راجعه: محمد أجمل الإصلاحي – عمر بن سَعدِي]. (ط1-2). دار ابن حزم.

ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر. (1420). تفسير القرآن العظيم. (ط2). [تحقيق: سامي بن محمد سلامة]. دار طيبة للنشر والتوزيع.

ابن كثير، إسماعيل بن عمر القرشي. (1418). البداية والنهاية. (ط1). [تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي]. دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان.

ابن منظور، أبو الفضل محمد بن مكرم بن علي جمال الدين الأنصاري. (1414). لسان العرب. (ط3). دار صادر.

أبو داود، سليمان بن الأشعث الأزدي السِّجِسْتاني. (1430). سنن أبي داود. [تحقيق: شعَيب الأرنؤوط – مَحَمَّد كامِل قره بللي]. (ط1). دار الرسالة العالمية.

أبو زهرة، محمد بن أحمد بن مصطفى بن أحمد. (د ت). زهرة التفاسير. دار الفكر العربي.

الأزهري، محمد بن أحمد الهروي. (2001). تهذيب اللغة. [تحقيق: محمد عوض مرعب]. (ط1). بيروت: دار إحياء التراث العربي.

الألباني، محمد ناصر الدين، بن الحاج نوح بن نجاتي بن آدم، الأشقودري. (1412). سلسلة الأحاديث الضعيفة والموضوعة وأثرها السيئ في الأمة. (ط1). دار المعارف.

الألوسي، شهاب الدين محمود بن عبد الله الحسيني. (1415). روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني. [تحقيق: علي عبد الباري عطية]. (ط1). دار الكتب العلمية.

الإيجي، محمد بن عبد الرحمن الحسيني الشافعيّ. (1424). جامع البيان في تفسير القرآن. (ط1). دار الكتب العلمية.

البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبدالله البخاري الجعفي. (1422). الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله ﷺ وسننه وأيامه. [تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر]. (ط1). دار طوق النجاة.

البغوي، أبو محمد الحسين بن مسعود. (1417). معالم التنزيل في

تفسير القرآن. [حققه وخرج أحاديثه، محمد عبد الله النمر، عثمان جمعة ضميرية، سليمان الحرش]. (ط4). دار طيبة للنشر.

البقاعي، إبراهيم بن عمر بن حسن الرباط بن علي بن أبي بكر. (د ت). نظم الدرر في تناسب الآيات والسور. دار الكتاب الإسلامي.

الثعالبي، عبد الرحمن بن محمد بن مخلوف. (1418). الجواهر الحسان في تفسير القرآن. [تحقيق: الشيخ محمد علي معوض والشيخ عادل أحمد عبد الموجود]. (ط1). دار إحياء التراث العربي.

الثعلبي، أحمد بن محمد أبو إسحاق. (1422). الكشف والبيان عن تفسير القرآن. [تحقيق: الإمام أبي محمد بن عاشور، مراجعة وتدقيق: أ. نظير الساعدي]. (ط1). دار إحياء التراث العربي.

الثوري، أبو عبد الله سفيان بن سعيد الكوفي. (1403). تفسير سفيان الثوري. (ط1). دار الكتب العلمية.

الجرجاني، أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن الفارسي. (1430). دَرْجُ الدُّرر في تَفسِيرِ الآيِ والسُّوَر. [طلعت صلاح الفرحان، محمد أديب شكور أمرير]. (ط1). دار الفكر.

الجوزي، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد. (1422). زاد المسير في علم التفسير. [تحقيق: عبد الرزاق المهدي]. (ط1). دار الكتاب العربي.

الجوهري، إسماعيل بن حماد الفارابي. (1407). الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية. [تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار]. (ط4). دار العلم للملايين.

الحسيني، أبو الطيب محمد صديق خان البخاري القِنَّوجي. (1412). فتحُ البيان في مقاصد القرآن. [عني بطبعهِ وقدّم له وراجعه: خادم العلم عَبد الله بن إبراهيم الأنصَاري]. المكتبة العصريَّة.

الحسيني، محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق، أبو الفيض، لقِّب: بمرتضى الزَّبيدي. (د ت). تاج العروس من جواهر القاموس. [المحقق: مجموعة من المحققين] دار الهداية.

الحلبي، أحمد بن يوسف بن عبد الدائم المعروف بالسمين. (د ت). الدر المصون في علوم الكتاب المكنون. [تحقيق: الدكتور أحمد محمد الخراط]. دار القلم.

الحميري، نشوان بن سعيد اليمني. (1420). شمس العلوم ودواء كلام العرب من الكلوم. [تحقيق: د. حسين بن عبد الله العمري، مطهر بن علي الإرياني، د. يوسف محمد عبد الله]. (ط1). دار الفكر المعاصر.

الخازن، علاء الدين علي بن محمد بن إبراهيم بن عمر الشيحي أبو الحسن. (1415). لباب التأويل في معاني التنزيل. [تصحيح: محمد علي شاهين]. (ط1). دار الكتب العلمية.

الداني، عثمان بن سعيد بن عثمان بن عمر. (1414). البيان في عدّ آي القرآن. (ط1). [تحقيق: غانم قدوري الحمد]. مركز المخطوطات والتراث.

درويش، محيي الدين بن أحمد مصطفى. (1415). إعراب القرآن وبيانه. (ط4). دار اليمامة.

الدعاس، أحمد عبيد. (1425). إعراب القرآن الكريم. (ط1). دار المنير.

الذهبي، محمد بن أحمد بن عثمان. (1422). المهذب في اختصار السنن الكبرى للبيهقي. [تحقيق المترجم: ياسر إبراهيم محمد]. (ط1). دار الوطن.

الرازي، محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي الملقب بفخر الدين الرازي. (1420). مفاتيح الغيب التفسير الكبير. (ط3). دار إحياء التراث العربي.

الزجاج، إبراهيم بن السري بن سهل أبو إسحاق. (1408). معاني القرآن وإعرابه. [تحقيق: عبد الجليل عبده شلبي]. (ط1). عالم الكتب.

الزحيلي، وهبة بن مصطفى. (1418). التفسير المنير في العقيدة والشريعة والمنهج. (ط2). دار الفكر المعاصر.

الزركشي، أبو عبد الله بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر. (1376). البرهان في علوم القرآن. [تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم]. (ط1). دار إحياء الكتب العربية عيسى البابي الحلبي وشركائه.

الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمرو جار الله. (1407). الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل. (ط3). دار الكتاب العربي.

السمرقندي، نصر بن محمد بن أحمد بن إبراهيم. (1413). بحر العلوم. (ط1). [تحقيق: علي معوض، عادل عبد الموجود، زكريا النُّوتي]. دار الكتب العلميّة.

السمعاني، منصور بن محمد بن عبد الجبار ابن أحمد المروزي التميمي الحنفي ثم الشافعي. (1418). تفسير القرآن. [تحقيق: ياسر بن إبراهيم وغنيم بن عباس بن غنيم]. (ط1). دار الوطن.

الشاطبي، إبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي الغرناطي. (1412). الاعتصام. [تحقيق: سليم بن عيد الهلالي]. (ط1). دار ابن عفان.

الشنقيطي، محمد الأمين بن محمد المختار بن عبد القادر الجكني. (1415). أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الشوكاني، محمد بن علي اليمني. (1414). فتح القدير بين فني

الرواية والدراية من علم التفسير. (ط1). دار ابن كثير.

صافي، محمود بن عبد الرحيم. (1418). الجدول في إعراب القرآن الكريم. (ط4). دار الرشيد.

الطبري، محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي، أبو جعفر. (1422). جامع البيان عن تأويل آي القرآن. (ط1). [تحقيق: د. عبد الله بن عبد المحسن التركي، بالتعاون مع مركز البحوث والدراسات الإسلامية بدار هجر د. عبد السَّند حسن يمامة]. دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان.

العسكري، أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل بن سعيد بن يحيى بن مهران. (1408). الأوائل. دار البشير.

القاسم بن سلاّم، أبو عُبيد الهروي البغدادي. (1415). فضائل القرآن. [تحقيق: مروان العطية، ومحسن خرابة، ووفاء تقي الدين]. (ط1). دار ابن كثير.

القاسمي، محمد جمال الدين بن محمد سعيد بن قاسم الحلاق. (1418). محاسن التأويل. [تحقيق: محمد باسل عيون السود]. (ط1). دار الكتب العلمية.

القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي شمس الدين. (1384). الجامع لأحكام القرآن. [تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش]. (ط2). دار الكتب المصرية.

القيسي، مكي بن أبي طالب حَمّوش بن محمد بن مختار القيرواني ثم الأندلسي القرطبي المالكي. (1429). الهداية إلى بلوغ النهاية في علم معاني القرآن وتفسيره، وأحكامه، وجمل من فنون علومه. [تحقيق: مجموعة رسائل جامعية بكلية الدراسات العليا والبحث العلمي، جامعة الشارقة، بإشراف أ.د الشاهد البوشيخي]. (ط1). مجموعة بحوث الكتاب والسنة، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة الشارقة.

الكرماني، محمود بن حمزة بن نصر، أبو القاسم برهان الدين. (د ت). غرائب التفسير وعجائب التأويل. دار القبلة للثقافة الإسلامية.

مجاهد، مجاهد بن جبر التابعي المكي القرشي المخزومي. (1410). تفسير مجاهد. [تحقيق: الدكتور محمد عبد السلام أبو النيل]. (ط1). دار الفكر الإسلامي الحديثة.

المراغي، أحمد بن مصطفى المراغي. (1365). تفسير المراغي. (ط1). مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر.

مقاتل، مقاتل بن سليمان بن بشير الأزدي البلخي. (1423). تفسير مقاتل. [تحقيق: عبد الله محمود شحاته]. (ط1). دار إحياء التراث.

الملَطي، محمد بن أحمد بن عبد الرحمن، أبو الحسين العسقلاني. (د ت). التنبيه والرد على أهل الأهواء والبدع. [تحقيق: محمد زاهد بن الحسن الكوثري]. المكتبة الأزهرية للتراث.

المنصور، عبد الله بن حمد. (1426). مشكل القرآن الكريم. (ط1). دار ابن الجوزي.

النسفي، عبد الله بن أحمد بن محمود حافظ الدين. (1419). مدارك التنزيل وحقائق التأويل. [حققه وخرج أحاديثه: يوسف علي بديوي، راجعه وقدم له: محيي الدين ديب مستو]. (ط1). دار الكلم الطيب.

النيسابوري، نظام الدين الحسن بن محمد بن حسين القمي. (1416). غرائب القرآن ورغائب الفرقان. [تحقيق: الشيخ زكريا عميرات]. (ط1). دار الكتب العلمية.

الواحدي، أبو الحسن علي بن أحمد بن محمد بن علي النيسابوري الشافعي. (1430). التفسير البسيْط. (ط1). [المحقق: أصل تحقيقه في (15) رسالة دكتوراة بجامعة الإمام محمد بن سعود، ثم قامت لجنة علمية من الجامعة بسبكه وتنسيقه]. الرياض: عمادة البحث العلمي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الواحدي، أبو الحسن علي بن أحمد بن محمد بن علي النيسابوري الشافعي. (1415). الوسيط في تفسير القرآن المجيد. [تحقيق وتعليق: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود، الشيخ علي محمد معوض، د. أحمد محمد صيرة، د. أحمد عبد الغني الجمل، د. عبد الرحمن عويس، قدمه وقرظه: أ.د عبد الحي الفرماوي]. (ط1). دار الكتب العلمية.

يحيى بن سلام، يحيى بن سلام بن أبي ثعلبة. (1425). تفسير يحيى بن سلام. [تحقيق: الدكتورة هند شلبي]. (ط1). دار الكتب العلمية.

Al-Wahidi, Abu Al-Hassan Ali bin Ahmed bin Muhammad bin Ali, Al-Nisaburi, Al-Shafi'i. (1430). Interpretarea simplă, (in arabic). (Prima ediție). [Investigator: Originea investigației sale asupra (15) disertații de doctorat la Universitatea Imam Muhammad bin Saud, apoi un comitet științific de la universitate a compilat și coordonat-o]. Riad: Decanatul cercetării științifice - Universitatea Islamică Imam Muhammad bin Saud.

تحليل محتوى كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط في ضوء مهارات التفكير المنتج في المملكة العربية السعودية

A content analysis study of the book "My Eternal Language" for the first intermediate grade in the Kingdom of Saudi Arabia, a focus on productive thinking skills.

د. نشمي عياده الشمري

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد، كلية التربية، جامعة حائل

Dr.Nashmi Ayadah Alshammari

Assistant Professor in Curricula and Teaching Methods,
College of Education, University of Hail

(قُدم للنشر في 2023/10/15، وقُبل للنشر في 2023/12/23)

الملخص

هدفت الدراسة إلى تحليل محتوى كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط في ضوء مهارات التفكير المنتج في المملكة العربية السعودية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّن مجتمع الدراسة وعينته من كتاب لغتي الخالدة، وقد قام الباحث بتطوير قائمة بمهارات التفكير المنتج المتوفرة في كتاب لغتي الخالدة للعام الدراسي 2202م، وتم التأكد من صدقها وثباتها، كما طور بطاقة تحليل محتوى لغتي الخالدة في ضوء مهارات التفكير المنتج، وتم التأكد من صدق الأداة وثباتها، وتوصلت النتائج إلى أن مهارات التفكير المنتج المتوفرة في كتاب لغتي الخالدة خمس مهارات أساسية، وهي: مهارة التفسير ولها (10) مؤشرات، وبلغت مؤشرات مهارة المرونة (8) والأصالة أيضاً (8) مؤشرات، وبلغت مهارة الاستنتاج (7) مؤشرات، أما مهارة الطلاقة فقد بلغت (6) مؤشرات، كما توفرت مهارات التفكير المنتج في مقرر لغتي الخالدة بنسب متقاربة، مع وجود فروق في النسب في توزيع مهارات التفكير المنتج في كل وحدة من الوحدات الدراسية الست، حيث جاءت مهارة التفسير بالمرتبة الأولى، تلتها مهارة الأصالة بالمرتبة الثانية، أما مهارة المرونة فاحتلت المرتبة الثالثة، تلتها مهارة الطلاقة بالمرتبة الرابعة، ومهارة الاستنتاج بالمرتبة الأخيرة، وأوصت الدراسة بضرورة عقد دورات وورش تدريبية لمعلمي اللغة العربية حول توظيف مهارات التفكير المنتج خلال شرح الكتاب، وإجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على كافة مقررات اللغة العربية في صفوف ومراحل دراسية مختلفة.

الكلمات المفتاحية: تحليل المحتوى، مهارات التفكير المنتج، كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط.

Abstract

This study aimed to analyze the content of the book "My Eternal Language" used in the first intermediate grade in Saudi Arabia in light of the thinking skills production. The researcher used the descriptive analytical approach focusing on the book "My Eternal Language". The researcher developed a list of productive thinking skills found in the book during the academic year 2022-2023. The study ensured that the analytical tool was reliable and valid and that the content analysis framework was developed in light of productive thinking skills. The reliability and validity of the tool were ensured, and the results showed five basic thinking skills are present in the book: (1) the skill of interpretation, which has ten indicators; (2) the flexibility skill, which contains eight indicators, (3) the skill of originality with eight indicators, (4) the skill of deduction which had seven indicators and (5) the skill of fluency with six indicators. The productive thinking skills were available in the course book in close proportions, with differences in their distribution in each of the six units of the book, whereby the interpretation skill came in first place, followed by the skill of originality in second place; for the skill of flexibility, it ranked third, followed by the skill of fluency in fourth place, and finally the skill of deduction in the fifth place. the study recommended holding training courses and workshops for Arabic language teachers on employing productive thinking skills in the classroom and conducting a similar study on all Arabic language courses in different grades and stages of study.

Keywords: Content analysis, productive thinking skills, "My Eternal Language" used in the first intermediate grade.

المقدمة

شهد العالم تطوراً ملحوظًا في جميع مجالات الحياة العلمية والثقافية والتربوية وغيرها، وكان له أثراً واضحاً على الحياة العلمية والتفكير عند الطلبة، وأصبح من الضروري بناء الطلبة فكرياً بما يتناسب مع مواكبة هذا التقدم والتطور، كما أن تعليم اللغة العربية يهدف إلى مساعدة الطلبة على تنمية قدراتهم الفكرية بالشكل المناسب في شتى جوانب الحياة من أجل النهوض بالمجتمع وتحقيق غاياته المنشودة (القضاة وأبو لطيفة والخوالدة وعساف، 2014). وأصبح الاهتمام بالنظام التعليمي وتعديله وتطويره من الأسس الأولية التي تركز عليها العملية التعليمية، وشهدت المملكة العربية السعودية تطوراً متقدماً في مجال التعلم، فقامت وزارة التعليم بتطوير مناهج المواد الدراسية في مختلف مراحل التعليم العام من خلال المشروع الشامل لتطوير المناهج الدراسية، ومنها مقررات اللغة العربية (التمامي، 2014).

ويعدُّ الكتاب المدرسي من أهم الوسائل ذات الكفاءة والفاعلية التي توفر فرصاً تعليمية متساوية للطلبة تتناسب مع قدراتهم المختلفة، فهو مصدر مهم لكل من المعلم والطالب على حدٍ سواء لإتمام العملية التعليمية، ويعد المرجع الأساسي لهما، مما يؤكد على ضرورة الاهتمام به في عملية إعداد البرامج التربوية (الجيلالي ولوحيدي، 2014). وحتى يتمكن الطلبة من الاندماج في هذا العالم المتسارع في التقدم والتطور، والتحولات التي نشهدها، فقد أظهرت الدراسات السابقة أن الطلبة مختلفون فيما بينهم من قدرات واستعدادات، وميول وطرق تفكير، في المجالات العقلية، والمعرفية، والانفعالية؛ لذا فقد «زادت العناية بموضوع تعليم التفكير من قبل المؤسسات التربوية في مختلف أرجاء العالم من خلال المواد الدراسية؛ لأن الطلبة الذين يعانون من ضعف في قدرات التفكير قد يواجهون صعوبة في تعلم المفاهيم المجردة والمبادئ العلمية والقدرة على حل المشكلات» (Halpern, 2007: 37).

ولكي يتم بناء الطالب وتنمية قدراته كان لا بد من الاهتمام بمناهج اللغة العربية ومنها الكتاب المدرسي؛ لما «لها من أهمية متزايدة في تنمية التفكير؛ لأنه ضرورة إنسانية، وبداية عملية، وآلية إنتاجية، يحتاج إليه كافة أفراد المجتمع بمختلف طبقاته ووظائفه، لذا تعد الكتب المدرسية الوسيط الفعلي للتواصل بين المعلم والطالب» (العنزي، 2016: 5)، فتعمل على صقل شخصية الطالب وتعديل سلوكه وتزويده بجملة من المهارات وأساليب التفكير الصحيح، بالإضافة إلى أنه يقدم للطالب الأنشطة والتدريبات، ويوفر له فرصاً متساوية من التعليم تتناسب وقدراته المختلفة، كما أنه لابد من توافر معايير معينه في الكتاب المدرسي يجب أخذها بعين الاعتبار (شاهين، 2020).

ويبّين كل من زعير وقاسم وحسين (Zair, & Gasim & Hussain, 2020) أن اللغة هي وحدة التفكير التي تم تخزينها في البناء المعرفي للطالب، وهي أهم أدوات التفكير على الإطلاق، وتلعب دوراً أساسياً فيه، وبزيادتها تزيد قدرته على معالجة الخبرات والقضايا والمواقف الجديدة التي يواجهها؛ فامتلاك الطلبة لمهارات التفكير يمكنهم من فهم الأفكار والمعلومات والسيطرة عليها، وتكسبهم النظام التحليلي للّغة؛ مما يجعلهم قادرين على التأمل الفكري والعقلي بأسلوب علمي، كما أنّ القراءة التي تعتمد على التفكير تجعل القارئ مسيطراً على الموضوع مستوعباً لكل أسراره وحقائقه، متعمقاً في فهمه، وقادراً على استنتاج الفرضيات والأفكار والنظريات منه، فضلاً عن إثراء ثروته اللغوية التي تساعد في تطوير خبراته، فامتلاك الطالب لمهارات التفكير يؤدي به إلى صقل كلامه بصورة رائعة، ويستطيع الغوص بالحقائق حينما يسلط عليها أضواء فكره.

ويرى عطية (2013) أن تعليم التفكير يعتد متطلباً أساسياً لتحقيق جودة التعلم؛ لأنه ينتقل بالطالب من السلبية والتلقي إلى المشاركة الإيجابية الفاعلة، كما أن تعليم التفكير المنتج يعد من الأهداف الرئيسة في العصر الحاضر، فقد أكّد تقرير اليونسكو الذي أعدّه خبراء من اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين تحت عنوان (نتعلم لنكون) أننا في عالم شديد التغيير، ويبدو أن أحد محركاته الرئيسة يتمثل في التجديد والتطور، ويجب إفساح المجال أمام الإنسان للتفكير والإبداع الذي يقوده نحو المستقبل. ويعد «التفكير المنتج الأداة المنهجية العلمية التي تجمع بين التفكير الإبداعي والتفكير الناقد الذي يساعد على حل المشكلات بجودة عالية، ونقطة قوة التفكير المنتج أنه يؤلف بين التفكير الإبداعي والتفكير الناقد ويوظفهما لتحقيق نتائج عملية» (Hurson, 2008: 45)، كما تعد مهارات التفكير المنتج جزءا مهم من عملية التعليم والتطور المعرفي للطلبة في مراحل التعليم المختلفة ليتمكن الطالب من إعادة بناء تفكيره والتقليل من حدوث الأخطاء، ويوصي خبراء التربية بأهمية تعليم الطلبة مهارات التفكير المنتج لمساعدتهم على ابتكار حلول للمشكلات واتخاذ القرارات المرتبطة بالمواد الدراسية (عبد الهادي، 2012).

وتحليل محتويات الكتب المدرسية وبيان أسسها حاجة متجددة، وأداة بحثية علمية لتفكيك بنية محتوى الكتاب، ورؤية الجزئيات والروابط بين تفاصيله؛ لتحقيق الوصف الموضوعي المنظم لمحتوى الكتاب المدرسي، وإيجاد الحلول لمختلف المشكلات الحياتية، وتطوير الأنظمة التعليمية لتنمية الموارد البشرية: عقلاً، وعلماً، ومهارةً، وخُلُقاً، وذوقاً، وصحةً، كما أن عمليات تحليل الكتب المدرسية تحفز المعلم والطلبة على ابتكار استراتيجيات تدريس فاعلة؛ وتحث على التفكير، ولهذا أصبحت استراتيجيات تحليل الكتب من أهم المهارات التي تعمل على تحسين مستوى الطالب في اتخاذ القرارات وحل المشكلات، وإظهار القيمة الإنتاجية للتعلم (سلامة، 2008).

وتبرز مهارات التفكير المنتج من ضمن مهارات التفكير التي يجب أن تركز عليها الكتب الدراسية، فالتفكير المنتج يؤدي إلى الإبداع الذي اهتمت به جميع المجتمعات ومن ضمنها المملكة

العربية السعودية، حيث إنه من أهداف سياسة التعليم في المملكة تشجيع وتنمية روح البحث والتفكير العلميين (عبد الهادي، 2012)، وهذا ما دفع الباحث لإجراء الدراسة الحالية بعنوان: تحليل محتوى كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط في ضوء مهارات التفكير المنتج في المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة

«تعد مهارات التفكير من أبرز الأهداف التي تسعى المؤسسات التعليمية والتربوية لتحقيقها؛ لذلك تسخّر كل طاقاتها ليصبح الطلبة المنتسبون إليها قادرين على التعامل الواعي مع ظروف الحياة المتغيرة التي تحيط بهم من خلال تنمية قدراتهم على التفكير، وبناءً على ذلك ينبغي تطوير الكتب المدرسية؛ لأن تنمية تفكير الطلبة تتأثر بدرجة كبيرة بالمناهج الدراسية وطريقة عرضها، فبقدر ما تقدم المناهج الدراسية من مهارات يتم تشكيل وتحديد تفكير الطلبة، وبالتالي ينعكس هذا الأمر على تفكير المجتمع» (البكر، 2010: 112).

وفي ضوء ذلك يرى الباحث أهمية دراسة مهارات التفكير المنتج ودرجة تضمينها في كتب اللغة العربية، فهناك ضرورة لأن تخضع كتب اللغة العربية للدراسة بناء على تحليل عناصر الكتاب، وذلك لتحديد درجة توافر مهارات التفكير المنتج حتى يتم تطويرها بما يساعد على تحقيق أهداف اللغة العربية، وبما يعزز لدى الطالب فهم ومعرفة ما يدور حوله من مواقف ويعمل على تفسيرها بالشكل الصحيح، وليعمل على الربط بين العلاقات المختلفة للخروج بنتيجة مناسبة وفق المعطيات التي بين يديه. كما أشارت العديد من الأبحاث على أهمية مهارات التفكير المنتج.

وقد لاحظ الباحث من خلال طبيعة عمله كمشرف على وحدة التدريب الميداني في كلية التربية، ومشرف مقرر التطبيق الميداني للطلبة المعلمين أن نسبة كبيرة منهم يعتمدون الطرق التقليدية في تدريسهم لمقررات اللغة العربية لذا يقعون بأخطاء كبيرة أثناء تعرضهم لموقف تعليمي داخل الفصل، فعندما يطرح المعلم سؤالاً استنتاجياً أو تفسيرياً يتعلق بمهارات التفكير فإنهم يجدون بعض الصعوبة في الإجابة عنه، مما يؤكد الحاجة الماسة وأهمية إجراء الدراسات العلمية والأبحاث التي تركز على التعرف على الأسباب والعوامل المؤثرة فيما يخص المعلم أو المنهج أو طريقة التدريس، وحيث أن كتاب لغتي الخالدة هو الوعاء الحاكم لأداء كل من المعلم والطالب فإنه ينال الأولوية لتحليله والكشف عن مهارات التفكير المنتج، وبالتالي يسعى البحث الحالي للوقوف على **مهارات التفكير المنتج وتوضح درجة تضمين كتاب لغتي الخالدة لمهارات التفكير المنتج لطلاب الصف الأول متوسط بالمملكة العربية السعودية**، لذلك يجيب البحث الحالي عن السؤالين التاليين:

1. ما مهارات التفكير المنتج المتوفرة في كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط؟
2. ما درجة تضمين كتاب لغتي الخالدة لمهارات التفكير المنتج لطلاب الصف الأول متوسط بالمملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة: يهدف البحث الحالي إلى معرفة ما يلي:

- التعرف على مهارات التفكير المنتج.
- الوقوف على درجة تضمين مهارات التفكير المنتج في كتاب لغتي الخالدة للصف الأول متوسط

أهمية الدراسة: يمكن إيجاز أهمية البحث الحالي بالآتي:

- تعد الدراسة إحدى المحاولات لتحليل محتوى كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط في ضوء مهارات التفكير المنتج.
- تقديم قائمة بمهارات التفكير المنتج التي قد تفيد الباحثين في كتب اللغة العربية.
- تقدم الدراسة الحالية خلفية نظرية عن ماهية التفكير المنتج وقائمة بمهاراته.
- قد تفيد نتائج هذه الدراسة معلمي اللغة العربية معرفة مهارات التفكير المنتج المضمنة في كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط.
- قد تفيد هذه الدراسة مؤلفي كتب اللغة العربية من أجل توظيف التفكير المنتج ومهاراته في هذه الكتب.
- قد تعزز الدراسة معلمي اللغة العربية بضرورة تنمية مهارات التفكير المنتج أثناء التدريس لدى طلابهم.

حدود الدراسة: تمثل حدود البحث الحالي بما يلي:

الحدود الموضوعية: الكشف عن مهاراته التفكير المنتج في كتاب لغتي الخالدة للصف الأول متوسط، وهي: (الأصالة، الطلاقة، المرونة، الاستنتاج، التفسير)

الحدود الزمانية: العام الدراسي 2023/2022م.

مصطلحات الدراسة: احتوى البحث الحالي على عدد من المصطلحات التي يمكن تعريفها على النحو التالي:

التفكير المنتج: عرفه هورسن(Hurson, 2008) بأنه: «أداة منهجية علمية تجمع بين التفكير الإبداعي والتفكير الناقد، وتوظيفهما لتحقيق نتائج عملية إيجابية والقيام بالأعمال وحل المشكلات وتحويلها إلى فرص حقيقية» (45).

أما تعريف التفكير المنتج إجرائياً: فهو مجموعة العمليات أو الأنشطة العقلية المتمثلة في مهارتي التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، وهي: (الأصالة، الطلاقة، المرونة، الاستنتاج، التفسير)؛ لإنتاج أفكار جديدة وفعالة تعكس قدرة طلبة الصف الأول

المتوسط على اكتساب مهارات التفكير المنتج بكفاءة وفاعلية بطريقة ناقدة وإبداعية في كتاب لغتي الخالدة.

تحليل المضمون: هو «تجزئة الشيء إلى مكوناته الأساسية وعناصره التي يتركب منها ... فالكتاب يتكون من وحدات دراسية محددة، كل وحدة تتحدث عن موضوع ما» (العرنوسي، 2016: 75).

أما تعريف تحليل المضمون إجرائياً: فهو طريقة اتّبعها الباحث في تجزئة كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط في ضوء مهارات التفكير المنتج وهي: (الأصالة، الطلاقة، المرونة، الاستنتاج، التفسير)؛ للوقوف عليها بطريقة علمية منظمة.

الإطار النظري

لقد أصبح هناك اتفاقٌ لدى التربويين على أهمية وضرورة تنمية مهارات التفكير عند الأجيال القادمة كي تستطيع العيش في زمانها، وتنافس الأمم الأخرى في إنتاجها الفكري، وتسهم في الحضارة الإنسانية بقدر ما تأخذ منها، وفي الآونة الأخيرة أصبح تعليم التفكير شعاراً بالرغم من عدم وجود اتفاق على الطريقة التي يفضّل أن يتم تعليمه بواسطتها، وقد عملت وزارة التعليم على تلبية هذه التوجهات، وإعداد طلبة يمتلكون مهارات التفكير المختلفة في جميع مجالات حياتهم (عطية، 2015).

وحيث «أن مهارات التفكير لا تنمو بالنضج والتطور الطبيعي وحدهما، ولا تُكتسب من خلال تراكم المعرفة والمعلومات فقط، بل لابد أن يكون هناك تعليم منتظم وتمرين عملي متتابع يبدأ بمهارات التفكير الأساسية ويتدرج إلى عمليات التفكير العليا، إلّا أنه يمكن تعليم التفكير، حيث أن التفكير عملية عقلية فردية ذاتية ولكن الخبرة والتجارب والأبحاث أشارت إلى أن الطلبة الذين يتميزون بالتفكير العميق يمتلكون مهارات معينة يمكن تعليمها وتعلمها واكتسابها وقياس نتائجها، وذلك إذا كان المعلمون على وعي بالمحتوى الدراسي، والخصائص النمائية لطلبتهم ليطوروا هذه المهارات التي يحتاجونها لمواجهة تحديات الحياة» (الخليلي، 2005: 49).

دور الكتب المدرسية في تنمية مهارات التفكير

تهتم الكتب المدرسية بكل ما يساعد الطلبة على تنمية مهارات التفكير، الأمر الذي يمكن تعلّمه في عدد محدد من الدروس، أو في مادة واحدة، أو من خلال وحدة دراسية بعينها، الأمر الذي يحتّم الممارسة المستمرة لتنميته، ويمكن أن يتم ذلك بتحديد ما هو مهم لتنمية التفكير فيه، وتحليل الحقائق، وتتبع خطوات الاستنباط المنطقي، وإجراء المقارنات المختلفة من الحقائق والمقابلة بينها، وهذا يستدعي مراجعة مضمون الكتب المدرسية وإعدادها بشكل تسلسلي ومنطقي (قدي وبراي، 2022).

ومما لا شك فيه أن الكتب المدرسية تشكل القلب النابض للعملية التعليمية، لما تمثله من كنز معرفي، يسهم في تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى الطلبة، فمهارات التفكير مثلاً بكافة أنواعها تعتبر من أساسيات الكتب المدرسية والتي تحرص على تضمينها في الكتاب الدراسي، لما لها من أثر في مساعدة الطلبة على حل مختلف المشكلات التي تواجههم في جوانب الحياة المختلفة (الخليفة، 2014).

ويرى لافي (2006) أنه وحتى تحقق الكتب هدفها في تنمية مهارات التفكير يجب مراعاة ما يلي:

- تحويل الأهداف التربوية من مجرد شعارات إلى أهداف إجرائية سلوكية يمكن قياس تأثيرها وتحقيقها داخل الفصل الدراسي.
- إعداد الكتب المدرسية على أساس مشاركة الطلبة مشاركة فعالة في اكتشاف المعارف والمهارات، وتأصيل عادة التفكير السليم لديهم.
- القضاء على لفظية التعليم، واستخدام طرق التدريس التي تعتمد على مشاركة الطلبة في التوصل إلى حلول للمشكلات التي تعترض طريقهم.

التفكير المنتج

إن التفكير المنتج هو ذلك النوع من التفكير الذي يجمع بين مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، وقد عرفه عبدالكريم (2015) بأنه «نمط من أنماط التفكير ينتهجه الطلبة في تعلمهم للموضوعات، مما يحقق لديهم نمواً شاملاً في مهارات التفكير الناقد والإبداعي، الأمر الذي يساعد في حل القضايا والمشكلات العلمية التي تواجههم بكفاءة عالية» (127)، وعرفه كل من مورتيانتو ونزار الدين (Murtianto & Nizaruddin) بأنه نشاط عقلي مرتبط بالمواقف المحيطة بالفرد، ويقوم بتحليل المعلومات باستخدام مهارات معينة كالمهارات الناقدة والإبداعية لوضع أفكار جديدة للوصول إلى حلول للمشكلات (المذكور في الديات والفيومي، 2022: 227)، ويرى جروان (2011) أن التفكير المنتج هو الخروج عن المألوف والتركيز على الشكل الجديد المراد الوصول إليه، والبراعة في التوصل إلى نتائج مطورة غير تقليدية.

ومن خلال التعريفات السابقة للتفكير المنتج فقد عرّفه الباحث بأنه: عملية عقلية تتطلب مجموعة من مهارات التفكير والتي تجمع بين مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي للوصول إلى أفكار ابتكارية بكفاءة وفاعلية تساعد الطلبة في الوصول إلى حلول للمشكلات التي تواجههم في حياتهم العلمية والعملية.

أهمية التفكير المنتج

يتناول رزوقي ومهدي وضياء (2018) مجموعة من الأمور التي توضح أهمية التفكير المنتج، وهي كما يلي:

1. مساعدة الطلبة في الاطّلاع على المصادر المختلفة التي

تساعد في تنويع اهتماماتهم، وزيادة حصيلتهم المعرفية في كل مادة من المواد التعليمية.

2. يؤدي إلى فهمٍ عميقٍ للمحتوى المعرفي، وربط عناصره ببعض، للخروج بنتائج وأفكار جديدة إبداعية.

3. حل الكثير من المشكلات في حياة الطلبة، وتجنب الوقوع في الأخطار بسبب ما يقومون به من استدلال وتحليل.

4. مساعدة الطلبة على توسيع آفاقهم، وطرح الأفكار والحلول المناسبة للمشكلات التي تواجههم.

5. تشجيع الطلبة على التفكير الجدلي، الذي يكمّلهم من الناحية العقلية والوجدانية، ويحررهم من التبعية، ويبتعد بهم عن التمركز حول الذات، وينطلق في مجالات أكثر اتساعاً، وتحفيز روح البحث، وعدم الركون للحقائق والمعلومات والتسليم بها دون تحرٍ واستكشاف.

مكونات التفكير المنتج

صنف العلماء والباحثون مكونات التفكير المنتج إلى عدة تصنيفات منها:

- أشار بعض الباحثين إلى أن التفكير المنتج يتكون من مهارات التفكير الإبداعي ومهارات التفكير الناقد ومهارات حل المشكلات (العراك وحمد الله، 2018).
- وأشار آخرون إلى أن التفكير المنتج يتكون من مهارات التنظيم الذاتي، ومهارات التفكير الإبداعي، ومهارات التفكير الناقد (عفانة، 2013).
- أشار الكثير من الباحثين والمؤلفين مثل: (Hurson, 2008؛ رزوقي وآخرون، 2018؛ المصري، 2017؛ فرج الله وأبو سكران، 2018؛ الشهري، 2018؛ العبدالله والجبوري، 2018) إلى أن التفكير المنتج يتكون من التفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، وهو ما تم اعتماده في هذه الدراسة؛ لأنه يتماشى مع طبيعة وماهية التفكير المنتج من النواحي النظرية، وهو التصنيف الأكثر ملاءمةً لغالبية تعريفات التفكير المنتج الذي تم الاطّلاع عليه.

والمتتبع لعملية التداخل بين نمطي التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، يجدها قد أنتجت تفكيراً جديداً سمي بالتفكير المنتج، فهو يساعد الطلبة في توليد الأفكار بشكل كبير، واكتشاف العلاقات الجديدة، والوصول إلى طرق وأساليب غير تقليدية للقدرة على حل المشكلات المختلفة التي قد تواجههم (الوادعي والعجمي، 2022).

مهارات التفكير المنتج

أهم مهارات التفكير المنتج التي حاول الباحثون قياسها، وهي (المذكور في دحلان، 2021؛ الشهراني والقرني، 2021):

- الأصالة: هي قدرة الطالب على توليد وابتكار أفكاراً غير شائعة تتميز بالجدة والتفرد.
- الطلاقة: هي القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار والمفردات والبدائل ذات الدلالة، استجابة لمثير في وقت محدد.
- المرونة: هي القدرة على التنويع في إعطاء أكبر عدد ممكن من الأفكار مع السهولة في تغيير اتجاه الطالب في التفكير حسب متطلبات المشكلة.
- الاستنتاج: هي القدرة العقلية عل استخلاص النتيجة من حقائق معينة واستخدام كل ما تملكه من معارف ومهارات، تبعاً لدرجة ارتباطها بمعلومات معطاة.
- التفسير: هي القدرة على تحديد المشكلة وتفسير الموقف ككلّ لإعطاء تبريرات.
- التوسع: القدرة على إضافة تفاصيل عملية جديدة ومتنوعة والتوسع فيها كإكمال قصة مثلاً....
- التخيل: القدرة على إثارة التفكير وتوسيع النظرة والرؤية حول مشكلة ما.

وقد حدد الباحث أول خمس مهارات للتفكير المنتج، وهي: (الأصالة، الطلاقة، المرونة، الاستنتاج، التفسير) والتي اعتُمد في هذا البحث الحالي. وذلك لكثرة توافر هذه المهارات الخمس في كتاب اللغة العربية للصف الأول المتوسط بشكل واضح، ونظراً لتوافرها واستخدامها في جميع أسئلة الكتاب على وجه الخصوص.

أنماط التفكير المنتج: وفيما يلي بعض التفصيل لأنماط التفكير المنتج:

1. التفكير الناقد: يتخذ التفكير الناقد حيزاً كبيراً من اهتمام الباحثين والتربويين وجميع المهتمين في المجال التربوي؛ نظراً لأهميته في العصر الحالي، خصوصاً في ميدان التعليم، وقد تعددت تعريفات التفكير الناقد ومنها ما أورده واطسن وجليسر (Watson &Glaser,1991) بأنه: «فحص المعتقدات والمقترحات بكفاءة وفاعلية في ضوء الشواهد التي تؤيدها الحقائق المتصلة بها، بدلاً من القفز إلى النتائج. واقتراح المهارات الأساسية للتفكير الناقد، وهي: معرفة الافتراضات، والاستنتاج، والاستنباط، والتفسير، وتقويم الحجج» (114). وعرّفه مصطفى (2013) بأنه «قدرة الفرد على إبداء الرأي المؤيد أو المعارض في المواقف المختلفة، مع إبداء الأسباب المقنعة لكل رأي» (48). ويعرفه نصار (2009) بأنه «نمط من أنماط التفكير يُظهر فيه الفرد القدرة على تقييم مشكلة أو موقف ما، من خلال تنظيم الأدلة والحجج، والتنبؤ بالحل الصحيح الذي يتضمنه، واستنباط المعلومات التي تساعد في تفسير الحل، وتبنّي قرارات وأحكام موضوعية بعيداً عن التحيز والعوامل الذاتية» (40).

تعرّف أنيس (Ennis, 2011: 5) التفكير الناقد بأنه: «تفكير تأملي يظهر فيه الوعي بخطوات التفكير للوصول إلى استنتاجات وقرارات سليمة»، وقد وضعت جمعية علم النفس الأمريكية (1990) تعريفاً للتفكير الناقد وهو «عملية تؤدي إلى اتخاذ أحكام ذاتية بناء على مهارات الاستقراء، والاستنتاج، والتوجه والميل، كالنزعة إلى البحث عن المعرفة والأدلة» (مرعي ونوفل، 2007: 291).

مهارات التفكير الناقد: صنّفت أنيس (Ennis, 2011) مهارات التفكير الناقد في ثلاث مجموعات، هي: تعريف المشكلة وتوضيحها، واستدلال المعلومات، وحل المشكلة واستخلاص استنتاجات معقولة. وأما تصنيف جوردن واطسون (j. Watson)، وإدوارد جليسر (E. Glasser) لمهارات التفكير الناقد (فرج الله وأبو سكران، 2018؛ شقوره، 2014) فهي:

- معرفة الافتراضات: وهي القدرة على تفحص الوقائع والحكم عليها في ضوء المعلومات والبيانات المتوفرة.
- التفسير: وهي القدرة على استخلاص نتيجة معينة من حقائق مقترحة بدرجة معقولة من اليقين.
- الاستنباط: وهي القدرة على التوصل للعلاقات بين الوقائع المعطاة، بحيث يحكم على درجة ارتباط نتيجة ما بتلك الوقائع ارتباطاً حقيقياً أم لا.
- الاستنتاج: وهي القدرة على التمييز بين درجات احتمال صحة أو خطأ نتيجة.
- المناقشات: وهي القدرة على التمييز بين مواطن القوة والمواطن التي تحتاج إلى تحسين للحكم في قضية ما.

2. التفكير الإبداعي: الإبداع ظاهرة إنسانية معقدة، تتأثر بعوامل عديدة حيث أنها عملية تتأثر بخصائص الطالب الشخصية، وبقدراته العقلية واهتماماته واتجاهاته ودوافعه وميوله وبحصيلته المعرفية، لذلك اهتمت وزارة التعليم بإكساب طلبتها مهارات التفكير الإبداعي من خلال التدريس الإبداعي، ودمج مهارات التفكير الإبداعي في الكتب المدرسية وغيرها (الحميضي، 2019). وتعرّف الموسوعة البريطانية الجديدة للإبداع على أنه: «القدرة على إيجاد شيء جديد كحلّ مشكلة ما أو أداء جديد أو أثر فني أو أسلوب جديد». (البارودي، 2016: 118)

وقد عرف تورانس (Torrance, 1972: 143) التفكير الإبداعي بأنه: «عملية إدراك التغيرات والعناصر المفقودة، ومحاولة صياغة فرضيات جديدة والتوصل إلى نتائج محددة بشأنها، واختبار الفرضيات والربط بين النتائج وتعديلها وإعادة اختبارها ثم تعميمها». ويعرّفه جروان (2011) أنه: «نشاط عقلي هادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول لم تكن معروفة سابقاً، تمتاز بالشمولية والتعقيد، وتحتوي على عناصر انفعالية وأخلاقية تشكل حالة ذهنية مميّزة» (127).

مهارات التفكير الإبداعي: اشتمل الأدب النظري على أن هناك مجموعة من العناصر والمهارات للتفكير الإبداعي، هي (Nuswowati & Taufiq, 2015؛ سعادة، 2009؛ المعايطة والبواليز، 2007):

- **مهارة الطلاقة:** وهي القدرة على إنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار والصور والتعبيرات الملائمة في وحدة زمنية محددة.
- **مهارة المرونة:** وهي القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادةً، وتوجيه مسار التفكير أو تحويله مع تغيّر المثير أو متطلبات الموقف، بمعنى إنتاج أكبر عدد من الاستعمالات المختلفة لشيء ما.
- **مهارة الأصالة:** وهي القدرة على إنتاج أفكار، أو أشكال، أو صور جديدة ومتميزة وفريدة. فكل أسلوب جديد ومناسب ويحقق الغرض هو في الحقيقة سلوك إبداعي أصيل.

ولذلك يرتبط التفكير الإبداعي بظاهرة إنسانية أكبر وأعمّ وهي ظاهرة الإبداع التي أصبحت متطلب العصر الحديث، بسماته العلمية والمنهجية. فالمجتمعات تسعى إلى الكشف عنها وترسيخها وتدعيمها لدى الطلبة، تحقيقاً للرقيّ والتقدم، ومواكبة تطور الحضارة وتسارعها.

الدراسات السابقة: من خلال المسح للأدب التربوي المتعلق بالبحث تبيّن أن مهارات التفكير المنتج حظيت باهتمام الباحثين التربويين، وقد تم عرض الدراسات وترتيبها من الحديث إلى القديم على النحو التالي:

دراسة أبو راس (2023): هدفت إلى تحليل محتوى مقرر لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير المستقبلي، وتم ذلك من خلال تحديد مهارات التفكير المستقبلي المناسبة لطلبة الصف الثالث المتوسط، ثم الكشف عن مدى تضمين محتوى الكتاب المقرر للفصلين (الأول والثاني) لمهارات التفكير المستقبلي التي حددتها الدراسة. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي باستخدام أسلوب تحليل المحتوى، وقد أعدت الباحثة الأدوات التالية، وهي: قائمة بمهارات التفكير المستقبلي، وبطاقة تحليل المحتوى. وكشفت نتائج الدراسة عن تضمين مهارات التفكير المستقبلي في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط بدرجة متوسطة إجمالاً، وبدرجة منخفضة إلى متوسطة بالنظر إلى كل مهارة رئيسة منفردة، وأظهرت أن أعلى نسبة كانت لمهارة التخطيط المستقبلي، وأن أقل نسبة كانت لمهارة التخيّل.

دراسة دحلان (2021): هدفت للكشف عن مستوى توافر مهارات التفكير الإبداعي في تدريبات كتاب اللغةِ العربيةِ للصف الثاني عشر في فِلسطين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي

التحليلي، وتكوّن مجتمع الدراسة وعيّنتها من كتاب اللغة العربية الذي يُدرَّس للصف الثاني عشر للعام الدراسي 2021/2020 بجزأيه، وقد أعد الباحث استمارة تحليل محتوى، وأظهرت نتائج الدراسة انخفاضًا في مستوى توافر مهارات التفكير الإبداعي في تدريبات كتاب اللغة العربية، حيث جاءت جميعها في المستوى الضعيف الذي حددته الدراسة، فقد حصلت مهارة الطلاقة على الترتيب الأول، ثم مهارة المرونة في الترتيب الثاني، ومهارة الإفاضة في الترتيب الثالث، بينما حصلت مهارة الأصالة على الترتيبِ الأخير.

دراسة الصويركي (2019): هدفت إلى التعرّف على درجة تضمين مقررات النحو والصرف للمرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد في المملكة العربية السعودية، ولتحقيق الأهداف تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وتألفت العيّنة من أربع مقررات للنحو والصرف، والأداة من (15) مهارة تفكير ناقد، وبلغ العدد الكليّ للأسئلة والأنشطة (717) سؤالاً أو نشاطاً، وأظهرت النتائج توافر مهارات التفكير الناقد بنسبة مرتفعة في جميع مقررات النحو والصرف.

دراسة الصلال وبنت الدابس (2018): هدفت إلى التعرّف على مدى توافر مهارات التفكير الإبداعي في مقرّر اللغة الإنجليزية للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي، وأعدّت الباحثتان أداة تحليل محتوى كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثاني المتوسط بجزأيه، وقد توصّلت الدراسة لعدة نتائج أهمُّها: توافر مهارات التفكير الإبداعي في محتوى كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثاني المتوسط بنسب متفاوتة على أربعة مهارات، هي: مهارة الطلاقة أولاً، ومهارة المرونة ثانياً، ومهارة الأصالة ثالثاً، ومهارة التفاصيل رابعاً، وفي ضوء نتائج الدراسة قدّمت الباحثتان مجموعة من التوصيات أهمُّها: مراجعة محتوى كتاب اللغة الإنجليزية وتقويمه وتطويره بصفةٍ دورية في ضوء مهارات التفكير الإبداعي، وتضمينه أسئلة وأنشطة تنمّي مهارات التفكير الإبداعي.

دراسة عبد الله (2016): هدفت إلى معرفة مدى تضمين مهارات التفكير الناقد في كتاب اللغة العربية للصف التاسع في دولة الإمارات العربية المتحدة، وتكوّن مجتمع الدراسة وعيّنتها من كتاب اللغة العربية الذي يُدرَّس للصف التاسع في العام الدراسي 2015-2016م، وقام الباحث بإعداد أداة الدراسة بتحليل محتوى الكتاب للكشف عن مهارات التفكير الناقد المتضمّنة فيه، وتكوّنت من (28) مهارة فرعية موزّعة على (5) مهارات أساسية للتفكير الناقد. وأشارت نتائج الدراسة إلى حصول مهارة الاستنتاج على المرتبة الأولى، وفي المرتبة الثانية مهارة التفسير، وفي المرتبة الثالثة مهارة التعرّف على الافتراضات، وفي المرتبة الرابعة مهارة التقويم، وجاءت مهارة التحليل بالمرتبة الأخيرة.

دراسة العامري (2015): هدفت إلى تحديد مهارات التفكير الإبداعي اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي وتقويم نشاطات التعلم في كتاب القراءة العربية في ضوئها، ولتحقيق أهداف الدراسة استعملت الباحثة أسلوب تحليل المحتوى وهو أحد أساليب المنهج الوصفي، بأداة علمية تتضمن مهارات التفكير الابداعي اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في العراق، فقد شرعت في تحليل النشاطات (عينة الدراسة) في كتاب القراءة العربية للصف السادس الابتدائي والبالغ عددها (175) نشاطاً تعليمياً، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أبرزها مراعاة نشاطات التعلم خمس مهارات تتعلق بالطلاقة بنسبة مرتفعة، وست مهارات تتعلق بالمرونة بنسبة متوسطة، وأربع مهارات تتعلق بالتفاصيل بنسبة منخفضة، وست مهارات تتعلق بالأصالة بنسبة منخفضة جداً، وأظهرت النتائج تركيز نشاطات التعلم على مهارات الطلاقة على حساب بقية المهارات وغياب التوازن والشمول في بناء النشاطات وتدرجها بحسب المهارات اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.

دراسة العامري (2015): هدفت إلى معرفة مدى تضمين مهارات التفكير الإبداعي في كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي، واتّبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّن مجتمع الدراسة من كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي، وقام الباحث ببناء بطاقة تحليل محتوى تم اشتقاقها من قائمة مهارات التفكير الإبداعي. وتوصلت الدراسة إلى تباين نسب تضمين الكتاب لتلك المهارات، حيث جاءت مهارة الطلاقة أولاً، ثم مهارة المرونة، وأخيراً مهارة الأصالة. وأوصى الباحث بإعادة بناء كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي بالاستفادة من قائمة مهارات التفكير الإبداعي التي توصّلت إليها الدراسة، وإعادة صياغة دليل المعلم.

دراسة الغامدي (2014): هدفت إلى معرفة مدى توافر مهارات التفكير الإبداعي في الأنشطة التقويمية في الكتب المدرسية المطوّرة للصف الرابع الابتدائي، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي القائم على تحليل المضمون وأعدّت قائمة بمهارات التفكير الإبداعي، شملت: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، وتكوّن مجتمع الدراسة من الكتب المدرسية المطوّرة للصف الرابع الابتدائي، وهي: التربية الاجتماعية والوطنية، والعلوم، ولغتي الجميلة، وتوصّلت الدراسة إلى اختلاف توافر مهارات التفكير الإبداعي في الأنشطة التقويمية، حيث أن كتاب التربية الاجتماعية والوطنية جاء في المرتبة الأولى، يليه كتاب لغتي الجميلة، وأخيرا كتاب العلوم. وأوصت الدراسة باستخدام قائمة مهارات التفكير الإبداعي في إعداد المناهج.

دراسة الحربي (2012): هدفت إلى التعرّف على درجة تضمين كتاب اللغة العربيّة المقرّر تدريسه للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية لمهارات التفكير الناقد في ضوء معيار معتمد، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع وحدات كتاب لغتي الخالدة الذي يدرس لطلاب الصف الأول المتوسط، وتم استخدام أسلوب تحليل المحتوى، بعد تطوير أداة تحليل مهارات التفكير

الناقد، وأظهرت النتائج أن تكرارات مهارات التفكير الناقد تكرّرت بمقدار (272) تكراراً، كما أظهرت النتائج وجود فروق كبيرة في النسب في توزيع مهارات التفكير الناقد، إذ جاءت مهارة التفسير في المرتبة الأولى، تلتها في المرتبة الثانية مهارة الاستنتاج، تلتها في المرتبة الثالثة مهارات التقويم، تلتها في المرتبة الرابعة مهارة معرفة الافتراض، تلتها في المرتبة الخامسة مهارة التحليل.

دراسة البشري (2012): هدفت إلى تقويم تدريبات كتب التعبير بمعهد تعليم اللغة العربيّة في ضوء مهارات التفكير الإبداعي، استخدم الباحث المنهج الوصفي القائم على تحليل المحتوى، وتكوّن مجتمع الدراسة من كتب التعبير للمستوى الثاني والثالث والرابع بمعهد اللغة العربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة بمعدل (1260) تدريباً، أعدّ الباحث قائمة بمهارات التفكير الإبداعي تضمّنت أربع مهارات، وهي: الطلاقة، المرونة، الأصالة، التوسع. وتوصّلت الدراسة إلى أن تدريبات كتب التعبير بمعهد تعليم اللغة العربيّة تضمّنت مهارة الطلاقة ومن ثم مهارة المرونة تلتها مهارة الأصالة وأخرها مهارة التوسع.

دراسة شيخ العيد (2010): هدفت إلى معرفة مدى تضمين كتاب لغتنا الجميلة للنشاطات التقويمية في الصف الرابع الأساسي في ضوء مهارات التفكير الإبداعي ومدى اكتساب الطلبة لها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي مستخدماً أداة تحليل المحتوى وقائمة بالمهارات العقلية المعرفية ومهارات التفكير الإبداعي واختبار لقياس مدى اكتساب الطلبة لها، وتكوّن مجتمع الدراسة من أنشطة كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي، وتوصّلت الدراسة إلى توافر مهارة الطلاقة أولاً، ثم المرونة ثانياً، والأصالة ثالثاً، وأخيراً التوسّع. وأوصت الدراسة بتطوير النشاطات التقويمية الإبداعية بحيث تُراعي مستويات التفكير العليا والتنويع في النشاطات بحيث تراعي جميع مهارات التفكير الإبداعي بشكل شامل.

دراسة الفرا (2010): هدفت إلى تحليل كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي في ضوء التفكير الإبداعي ومدى اكتساب الطلبة له في فلسطين، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي مستخدمةً أداة تحليل المحتوى، واختبار التفكير الإبداعي، وتوصّلت نتائج الدراسة إلى توزيع المهارات بالترتيب التالي: الطلاقة، ثم المرونة، ثم الأصالة، ثم التوضيح والحساسية للمشكلات، وأخيراً اتخاذ القرار. وأوصت الباحثة بضرورة أن يُراعى المنظور الإبداعي في الطبعات الجديدة لمنهاج لغتنا الجميلة وذلك من خلال إثراء المنهاج بعناصره المختلفة بقضايا إبداعية تراعي المعايير الفنية المرتبطة بتنمية الإبداع. والتركيز على تدريس مهارات التفكير الإبداعي بشكل أساسيّ في كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الدراسات السابقة اتضح أنّ مهارات التفكير بشكل عام تحظى باهتمام الباحثين، خاصةً من حيث درجة تضمينها في المقررات، حيث يتّضح من خلال دراسة أبو راس (2023) التي هدفت إلى تحليل محتوى مقرّر لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية. ودراسة دحلان (2021) التي هدفت للكشف عن مستوى توافر مهارات التفكير الإبداعي في تدريبات كتاب اللغةِ العربيةِ للصف الثاني عشر، ودراسة الصويركي (2019) التي هدفت إلى التعرف على درجة تضمين مقررات النحو والصرف للمرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد، ودراسة الصلال وبنت الدابس (2018) التي هدفت إلى التعرف على مدى توافر مهارات التفكير الإبداعي في مقرر اللغة الإنجليزية للصف الثاني المتوسط، ودراسة عبد الله (2016) التي هدفت إلى تعرّف مدى تضمين مهارات التفكير الناقد في كتاب اللغة العربية للصف التاسع، ودراسة العامري (2015) التي هدفت إلى معرفة مدى تضمين مهارات التفكير الإبداعي في كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي، ودراسة رباب الغامدي (2014) التي هدفت إلى معرفة مدى توافر مهارات التفكير الإبداعي في الأنشطة التقويمية في الكتب المدرسية المطوّرة للصف الرابع الابتدائي، ودراسة الحربي (2012) التي هدفت إلى التعرف على درجة تضمين كتاب اللغة العربية المقرّر تدريسه للصف الأول المتوسط لمهارات التفكير الناقد في ضوء معيار معتمد، ودراسة البشري (2012) التي هدفت إلى تقويم تدريبات كتب التعبير بمعهد تعليم اللغة العربية في ضوء مهارات التفكير الإبداعي، ودراسة شيخ العيد (2010) التي هدفت إلى معرفة مدى تضمين كتاب لغتنا الجميلة للنشاطات التقويمية في الصف الرابع الأساسي في ضوء مهارات التفكير الإبداعي، ودراسة الفرا (2010) التي هدفت إلى تحليل كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي في ضوء التفكير الإبداعي، ولعلّ الدراسة الحالية تأخذ منحى آخر حيث تدرس درجة توافر مهارات التفكير المنتج في كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط.

وفيما يتعلق بمنهج الدراسة فقد اتفقت جميع الدراسات السابقة على استخدام المنهج الوصفي التحليلي لملائمته لمثل هذه الدراسات.

بالنسبة لعينة الدراسة تمثلت جميع الدراسات السابقة بكتب اللغة العربية للمراحل المختلفة وبذلك تتفق مع عينة هذه الدراسة المتمثل بكتاب الصف الأول المتوسط، ويرى الباحث أن هذه الدراسة تختلف عن الدراسات السابقة بتناولها لكتاب لغتي الخالدة المقرر تدريسه للصف الأول المتوسط حسب الطبعة الأخيرة للعام 2022.

بالنسبة لأدوات الدراسة استخدمت جميع الدراسات السابقة أداة تحليل المحتوى كأداة للدراسة وبذلك تتفق مع أداة هذه الدراسة.

ميّزة الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة فهي تعد الدراسة الأولى من نوعها –في حدود علم الباحث– التي أجريت في

المملكة العربية السعودية على مهارات التفكير المنتج للصف الأول المتوسط في كتاب لغتي الخالدة حسب الطبعة الأخيرة للعام 2022م.

أوجه استفادة البحث الحالي من الدراسات السابقة

- من خلال الرجوع إلى بعض المصادر العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الدراسة.
- في كيفية اختيار مجتمع وعينة الدراسة بما يتلاءم مع أهداف الدراسة الحالية وأسئلتها.
- من خلال صياغة واعتماد منهجية البحث الحالي.
- في إعداد وبناء أدوات البحث الحالي.
- في تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة التي تلائم أهداف هذا البحث الحالي.
- من خلال ربط نتائج البحث الحالي بنتائج الدراسات السابقة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج البحث: اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي، القائم على دراسة الظاهرة ووصفها وتحليلها كما هي في الواقع، وهو الملائم لمثل هذا البحث (دشلي، 2016)؛ وذلك بهدف التعرّف على درجة تضمينه لمهارات التفكير المنتج.

مجتمع البحث وعينته: تكوّن مجتمع البحث وعيّنته من جميع صفحات كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط والصادر بقرار من وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي 2022م، كما هو موضح في الجدول (1) التالي:

جدول (1):

مواصفات وحدات كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط التي تم تحليلها

الكتاب	الجزء الأول (الفصل الدراسي الأول)				الجزء الثاني (الفصل الدراسي الثاني)			
	ترتيب الوحدة وعنوانها	عدد الصفحات	عدد الدروس	عدد الأهداف	ترتيب الوحدة وعنوانها	عدد الصفحات	عدد الدروس	عدد الأهداف
لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط	الأولى: القيم الإسلامية	70	5	11	الرابعة: الحياة الاجتماعية	78	5	12
	الثانية: الإعلام	76	5	10	الخامسة: البيئة والصحة	75	5	12
	الثالثة: الوطن	87	5	12	السادسة: حرف وهوايات	75	5	12
	3	233	15	33	3	228	15	36

تم التحليل في إطار المحتوى العلمي للكتاب، مع استبعاد الغلاف والمقدمة والفهارس.

أدوات البحث:

لتحقيق أهداف البحث الحالية والإجابة عن أسئلته، فقد قام الباحث بإعداد أدوات الدراسة، وذلك بعد الاطّلاع على الدراسات السابقة، مثل دراسة كلاً من (أبو راس، 2023؛ دحلان، 2021؛ الصويركي، 2019؛ الصلال وبنت الدابس، 2018؛ عبد الله، 2016؛ العامري، 2015؛ الغامدي، 2014، الحربي، 2012؛ البشري، 2012؛ شيخ العيد، 2010، الفرا، 2010)، وقد قام البحث على أداتين تتمثّلان في إعداد قائمة مهارات التفكير المنتج المتوفرة في كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط، بالإضافة إلى استمارة تحليل محتوى دروس الكتاب وأنشطته وأسئلته في ضوء مهارات التفكير المنتج، وقد تم ما يلي:

أ- إعداد قائمة مهارات التفكير المنتج المتوفرة في كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط في التعليم في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي 2022م.

لمعرفة مهارات التفكير المنتج المتوفرة في كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط، وهي: (الأصالة، الطلاقة، المرونة، الاستنتاج، التفسير).

صدق الأداة: تم التحقّق من صدق الأداة من خلال عرضها على مجموعة من المحكّمين المتخصصين في مجال المناهج وطرائق التدريس، وعلم النفس والتربية من أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل والقصيم وبيشة وجدة والجوف، حيث بلغ عددهم (11) عضواً، وإقرارهم لكافّة المهارات الأساسية ومؤشراتها في استمارة التحليل، من حيث ملاءمتها ووضوح عباراتها، وسلامة صياغتها، ودرجة ارتباط مؤشّراتها بالمهارات الأساسية، ودرجة ارتباطها بالفئة العمرية، وحذف أو إضافة ما يرونه مناسباً، وقد اختلفت آراء المحكّمين وملحوظاتهم ما بين حذف بعض المؤشرات وتعديل صياغتها وغيرها، وبعد أخذ رأي المحكّمين وبنسبة (80 %) من اتفاقهم على التعديلات (عضيبات والصرايرة والدلابيح والدليمي، 2021)، تم إجراء التعديلات اللازمة لتصبح المؤشرات بصورتها النهائية (39) موزعة على المهارات الخمس الأساسية، والجدول (2) يوضح مهارات التفكير المنتج الأساسية ومؤشراتها، على النحو الآتي:

الجدول (2)

يوضح مهارات التفكير المنتج الأساسية ومؤشراتها

المهارة الأساسية	عدد المؤشرات
الأصالة	8
الطلاقة	6
المرونة	8
الاستنتاج	7
التفسير	10
المجموع	**39**

ب- أداة تحليل محتوى كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط، وما يتضمّنه من مهارات التفكير المنتج:

وفيما يلي عرض لخطوات التوصل إلى تصميم أداة تحليل محتوى الكتاب في صورتها النهائية. فقد تم استخدم أداة تحليل المحتوى وذلك لملاءمتها لأهداف ومنهجية البحث، وقد تم تصميمها لجمع البيانات ورصد معدلات تكرار الظواهر في المادة التي يحلّل محتواها، وهي تساعد على استيفاء عناصر التحليل واتّباع نظاماً واحداً في التحليل وتحقق موضوعية كبيرة ومعامل ثبات مرتفع لعملية التحليل.

هدف التحليل: تهدف عملية التحليل إلى تحديد درجة توافر مهارات التفكير المنتج، وهي: (الأصالة، والطلاقة، والمرونة، والاستنتاج، والتفسير) في كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي 2023/2022م.

فئات التحليل: تم اعتماد مهارات التفكير المنتج كفئات للتحليل المكونة من خمسة محاور أساسية، وهي: (الأصالة، والطلاقة، والمرونة، والاستنتاج، والتفسير).

وحدات التحليل: تم اختيار الفكرة أو الموضوع كوحدة تحليل كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط في هذا البحث وذلك لملاءمتها لطبيعة البحث الحاليّ، حيث إنّ الفكرة تتّضح من خلال «الفقرة «والتي تتمثل في نص لفظي: شرح، توضيح، نشاط، أمثلة محلولة، مسائل، وتتكون من عدة جمل وبعض الرموز أو الأشكال.

ضوابط التحليل: حتى تتم إجراءات التحليل بشكل مناسب، فلا بد من مراعاة مجموعة ضوابط، وهي:

- تم التحليل بناءً على مهارات التفكير المنتج التي اعتمدها الباحث في هذا البحث وهي: (الأصالة، والطلاقة، والمرونة، والاستنتاج، والتفسير).
- تم التحليل في طار المحتوى العلمي لموضوعات كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي 2023/2022م.
- شمل التحليل كل ما هو موجود في كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط من أنشطة، أمثلة محلولة، أشكال وغيره.

صدق الأداة: تم التحقق من صدق الأداة من خلال عرضها على مجموعة من المحكّمين المتخصّصين في مجال المناهج وطرائق التدريس، وعلم النفس والتربية من أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل والقصيم وبيشة وجدة والجوف، حيث بلغ عددهم (11) عضواً، وإقرارهم لكافّة المهارات الأساسية ومؤشراتها في استمارة التحليل من حيث ملاءمتها ووضوح عباراتها، وسلامة صياغتها، ودرجة ارتباط المؤشرات بالمهارات الأساسية، ودرجة ارتباطها بالفئة العمرية، وحذف أو إضافة ما يرونه مناسباً، وقد اختلفت آراء المحكمين وملاحظاتهم ما بين حذف بعض المؤشرات وتعديل صياغها وغيرها، وفي ضوء تلك الملاحظات تم إجراء التعديلات اللازمة لتصبح استمارة تحليل المحتوى بصورتها النهائية (عضيبات وآخرون، 2021).

ثبات الأداة: للحكم على ثبات الأداة قام الباحث بتحليل وحدة من وحدات كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط، حيث تم عن طريق القرعة وضع الوحدات (6) وتم اختيار وحدة واحدة منهنّ عشوائياً، وهي الوحدة الرابعة في كتاب لغتي الخالدة بجزئه الثاني بعنوان (الحياة الاجتماعية)، وتم التحليل الأوّل، وبعد مضيّ فترة زمنية امتدت لأربعة أسابيع تم تحليل نفس الوحدة مرّة أخرى، وتم حساب نقاط الاتفاق بين التحليلين من خلال تطبيق معادلة هولستي (Holsti) حيث بلغ معامل الثبات الكلي (88 %) وهي نسبة مقبولة لإجراء الدراسة ومؤشر على ثبات التحليل (عضيبات وآخرون، 2021).

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث: لحساب معامل الثبات تم استخدام معادلة هولستي (Holsti)، كما تم استخراج النسبة المئوية، والتكرارات.

نتائج البحث:

تم عرض النتائج التي توصل إليها البحث، ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول، ونصه: «ما مهارات التفكير المنتج المتوفرة في كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط؟».

للإجابة عن هذا السؤال فقد جرى إعداد قائمة مهارات التفكير المنتج ومؤشّراتها التي ينبغي توافرها في كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية، بعد الاطّلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة التي تناولت مهارات التفكير المنتج، وعرضها على مجموعة من المحكمين وإخراجها في صورتها النهائية، وهي كما يلي:

- الأصالة: وعدد مؤشراتها (8) مؤشرات.

- الطلاقة: وعدد مؤشراتها (6) مؤشرات.
- المرونة: وعدد مؤشراتها (8) مؤشرات.
- الاستنتاج: وعدد مؤشراتها (7) مؤشرات.
- التفسير: وعدد مؤشراتها (10) مؤشرات.

وقد تكوّنت قائمة مهارات التفكير المنتج من (5) مهارات و(39) مؤشراً، موضحة في الجدول (3) التالي:

جدول (3):

مهارات التفكير المنتج ومؤشراتها

المهارة	م	المؤشر
الأصالة	1	يعرض حلولاً نادرة وقليلة التكرار تتصف بالجدية.
	2	يتضمن المحتوى أنشطة تربط بين المعلومات النظرية وبيئة الطالب.
	3	يطرح أفكاراً ومشكلات جديدة.
	4	يوجه المحتوى الطالب إلى كتابة مقال قصير أو فكرة ما ذات علاقة بالموضوع.
	5	يساعد على انتاج أفكار جديدة غير تقليدية.
	6	يشجع المحتوى الطالب على التعبير عن النص وتلخيصه بطرق إبداعية.
	7	يوجه المحتوى الطالب إلى اكتشاف أوجه الشبه والاختلاف بين شخصيات القصة أو المحادثة.
	8	يوفر المحتوى أنشطة تدفع الطالب للتفاعل مع النص والتنبؤ بأفكار جديدة.
الطلاقة	9	يستدعي أكبر عدد ممكن من الأفكار والحلول لمشكلة ما.
	10	يوفر المحتوى تدريبات لوضع الكلمة في أكبر عدد من الجُمل.
	11	يتضمن تلخيصاً للأفكار المتضمنة في الدرس.
	12	يقدم المحتوى حلولاً متنوعة وغير تقليدية للمشكلة.
	13	ينمّي القدرة على التفكير السريع في الكلمات أو الأفكار المرتبطة بشيءٍ معين.
	14	يُقدم أسئلة ذات إجابات مفتوحة لتوليد الأفكار.
المرونة	15	يساعد المحتوى الطالب على إيجاد الأسباب المفسّرة لموقف ما في النص.
	16	يضع عدّة أمثلة لتوضيح المفهوم.
	17	يساعد على توليد وتوظيف أفكار متنوعة.
	18	يوجّه الطالب للتعبير عن الحلول بلغته الخاصة.
	19	يوجّه المحتوى الطالب إلى توظيف القواعد النحوية في جمل مختلفة.
	20	يُشجّع المحتوى على تغيير اتجاه التفكير لإيجاد حلول وأفكار متنوعة.
	21	يطلب المحتوى من الطالب صياغة محادثات مختلفة.
	22	يتضمّن المحتوى أسئلة مفتوحة تُنمّي التفكير بأنماط مختلفة.
الاستنتاج	23	يوضّح الفكرة الرئيسة في النص.
	24	يتوصّل إلى استنتاجات معيّنة خلال الدرس.
	25	يوظّف الخبرات السابقة للطالب ويتوصل من خلال هذه الخبرات إلى استنتاجات.
	26	استخلاص العبر والعظات والدوافع من الموضوع.
	27	ينظّم الأفكار اللغوية ويصنفها في مجالات.
	28	يعرض المحتوى والمعلومات والأفكار اللغوية من العام إلى الخاص.
	29	يقارن الاستنتاجات التي توصّل إليها.
التفسير	30	يكتشف الحقائق العلمية ويفسرها.
	31	يفسّر الحالات المختلفة للموقف العلمي منطقياً.
	32	يصنّف المعلومات ذات الصلة بالمشكلة.
	33	يربط بين المفاهيم اللغوية ويستخدمها في التفسير.
	34	يحوّل الملاحظات إلى استنتاجات لغوية.
	35	يبيّن الأسباب المرتبطة بالنتائج.
	36	يعزّز الترابط المنطقي بين الموضوعات أو المفاهيم العلمية ويوظّفها في التفسير.
	37	يحوّل الاستنتاج إلى مجموعة من الملاحظات المرتبطة به.
	38	يكشف الموقف الأدبي ويفسّره.
	39	يحدّد العناصر الأساسية للدرس لتفسير النتائج.
5	**المجموع**	**39**

يوضح الجدول (3) مهارات التفكير المنتج ومؤشراتها في كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية، خمس مهارات هي: مهارة التفسير ولها (10) مؤشرات؛ ويمكن تفسير ذلك بسبب زيادة الوزن النسبي لهذه المهارة في الكتاب، ومهارة المرونة ولها (8) مؤشرات، والأصالة ولها (8) مؤشرات أيضاً، ومهارة الاستنتاج ولها (7) مؤشرات، أما مهارة الطلاقة فلها (6) مؤشرات؛ وذلك بسبب قلة الوزن النسبي لها في الكتاب، وقد بلغ مجموع المؤشرات (39) مؤشراً عند تحليل محتوى كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الحربي (2012)، ودراسة البشري (2012)، ودراسة شيخ العيد (2010)، ودراسة الفرا (2010).

الإجابة المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينصّ على: «ما درجة تضمين كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط لمهارات التفكير المنتج؟».

وللإجابة عن السؤال الثاني تمَّ تحليل مهارات التفكير المنتج المتوفّرة في كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية بعد أن قدّم الباحث وصفاً كاملاً له وفق ما يلي:

أ. كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط، وعدد صفحاته بلغ (453) صفحة، وقد ضمَّ (6) وحدات دراسية، تحتوي على (30) درساً، وقد تضمَّن (30) نصاً أدبياً اختيرت من مختلف فنون الأدب الشعرية والنثرية، بالإضافة إلى (30) درساً لغوياً، و(12) درساً في التواصل اللغوي، بالإضافة إلى (6) نماذج من الاختبارات.

ب. النسخة التي اعتمدها الباحث لتحليل الكتاب كانت طبعة العام الدراسي 2022، والتي أُعدّت من قِبَل لجنة مختصة من وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية.

ولتحديد درجة تضمين كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية بمهارات التفكير المنتج، قام الباحث بتحليل جميع محتويات الكتاب، وكانت النتائج كما يلي:

مهارة التفسير: ولتحديد نتائج تحليل محتوى كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط في ضوء مهارة التفسير، فقد حُسِبت التكرارات والنسب المئوية لكل مؤشر لهذه المهارة الأساسية، ويتّضح ذلك وِفق الجدول (4) التالي:

جدول (4):

نتائج تحليل محتوى كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط في ضوء مهارة التفسير

المهارة الأساسية	م	المؤشر	الفصل الأول		الفصل الثاني		مجموع الفصلين	
			التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
التفسير	30	يكتشف الحقائق العلمية ويفسرها	10	%0.13	9	%0.14	19	%0.13
	31	يفسّر الحالات المختلفة للموقف العلمي منطقياً	8	%0.11	8	%0.12	16	%0.11
	32	يصنّف المعلومات ذات الصلة بالمشكلة	7	%0.09	5	%0.08	12	%0.09
	33	يربط بين المفاهيم اللغوية ويستخدمها في التفسير	11	%0.14	9	%0.14	20	%0.14
	34	يحوّل الملحوظات إلى استنتاجات لغوية	2	%0.03	3	%0.05	5	%0.04
	35	يبيّن الأسباب المرتبطة بالنتائج	5	%0.07	4	%0.06	9	%0.06
	36	يعزّز الترابط المنطقي بين الموضوعات أو المفاهيم العلمية ويوظفها في التفسير	10	%0.13	9	%0.14	19	%0.13
	37	يحوّل الاستنتاج إلى مجموعة من الملاحظات المرتبطة به	8	%0.11	5	%0.08	13	%0.09
	38	يكشف الموقف الأدبي ويفسّره	8	%0.11	7	%0.11	15	%0.11
	39	يحدّد العناصر الأساسية للدرس لتفسير النتائج	7	%0.09	6	%0.09	13	%0.09
		المجموع	76	%0.23	65	%0.21	141	%0.23

يتّضح من الجدول أعلاه أن مؤشرات مهارة التفسير قد احتلت المرتبة الأولى في كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط، بعدد (141) تكراراً وبنسبة (0.23 %)، ويمكن تفسير ذلك بأنّ طبيعة كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط فرضت على مؤلّفي ومعدّي وواضعي مناهج اللغة العربية بأن يُضمّنوا الكتاب بتلك المهارات، إضافةً إلى ذلك ومن خلال خبرة الباحث كعضو هيئة تدريس في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية الطويلة فإن هذا الكتاب يحتوي على مواضيع لغويّة ونحويّة ونصوصاً أدبية وغيرها، لذلك فإنّ مثل هذه المعلومات تحتاج لمهارة التفسير، فلا يمكّن المعلم ولا الطالب من تحقيق أهداف هذه الدرس دون توظيف هذه المهارة سواءً أثناء الشرح أو من خلال طرح الأسئلة السابرة التي تثير التفكير.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الحربي (2012) إذ جاءت مهارة التفسير في المرتبة الأولى، ودراسة الصويركي (2019) التي أظهرت النتائج توافر مهارات التفكير الناقد بنسبة مرتفعة. وتختلف هذه الدراسة مع دراسة عبد الله (2016) التي حصلت مهارة التفسير فيها على المرتبة الثانية، من حيث مهارات التفكير الناقد.

مهارة الأصالة: ولتحديد نتائج تحليل محتوى كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط في ضوء مهارة الأصالة، فقد تم حساب التكرارات والنسب المئويّة لكل مؤشّر لهذه المهارة الأساسية، ويتّضح ذلك وفق الجدول (5) التالي:

جدول (5):

نتائج تحليل محتوى كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط في ضوء مهارة الأصالة

المهارة الأساسية	م	المؤشر	الفصل الأول		الفصل الثاني		مجموع الفصلين	
			التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
الأصالة	1	يعرض حلولاً نادرة وقليلة التكرار وتّتصف بالجدّية	7	%0.11	8	%0.12	15	%0.12
	2	يتضمّن المحتوى أنشطة تربط بين المعلومات النظرية وبيئة الطالب	8	%0.12	9	%0.13	17	%0.13
	3	يطرح أفكاراً ومشكلات جديدة	5	%0.08	8	%0.12	13	%0.10
	4	يوجّه المحتوى الطالب إلى كتابة مقال قصير أو فكرة ما ذات علاقة بالموضوع.	7	%0.11	6	%0.09	13	%0.10
	5	يساعد على إنتاج أفكار جديدة غير تقليدية.	10	%0.15	8	%0.12	18	%0.17
	6	يشجّع المحتوى الطالب على التعبير عن النص وتلخيصه بطرق إبداعية.	11	%0.17	14	%0.21	25	%0.19
	7	يوجّه المحتوى الطالب إلى اكتشاف أوجه الشبه والاختلاف بين شخصيات القصة أو المحادثة.	7	%0.11	6	%0.09	13	%0.10
	8	يوفّر المحتوى أنشطة تدفع الطالب للتفاعل مع النص والتنبؤ بأفكار جديدة.	10	%0.15	8	%0.12	18	%0.18
		المجموع	65	%0.20	67	%0.21	132	%0.21

يتّضح من الجدول أعلاه أن مؤشرات مهارة الأصالة قد احتلّت المرتبة الثانية في كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط، بعدد (132) تكراراً وبنسبة (0.21 %)، ويمكن تفسير ذلك لكون هذه المهارة تعتبر مهارة مهمّة من مهارات التفكير المنتج من حيث إنتاج أفكار غير مألوفة وفريدة، وتعزيز قدرة الطالب على التنبؤ بالأفكار الجديدة، واقتراح نهايات جديدة وإعادة التعبير عن النص وتلخيصه بطرق إبداعية.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة البشري (2012) التي حصلت مهارة الأصالة فيها على الترتيبِ الأول مع مهارة التوسع من حيث مهارات التفكير الإبداعي. وتختلف هذه الدراسة مع دراسة دحلان (2021) التي حصلت مهارة الأصالة فيها على الترتيبِ الأخير، ودراسة العامري (2015) التي حصلت مهارة الأصالة فيها على الترتيبِ الأخير، ودراسة كل من (الصلال وبنت الدابس، 2018؛ شيخ العيد، 2010؛ الفرا، 2010) التي حصلت مهارة الأصالة فيها على الترتيبِ الثالث، من حيث مهارات التفكير الإبداعي.

مهارة المرونة: لتحديد نتائج تحليل محتوى كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط في ضوء مهارة المرونة، فقد حُسبت التكرارات والنسب المئوية لكل مؤشر لهذه المهارة الأساسية، ويتضح ذلك وفق الجدول (6) التالي:

جدول (6):

نتائج تحليل محتوى كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط في ضوء مهارة المرونة

المهارة الأساسية	م	المؤشر	الفصل الأول		الفصل الثاني		مجموع الفصلين	
			التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
المرونة	15	يساعد المحتوى الطالب على إيجاد الأسباب المفسّرة لموقف ما في النص	10	%0.15	10	%0.16	20	%0.16
	16	يضع عدة أمثلة لتوضيح المفهوم	10	%0.15	9	%0.14	19	%0.15
	17	يساعد على توليد وتوظيف أفكار متنوعة.	13	%0.05	12	%0.19	25	%0.19
	18	يوجّه الطالب للتعبير عن الحلول بلغته الخاصة	5	%0.08	4	%0.06	9	%0.07
	19	يوجّه المحتوى الطالب إلى توظيف القواعد النحوية في جملٍ مختلفة.	4	%0.06	7	%0.11	11	%0.09
	20	يُشجّع على تغيير اتجاه التفكير لإيجاد حلول وأفكار متنوعة.	8	%0.12	10	%0.16	18	%0.14
	21	يطلب المحتوى من الطالب صياغة محادثات مختلفة	7	%0.11	6	%0.09	13	%0.10
	22	يتضمن المحتوى أسئلة مفتوحة تنمّي التفكير بأنماط مختلفة.	8	%0.12	6	%0.09	14	%0.11
		المجموع	65	%0.20	64	%0.20	129	%0.207

يتّضح من الجدول أعلاه أن مؤشرات مهارة المرونة قد احتلت المرتبة الثالثة في كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط، بعدد (129) تكراراً وبنسبة (0.207 %)، ويمكن تفسير ذلك لكون هذه المهارة تشكّل قلب مهارات التفكير المنتج من حيث إنتاج أفكار غير مألوفة وفريدة، وتعزيز قدرة الطالب على التنبّؤ بالأفكار الجديدة، واقتراح نهايات جديدة وإعادة التعبير عن النص وتلخيصه بطرق إبداعية.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كل من (دحلان، 2021؛ الصلال وبنت الدابس، 2018؛ العامري، 2015؛ البشري، 2012؛ شيخ العيد، 2010؛ الفرا، 2010) إذ جاءت مهارة المرونة في الترتيب الثاني من حيث مهارات التفكير الإبداعي.

مهارة الطلاقة: ولتحديد نتائج تحليل محتوى كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط في ضوء مهارة الطلاقة، فقد حُسبت التكرارات والنسب المئوية لكل مؤشر لهذه المهارة الأساسية، ويتضح ذلك وفق الجدول (7) التالي:

جدول (7):

نتائج تحليل محتوى كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط في ضوء مهارة الطلاقة

المهارة الأساسية	م	المؤشر	الفصل الأول		الفصل الثاني		مجموع الفصلين	
			التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
الطلاقة	9	يستدعي أكبر عدد ممكن من الأفكار والحلول لمشكلة ما.	13	%0.22	12	%0.19	25	%0.20
	10	يوفّر المحتوى تدريبات لوضع الكلمة في أكبر عدد من الجمل	10	%0.17	10	%0.16	20	%0.16
	11	يتضمّن تلخيصاً للأفكار المتضمّنة في الدرس.	5	%0.08	8	%0.13	13	%0.11
	12	يقدّم المحتوى حلول متنوعة وغير تقليدية للمشكلة	8	%0.13	9	%0.15	17	%0.14
	13	ينمّي القدرة على التفكير السريع في الكلمات أو الأفكار المرتبطة بشيء معين.	10	%0.17	11	%0.18	21	%0.17
	14	يُقدّم أسئلة ذات إجابات مفتوحة لتوليد الأفكار	14	%0.23	12	%0.19	26	%0.21
		المجموع	60	%0.19	62	%0.20	122	%0.20

يتّضح من الجدول أعلاه أن مؤشرات مهارة الطلاقة قد احتلّت المرتبة الرابعة في كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط، بعدد بلغ (122) تكراراً وبنسبة (0.20 %).

تختلف هذه النتيجة مع دراسة البشري (2012) التي حصلت مهارة الطلاقة فيها على الترتيبِ الأخير من حيث مهارات التفكير الإبداعي. وتختلف هذه الدراسة مع دراسة كل من (دحلان، 2021؛ الصلال وبنت الدابس، 2018؛ العامري، 2015؛ شيخ العيد، 2010؛ الفرا، 2010) التي حصلت مهارة الطلاقة فيها على الترتيبِ الأول من حيث مهارات التفكير الإبداعي.

مهارة الاستنتاج: ولتحديد نتائج تحليل محتوى كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط في ضوء مهارة الاستنتاج، فقد حُسبت التكرارات والنسب المئوية لكل مؤشر لهذه المهارة الأساسية، ويتضح ذلك وفق الجدول (8) التالي:

جدول (8):

نتائج تحليل محتوى كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط في ضوء مهارة الاستنتاج

المهارة الأساسية	م	المؤشر	الفصل الأول		الفصل الثاني		مجموع الفصلين	
			التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
الاستنتاج	23	يوضّح الفكرة الرئيسة في النص	2	%0.03	3	%0.05	5	%0.04
	24	يتوصّل إلى استنتاجات معيّنة خلال الدرس	13	%0.22	15	%0.25	28	%0.24
	25	يوظّف الخبرات السابقة للطالب ويتوصّل من خلال هذه الخبرات إلى استنتاجات	11	%0.19	10	%0.17	21	%0.18
	26	استخلاص العبر والعظات والدوافع من الموضوع	9	%0.16	9	%0.15	18	%0.15
	27	ينظّم الأفكار اللغوية ويصنّفها في مجالات	11	%0.19	12	%0.20	23	%0.20
	28	يعرض المحتوى والمعلومات والأفكار اللغوية من العام إلى الخاص	8	%0.14	4	%0.07	12	%0.10
	29	يقارن الاستنتاجات التي توصل اليها	4	%0.07	6	%0.10	10	%0.09
		المجموع	58	%0.18	59	%0.19	117	%0.19

يتّضح من الجدول أعلاه أن مؤشرات مهارة الاستنتاج قد احتلّت المرتبة الخامسة والأخيرة في كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط، بعدد بلغ (117) تكراراً وبنسبة (0.19 %).

وهذه النتيجة تختلف مع دراسة الحربي (2012) التي حصلت مهارة الاستنتاج فيها على الترتيبِ الثاني من حيث مهارات التفكير الناقد، وتختلف هذه الدراسة مع دراسة عبد الله (2016) التي حصلت مهارة الاستنتاج فيها على الترتيبِ الأول من حيث مهارات التفكير الناقد.

مهارات التفكير المنتج: ولتحديد الترتيب النسبي لكل من مهارات التفكير المنتج الأساسية المتوفرة في كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط، فقد حُسبت التكرارات والنسب المئوية لكل مهارة أساسية من هذه المهارات، وتم حساب رتبة كل مهارة أساسية بغرض ترتيب هذه المهارات حسب ورودها في كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط، كما هو مبين في الجدول (9) التالي.

جدول (9):

نتائج تحليل محتوى كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط في ضوء مهارات التفكير المنتج ككلّ

المهارة الأساسية	الفصل الأول		الفصل الثاني		مجموع التكرارات	النسبة المئوية للمهارة	الرتبة
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية			
التفسير	76	%0.23	65	%0.21	141	%0.23	**1**
الأصالة	65	%0.20	67	%0.21	132	%0.21	**2**
المرونة	65	%0.20	64	%0.20	129	%0.207	**3**
الطلاقة	60	%0.19	62	%0.20	122	%0.20	**4**
الاستنتاج	58	%0.18	59	%0.19	117	%0.19	**5**
المجموع	**324**	**%100**	**317**	**%100**	**641**	**%100**	–

يتّضح من الجدول أعلاه أن جميع مهارات التفكير المنتج الأساسية تمّ تضمينها وتوافرها في كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط، إلّا أنّ هناك فروقاً متقاربة في توزيع مهارات التفكير المنتج الأساسية في الكتاب، حيث تراوح عدد التكرارات بين (117-141) وكانت النسب بين (0.19 %- 0.23 %)، بحيث جاءت مهارة التفسير بالمرتبة الأولى بـ (141) تكراراً وبنسبة (0.23 %)، تلتها مهارة الأصالة بالمرتبة الثانية بـ (132) تكراراً وبنسبة (0.21 %)، أما مهارة المرونة فقد احتلّت المرتبة الثالثة بـ (129) تكراراً وبنسبة (0.207 %)، تلتها مهارة الطلاقة بالمرتبة الرابعة بـ (122) تكراراً وبنسبة (0.20 %)، وأخيراً جاءت مهارة الاستنتاج بالمرتبة الخامسة بـ (117) تكراراً وبنسبة (0.19 %).

وهذه النسب مقبولة، بحيث أنّ مهارات التفكير المنتج قد وُزّعت في كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط بشكل متكافئ، وهذا يعني أن طبيعة كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط قد فرضت على واضعي ومؤلفي مناهج كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط بأن يقوموا بتضمين تلك المهارات في هذا الكتاب حسب وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام للعام (2007)، وحسب رؤية المملكة العربية السعودية 2030 لتأهيل الطلبة لاستخدام مهارات التفكير المنتج بشكل كبير لمواكبة التطورات والمستجدات العالمية.

من خلال العرض السابق يرى الباحث أن مهارات التفكير المنتج كانت الفروق بينها متقاربة وأنّ وجود هذه المهارات في كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط يزيد مع تقدم الطالب في الصفوف والسنوات الدراسية، وبذلك يزداد لديه النمو العقلي مع تقدّمه في المراحل العمرية، ويصبح أكثر استعداداً لاستخدام هذه المهارات بشكل أوسع وأعمق. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة العامري (2015).

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث الحالي، يوصي الباحث بما يلي:

- على مؤلفي كتب اللغة العربية مراعاة توفر مهارات التفكير المنتج بشكل متوازن ويتفق مع الخصائص النمائية لجميع الطلبة.
- عقد دورات وورش تدريبية لمعلمي اللغة العربية حول توظيف مهارات التفكير المنتج خلال شرح الكتاب داخل الغرفة الصفيّة.
- إعداد حقائب تدريبية للمعلمين تتضمّن مهارات التفكير المنتج داخل الغرفة الصفية.

مقترحات بحثية:

في ضوء نتائج البحث الحالي، يقترح الباحث بعض الدراسات، وهي:

- إجراء دراسة مماثلة للبحث الحاليّ على كافّة مقرّرات اللغة العربية في صفوف ومراحل دراسيّة مختلفة.
- إجراء المزيد من الدراسات للتعرف على درجة تضمين بقية الكتب المدرسية لمهارات التفكير المنتج في كافة المناهج والمراحل الدراسية.
- إجراء دراسة للكشف عن أهم الصعوبات التي تواجه المعلمين في تدريس اللغة العربية في المرحلة المتوسطة.

المراجع:

أبو راس، أمل عبد الله. (2023). مدى تضمين مهارات التفكير المستقبلي في مقرر لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. 31 (1). 86-108.

البارودي، منال. (2016). القائد المتميّز وأسرار الإبداع القيادي. المجموعة العربية للنشر والتوزيع.

البشري، محمد عبد الله. (2012). تقويم تدريبات كتاب التعبير بمعهد تعليم اللغة العربية في ضوء مهارات التفكير الإبداعي.[رسالة ماجستير غير منشورة]. معهد تعليم اللغة العربية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

البكر، رشيد النوري. (2010). تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي. مكتبة الرشد.

التمامي، تركي بن زيد. (2014). الصعوبات التي تواجه تدريس مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي والحلول المقترحة لها من وجهة نظر المعلمين والمشرفين. [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

جروان، فتحي. (2011). تعليم التفكير- مفاهيم وتطبيقات. (ط5). دار الفكر للنشر والتوزيع.

الجيلاني، حسان، ولوحيدي، فوزي. (2014). أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*. العدد (9). 194-210.

الحربي محمود محمد. (2012). درجة تضمين كتاب اللغة العربية المقرّر للصفّ الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية لمهارات التفكير الناقد في ضوء معيار معتمد.[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك. الأردن.

الحميضي، خالد. (2019). مهارات التفكير الإبداعي في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية. *مجلة جامعة أسيوط*. 35 (6). 229-351.

الخليفة، حسن جعفر. (2014). المنهج المدرسي المعاصر، مفهومه، أسسه، مكوناته، تنظيماته، تقويمه، تطويره. (ط1). مكتبة الرشد.

الخليلي، أمل. (2005). الطفل ومهارات التفكير. دار صفاء للنشر والتوزيع.

دحلان، عمر. (2021). مستوى توافر مهارات التفكير الإبداعيّ في تدريبات كتاب اللغةِ العربيةِ للصف الثاني عشر في فلسطين. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. 29 (4). 335-355.

دشلي، كمال. (2016). منهجية البحث العلمي. منشورات جامعة حماه. مديرية الكتب والمطبوعات.

الديات، آمال والفيومي، خليل. (2022). مهارات التفكير المنتج المتضمنة في محتوى كتب العلوم المطوّرة للمرحلة الأساسية في الأردن. *مجلة جامعة عمان العربية للبحوث*. سلسلة البحوث التربوية والنفسية. 7 (1). 221-247.

رزوقي، رعد ومهدي، نبيل ورفيق محمد وضياء، سالم داوود. (2016). سلسلة التفكير وأنماطه. الجزء4 . دار الكتب العلمية.

سعادة، جودت أحمد. (2009). المنهج المدرسيّ للموهوبين والمتميّزين. دار الشروق للنشر والتوزيع.

سلامة، عادل. (2008). تخطيط المناهج المعاصرة. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

شاهين، إبراهيم. (2020). مهارات التفكير المنتج المتضمنة في كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي بفلسطين. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. 28 (2). 850-865.

شقوره، ضياء حسن. (2014). السلوك الإيجابي وعلاقته بالتفكير المنتج لدى طلبة الكليّات التقنيةّ في محافظات غزة. [رسالة ماجستير منشورة]. كلّية التربية. جامعة الأزهر. غزّة.

الشهراني، إيمان والقرني، مسفر. (2021). فاعلية تراكيب كيجان Kagan في تنمية مهارات التفكير المنتج في العلوم لدي طالبات الصف السادس الابتدائي بمحافظة بيشة. *مجلة كلية التربية*. 32(127). 27-90.

الشهري، ظافر بن فراج. (2018). مهارات التفكير المنتج الرياضي السّائدة بالمرحلة المتوسطة ومستوى اكتسابها لدى طلاب الصف الأول المتوسط. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. 26 (6). 110-129.

شيخ العيد، وسام حسن، (2010). تحليل النشاطات التقويمية في كتاب «لغتنا الجميلة» للصف الرابع الأساسي في ضوء مهارات التفكير الإبداعي ومدى اكتساب الطلبة لها. [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية جامعة الإسلامية. غزّة.

الصلال، منيرة بنت سيف وبنت الدابس، انتصار بنت حمد

بن سليمان. (2018). دراسة تحليلية لمقرّر اللغة الإنجليزية للصف الثاني المتوسط في ضوء مهارات التفكير الإبداعي. جمعية الثقافة من أجل التنمية. 19 (135). 85-142.

الصويركي، محمد علي. (2019) درجة تضمين مقرّرات النحو والصّرف للمرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد. *المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية*. 3 (9). 87-110.

العامري، بيطلي حسين. (2015). دراسة تحليليّة لكتاب لغتي الخالدة للصف السادس الابتدائي في ضوء مهارات التفكير الإبداعي. [رسالة ماجستير غير منشورة غير منشورة]. قسم المناهج وتكنولوجيا التعليم. كلّية التّربية. جامعة الطائف. الطائف.

عبد الكريم، سعد خليفة. (2015). فاعلية المناظرة الاستقصائية في تنمية التفكير المنتج لدى تلامذة الصف الثاني الإعدادي عبر دراستهم العلوم. *مجلة كلية التربية بأسيوط*. 31 (4). 116-182.

عبد الله، رائد صبحي. (2016). درجة تضمين مهارات التفكير الناقد في كتاب اللغة العربية للصف التاسع في دولة الإمارات العربية المتحدة. فائز بجائزة الشارقة للتميّز التربويّ. (فئة البحث التربويّ التطبيقي المتميز).

عبد الهادي، خولة. (2012). تعليم الطلبة مهارات التفكير الناقد. استُرجعت بتاريخ 21 كانون أول، 2022. من الموقع الإلكتروني: https://www.google.com/search?

العبدالله، هادي كطفان والجبوري، سلام داوود. (2018). مهارات التفكير المنتج لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. (96). 389-406.

العراك، دنيا جعفر، وحمد الله، حيدر مسير. (2018). بناء برنامج تدريبي وفقاً للتفكير المنتج لمدرّسي علم الأحياء وأثره في التفكير الحاذق لطلبتهم. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*. جامعة بابل. (41). 1750-1770.

العرنوسي، ضياء عويد. (2016). معلم المدرسة الأساسية. دار الرضوان للنشر والتوزيع.

عضيبات، أنس والصرايرة، إياد والدلابيح، عبد الرزاق والدليمي، طه. (2021). البحث العلمي، الأسس والمناهج. دار زمزم ناشرون وموزّعون.

عطية، محسن. (2013). التفكير، أنواعه ومهاراته واستراتيجيات تعليمه. دار صفاء للنّشر والتّوزيع.

عفانة، نداء عزو. (2013). أثر استخدام استراتيجية التعلّم بالدماغ ذي الجانبين في تدريس العلوم لتنمية بعض عادات العقل المنتج لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزّة. [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية. غزّة.

العنزي، مرزوق. (2016). تحليل محتوى مقرّرات العلوم للصفوف العليا للمرحلة الابتدائيّة في ضوء مهارات التفكير المتشعّب. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط*. 32(3). 535-569.

الغامدي، رباب خلف. (2014). مدى توافر مهارات التفكير الإبداعي في الأنشطة التقويمية في الكتب المدرسية المطوّرة للصف الرابع الابتدائي. [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية. جامعة الملك سعود.

الفرا، ميسون نصر. (2010). تحليل كتاب لغتنا العربية للصف الرابع الأساسي في ضوء مهارات التفكير الإبداعي ومدى اكتساب الطلبة له. [رسالة غير منشورة]. الجامعة الإسلامية. غزّة.

فرج الله، عبد الكريم موسى، وأبو سكران، محمد نعيم. (2018). تقويم كتب الرياضيّات الفلسطينية المطوّرة للصفوف (6-8) الأساسية في ضوء مهارات التفكير المنتج. [عرض ورقة] مقدّمة للمؤتمر التربوي السادس بعنوان: «المناهج الفلسطينية الجدية: «طموحات وتحديات» فلسطين: جامعة الأقصى.

قدي، سومية وبراي، محمد. (2022). دور الكتاب المدرسي في تنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية في ظل البرامج التربوية الحديثة – دراسة ميدانية بولاية مستغانم. *مجلة سلوك*. 9(1). 50-69.

القضاة، بسام وأبو لطيفة، رائد والخوالدة، مؤيد وعساف، محمد. (2014). مقدّمة في المناهج التربويّة الحديثة: مفاهيمها، وعناصرها، وأسسها وعملياتها. دار وائل للنشر والتّوزيع.

لافي، سعيد. (2006). القراءة وتنمية التفكير. مكتبة عالم الكتب.

مرعي، توفيق ونوفل، محمد. (2007). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية- الأونروا. المنارة. 13 (4). 289-341.

المصري، عدنان. (2017). فعالية استراتيجية التعلّم المتمركز حول المشكلة في تنمية التفكير المنتج من خلال منهج العلوم. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*. 9(2). 259-292.

مصطفى، نمر. (2013). تنمية مهارات التفكير. دار البداية ناشرون وموزّعون.

المعايطة، خليل عبد الرحمن والبواليز، محمد عبد السلام. (2007). الموهبة والتفوّق. دار الفكر للطباعة والنّشر.

نصار، إيهاب. (2009). أثر استخدام الألغاز في تنمية التفكير الناقد في الرياضيات والميل نحوها لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بغزة. [رسالة ماجستير غير منشورة].

الجامعة الإسلامية. غزّة.

الوادعي، أفنان علي محمد، والعجمي، لبنى حسين راشد. (2022). مدى امتلاك طالبات المرحلة المتوسطة لمهارات التفكري المنتج في ضوء تطبيق معلماتهن للممارسات العلمية والهندسية لمعايري العلوم للجيل القادم. *مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية*. 3(12). 36-54.

وزارة التربية والتعليم. (2007). وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام. الرياض.

Abdul Kareem, Saad Khalifa. (2015). failiyatu al munazaratu al istiqsaiyya fi tanmiyate altafkir al muntaj lada talameza alsaffi alsani al aedadi abra dirasatihim al uloom. (in Arabic). *majalltu Kulliyate altarbiya in Assuit*.31(4).116182- .

Abdullah Raid Subhi. (2016). darjatu tazmeen maharate altafkir al naqid fi kitabe al lugati al Arabiyya lissaffi altase in UAE faiz bijaezate alshariqate lit,tamaiuz altarbavi. (in Arabic). (fiatu al bahase altarbavi altatbiqe al mutamaiez).

Abu Ras, Amal Abdullah. (2023). mada tazmeen maharate altafkire al mustaqble fi muqarar lugati al khaledah lissaffi alsalis al mutawassit fi Al mamlka al Arabia al Saudia. (in Arabic). *Majalltu al uloom altarbaviyya w alnafsiyya*.31(1).86- 108.

Afanah, Nida Az,wo. (2013). asaru istekhdame istiratijiyya alta,allum bi,dimag zi al janibain fi tadrees al uloome li tanmiyate badhe aadate al aqle al muntaj lada talibate alsaffe altase al asasi in Gaza. (in Arabic). M.A thesis not printed. Islamic University. Gaza.

Al Abdullah, Hadi Katfan w Al Jubburi, Salam Dawood. (2018). maharatu altafkir al muntaj lada tullab alsaffi alsani al mutawassit in Physics subject dirasatun arabiyyatun fi altarbiyate w ilme alnafs. (96)389- 406.

Al Ameri, Baitali Husain. (2015). dirasatun tahliliya likitab lugati al khaledah lissaffi alsadis al ibtedae fi zoue maharate altafkire al ibdae. (in Arabic). M.A thesis not printed. Department of curriculum and educational technology. Kulliyatu altarbiyya. Taif University. Taif.

Al Anazi, Marzouq. (2016). tahlilu muhtawa muqararate al uloom lis,sufuf al olya lil marhalate al eidadiyyah fi zoue maharate altafkir al mutashaib. (in Arabic). *majallatu Kulliyate altarbiya Assuit university*.32(3).535569-.

Al Basharai , Mohammad Abdullah.(2012). taqveemu tadrebate kitabe altabere be,maehad taleem al, lugati al Arabiyya fi zoue maharate altafkir al ibdae. (in Arabic). M. A thesis not printed. maehad taleemu al lugati al arabiyya. Imam Mohammad bin Saud Islamic University.

Al Diyaat, Aamal w al faiuomi, Khalil. (2022). maharatu al tafkir al muntaj al mutazammina fi muhtawa kutubi al uloom al mutauwara lil marhalate al asasiyya fi al Urdan. (in Arabic). majalltu jamia Oman al Arabiyya lil buhoos. silsilatu al buhoose al tarbaviyya w al nafsiyya .7(1). 221-247.

Al Fara Maysoon Nasar. (2010). tahlil kitab lugatina al Arabiyya lis,saffi alrabe al asasi fi zoue maharate al tafkir al ibdaee w mada iktesabe altalabate lahu. (in Arabic). Magazine not printed. Islamic University. Gaza.

Al Ghamdi, Rabab Khalaf. (2014). mada tawafur maharate altafkir al ibdaee fi al anshitate altaqweemiyya fi al kutube al madrasiyya al mutauwara lis,saffi alrabe al ibtedae. (in Arabic). M.A thesis not printed. Kulliyate altarbiya. Malik SaudU niversity.

Al Harbi Mahmoud Muhammad. (2012). darjatu tazmeen kitabe al lugati al arabiyya al muqarar lissaffi al auwal al mutawassit fi al mamlka al Arabia al Saudia le maharate altafkir alnaqid fi zoue maeyar mutamad. (in Arabic). M.A thesis not printed.Yarmouk University .Jordan.

129.

Al Suwirki, Mohammad Ali. (2019) darajatu tazmeenu muqararat alnahu w alsarf lilmarh alsanaviyya limharate altafkir alnaqid. (in Arabic). *al majalltu al Arabiyya lilaadab w aldirasat al insaniyya*.3(9). 87110-.

Al Tamami, Turki bin zaid. (2014). alsuobatu allati tuajihu tadrees muqarar lugati al jameela lissaffi alrabe al ebtedae w al hulool al muqtareha laha min wijhate nazare al mual,lemeen w al mushrefeen. (in Arabic). M.A. thesis not printed. Kulliyatu altarbiyyat. Umm- Al- Qura University Mecca al mukarrama.

Al Wadiee Afnan Ali Mohammad,w Al Ajami, Lubna Husain Rashid. (2022). mada imtelak talibate al marhala al mutawassita li maharate altafk,kuri al muntaj fi zoue tatbieqe mual,lematehinna lilmumarisate al ilmiyyah w al handasiyya limuairi al uloom lil jeele al qadim. (in Arabic). *majalltu al uloom al insaniya w al tabeiyyah.* 3(12).3645-.

Dahlan, Umar. (2021). mustawa tawafur maharate al tafkir al ibdaee fi tadrebat kitab al lugati al Arabiyya lissaffi alsani ashar fi Palestine. (in Arabic). *majallat al jamia al islamiyaa li dirasat al tarbaviyya w al nafsiyya.* 29(4).335- 355.

Ennis, R. (2011). Critical thinking: Reflection and Perspective Part II. Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines. 26 (2), 519-.

Farajullah Abdul Kareem Musa, w Abu Sakran, Mohammad Naeem. (2018). taqweemu kutubi alriyaziyat al falastiniyya al mutauwarah lis,sufoof (68-) al asasiyya fi zoue maharate altafkir al muntaj [arzu waraqh] muqaddama lil mutamir altarbavi alsadis bi unwan: , (in Arabic). «Al manahiju al falastiniyya al jadidah:»tumohatun w tahad,diyat» : Palestine Al Aqsa University.

Halpern, D. (2007). Critical thinking across

Al Humaidhi, Khalid. (2019). maharatu al takfir al ibdaee fi kitabe al lugati al injeleziyyah lissaffi al auwal al mutawassit fi Al mamlka al Arabia al Saudia:dirasatun tahliliyya. (in Arabic). *Magazine of Assiut University*.35 (6). 229- 351.

Al Irak , Dunya Jafar w Hamadullah Haidar Musier.(2018). binau barnamajen tadribi wifqan lit,tafkir al muntaj lemudarresi ilme al ahyae w asaruhu fi altafkire al haziq li talabatehim. (in Arabic). *majalltu Kulliyate altarbiya al asasiyya lil uloom altarbaviyya w al insanijya.* Babylon University. (41).1750- 1770.

Al Jilani, Hassan w al Waheedi, Fauzi. (2014). ahammiyatu al kitab al madrasi fi al amaliyyate altarbaviyya. (in Arabic). majalltu aldirasat w al bohoos al ijtemaiyya. issue no (9). 194210-

Al Misri, Adnan. (2017). faaliyatu istiratijiyya alta,allum al mutamarkiz haula al mushkilah fi tanmiyate altafkire al muntaj min khilale manhaji al uloom. (in Arabic). *magazine philistine university lil abhas w aldirasat.* 9(2).259- 292.

Al Sallal, Munira bint Saif w bint Aldabis, Intisar bint Hamad bin Sulaiman.(2018) . dirasatun tahliliyatun li muqarar al lugati al enjileziyya lissaffi alsani al mutawassit (in Arabic). fi zoue maharate altafkire al ibdae. jameiyyatu alsaqafa min ajal altanmiya. 19(135).85142-.

Al Shahrani, Iman w Al Qarnee, Musfir.(2021). failiyatu trakib Kagan fi tanmiyate maharate al tafkir al muntaj fi al uloom lada talibatu alsaffi alsadis al ibtidae bi muhaffizat Bisha. (in Arabic). *majalltu Kulliyate altarbiyya.* 32 (128). 27- 90.

Al Shehri, Zafir bin Farrag. (2018). maharatu al tafkir al muntaj alriyadhi alsaiedah bi al marhala al mutawassita w mustawa iktesabiha lada tullab alsaffi al auwal al mutawassit. (in Arabic). majalltu al jamia al islamiyaa li dirasat altarbaviyya w alnafsiyya. 26(6).110-

the Curriculum: A brief edition of thought and Knowledge Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hurson, T. (2008). Think better. An innovator›s guide to productive thinking. New York: McGraw-Hill.

Marai, Taufeeq w Nowfal, Mohammad. (2007). mustawa maharate altafkire alnaqide lada talabate Kulliyate al uloom altarbaviyya - Al UNRWA. Al manarah. 13(4). 289- 341.

Nassar Ehab. (2009). asru istekhdame al gaaz fi tanmiyate altafkir alnaqid fi alriyaziyat w al mail nahwaha lada talameza alsaffi alrabe al asasi in Gaza. (in Arabic). M.A thesis not printed. Islamic University. Gaza.

Nuswowati, M., & Taufiq, M. (2015). Attitude Through Problem Based Green Vision Chemistry Environment Learning. Journal Pendidikan IPA Indonesia Indonesian *Journal of Science Education,* JPII 4 (2), 170176-.

Qudai , Somiya w Bara,e, Mohammad.(2022). douru al kitab al madrasi fi tanmiyate altafkir al ibdaee lada talameze al marhala al ibtedaeiyya fi zille al baramij altarbaviyya al hadeesa - dirasatun maidaniyya biwilayate Mostaganim. (in Arabic). majallte Sulook.9(1). 50-69.

Shaheen, Ibrahim. (2020). maharatu al tafkir al muntaj al mutazammina fi kitabe al uloom lissaffi alsamin al asasi bi Palestine. majalltu al jamia al islamiyaa li dirasat al tarbaviyya w al nafsiyya.28 (2).850- 865.

Shakh Al Eid, Wisam Hasan, (2010). tahlilu alnashatat altaqvimiyya fi kitab» lugatina al jamilah» lissaffi alrabe al asasi fi zoue maharate al tafkir al ibdaee w mada iktisab altalabate laha . M.A thesis not printed. (in Arabic). Kulliyatu altarbiyya Islamic University. Gaza.

Shaquorah, Ziya Hasan. (2014). alsulooku al iejabiuo w alaqatuhu bi altafkir al muntaj lada talabata al Kulliyat altaqniyya fi muhaffizat Gaza. M.A thesis printed. (in Arabic). Kulliyat altarbiyya. Al Azhar University. Gaza.

Torrance, E, p., (1972). Can We Teach Children to Think Creativity? *Journal of Creative Behaviors:* (6).143- 151.

Watson, E, Gleaser, E M., (1991). Critical Thinking Appraisal form.Y.M. Harcourt brace Jovanovich publishers.

Zair, S., & Gasim, W., & Hussain, S. (2020). Employing strategies of thinking in teaching Arabic. Amman: Al-Radwan House for Publishing and Distribution.

درجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى طلبة ماجستير الإرشاد النفسي المدرسي في جامعة حائل

The degree of using Artificial Intelligence Applications for Students of the Master of School Psychological Counseling at the University of Hail

د. وداد محمد صالح الكفيري
أستاذ علم النفس المشارك، كلية التربية، جامعة حائل

Dr.Wedad Mohammad Saleh Alkfare
Associate Professor of Psychology, College of Education, University of Hail

(قُدم للنشر في 2023/08/20، وقُبل للنشر في 2023/12/01)

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى طلبة ماجستير الإرشاد النفسي المدرسي في جامعة حائل من وجهة نظر الطلبة، ووضع تصور مقترح لاستخدام هذه التطبيقات. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة ماجستير الإرشاد النفسي المدرسي في جامعة حائل، والبالغ عددهم (73) طالباً وطالبة، أمّا عينتها فكانت عينة عشوائية بسيطة، تكونت من (51) طالباً وطالبة، أي ما نسبته (69.9. %) من مجتمع الدراسة، وأظهرت النتائج أن تقديرات عينة الدراسة لدرجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لطلبة ماجستير الإرشاد النفسي المدرسي في جامعة حائل جاءت متوسطة، كما خرج التصور المقترح لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي من خلال وضوح فلسفة التعليم بما يتماشى مع التطور الكبير في التعليم ومواجهة الأزمات، من خلال تدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيا ودمجها في الإطار العملي بشكل مناسب، وأوصت الدراسة بعقد الدورات وورش العمل التي تهتم في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتقنيات المعاصرة (إنترنت الأشياء، النظم الخبيرة، الروبوت، التعلم عن بعد) لدورها في تطوير مخرجات التعلم.

الكلمات المفتاحية: تطبيقات، الذكاء الاصطناعي، طلبة الماجستير، الإرشاد النفسي المدرسي.

Abstract

The study aimed to identify the degree of using artificial intelligence applications for students of the master's degree in school psychological counseling at the University of Hail from the students' point of view, and to develop a proposed vision for the use of artificial intelligence applications for students. The study used the descriptive survey method, and the study population consisted of all (73) students of the Master of School Psychological Counseling at the University of Hail, while its sample was a simple random sample, consisting of (51) male and female students, i.e. (69.9%), from the study population and the results showed that the estimates of the study sample on the degree of using artificial intelligence applications for students of the Master of School Psychological Counseling at the University of Hail were medium. The proposed vision for the use of artificial intelligence applications also emerged from the clarity of the educational philosophy in line with the great development in education and confronting crises and the study recommended holding courses and workshops that are interested in employing artificial intelligence applications and contemporary technologies (Internet of things, expert systems, robots, distance learning) For its role in developing educational outcomes.

Keywords: Applications, Artificial intelligence, Master's students, School psychological counseling.

مقدمة:

شهد القرن الحالي تطوراً هائلاً في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والتي قدمت بدورها العديد من التطبيقات التي عملت على تطوير جميع الأنظمة في شتى مجالات الحياة، وكان للأنظمة التربوية نصيباً من هذا التطور والتقدم؛ حيث ارتبط التعليم في التطبيقات التي وفرتها تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي التي هيأت بيئة رقمية متميزة للبحث ومعالجة المعلومات وتخزينها، وبما أن الذكاء الاصطناعي قد أثبت فعاليته ونجاعته في مجالات عديدة من حياتنا مثل الصناعة، والاتصالات والتجارة، وتنظيم النقل وغيرها، فمن الممكن أيضاً أن يكون أداة فعالة لتطوير التعليم، خاصة بعد تطور النظم الخبيرة التي حلت كمستشار بشري في كثير من الأنظمة، الأمر الذي قدم إمكانية أن يكون التعليم في المستقبل افتراضياً مرتبطاً بتطبيقات الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيا الحديثة، وأن تكون المرحلة المقبلة من التعليم هي مرحلة اللقاء والاندماج بين البيولوجي والتكنولوجي.

ويعد الذكاء الاصطناعي أحد علوم الحاسب الآلي الحديثة، التي تبحث عن أساليب متطورة لبرمجة الحاسوب للقيام بأعمال واستنتاجات مشابهة لذكاء الإنسان، ويهدف هذا العلم إلى فهم العمليات الذهنية المعقدة التي يقوم بها العقل البشري أثناء تفكيره (الجهني، 2019). وقد عرفه موسى وبلال (2019: 21) بأنه نظام علمي يشتمل على طرق التصنيع والهندسة لما يسمى بالأجهزة والبرامج الذكية.

وتكمن أهمية الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيا في تعليم الطلبة المهارات والخبرات التي يستخدمونها في بناء معرفتهم، كما أنها تتضمن كل المواقف والاحتمالات المتوقعة، وتقوم بالتخطيط الدقيق للأنشطة وربطها بالأهداف التعليمية، وتؤدي إلى نمو متتابع وتطور مستمر فيها، وقد أكد حجازي (2006) أن التطبيقات الجيدة ينبغي أن تكون مناسبة للتعليم وإدارة الصف الجيدة من خلال مناسبتها لاستعدادات الطلبة ومستوى نضجهم وقدراتهم اللفظية، وجذبها انتباه الطلبة ومناسبتها اهتماماتهم وخبراتهم، وعرضها المادة التعليمية وفقاً للأهداف التربوية العامة، وأن تكون مناسبة للمكان والزمان وتوفر الأدوات اللازمة حتى يتم التنفيذ بصورة مثالية.

وقد ظهرت العديد من التطبيقات والأنظمة الذكية التي تستند إلى الذكاء الاصطناعي، وبدأت محاولات مثمرة في دمج هذه التطبيقات والأنظمة الذكية في التعليم، وكانت لها إسهامات بالغة الأهمية في العملية التعليمية؛ حيث ساعدت هذه الأنظمة في تطوير التأمل الذاتي، وتوليد الأسئلة الإبداعية، ومهارات اتخاذ القرار (Ciolacu et al., 2018). كما ظهرت العديد من التقنيات الذكية المعتمدة على الذكاء الاصطناعي التي فاقت الحد في براعة إنتاجها وفاعلية استخدامها، لتطويعها في خدمة التعليم وما ينفعه وما يمكن من خلاله النهوض بالعملية التعليمية، وظهرت أنماط جديدة للذكاء الاصطناعي في كل من فرعيه نظم التعليم الذكية، والنظم الخبيرة، وشكلت هذه الأنماط منظومة متكاملة من خلالها يتم تطوير وتحديث العملية التعليمية والاستفادة من التقنيات الحديثة التي ظهرت من خلال تطبيق منظومة التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية (عزمي وآخرون، 2014).

وتشير التوجهات الحديثة والأبحاث في مجال التعليم بالذكاء الاصطناعي إلى أنه كلما زادت مساحة التعلم بالتطبيقات الحديثة توفرت فرص تحسين منظومة التعليم ومواكبة التطور؛ حيث إن للذكاء الاصطناعي أدواراً مهمة متعددة في مؤسسات التعليم المختلفة، وما تتضمنه من عناصر يمكنه القيام بها، وهناك العديد من تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي من المناسب توظيفها في العملية التعليمية ولها إسهامات بالغة الأهمية فيها تبعاً لما أوردته عدد من الدراسات والأدبيات كدراسة الصبحي (2020)، وشعبان (2021)، وهي: روبوتات الدردشة الذكية، وأنظمة التدريس الذكية، والتعلم التكيفي الذكي، وتقنية الواقع الافتراضي والواقع المعزز، والروبوتات التعليمية الذكية، والألعاب التعليمية الذكية، والتقييم الذكي.

كما ويضفي التعلم في ظل تقنيات الذكاء الاصطناعي جواً من المتعة والحيوية والتجديد، فيقبل الطلبة بشغف على التعلم ويعيشوا تجربة جديدة وثرية؛ حيث تسمح تقنيات الذكاء الاصطناعي للمتعلمين بالقيام بأنشطة تجريبية تفاعلية نشطة، مما يعزز فيهم الرغبة في التعلم، ويعمل على تحفيز الإبداع والمشاركة، وتحقيق نتائج تعليمية مثمرة، فينتقل التعلم من مجرد تعلم موضوع إلى الشعور بالمحتوى (Chassignol et al., 2018).

ولا شك أن دور الطالب في تطوير العملية التعليمية بكافة جوانبها، وفي تطوير وصقل شخصيته ازدادت أهميته، ويتطلب منه مسؤولية الإلمام بكل ما هو جديد في مجال التقنيات التعليمية والتربوية، وأصبح من الواجب قيام الطلبة بأدوار عديدة ومهارات عالية تتماشى مع التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل من جهة، ومع مطالب ثورة المعلومات والاتصالات من جهة أخرى، وينظر للطلبة في عصر الذكاء الاصطناعي على أنهم مشاركين في عمليات التخطيط والتنفيذ والتقييم، وأنهم محور للعملية التعليمية التعلمية، كما أنهم باحثين ومفكرين يتطلب منهم البحث عن مصادر المعلومة وتنفيذها وتطويرها (Chen et al., 2020).

من خلال ما سبق جاءت هذه الدراسة في محاولة للتعرف إلى درجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لطلبة ماجستير الإرشاد النفسي المدرسي في جامعة حائل.

مشكلة الدراسة:

يعد الذكاء الاصطناعي من أهم الأساليب التكنولوجية الحديثة التي تؤثر وبشكل كبير في المنظومة التعليمية؛ فقد وفر

للمنظومة التعليمية إمكانات هائلة تمكنها من تحقيق أهداف التنمية المستدامة، ودعم التعليم المستند إلى تقنيات الذكاء الاصطناعي، وتتيح الأدوات المعززة بالذكاء الاصطناعي إمكانية وصول الطلبة إلى التعلم في كل وقت وأي مكان؛ حيث يتعلم كل طالب بما يتناسب وسرعته الخاصة، كما وتساعد في الوصول السهل للمادة العلمية وعلى مدار الساعة؛ بحيث يتمكن الطلبة من استكشاف ما يناسبهم دون انتظار معلم، وتنمية المهارات والخبرات التي يستخدمونها في بناء معرفتهم. وقد كشف الإحصائيات أن استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم بلغ أعلى معدلاته خلال جائحة كورونا؛ حيث جاءت الهند في المقدمة وسجلت ارتفاعاً بنسبة 45 % في استخدامه، تلتها الولايات المتحدة وبنسبة 35 %، ثم بريطانيا 23 %، فيما سجلت اليابان ارتفاعاً بنسبة 28 % (الحداد وزكي، 2020).

كما وأوصى المؤتمر الدولي» الذكاء الاصطناعي والتعليم» المنعقد عام 2019 بضرورة اتخاذ التدابير والإجراءات اللازمة للتحول الرقمي الشامل، والحد من كل ما يشكل فجوة رقمية، ووضع الخطط والسياسات لتعزيز توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم، وضرورة تأهيل العاملين في المهنة التعليمية من معلمين وأساتذة جامعات وتمكينهم من استخدام أدواته، وتمكين الطلبة من استخدامه وإطلاق البرامج اللازمة لتمكينهم وتحفيزهم للعمل وفق متطلباته (الصبحي، 2020).

ونبعت مشكلة الدراسة من خلال كون الباحثة أحد أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة حائل والذي يحتم عليها التعامل مع الطلبة واستفسارهم حول تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وأيضاً من خلال ما يرنوا إليه العالم من توجه نحو استغلال التكنولوجيا في كافة المجالات بما فيها المؤسسات التعليمية، فلاحظت أن قلة من الطلبة يستخدمون هذه التطبيقات ويتعلمون من خلالها، كما لاحظت عدم المعرفة الكافية لاستخدامها نتيجة صعوبة الخروج عن المألوف والنمطية في العملية التعليمية، وكذلك صعوبة توفير كافة المتطلبات المتعلقة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في الجامعات، مما يؤدي إلى عدم القدرة على تطبيقها بشكل مثالي. ومن خلال إطلاع الباحثة على العديد من الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الذكاء الاصطناعي مثل دراسة الكحلوت والمقيد (2017)، ودراسة (Chen et al., 2020)، والربيعة (2022)، والتي أوصت بضرورة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الجامعات، وفي المؤسسات التعليمية وحث الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية على استخدامها وتطبيقها؛ من خلال توفير محفزات تشجيعية لهم، وتوفير الدورات وورش العمل للطلبة حول كيفية استخدامها وتطبيقها في العملية التعليمية، من هنا كان لا بد من محاولة التعرف إلى درجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى الطلبة، وإنشاء تصور مقترح لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لطلبة ماجستير الإرشاد النفسي المدرسي في جامعة حائل من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما درجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى طلبة ماجستير الإرشاد النفسي المدرسي في جامعة حائل؟

السؤال الثاني: ما التصور المقترح لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لطلبة ماجستير الإرشاد النفسي في جامعة حائل؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الكشف عن درجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى طلبة ماجستير الإرشاد النفسي المدرسي في جامعة حائل من وجهة نظرهم، ووضع تصور مقترح لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لطلبة ماجستير الإرشاد النفسي في جامعة حائل.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

الأهمية النظرية:

- بحثت الدراسة واقع استخدام الذكاء الاصطناعي لطلبة ماجستير الإرشاد النفسي المدرسي في جامعة حائل، وهو موضوع جدير بالدراسة في ظل التطورات التكنولوجية الهائلة في مجال التعليم، وأهمية استخدام الذكاء الاصطناعي في تطوير العملية التعليمية، ومن خلال حداثة هذا الموضوع في التعليم الجامعي وإبرازها لدور الطلبة في الابتكار والتطوير للعملية التعليمية.
- تسلط الدراسة الضوء على فئة لم تحظ بالاهتمام الكافي من قبل الدراسات الحديثة في جامعة حائل، وهم طلبة ماجستير الإرشاد النفسي المدرسي.
- تزويد الباحثين في هذا المجال بإطار نظري ودراسات سابقة حول موضوع الذكاء الاصطناعي وأهميته في تطوير العملية التعليمية التعلمية.

الأهمية التطبيقية:

- من المؤمل أن تسهم هذه الدراسة في تنمية العملية التعليمية، وتوضيح الصورة أمام أصحاب القرار في وزارة التعليم السعودية لواقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وأهمية استخدامه في تطوير مخرجات التعلم من وجهة نظر الطلبة.
- إعطاء صورة واضحة لأصحاب القرار في كلية التربية وقسم الإرشاد النفسي في جامعة حائل، عن أهمية الذكاء الاصطناعي ودرجة استخدامه من قبل طلبة الدراسات العليا؛ مما يساعد في رسم السياسات والخطط المستقبلية للاستراتيجيات التدريسية والأنشطة الطلابية.
- تقدم الدراسة تصوراً مقترحاً لإمكانية تفعيل واستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة بالحدود التالية:

- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على طلبة الماجستير في قسم الإرشاد النفسي المدرسي في جامعة حائل.
- **الحدود المكانية:** طبقت هذه الدراسة في قسم الإرشاد النفسي المدرسي في جامعة حائل.
- **الحدود الزمانية:** طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 2023/2022م.

مصطلحات الدراسة:

تضمنت الدراسة عدداً من المفاهيم والمصطلحات التي لا بد من تعريفها اصطلاحياً وإجرائياً وهي:

الذكاء الاصطناعي: «علم إنشاء أجهزة وبرامج كمبيوتر قادرة على التفكير بالطريقة نفسها التي يعمل بها الدماغ البشري، تتعلم مثلما نتعلم، وتقرر كما نقرر، وتتصرف كما نتصرف» (عبد الصمد وأحمد، 2020، 21).

وتعرفه الباحثة إجرائياً: بأنه تطبيقات رقمية تحاكي العقل البشري، تستخدم من قبل طلبة الإرشاد النفسي المدرسي، لتنمية وتطوير دورهم في عملية التعلم، مما ينعكس على نواتج تعلمهم.

إنترنت الأشياء: «هي تقنية حديثة الهدف منها توصيل كل الأجهزة الإلكترونية بواسطة الأنترنت؛ بحيث تكون قابلة على التواصل فيما بينها عن طريق بروتوكولات خاصة، وأيضاً التواصل مع الإنسان عن طريق إرسال رسائل نصية في هذه التقنية» (Al-Dahshan, 2019, 60).

وتعرفها الباحثة إجرائياً: بأنها درجة استجابة أفراد عينة الدراسة على مجال إنترنت الأشياء المعد في أداة الدراسة.

الروبوت: «أداة ميكانيكية قادرة على القيام بمهام مختلفة يتم برمجتها عن طريق الكمبيوتر، وتستطيع استشعار بيئات العمل المحيطة بها، واتخاذ القرارات وإظهار سلوك يدل على الذكاء مما يميزها عن بقية الآلات» (Suleiman & Omari, 2020, 112).

وتعرفها الباحثة إجرائياً: بأنها درجة استجابة أفراد عينة الدراسة على مجال الروبوت المعد في أداة الدراسة.

النظم الخبيرة: «برنامج حاسوبي ذكي يستخدم المعارف وإجراءات الاستدلال لحل مشاكل صعبة، بما يكفي لأن تحتاج في حلها إلى خبرة بشرية» (Abd al-Bari et al., 2014, 980).

وتعرفها الباحثة إجرائياً: بأنها درجة استجابة أفراد عينة الدراسة على مجال النظم الخبيرة المعد في أداة الدراسة.

التعلم عن بعد: «نظام يضم جميع أشكال التعليم والتعلم، حيث لا يجتمع المعلم والمتعلم في غرفة واحدة، ويتم عن طريق التواصل عبر وسائط متعددة ووسائل تعليمية» (Haroon, 2021, 31).

وتعرفه الباحثة إجرائياً: بأنها درجة استجابة أفراد عينة الدراسة على مجال التعلم عن بعد المعد في أداة الدراسة.

ماجستير الإرشاد النفسي المدرسي: ويعرف إجرائياً بأنه: برنامج للدراسات العليا في جامعة حائل يشترط للقبول فيه مجموعة من الشروط، كما يشترط للانتهاء منه دراسة عدد من المقررات الدراسية، وكتابة أطروحة ومناقشتها من قبل مجموعة من المتخصصين، وفق خطة دراسية وزمنية تم وضعها من قبل وكالة الدراسات العليا والبحث العلمي في جامعة حائل، وهي معتمدة ومصادق عليها من قبل وزارة التعليم في المملكة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

أولا: الذكاء الاصطناعي

يتميز العقل البشري بقدرته على التفكير والتمييز والتخطيط واتخاذ القرارات، ومن خلال توظيف التقنيات الحديثة المرتبطة بالذكاء الاصطناعي، تتاح له القدرة الفائقة على حل المشكلات وتطوير الأفكار الجديدة وتحليل البيانات واستخراج المعلومات، فالذكاء الاصطناعي تقنية ذكية تحاكي الذكاء البشري من خلال الأجهزة الذكية الحديثة، مما يسهل حياة الإنسان اليومية، ويرفع من مستوى جودتها وكفاءتها (Chen et al., 2020).

وقد ظهر مفهوم الذكاء الاصطناعي لأول مرة عام 1950 على يد تورينج Turing حيث قدم اختباراً يتم من خلاله تقييم ذكاء جهاز الكمبيوتر، ويتم تصنيفه بالذكي في حال تمكّن من محاكاة الذكاء البشري، تلاه إنشاء ستراشي Strachey لأول برنامج يعتمد على الذكاء الاصطناعي، وتتابعت المحاولات لتقديم نماذج تشابه الذكاء البشري، إلى أن قدم أوتنجر Oettinger تصميماً يقوم على تجربة محاكاة لعملية التسوق البشري، قاس من خلاله قدرة جهاز الكمبيوتر على التعلم، وتتابعت التطورات متسارعة في علم الذكاء الاصطناعي، لتظهر الروبوتات القادرة على التفاعل، ثم كانت النقلة النوعية للذكاء الاصطناعي عام 2018؛ ليدخل كأداة فاعلة في مختلف القطاعات، وجوانب الحياة اليومية المتنوعة (المهدي، 2021).

ويشير مفهوم الذكاء الاصطناعي إلى فرع من فروع علم الحاسوب، الذي يهدف إلى تصميم أنظمة ذكية قادرة على فهم البيانات وتحليلها واستخراج المعلومات المهمة والمفيدة (Roll & Wylie, 2016)، وهو مجموعة من التقنيات والأساليب التي تستخدم لتمثيل ومحاكاة الذكاء البشري في نظم حاسوبية، واتخاذ القرارات والتعلم والتكيف مع أي تغيير في البيانات وتحليلها بشكل مستقل (Alam, 2021). كما وقدم العزب والنشار (2022)

تعريفاً للذكاء الاصطناعي ذكرا فيه: أنه سلوك له خصائص معينة تتسم بها برامج الحاسب الآلي، تجعلها تحاكي القدرات الذهنية البشرية وأنماط عملها، ومن أهم هذه الخصائص القدرة على التعلم والاستنتاج، ورد الفعل على أوضاع لم تبرمج في الآلة.

فالذكاء الاصطناعي هو أحد أهم مجالات التعلم التفاعلي القائم على الحاسب الآلي، والذي يهدف بشكل أساسي إلى فهم طبيعة الذكاء الإنساني، من خلال برامج حاسوبية قادرة على محاكاة السلوك الإنساني؛ بحيث يستفاد منها في حل المشكلات غير النمطية أو التدريب على حلها أو اتخاذ قرار مناسب، ويهدف الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم إلى تحسين تجربة التعلم، وتحسين تقييم الأداء، وتعزيز التعلم الذاتي والمستمر، وتسهيل الوصول إلى التعليم، وتحسين الإدارة التعليمية (Chen et al., 2020)، كما ويهدف إلى استيعاب اللغات الطبيعية المختلفة للبشر وملاحظة وفهم المناظر المرئية (قمورة وحيزية، 2018).

ويتكون الذكاء الاصطناعي من ثلاثة مكونات أساسية حسب عفيفي (2014) هي:

أولاً: قاعدة المعرفة: فغالباً ما يقاس مستوى أداء النظام بدلالة حجم ونوعية قاعدة المعرفة التي يحتويها.

ثانياً: منظومة آلية الاستدلال: وهي إجراءات مبرمجة تقود للحل المطلوب، من خلال ربط القواعد والحقائق المعينة؛ لتكوين خط الاستنباط والاستدلال.

ثالثاً: واجهة المستفيد: وهي الإجراءات التي تجهز المستفيد بأدوات مناسبة للتفاعل مع النظام خلال مرحلتي التطوير والاستخدام.

وللذكاء الاصطناعي أنواع عديدة تتلخص حسب عموميتها فيما يلي:

1. الذكاء الاصطناعي الضيق Narrow AI: وهو أدنى مستويات الاستخدام للذكاء الاصطناعي، كالبحث في متصفح جوجل Google أو لعبة الشطرنج، أو برامج التعرف على الصوت والصورة مثل Siri في الأجهزة الذكية.
2. الذكاء الاصطناعي العام Al General: وهذا النوع مستمر في التقدم والتطور، ويقوم على استخدام آلات تقوم بما يقوم به البشر، ويُعنى بإنشاء شبكات عصبية اصطناعية تضاهي ما لدى البشر.
3. الذكاء الاصطناعي الخارق Super AI: ويتميز بأداء يفوق قدرة الذكاء البشري؛ حيث يقوم بمهام تفوق قدرة المتخصص ذا المعرفة في القيام بها، ويمتلك القدرة على التخطيط والتعلم والتواصل، وإصدار القرارات والأحكام (يونس، 2020).
4. وللذكاء الاصطناعي أهمية كبيرة في تطوير العملية التعليمية؛ فهو يسهم في المحافظة على الخبرات البشرية المتراكمة بنقلها إلى الآلات الذكية، ويمكّن الإنسان من استخدام اللغة الإنسانية في التعامل مع الآلات عوضاً عن لغات البرمجة الحاسوبية؛ مما يجعل الآلات واستخدامها في متناول كل شرائح المجتمع، بعد أن كان التعامل مع الآلات المتقدمة حكراً على ذوي الخبرات والمختصين في مجال التكنولوجيا والبرمجة، ويؤدي الذكاء الاصطناعي دوراً مهماً في كثير من الميادين الحساسة: كالمساعدة في تشخيص الأمراض ووصف الأدوية، والاستشارات القانونية والمهنية، والتعليم التفاعلي، والمجالات الأمنية والعسكرية، بالإضافة إلى المجالات الحياتية الأخرى التي أصبح الذكاء الاصطناعي جزءاً أساسياً فيها (Ouyang & Jiao, 2021).

كما ويتميز الذكاء الاصطناعي بالعديد من المميزات أهمها: استخدامه في حل المشكلات المعروضة حتى مع غياب كامل المعلومة، ومهارة التفكير والإدراك، والقدرة على اكتساب المعارف وتطبيقها، والتمكّن من التعلم والفهم من التجارب والخبرات السابقة، واستخدام الخبرات السابقة وتوظيفها في المواقف المستجدة، أما في مجال التعليم فيتميز بالعديد من الخصائص منها: توجيه المتعلم بشكل ذاتي، وتزويده بمهارات القرن الحادي والعشرين، وتحسين جودة العملية التعليمية ومرونتها، كما يساعد على استمرارية التعليم ولمدى الحياة، والقدرة على حل المشكلات والتفكير والإدراك واكتساب المعرفة وتحليل البيانات التعليمية، وتحسين نتائج التعلم وإعطاء الطلبة إجابات فورية ومناسبة، والقدرة على استخدام المحاولة والخطأ لتحسين مهارات التعلم والتدريب، وتعزيز فاعلية العملية التعليمية، وتحليل البيانات بشكل سريع وفعّال، وتقديم التغذية الراجعة للمعلم، وتقديم تجربة للتعليم والتكيف تتناسب وقدرة كل متعلم على حدة، وتوفير القدرة على تعلم اللغات الأخرى، والتعامل مع المعلومات المتناقضة، وتوفير عنصر التشويق والخيال والتحدي في التعليم، وتحليل أداء الطلبة ونقاط قوتهم وضعفهم، وتمكين المؤسسات التعليمية من إدارة بياناتها وحفظها، وتعويض النقص في الكوادر البشرية (Zawacki-Richer et al., 2019).

ثانياً: الإرشاد النفسي المدرسي

يعرف الإرشاد النفسي بأنه: علاقة ديناميكية هادفة بين شخصين؛ حيث تختلف الإجراءات التي يشترك فيها كل من المرشد والمسترشد باختلاف حاجات المسترشد، والتي يأتي في مقدمتها تأكيد وتوضيح الذات بواسطة المسترشد نفسه (أحمد وآخرون،2011)، وعرفه النغيمشي (2019، 104) بأنه: «عملية تتضمن مجموعة من الخدمات التي تساعد الأفراد على التعامل مع مشكلاتهم وفهم أنفسهم، كما تساعد على تحقيق النمو المتكامل في شخصيات الأفراد من خلال الانتفاع بقدراتهم»،

والإرشاد النفسي عملية مشتملة على تفاعل بين مرشد ومسترشد في وضع خاص، يستهدف مساعدة المسترشد على تغيير سلوكه حتى يتمكن من إشباع حاجاته بطريقة مرضية (إدريس، 2014).

وتعرف الجمعية الأمريكية لعلم النفس APA الإرشاد النفسي المدرسي بأنه: الإرشاد الذي يتم تقديمه في المدرسة أو في أي مكان آخر للطلبة وأولياء الأمور ومقدمي الرعاية الآخرين، والذي يركز على التكيف الأكاديمي والشخصي والاجتماعي والمهني للطلبة وتطورهم وإنجازاتهم؛ بحيث يتم تقديم الاستشارة من قبل متخصصين معتمدين ومرخصين في جميع المستويات التعليمية https://dictionary.apa.org/school-counseling، فهو عملية تعليمية تساعد الفرد على فهم نفسه بالتعرف على الجوانب الكلية المشكلة لشخصيته؛ حتى يتمكن من اتخاذ قراراته بنفسه وحل مشكلاته بموضوعية مجردة، تسهم في نموه الشخصي وتطوره الاجتماعي والتربوي والمهني، من خلال علاقة إنسانية بينه وبين المرشد النفسي الذي يتولى دفع العملية الإرشادية نحو تحقيق الغاية منها بخبراته المهنية.

وتبرز الحاجة إلى الإرشاد النفسي من خلال قدرة الإرشاد على تحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي للفرد، وتحقيق النمو المتكامل والسليم على كافة الأصعدة، وهناك عدة أسباب نتبين من خلالها أهمية الإرشاد النفسي وأبرزها: الصراعات الداخلية العديدة التي يمر بها الفرد أثناء عملية نموه، والتغيرات الكبيرة التي يشهدها الفرد في عصرنا الحالي، والتي تشكل ضغطاً كبيراً عليه في محاولته لمواكبتها، وما يتميز به هذا العصر من تعقيدات جعلته يتسم بالقلق (حيدر والحسيني، 2016).

وهناك مجموعة من الأهداف يهدف الإرشاد النفسي إلى تحقيقها: وهي تيسير السلوك الفعّال للفرد، مع تأكيد الجوانب الإيجابية للنمو والتوافق، واكتساب أو تغيير المهارات الشخصية والاجتماعية، وتحسين التوافق لمطالب الحياة المتغيرة، والتعامل بنجاح مع البيئة، واكتساب قدرات حل المشكلات واتخاذ القرارات، وللإرشاد النفسي أهداف ذات طبيعة متدرجة وممرحلة وذات مستويات متفاوتة، من حيث العمق والضحالة استناداً إلى أن المشكلات التي يصفها العميل للمرشد النفسي أعراض سطحية لمشكلات عميقة داخله، وما وضعها إلا بهدف إيضاح أن هذه المشكلات تمنعه من تحقيق ذاته وبالتالي الشعور بالرضا والسعادة (Chan, 2015).

وقد أشار (Atici, 2014) إلى مجموعة من الأهداف للإرشاد النفسي المدرسي وهي: توجيه الطلبة نحو البيئة التعليمية، المساعدة في حل مشكلات الطلبة تعليمياً وتربوياً، مساعدة الطلبة على معرفة قدراتهم وحاجاتهم التربوية، تنمية الوعي بالعالم الخارجي، تنمية المهارات والسلوكيات المرتبطة بالحياة المدرسية، مساعدة الطلبة على التعرف إلى الأساليب المناسبة للتعامل والتفاعل مع الآخرين، رفع مستوى الثقة بالنفس، إكساب الطلبة المهارات اللازمة لحل المشكلات، إشراك الطلبة في النشاطات والمواقف الاجتماعية الكفيلة برفع مهاراتهم على كافة المستويات.

ويتوقف تحقيق الأهداف الإرشادية على مهارة المرشد النفسي في الإرشاد بشكل عام والإرشاد المدرسي بشكل خاص، في استخدام فنيات الإرشاد النفسي التي تعلمها وبالضرورة تدرب عليها، ويمكن إجمال هذه الفنيات في الآتي كما أشار إليها البيلاوي وعبد الحميد (2018):

1. **الإنصات**: وذلك ليتحقق الفهم العاطفي بين طرفي عملية الإرشاد، ويتحقق كذلك شعور المسترشد بالرضا والسعادة لتقبل المرشد له.
2. **الإنعكاس**: التي هي مرآة صادقة تعكس أحاسيس ومشاعر المسترشد للمرشد، حتى ينفي ما علق بها من أفكار واتجاهات غير صحيحة وتعديلها.
3. **لإيضاح**: التي هي دعم للتواصل بين المسترشد والمرشد، وتساعد المسترشد على التحدث بطلاقة دون خوف؛ مما يسهم في تدعيم الفهم العاطفي المتبادل.
4. **الاستعداد للمساعدة**: بأن يتبنى المرشد الطلابي موقفاً إيجابياً تجاه الطلبة، والرغبة الصادقة في مساعدتهم وقضاء الوقت والجهد في ذلك.
5. **التقبل**: بمعنى التقبل الغير مشروط للمسترشد، دون أدنى تأثر بالأحكام السابقة.
6. **المشاركة التفاعلية**: بأن يشارك المرشد مشاعر المسترشد ويتفهم انفعالاته.
7. **التركيز**: بأن يكون تركيز الجلسة الإرشادية على الموضوع الرئيسي (المشكلة).

وللإرشاد النفسي نوعين أساسيين:

1. **الإرشاد الفردي**: والذي يعتمد على الثقة المتبادلة والخصوصية والحرية بين المرشد والمسترشد، وتوفير الخصوصية والحرية الكاملة للمسترشد، وتبرز الحاجة إليه في معالجة المشكلات التي تتسم بالخصوصية وتتطلب السرية التامة، وفي أنواع معينة من المشكلات كالعزلة والأمراض المزمنة، والحالات التي لا بد فيها من الاهتمام العالي.
2. **الإرشاد الجمعي**: ويقوم الإرشاد الجمعي على مبدأ أن الإنسان مخلوق اجتماعي، يتفاعل مع الآخرين، وله العديد من المزايا أهمها: التوفير في الوقت والمال والجهد، وإعطاء الفرصة للتعلم من الجماعة، وشعور الفرد بالطمأنينة نتيجة إحساسه مشاركة الكثيرين له في مشكلاته ومخاوفه، والشعور بالدعم النفسي والعمل الجماعي (عبد الودود، 2018).

كما تعددت النظريات في الإرشاد النفسي وتنوعت في الأفكار والمفاهيم الأساسية، واختلفت الطرق التي يستخدمها المرشد ليصل إلى أفضل النتائج مع المسترشد، كما انتقد كل أصحاب نظرية، الفريق الآخر، إلا أنهم اتفقوا على أهمية الاستناد إلى نظرية في العملية الإرشادية، ومن هذه النظريات:

أولاً: نظرية التحليل النفسي Psychoanalytic theory: والتي يعتبر سيجوند فرويد Sigmond Freud مؤسساً لها، والفكرة الأساسية لهذه النظرية هي أن سلوك الفرد واستجاباته تعتمد على الخبرات الأولى، وهي مرحلة الطفولة والتي تخزن خبراتها في اللاشعور، الذي يمثل الأفكار والرغبات غير المعبّر عنها، ويشكل خمساً وتسعين بالمائة من سلوك الفرد، وتتخذ التحليلية من تحليل السلوك منهجاً أساسياً لتفسيره؛ وعليه فإن الإرشاد النفسي للعميل يأتي من جانب تحليل لا شعوره، والذي يتم الكشف عنه من خلال التداعي الحر، وتحليل الأحلام (Capuzzi & Stauffer, 2016).

ثانياً: النظرية السلوكية Behavioral theory: ويطلق على هذه النظرية نظرية المثير والاستجابة، ويعود الفضل في نشأتها إلى عدد من العلماء منهم واطسون Watson وثورندايك Thorndike وسكنر Skinner؛ وتقوم على مسلمات أساسية وهي: أن السلوك قانوني، ويمكن التنبؤ به، ويمكن ضبطه؛ بمعنى القدرة على التنبؤ بأفعال الأفراد والقدرة على السيطرة عليها؛ حيث تؤكد النظرية على تعزيز السلوك السوي الذي يبدو عند الفرد بحيث يظهر في شكل توافق نفسي لديه، وتكون هنا مهمة المرشد مساعدة المسترشد على تعلم السلوك الجيد، والتخلص من السلوك غير المرغوب فيه، واتاحة الفرصة للمسترشد تجريب أنماط جديدة من السلوك والمشاركة في نشاطات متعددة متنوعة (جابر، 2017).

ثالثاً: نظرية الذات Self-Theory: وتعتبر نظرية روجرز Rogers في الذات من النظريات الأساسية في الإرشاد والعلاج النفسي، ويمكن اعتبارها بداية للنظريات الحديثة في العلاج النفسي، وتسمى هذه النظرية بالنظرية المتمركزة حول المسترشد؛ وذلك لأنها تسمح للمسترشد الوصول إلى حلول لمشكلاته التي يراها بنفسه مناسبة، مع أقصى درجة من الحرية والإرادة والتقبل والتعاطف، مما يؤدي إلى مزيد من التعبير الذاتي، وتشجيع وتطوير روح المبادرة وتحمل المسئولية في حل مشكلات الفرد (Chan, 2015)، كما يرى روجرز أن البشر يمتلكون دافعاً رئيسياً واحداً وهو الميل إلى تحقيق الذات، والحفاظ على بقائها، وأن البشر خيّرون في الأساس، وهم يعيشون في عالمهم الذاتي الذي يدرك فقط من خلالهم، وأن طريقة تفسير البشر للأشياء من حولهم هو ما يحدد واقعهم، وهو يتوافق بدرجات مختلفة مع الواقع الحقيقي، وهو ما يحاول المرشد أن يفهمه، ويساعد المسترشد بالتالي على تحقيق التوافق بين ذاته المدركة وذاته الواقعية (جابر، 2017).

رابعاً: نظرية السمات Trait theory: ومن أشهر العلماء الذين تناولوا السمات الإنسانية وتأثيرها في الفرد والسلوك العالم جوردون ألبورت Jordon Allport، وتقوم الأفكار الرئيسية لهذه النظرية على أن لكل فرد سمات ثابتة يمكن ملاحظتها، كما يمكن أن نفرق بين شخص وآخر، وأن نميز بين الاشخاص بعضهم البعض على أساس هذه السمات. إضافة إلى أن هذه السمات عامة، بمعنى أن الشخص يمكن أن يكون بشكل عام وبدرجة كبيرة من الثبات على بعض هذه السمات، وأهم ما تتميز به سمات الفرد هو الثبات والاستمرار. وتعبر هذه السمات عن تهيؤ الفرد للعمل أو للسلوك أو للتصرف بشكل معين، وقد ساهمت هذه النظرية في مجال الإرشاد النفسي من خلال اعتماد المرشد النفسي على تحليل وفهم الأنماط السلوكية والأفكار الموجهة لميول الفرد وميله نحو الاعتدال أو الاضطراب (Capuzzi & Stauffer, 2016).

خامساً: النظرية العقلانية الانفعالية: وصاحب هذه النظرية هو ألبرت ألس Albert Ellis وكان متخصصاً في موضوع الإرشاد الأسري، ويرى أنه مهما تعرف الإنسان على سبب مشكلته وربط سلوكه الماضي الذي كان السبب في حدوث المشكلة، بسلوكه في الوقت الحاضر، فإنّ هذا الفهم للماضي لا يمنع الفرد من الوقوع في الخطأ، ويستند المرشد في هذا النوع من الإرشاد على أن عواطف الناس وسلوكياتهم تتأثر بالمعتقدات التي يتبنونها عن أنفسهم والآخرين، والتي غالباً ما تفتقد إلى الدقة التامة، حيث يساعد المرشد المسترشد في التوصل إلى رؤية تتسم بالعقلانية لنفسه وسلوكه https://albertellis.org

وقد كان الإرشاد النفسي يمارس قديماً دون أن يأخذ اسماً أو إطاراً علمياً أو أن يشمله برنامج منظّم، ولكنه تطور الآن وأصبحت له أسسه وطرقه ومجالاته وبرامجه بحيث يقوم به أخصائيون متخصصون علمياً وفنياً وأصبحت الحاجة له ملحة ولا تستثنى من الحاجة للإرشاد النفسي المدارس والأسر ولا المؤسسات الاجتماعية، بل المجتمع بصفة عامة؛ إذ أن الحاجة للإرشاد من أهم الحاجات النفسية، مثل الحاجة إلى الأمن والحب والنجاح، كما أن الأفراد في حاجة للإرشاد في كل مراحل نموهم، والحاجة للإرشاد النفسي في عصرنا هذا حاجة ملحة، نظراً لإسهام التقدم التكنولوجي في تغيير ملامح حياة الكثيرين، وإحداث الكثير من التغيرات الاجتماعية التي قد يشق على الكثيرين معايشتها (أحمد وآخرون، 2011).

ويشار إلى استحداث برنامج ماجستير الإرشاد النفسي المدرسي بقسم علم النفس بجامعة حائل بداية العام الدراسي 2019-2020. ويهدف البرنامج إلى تأهيل المرشدين الطلابيين الملتزمين بالقيم والأخلاق الأكاديمية والمهنية، وذوي القدرة العالية على تحمل المسؤولية والتعلم الذاتي المستمر، وعلى مستوى كفاءة وقدرة تنافسية، بحيث يمتلكون من المهارات الإرشادية، ما يمكّنهم من تلبية حاجات سوق العمل في مجالات الإرشاد المدرسي،

ولديهم القدرة على استخدام أدوات التشخيص والتقييم والبرامج الإرشادية المناسبة لحل جميع المشكلات النفسية والاجتماعية والأكاديمية لدى طلبة المدرسة (دليل ضمان جودة برنامج ماجستير الإرشاد النفسي المدرسي، 2021).

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض للدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة وقد تم عرضها مرتبة زمنيًا من الأقدم إلى الأحدث وعلى النحو الآتي:

أجرى العوضي وحسونة (2017) دراسة هدفت التعرف إلى تقديم سيناريو مقترح لتطوير دور أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية في ظل متطلبات التعلم الذكي والمواطنة الرقمية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت العينة من (286) من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس على مجالات متطلبات التعلم الذكي والمواطنة الرقمية لصالح أصحاب الخبرة أكثر من 10 سنوات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس والدرجة العلمية.

وأجرى الكحلوت والمقيد (2017) دراسة هدفت التعرف إلى تحديد متطلبات توظيف التعلم الذكي في العملية التعليمية في الجامعات الفلسطينية القائمة على الذكاء الاصطناعي واللازم توافرها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت العينة من (100) مستجيب من خبراء كلية التربية وكلية أنظمة المعلومات، وأظهرت النتائج أن متطلب عناصر المنهج جاء في صدارة المتطلبات وركزت المتطلبات على أساليب التقويم، ومطلب الحاجة إلى الكادر البشري التنظيمي، كما وركزت على الهيئة التدريسية القادر على استخدام تقنيات وتطبيقات التعلم الذكي.

كما استهدف تشاسنجول وآخرون (Chassignol et al., 2018) في دراستهم تحديد التأثير المحتمل للتقنيات الاصطناعية على عملية الدراسة والتنبؤ بالتغييرات المحتملة في المشهد التعليمي. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي وتم الأخذ في الاعتبار أربع فئات: المحتوى التعليمي المخصص، وطرق التدريس المبتكرة، والتقييم المعزز بالتكنولوجيا، والتواصل بين الطالب والمدرس. على عينة تم تقسيمها إلى أربع مجموعات مكونة من (98) طالباً وطالبة من المدارس الثانوية في السويد، وأظهرت النتائج فعالية استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، وتم توضيح صورة محتملة لكيفية قيام الذكاء الاصطناعي (AI) بإعادة تشكيل المشهد التعليمي.

أما تشلكو وآخرون (Ciolacu et al., 2018) فقد هدفت دراستهم إلى إيجاد طرق لتعزيز استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي بمساعدة الذكاء الاصطناعي، مع أجهزة الاستشعار الذكية والأجهزة القابلة للارتداء للتعلم المنظم ذاتياً، وتحديث الطرق التعليمية التي تم تنفيذها باستخدام تحليلات التعلم وخوارزميات التعلم الآلي. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، على عينة مكونة من (50) طالباً وطالبة في جامعة أنقرة في تركيا، قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة تكونت كل واحدة منهما من (25) طالباً وطالبة، وتم تطبيق أجهزة الذكاء الاصطناعي القابلة للارتداء، وأجهزة الاستشعار الذكية على المجموعة التجريبية. أظهرت النتائج فعالية أجهزة الاستشعار الذكية والأجهزة القابلة للارتداء للتعلم والتي تمثل العالم الافتراضي والمعزز.

وفي دراسة أخرى لفلاسوفا وآخرون (Vlasova et al., 2019) هدفت إلى تطوير برامج علمية جديدة للتخصصات التربوية، تركز على التدريب الموجه للمعلمين على استخدام تقنيات وأساليب الذكاء الاصطناعي في أنشطتهم المهنية؛ وتبرير فعالية البرامج باختبارها في الجامعات التربوية في روسيا، تمت دراسة المشكلة باستخدام المنهج التتبعي الطولي على مدى (25) عاماً من خلال مراقبة ديناميكيات تطوير عملية تدريب معلمي المستقبل، والتجربة التربوية، وطرق الإحصاء الرياضي. تضمنت التجربة (200) من طلاب البكالوريوس والماجستير من مختلف كليات جامعة هيرزن «Hizern» الحكومية التربوية في روسيا وطلاب الماجستير في جامعة أموسوف «Amsouff» الشمالية الشرقية الفيدرالية. أظهرت النتائج تطوير نظام للتدريب التكيفي لمعلمي المستقبل باستخدام عناصر الذكاء الاصطناعي والجديد محتوى تخصص «تكنولوجيا المعلومات»، الذي يركز على دراسة اتجاهات الذكاء الاصطناعي في التعليم؛ كما أثبتت الدراسة فعالية المنهجية المقترحة لإعداد طلاب البكالوريوس والماجستير لأنشطتهم المهنية المستقبلية؛ ونتيجة لإدخالها في التعليم، ارتفع مستوى استعداد الطلاب للعمل في الذكاء الاصطناعي، وتطورهم نحو استخدام الذكاء الاصطناعي.

كما أجرى كين وآخرون (Chen et al., 2020) دراسة هدفت التعرف إلى تقييم تأثير الذكاء الاصطناعي (AI) على التعليم. اقتصرت الدراسة على تطبيق وتأثيرات الذكاء الاصطناعي في الإدارة والتعليم والتعلم، تم استخدام المنهج النوعي، مع الاستفادة من استخدام مراجعة الأدبيات كتصميم ومنهج بحثي لتحقيق الغرض من الدراسة. أكدت الدراسة أن الذكاء الاصطناعي قد تم اعتماده واستخدامه على نطاق واسع في التعليم، ولا سيما من قبل المؤسسات التعليمية في أشكال مختلفة، واتخذ الذكاء الاصطناعي في البداية شكل الكمبيوتر والتقنيات ذات الصلة بالكمبيوتر، والانتقال إلى أنظمة التعليم الذكي القائمة على الويب وعبر الإنترنت، وفي النهاية مع استخدام أنظمة الكمبيوتر المضمنة، جنباً إلى جنب مع التقنيات الأخرى، واستخدام الروبوتات البشرية وروبوتات الدردشة القائمة على الويب لأداء واجبات ووظائف المعلمين بشكل مستقل أو

مع المدربين باستخدام هذه المنصات، كما تمكن المدرسون من أداء وظائف إدارية مختلفة، مثل مراجعة مهام الطلاب وتصنيفها بشكل أكثر فاعلية وكفاءة، وتحقيق جودة أعلى في أنشطتهم التعليمية؛ وبالتالي تحسين تجربة المتعلمين والجودة الشاملة للتعلم.

أما دراسة الصرايرة (2021) فقد هدفت التعرف إلى أثر الذكاء الاصطناعي في مستقبل التعليم المدرسي في الأردن ما بعد جائحة كورونا من وجهة نظر الإدارات التعليمية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة من (118) مديراً ومديرة من مدارس محافظة الكرك، وأظهرت النتائج أن درجة أهمية استخدام الذكاء الاصطناعي جاءت مرتفعة في جميع المجالات وفي الأداة ككل، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر الذكاء الاصطناعي في مستقبل التعليم المدرسي في الأردن ما بعد جائحة كورونا تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ووجود فروق تبعاً لمتغير المؤهل التعليمي ولصالح الدراسات العليا.

فيما هدفت دراسة الربيعة (2022) التعرف إلى قياس مستوى معرفة معلمي اللغة العربية في التعليم ما بعد الأساسي بتقنيات الذكاء الاصطناعي واتجاهاتهم نحوها في مدارس محافظة جرش في الأردن، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (150) معلماً ومعلمة، وأظهرت النتائج أن مستوى معرفة معلمي اللغة العربية بتقنيات الذكاء الاصطناعي جاء منخفضاً، بينما جاءت اتجاهاتهم نحو تقنيات الذكاء الاصطناعي مرتفعة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين مستوى المعرفة بتقنيات الذكاء الاصطناعي والاتجاه نحو استخدامها، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

التعليق على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة جزئياً من حيث الأهداف؛ فقد هدفت دراسة العوضي وحسونة (2017) إلى تقديم سيناريو مقترح لتطوير دور أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية في ظل متطلبات التعلم الذكي والمواطنة الرقمية، بينما هدفت دراسة الكحلوت والمقيد (2017) إلى تحديد متطلبات توظيف التعلم الذكي في العملية التعليمية في الجامعات الفلسطينية القائمة على الذكاء الاصطناعي واللازم توافرها، أما دراسة تشاسنجول وآخرون (Chassignol et al., 2018) فهدفت إلى تحديد التأثير المحتمل للتقنيات الاصطناعية على عملية الدراسة والتنبؤ بالتغييرات المحتملة في المشهد التعليمي، كما وسعت دراسة تشلكو وآخرون (Ciolacu et al., 2018) إلى إيجاد طرق لتعزيز الذكاء الاصطناعي في التعليم، فيما سعت دراسة فلاسوفا وآخرون (Vlasova et al., 2019) إلى تطوير برامج علمية جديدة للتخصصات التربوية، بينما هدف كين وآخرون (Chen et al., 2020) في دراستهم إلى تقييم تأثير الذكاء الاصطناعي (AI) على التعليم، وسعى الصرايرة (2021) إلى التعرف إلى أثر الذكاء الاصطناعي في مستقبل التعليم المدرسي في الأردن ما بعد جائحة كورونا من وجهة نظر الإدارات التعليمية، بينما سعت دراسة الربيعة (2022) إلى قياس مستوى معرفة معلمي اللغة العربية في التعليم ما بعد الأساسي بتقنيات الذكاء الاصطناعي واتجاهاتهم نحوها. أما من حيث المنهج، فقد اعتمدت غالبية الدراسات السابقة على المنهج الوصفي التحليلي والارتباطي والمنهج شبه التجريبي، فيما اعتمد كين وآخرون (Chen et al., 2020) المنهج النوعي في دراسته، كما استخدم فلاسوفا وآخرون (Vlasova et al., 2019) المنهج التتبعي الطولي. ومن حيث العينة، فقد تنوعت الدراسات السابقة في استخدامها للعينات ما بين أعضاء الهيئة التدريسية، والطلبة والإدارة التعليمية. وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من خلال أهدافها وهي: التعرف إلى درجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي من قبل طلبة ماجستير الإرشاد النفسي المدرسي، ومن خلال استخدامها المنهج الوصفي المسحي، وعينتها وهم طلبة ماجستير الإرشاد النفسي المدرسي في جامعة حائل، كما تميزت في تقديم تصور مقترح لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لطلبة ماجستير الإرشاد النفسي المدرسي، وهو ما لم تتطرق إليه أي من الدراسات السابقة.

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة اعتُمد المنهج الوصفي المسحي للوصول إلى النتائج، بعد جمع المعلومات من خلال الاستبانة التي أعدت لهذا الغرض، كما جرى الاطلاع على الدراسات والبحوث النظرية العربية والأجنبية لبلورة الأسس والمنطلقات التي يقوم عليها الإطار النظري، والوقوف عند أهم الدراسات السابقة التي تمثل رافداً حيوياً للدراسة، ويعرف المنهج الوصفي المسحي بأنه: جمع بيانات ومعلومات بطريقة مباشرة من مجتمع وعينة الدراسة عن طريق واحدة من أدوات جمع البيانات سواء كانت الملاحظة أو المقابلة أو الاستبيانات، وتعتمد على أساليب إحصائية من شأنها توضيح وتفسير التأثيرات والعلاقات بين متغيرات البحث (Mograbi, 2011).

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة ماجستير الإرشاد النفسي المدرسي في جامعة حائل، والبالغ عددهم (73) طالباً وطالبة، حسب الأرقام المسجلة في عمادة البحث العملي والدراسات العليا بجامعة حائل، أمّا عينتها فكانت عينة عشوائية بسيطة، تكونت من (51) طالباً وطالبة، أي ما نسبته (69.9 %) من المجتمع الكلي، ويشار هنا أنه خصص من مجتمع، الدراسة (20) طالباً وطالبة لأغراض صدق البناء وثبات الأداة.

جدول (1):

توزيع أفراد عينة الدراسة

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	19	%37.3
	أنثى	32	%62.7
المجموع		51	%100.0

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد أداة تمثلت باستبانة، تحوي درجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لطلبة ماجستير الإرشاد النفسي المدرسي في جامعة حائل، بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، كدراسة الصرايرة (2021)، ودراسة الربيعة (2022).

وقد تكونت الأداة من جزأين: الأول ضم المعلومات الشخصية للمستجيب، والثاني يتعلق بدرجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لطلبة ماجستير الإرشاد النفسي المدرسي في جامعة حائل، واشتملت على (24) فقرة، موزعة على أربعة مجالات: (إنترنت الأشياء، الروبوت، النظم الخبيرة، التعلم عن بعد)، وتكون كل مجال منها من (6) فقرات.

وقد وضعت الفقرات على صورة مقياس ليكرت الخماسي (Fifth Likert Scale)، المكون من خمس درجات (5-1)، وهو مقياس فئوي يحدد درجة الاستخدام، من وجهة نظر أفراد العينة على كل فقرة من الفقرات، وتحويلها إلى بيانات كمية يمكن قياسها إحصائياً، وتم إعطاؤها الأوزان النسبية التالية: مرتفع جداً (5) درجات، ومرتفع (4) درجات، ومتوسط (3) درجات، ومنخفض ولها درجتان، ومنخفض جداً ولها درجة واحدة.

صدق الأداة:

للتأكد من صدق أداة الدراسة، استخدم نوعان من الإجراءات، الأول الصدق الظاهري: حيث عُرضت بصيغتها الأوليّة، مؤلفة من (29) فقرةً على عدد من المحكمين، بلغ عددهم عشرة، من ذوي الخبرة والاختصاص في تقنيات وتكنولوجيا التعليم والذكاء الاصطناعي في عدد من الجامعات الأردنية والسعودية، وطُلب منهم الحكم على مدى وضوح صياغة الفقرات، وصلاحياتها لما سيتم قياسه، وتقديم أي اقتراحات لتطوير الاستبانة، وقد أبدى المحكمون العديد من الملاحظات، تمثلت في حذف بعضها، وإضافة بعضها الآخر، وإعادة الصياغة لبعضها، وقد أخذت الأداة شكلها النهائيّ مؤلفةً من (24) فقرة. والطريقة الثانية كانت: صدق الاتساق الداخلي والبنائي، ويقصد به مدى اتساق جميع فقرات الاستبيان مع المجال الذي تنتمي إليه، أي أن العبارة تقيس ما وضعت لقياسه ولا تقيس شيئا آخر، وقد استخرجت معاملات ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية، وكل فقرة وارتباطها بالمجال الذي تنتمي إليه، وبين المجالات ببعضها والدرجة الكلية، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (20) طالباً وطالبة، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.36-0.82)، والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2):

معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	*.45	9	**.73	17	**.70
2	*.44	10	*.36	18	**.61
3	**.52	11	**.58	19	**.61
4	**.58	12	**.52	20	**.75
5	**.54	13	**.67	21	**.67
6	**.69	14	**.73	22	**.82
7	**.52	15	*.45	23	**.73
8	*.36	16	**.52	24	**.67

ملاحظة: *دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

ملاحظة: **دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

وقد كانت جميع معاملات الارتباط ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، لذا لم يحذف أي منها.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار

وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الأداة، وإعادة تطبيقها بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (20) طالباً وطالبة، ومن ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين الذي بلغ (0.92). وتم أيضا حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، وبلغ (0.89)، واعتبرت هذه القيم قيماً ملائمة لغايات الدراسة.

إجراءات الدراسة:

اتبعت الباحثة لتحقيق أهداف الدراسة العديد من الإجراءات:

1. المسح الأدبي للأدب السابق للدراسة وتحديد مشكلة الدراسة، ومن ثم كتابة المقدمة والإطار النظري الخاص بالدراسة.
2. تطوير أداة الدراسة بالرجوع إلى الدراسات السابقة والاطلاع على المقاييس والأدوات المستخدمة فيها، ومن ثم التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة.
3. توزيع أداة الدراسة على عينتها والتأكيد على طوعية وسرية الاستجابة عليها، والتحقق من صدق الاستجابات، حيث تم استبعاد 3 استجابات تبين عدم تحري المصداقية في الاستجابة عليها.
4. تصحيح أداة الدراسة وتحليل البيانات واستخراج النتائج باستخدام برنامج الحزم الإحصائية SPSS.
5. مناقشة النتائج بالاستناد إلى الأدب السابق، ووجهة نظر الباحثة.
6. وضع التصور المقترح لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم لطلبة ماجستير الإرشاد النفسي المدرسي؛ من خلال مرجعيتين: الاستجابة على السؤال المفتوح في نهاية أداة الدراسة، وبالرجوع إلى الأدب النظري الخاص بموضوع الدراسة.
7. الخروج بالتوصيات والمقترحات بناءاً على نتائج الدراسة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لطلبة ماجستير الإرشاد النفسي المدرسي في جامعة حائل؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لطلبة ماجستير الإرشاد النفسي المدرسي في جامعة حائل، جدول (3).

جدول (3):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لطلبة ماجستير الإرشاد النفسي المدرسي في جامعة حائل

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	4	التعلم عن بعد	3.84	0.611	مرتفعة
2	3	النظم الخبيرة	3.15	0.746	متوسطة
3	2	الروبوت	2.88	0.672	متوسطة
4	1	إنترنت الأشياء	2.63	0.820	متوسطة
		الأداة ككل	3.12	0.521	متوسطة

يتبين من الجدول (3) أن تقديرات عينة الدراسة لدرجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لطلبة ماجستير الإرشاد النفسي المدرسي في جامعة حائل جاءت «متوسطة» بمتوسط حسابي بلغ (3.12) وبانحراف معياري بلغ (0.521).

وقد يعزى ذلك إلى أنه على الرغم من الانتشار الكبير لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في الشبكة العالمية «الإنترنت» إلا أن هناك تفاوت كبير في استخدامها من قبل الطلبة في مجال التعليم؛ ويعود ذلك إلى عدم المعرفة الكافية لديهم في كيفية استخدام هذه التطبيقات، وأيضاً إلى ارتفاع التكاليف المادية لشراء هذه البرامج والأجهزة الخاصة بها، على الرغم من أن الذكاء الاصطناعي علم يسعى لتطوير النظم الحاسوبية لتعمل بكفاءة عالية تشبه كفاءة الإنسان الخبير، ويعزز من مهارات حل المشكلات، والقدرة على الفهم والتعلم من التجارب السابقة، والتي تولد أفكار جديدة تحقق الابتكار، كما يعمل على تحسين عملية اتخاذ القرار، وتحسين جودة التعليم، وتنمية المهارات الحياتية، وتنمية التحصيل المعرفي لدى الطلبة، والتنافسية في العملية التعليمية التربوية، وإنتاج أجيال قادرة على مواجهة تحديات العصر.

وأكد تشاسنجول وآخرون (Chassignol et al., 2018) ضرورة الأخذ في الاعتبار لأربع جوانب: المحتوى التعليمي المخصص، وطرق التدريس المبتكرة، والتقييم المعزز بالتكنولوجيا، والتواصل بين الطالب والمحاضر من خلال الذكاء الاصطناعي، والتي لها فعالية في استخدام التقنيات الذكاء الاصطناعي في العملية

التعليمية، وقيام الذكاء الاصطناعي (AI) بإعادة تشكيل المشهد التعليمي.

كما أكد كين وآخرون (Chen et al., 2020) أن الذكاء الاصطناعي قد تم اعتماده واستخدامه على نطاق واسع في التعليم، ولا سيما من قبل المؤسسات التعليمية، في أشكال مختلفة، واتخذ الذكاء الاصطناعي في البداية شكل الكمبيوتر والتقنيات ذات الصلة بالكمبيوتر، ثم الانتقال إلى أنظمة التعليم الذكي القائمة على الويب وعبر الإنترنت، وفي النهاية مع استخدام أنظمة الكمبيوتر المضمّنة، جنباً إلى جنب مع التقنيات الأخرى، واستخدام الروبوتات البشرية وروبوتات الدردشة القائمة على الويب لأداء واجبات ووظائف المعلمين بشكل مستقل أو مع المدربين. باستخدام هذه المنصات، كما تمكّن المدرسون من أداء وظائف إدارية مختلفة، مثل مراجعة مهام الطلاب وتصنيفها بشكل أكثر فاعلية وكفاءة، وتحقيق جودة أعلى في أنشطتهم التعليمية. وبالتالي تحسين تجربة المتعلمين والجودة الشاملة للتعلم.

واتفقت هذه النتيجة جزئياً مع نتيجة دراسة الربيعية (2022) والتي أظهرت أن مستوى معرفة معلمي اللغة العربية بتقنيات الذكاء الاصطناعي جاء منخفضاً، كما واتفقت جزئياً مع دراسة فلاسوفا وآخرون (Vlasova et al., 2019) والتي أظهرت نتائجها تطوير نظام للتدريب التكيفي لمعلمي المستقبل باستخدام عناصر الذكاء الاصطناعي. كما واختلفت مع نتيجة دراسة الصرايرة (2021) والتي أظهرت أن درجة أهمية استخدام الذكاء الاصطناعي جاءت مرتفعة في جميع المجالات وفي الأداة ككل.

أما فيما يتعلق بالمجالات فقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (2.63-3.84)، حيث جاء المجال «التعلم عن بعد» في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.84) وبانحراف معياري بلغ (0.611) وبدرجة تقدير مرتفعة، وقد يعزى ذلك إلى أن التعلم عن بعد انتشر بشكل واسع خاصة بعد الأزمة التي عانى منها العالم أجمع جراء انتشار فايروس كورونا المستجد، حيث توجهت الأنظمة التعليمية إلى تبني استخدام التعلم عن بعد، كحل بديل للتعلم الوجاهي ونجاح العديد من الدول والمؤسسات التعليمية بتطبيق هذا النوع من التعليم، الأمر الذي مكن الطلبة من امتلاك مهارات استخدام هذا النوع من التعليم.

وجاء مجال «النظم الخبيرة» في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (3.15) وبانحراف معياري بلغ (0.746) وبدرجة تقدير متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى اقتصار استخدام النظم الخبيرة في حدود الإدارة التعليمية، وتحليل بيانات الطلبة وتقييم أداءهم، وعملية التنظيم والتخطيط والرقابة للعملية التعليمية، ومن الصعب تمكين الطلبة من استخدام هذه النظم الخبيرة، وإلى عدم وجود مناهج دراسية موحدة لجميع الطلبة تمكنهم من استخدام مثل هذه الأنظمة.

وجاء مجال «الروبوت» في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي بلغ (2.88) وبانحراف معياري بلغ (0.672) وبدرجة تقدير متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى أن التكلفة الكبيرة إلى شراء الروبوتات واستخدامها في العملية التعليمية بالإضافة إلى الكوادر التشغيلية لهذه الروبوتات، حد بدرجة كبيرة من استخدامها داخل الجامعة من قبل الطلبة.

بينما جاء مجال «إنترنت الأشياء» بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.63) وبانحراف معياري بلغ (0.820) وبدرجة تقدير متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى أن الطلبة يستخدمون الإنترنت للبحث عن المعلومات وحل المسائل الخاصة بهم والتواصل والاتصال، وأن معرفة إنترنت الأشياء واستخدامها في التعليم يتطلب معرفة وخبرة كبيرة من الطلبة لكيفية استخدامها؛ مما يضيف جهداً ووقتاً تعليمياً كبيراً للطلبة بالإضافة إلى الأعباء الدراسية الأخرى.

كما تم عرض كل مجال من مجالات أداة الدراسة على حدة على النحو التالي:

المجال الأول: إنترنت الأشياء

جدول (4):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال إنترنت الأشياء

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	6	يساعدني إنترنت الأشياء في الربط ما بين التطبيقات المستخدمة في الجامعة والأجهزة الشخصية المستخدمة داخل البيت.	3.02	0.767	متوسطة
2	5	يتيح لي إنترنت الأشياء التفاعل والتعامل مع البرامج الذكية المختلفة.	2.89	0.847	متوسطة
3	3	يساعدني في التخفيف من المهام المطلوب إنجازها من خلال إنجازها أوتوماتيكيا في وقت قياسي.	2.75	0.784	متوسطة
4	4	يتيح لي التعلم في جميع الأوقات.	2.61	0.864	متوسطة
5	1	يسهم إنترنت الأشياء في تمكيني من الحصول على المعرفة من مصادر إلكترونية عالية الجودة.	2.31	0.798	منخفضة
6	2	يسهم في تحسين عملية اكتسابي للغات الأجنبية.	2.21	0.891	منخفضة
		المجال ككل	2.63	0.820	متوسطة

يلاحظ من الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لمجال إنترنت الأشياء تراوحت ما بين (2.21-3.02)، حيث جاءت الفقرة رقم (6) والتي تنص على «يساعدني إنترنت الأشياء في الربط ما بين التطبيقات المستخدمة في الجامعة والأجهزة الشخصية المستخدمة داخل البيت» في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.02) وبانحراف معياري (0.767) وبدرجة تقدير متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى أن من أفضل استخدامات إنترنت الأشياء هي الربط الفعال بين الأجهزة الإلكترونية الحديثة في جميع الأماكن والتحكم بها من خلال الهاتف الشخصي، والتي توفر الوقت الكبير لدى الطلبة.

بينما جاءت الفقرة رقم (2) ونصها «يسهم في تحسين عملية اكتسابي للغات الأجنبية» بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.21) وبانحراف معياري (0.891) وبدرجة تقدير منخفضة، وقد يعزى ذلك إلى أن أي نوع من تطبيقات الذكاء الاصطناعي مصمم لتحقيق هدف؛ لذا فإن الهدف الرئيس لإنترنت الأشياء هو الربط بين الأجهزة وإداراتها وليس تعلم اللغات الأخرى.

جدول (5):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الروبوت

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	4	يقدم الروبوت التعلم بطريقة ممتعة.	3.11	0.760	متوسطة
2	2	يعزز الروبوت تنمية مهارات التفكير العليا لدي (كالتفكير الناقد والإبداعي والانفعالي).	3.03	0.762	متوسطة
3	1	يعزز الروبوت لدي التعلم بالاكتشاف.	2.91	0.777	متوسطة
4	3	يربط الروبوت التعلم بالحياة من خلال التعلم المبني على المشاريع.	2.87	0.858	متوسطة
5	5	يعزز لدي سرعة الاستجابة للمواقف والظروف المستجدة في بيئة التعلم.	2.74	0.809	متوسطة
6	6	يشجع الروبوت التعلم التعاوني والعمل ضمن الفريق بيني وبين زملائي.	2.65	0.854	متوسطة
		المجال ككل	2.88	0.672	متوسطة

يلاحظ من الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لمجال الروبوت تراوحت ما بين (2.65-3.11)، حيث جاءت الفقرة رقم (4) والتي تنص على «يقدم الروبوت التعلم بطريقة ممتعة» في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.11) وبانحراف معياري بلغ (0.760) وبدرجة تقدير متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى أن الروبوت من الطرق الحديثة في التعليم وأن الطلبة يجذبهم أي جديد وحديث في المجال التعليمي؛ لذا فمن الضروري قيام أعضاء هيئة التدريس بجذب انتباه الطلبة من خلال الروبوت لتحقيق وضمان وصول المعرفة لدى الطلبة. بينما جاءت الفقرة رقم (6) ونصها «يشجع الروبوت التعلم التعاوني والعمل ضمن الفريق بيني وبين زملائي» بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.65) وبانحراف معياري (0.854) وبدرجة تقدير متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى أن من الممكن دمج الروبوت داخل مجموعات التعلم التعاوني في الفصل من خلال تعيين الروبوت كمعلم قائد للمجموعة أو كأحد أفراد المجموعة التعاونية، إلا أن عدم تفعيله في العملية التعليمية للطلبة جعلته في المرتبة الأخيرة لهذا المجال.

المجال الثاني: الروبوت

المجال الثالث: النظم الخبيرة

جدول (6):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال النظم الخبيرة

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	تساعد النظم الخبيرة على اكتساب المعرفة في عدة مجالات تدعم بها قدراتي المختلفة.	3.55	0.741	متوسطة
2	4	تسهم النظم الخبيرة في عملية اتخاذ القرارات التعليمية لدي.	3.31	0.728	متوسطة
3	5	تساعدني في تنمية مهارات التفكير.	3.15	0.708	متوسطة
4	6	توفر مرونة في عرض المادة التعليمية وقدرة أكبر للاستجابة إلى حاجاتي المختلفة في العملية التعليمية.	3.04	0.751	متوسطة
5	3	تسهّل فهم الرسوم والأشكال البيانية.	2.98	0.739	متوسطة
6	1	تسهم في تحفيزي على البحث والاستقصاء عن مصادر المعرفة واقتراح الحلول المختلفة للمشكلات التي تواجهني.	2.87	0.813	متوسطة
		المجال ككل	3.15	0.746	متوسطة

يلاحظ من الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لمجال النظم الخبيرة تراوحت ما بين (2.87-3.55)، حيث جاءت الفقرة رقم (2) والتي تنص على «تساعد النظم الخبيرة على اكتساب المعرفة في عدة مجالات تدعم بها قدراتي المختلفة» في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.55) وبانحراف معياري (0.741) وبدرجة تقدير متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى أن النظم الخبيرة توفر سرعة في تحليل المعلومات لتحسين عملية اتخاذ القرار لدى الطلبة.

بينما جاءت الفقرة رقم (1) ونصها «تسهم في تحفيزي على البحث والاستقصاء عن مصادر المعرفة واقتراح الحلول المختلفة للمشكلات التي تواجهني» بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.87) وبانحراف معياري (0.813) وبدرجة تقدير متوسطة، وقد يعلل ذلك بأن السرعة في اكتشاف الحلول للمشكلات عامل مهم يجب امتلاكه وتنميته لدى الطلبة؛ ذلك أن النظم الخبيرة تنمي طرق التفكير والإبداع لدى الطلبة في اكتشاف وتقديم حلول سريعة للمشكلات.

المجال الرابع: التعلم عن بعد

جدول (7):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التعلم عن بعد

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	4	يســـهم التعلم عن بعد في التخلص من التلقين والإلقاء والاتجاه نحو تنوع الأساليب والطرق في اكتساب المعلومة	4.01	0.772	مرتفعة
2	5	يراعي الفروق الفردية بيني وبين زملائي الطلبة.	3.92	0.807	مرتفعة
3	3	يعمل على استثارتي وإشباع حاجاتي التعليمية.	3.88	0.759	مرتفعة
4	1	يساعد في توسيع معارفي وتقوية مهاراتي المختلفة.	3.81	0.736	مرتفعة
5	6	ينمي لدي مهارة إدارة الوقت.	3.75	0.801	مرتفعة
6	2	يسهم في تنمية التعلم الذاتي المتمركز حول الطالب عن طريق اكتشاف عالم أقرب للواقعية.	3.71	0.847	مرتفعة
		المجال ككل	3.84	0.611	مرتفعة

يلاحظ من الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لمجال التعلم عن بعد تراوحت ما بين (3.71-4.01)، حيث جاءت الفقرة رقم (4) والتي تنص على «يسهم التعلم عن بعد في التخلص من التلقين والإلقاء والاتجاه نحو تنوع الأساليب والطرق في اكتساب المعلومة» في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.01) وبانحراف معياري (0.772) وبدرجة تقدير مرتفعة، وقد يعزى ذلك إلى أن المجال الكبير والكم الهائل من المعلومات من خلال المؤثرات الصوتية والبصرية التي يقدمها التعلم عن بعد تضيف جواً وبيئة بعيدة عن التلقين، وتجعل الطلبة محور العملية التعليمية؛ مما يرفع من قدرتهم على اكتساب المعلومة.

بينما جاءت الفقرة رقم (2) ونصها «يسهم في تنمية التعلم الذاتي المتمركز حول الطالب عن طريق اكتشاف عالم أقرب للواقعية» بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.71) وبانحراف معياري (0.847) وبدرجة تقدير مرتفعة، وقد يعزى ذلك إلى أن التعلم الذاتي يرتكز حول الطالب دون وجود عضو هيئة التدريس؛ فيقدم المعلومات التي يبحث عنها الطلبة ذاتياً؛ مما يجعل الطلبة مسؤولين عن تعلمهم الذاتي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما التصور المقترح لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لطلبة ماجستير الإرشاد النفسي المدرسي في جامعة حائل؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة والتي تهتم في استخدام الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم، كما تم وضع سؤال مفتوح في نهاية الأداة المستخدمة في الدراسة لوضع التصور المقترح، ومن ثم قامت الباحثة بوضع التصور المقترح لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لطلبة ماجستير الإرشاد النفسي المدرسي في جامعة حائل بصورته الأولية، ومن ثم عرضه على مجموعة من المحكمين عددهم عشرة من ذوي الخبرة والاختصاص في الذكاء الاصطناعي في التعليم والتعلم، ومن ثم إجراء التعديلات وفق آرائهم للخروج بالتصور المقترح لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لطلبة ماجستير الإرشاد النفسي المدرسي في جامعة حائل.

حيث هدف التصور المقترح لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، إلى تحديد مجموعة من المقومات والإجراءات والآليات، التي يمكن من خلالها قيام جامعة حائل بإكساب وتنمية المعرفة، والارتقاء بالمستوى التعليمي من خلال تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وتطوير أداء جامعة حائل في مجال التدريس؛ لتمكينها من إكساب وتنمية المعرفة لدى الطلبة، وتوفير المناخ العلمي المناسب لفاعلية البرامج الخاصة بالذكاء الاصطناعي، وتزويد الطلبة بالمعرفة اللازمة، مع تنمية المقدرة لديهم بجمع المعلومات وممارسة النقد من خلال تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

كما تم تحديد عناصر التصور المقترح لاستخدام تطبيقات

الذكاء الاصطناعي لطلبة ماجستير الإرشاد النفسي المدرسي في جامعة حائل من خلال:

أولاً: المناهج الدراسية: وذلك من خلال الاهتمام والتركيز على بناء المناهج بصورة إلكترونية؛ والتي تسهل عملية دعم الذكاء الاصطناعي لها، وتضمين مبادئ الذكاء الاصطناعي في محتوى هذه المناهج.

ثانياً: استراتيجيات التدريس: بحيث تبنى الاستراتيجيات التدريسية الحديثة لتدعم استخدام الذكاء الاصطناعي، مثل: التعلم التعاوني والعصف الذهني والتعلم الذاتي والإلكتروني.

ثالثاً: الأنشطة الجامعية: والتي تعتبر من أهم عناصر المنهج العالمي الذي يسعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف؛ من خلال مساعدة الطلبة على رؤية أنفسهم كجزء من مجتمع أكبر، وأيضا التركيز على التفاعل والتعرف على وجهات النظر المختلفة، والتمكن من مهارة الاتصال؛ وذلك بالاعتماد الكبير على تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

رابعاً: أعضاء الهيئة التدريسية: حيث يعتبر عضو هيئة التدريس المسؤول الأول عن تحقيق أهداف العملية التعليمية؛ حيث أنه الطريقة التي توصل الأفكار المرغوبة إلى عقول الطلبة، وتكوين اتجاهاتهم وميولهم؛ وبالتالي فإن تنمية قدرات أعضاء الهيئة التدريسية عملية مهمة في تحقيق الإثراء الوظيفي لهم، والتعرف على الأدوار الجديدة المطلوبة منه، وتحقيق التنمية المهنية لهم وتدريبهم على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

مقترحات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لطلبة ماجستير الإرشاد النفسي المدرسي في جامعة حائل:

1. وضوح فلسفة التعليم بما يتماشى مع التطور الكبير في التعليم ومواجهة الأزمات، من خلال تدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيا، ودمجها في الإطار العملي بشكل مناسب.
2. مراعاة الظروف المتغيرة التي تحدث للمجتمع المحلي، وتخصيص صندوق دعم مجتمعي لتطوير الجامعات والتحول إلى الأنظمة الإلكترونية المعتمدة على الذكاء الاصطناعي.
3. التخطيط السليم ووضع جميع الخطط الطارئة والاستعداد للتعليم المستقبلي.
4. ارتكاز التعليم على جودة كفاءة عضو هيئة التدريس المهنية.
5. الاهتمام لحسن وصحة وسلامة الطلبة.
6. اتباع الإدارة الجامعية القيادة والإقناع وليس الإكراه.
7. التوسع في المباني الجامعية، واستخدام الدعم المجتمعي، وتقليل عدد الطلبة داخل الفصول الدراسية، وتوفير مراكز مصادر تعلم داخل كل قسم يحتوي على تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما تقدم من عرض ومناقشة لنتائج الدراسة، قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات والمقترحات وتتلخص بالآتي:

-عقد الدورات وورش العمل للطلبة التي تهتم بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتقنيات المعاصرة (إنترنت الأشياء، النظم الخبيرة، الروبوت، التعلم عن بعد) لدورها في تطوير مخرجات التعليم.

- تحفيز أعضاء هيئات التدريس نحو استخدام الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيا في التعليم؛ لما تقدمه من التطوير اللازم والمطلوب لإعداد طلبة يمتلكون مهارات استخدام هذه التطبيقات.
- عقد الشراكات بين الجامعة والمؤسسات ذات الصلة بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي، للوقوف على الطرق الكفيلة بأتمتة المناهج الدراسية والأنشطة الطلابية انسجاماً مع التغيرات المتسارعة في العملية التعليمية.
- إجراء دراسات هادفة إلى الكشف عن التحديات والمعوقات التي تحول دون استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم بجامعة حائل، لكل من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، والإدارة التعليمية.
- دراسة هادفة إلى التعرف إلى اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلبة في جامعة حائل نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

المراجع:

أحمد، بدر والسيد، رقية ودفع الله، عبد الباقي. (2011). أسس الارشاد النفسي ونظرياته. مطبعة الحرية.

إدريس، نادية. (2014). اتجاهات الطلاب الجامعيين نحو خدمات الارشاد النفسي وعلاقتها بمشكلات التكيف النفسي والأكاديمي. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم درمان. السودان.

الببلاوي، إيهاب وعبد الحميد، أشرف. (2018). التوجيه والإرشاد النفسي المدرسي. (ط4). دار الزهراء للنشر والتوزيع.

الجهني، نوال. (2019). تصور مقترح لبرنامج يعتمد على الذكاء الاصطناعي لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين وتنمية قدراتهم المهنية. *مجلة الدراسات*

الإنسانية والأدبية. 2 (19). 1-28.

جابر، عبد الحميد جابر. (2017). نظريات الشخصية. (ط4). دار الزهراء.

الحداد، بسمة وزكي، أحمد. (2020). التداعيات المحتملة لأزمة كورونا على الاقتصاد المصري» البنية التحتية التكنولوجية والتحول الرقمي وإدارته المستقبلية في التعليم في ظل جائحة كورونا». معهد التخطيط القومي مصر. الإصدار رقم 9.

حجازي، محمد. (2006). مقدمة في الذكاء الاصطناعي. دار الأندلس للنشر.

حيدر، حسين علي السيد، والحسيني، حسين محمد سعد الدين. (2016). التوجيه والإرشاد النفسي. *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة*. 2 (3). 263-286.

دليل ضمان جودة برنامج ماجستير الإرشاد النفسي المدرسي. (2021). قسم علم النفس. جامعة حائل.

الربيعية، شيخة. (2022). مستوى معرفة معلمي اللغة العربية في التعليم ما بعد الأساسي بتقنيات الذكاء الاصطناعي واتجاهاتهم نحوها. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس. عمان.

شعبان، أماني. (2021). الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم العالي. *المجلة التربوية*. 84 (4). 1-23.

الصبحي، صباح. (2020). واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*. 44 (4). 319-368.

الصرايرة، دانا. (2021). الذكاء الاصطناعي وأثره على مستقبل التعليم المدرسي في الأردن ما بعد جائحة كورونا من وجهة نظر الإدارات التعليمية. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة. الأردن.

عبد الصمد، أسماء وأحمد، كريمة. (2020). تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومستقبل تكنولوجيا التعليم. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

عبد الودود، مها. (2018). طرق الإرشاد النفسي. استرجع بتاريخ 2023/11/25 من الموقع: https:// mwthoq.com

العزب، محمد والنشار، غادة. (2022). الذكاء الاصطناعي وانعكاساته في التعليم. *المجلة الدولية للذكاء الاصطناعي في التعليم والتدريب*. 2 (2). 13-30.

عزمي، نبيل وجاد، عبد العال ومبارز، إسماعيل وعبد الرؤوف، محمد. (2014). فاعلية بيئة تعلم إلكترونية قائمة على الذكاء الاصطناعي لحل مشكلات صيانة شبكات الحاسب لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. تكنولوجيا التربية– *دراسات وبحوث*. 235-279.

عفيفي، جهاد. (2014). الذكاء الاصطناعي والأنظمة الخبيرة. دار أمجد للنشر والتوزيع.

العوضي، رأفت وحسونة، محمد. (2017). سيناريو مقترح لتطوير دور أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية على ضوء متطلبات التعلم الذكي والمواطنة الرقمية. مؤتمر التعلم الذكي ودوره في خدمة المجتمع. جامعة القدس المفتوحة.

قمورة، سامية وباي، محمد وحيزية، كروش. (2018). الذكاء الاصطناعي بين الواقع والمأمول دراسة تقنية ميدانية. ملتقى الذكاء الاصطناعي تحد جديد للذكاء الاصطناعي. جامعة الجزائر.

الكحلوت، أحمد والمقيد، سامر. (2017). متطلبات توظيف التعلم الذكي في البيئة التعليمية في الجامعات الفلسطينية. مؤتمر التعلم الذكي ودوره في خدمة المجتمع. جامعة القدس المفتوحة.

المهدي، مجدي. (2021). التعليم وتحديات المستقبل في ضوء فلسفة الذكاء الاصطناعي. *مجلة تكنولوجيا التعليم والتعلم الرقمي*. 2 (5). 97-140.

موسى، عبد الله وبلال، أحمد. (2019). الذكاء الاصطناعي ثورة تقنيات العصر. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

النغيمشي، عبد العزيز بن محمد. (2019). الإرشاد النفسي: خطواته وكيفيته: نموذج إسلامي. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*. (42). 103-133.

يونس، مجدي. (2020). الذكاء الاصطناعي ومخاطره الأخلاقية–الواقع وسبل المواجهة. استرجع بتاريخ 2023/11/25 من الموقع: https://www. academia.edu/45623508

Abd al-Bari, al-B., Abd al-Aziz, F., Abd al-Mohsen, M., & Muhammad, N. (2014). Conceptualization of a proposal based on expert systems to help students choose a course of study. *Journal of Specific Education Research*.1 (36). 9711002-.

Abdel Samad, A., & Ahmed, K. (2020). Applications of artificial intelligence and the future of education technology (in Arabic). Cairo: The Arab Group for

on artificial intelligence to determine the training needs of teachers and develop their professional capabilities. *Journal of Humanities and Literary Studies* (in Arabic). 2 (19). 128-.

Al-Kahlout, A., & Al-Moqeed, S. (2017). Requirements for Employing Smart Learning in the Educational Environment in Palestinian Universities. Smart Learning and its Role in Community Service Conference (in Arabic). Al-Quds Open University.

AL-Ngimchi, A. (2019). Psychological counselling: his steps and how: an Islamic model (in Arabic). *International Journal of Educational and Psychological Sciences.* (42). 103133 -.

Al-Rubaieh, Sh. (2022). The level of knowledge of Arabic language teachers in post-primary education about artificial intelligence techniques and their attitudes towards them (in Arabic). Unpublished master›s thesis. Sultan Qaboos University. Oman.

Al-Sarayrah, D. (2021). Artificial intelligence and its impact on the future of school education in Jordan after the Corona pandemic from the point of view of educational departments (in Arabic). Unpublished master›s thesis. Mutah University. Jordan.

Al-Subhi, S. (2020). The reality of the use of artificial intelligence applications by faculty members at Najran University in education. *Journal of the College of Education in Educational Sciences (in Arabic).* 44 (4). 319368-.

Atici, M. (2014). Examination of school counselor›s activities: from the perspectives of counselor efficacy and collaboration with school staff. Educational Sciences: Theory and Practice. 14 (6). 21072120-.

Azmy, N., Gad, A., Mubarez, I & Abdel-Raouf, M. (2014). The effectiveness of an e-learning environment based on artificial intelligence to solve computer network maintenance problems among students of educational technology. Training and Publishing.

Abdel wadud, M. (2018). Psychological counselling methods (in Arabic). Retrieved at 252023/11/ from: https://mwthoq.co.

Afifi, J. (2014). Artificial Intelligence and Expert Systems (in Arabic). Amman: Dar Amjad for Publishing and Distribution.

Ahmed, B., Al-Sayed, R., & Dafallah, A. (2011). Foundations of psychological counseling and its theories (in Arabic). Omdurman: Alhroeah Press.

Alam, A. (2021). Possibilities and apprehensions in the landscape of artificial intelligence in education. International Conference on Computational Intelligence and Computing Applications (ICCICA). 18-). IEEE.

Al-Awadi, R., & Hassouna, M. (2017). A proposed scenario for developing the role of faculty members in Palestinian universities in light of the requirements of smart learning and digital citizenship. Smart Learning and its Role in Community Service Conference (in Arabic). Al-Quds Open University.

Al-Azab, M & Alnshar, G. (2022). Artificial intelligence and its implications in education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education and Training (in Arabic).* 2 (2). 1330-.

Al-Beblawi, I & Abdel Hamid, A. (2018). School psychological guidance and counselling (in Arabic). p 4. Riyadh: Al-Zahra Publishing and Distribution House.

Al-Dahshan, J.A. (2019). Employment of the Internet in education. *International Journal of Research in Educational Sciences.* 2 (3). 4992-.

Al-Hadad, B & Zaki, A. (2020). Potential repercussions of the coronavirus crisis on Egypt›s economy «Future in education under the coronavirus pandemic «(in Arabic). Egypt National Planning Institute. Version No 9

Al-Juhani, N. (2019). A proposed conceptualization of a program based

Technology (in Arabic). 2 (5). 97140-.

Mograbi, K. M. (2011). Scientific research methods in the humanities and social sciences. 4p. Amman: Dar Al-Thaqafa for Publishing and Distribution.

Musa, A., & Bilal, A. (2019). Artificial intelligence revolutionizing the technologies of the age (in Arabic). Cairo: The Arab Group for Training and Publishing.

Ouyang, F., & Jiao, P. (2021). Artificial intelligence in education: The three paradigms. Computers and Education: Artificial Intelligence. 2.100020.

Qammoura, M, & Hizia, K. (2018). Artificial Intelligence between Reality and Aspirations A technical field study. Artificial Intelligence Forum, a new challenge for artificial intelligence (in Arabic). Algeria.

Quality Assurance Manual for the Master›s School Psychological Counselling Programme (in Arabic). (2021). Department of Psychology. University of Hail.

Roll, I., & Wylie, R. (2016). Evolution and revolution in artificial intelligence in education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*.26. 582.599-

Shaaban, A. (2021). Artificial intelligence and its applications in higher education. *Educational Journal (in Arabic)*. 84 (4). 123-.

Suleiman, B., & Omari, M. (2020). The effect of using an educational robot on developing the spatial reasoning skill of fourth grade students in the mathematics curriculum. *Journal of Humanities and Social Sciences*. (57). 100132-.

Vlasova, E. Z., Avksentieva, E. Y., Goncharova, S. V., & Aksyutin, P. A. (2019). Artificial intelligence-The space for the new possibilities to train teachers. Espacios. 40 (9). 17.

Younis, M. (2020). Artificial intelligence and its ethical risks-reality and ways of confrontation (in Arabic). Retrieve Education Technology - Studies and Research (in Arabic). 235279-.

Capuzzi, D., & Stauffer, M. D. (2016). Counseling and psychotherapy: Theories and interventions. John Wiley & Sons.

Chan, F. (2015). Counseling theories and techniques for rehabilitation and mental health professionals. Springer Publishing Company.

Chassignol, M., Khoroshavin, A., Klimova, A., & Bilyatdinova, A. (2018). Artificial Intelligence trends in education: a narrative overview. Procedia Computer Science. 136. 16.24-

Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. Ieee Access. 8. 75264.75278-

Ciolacu, M., Tehrani, A. F., Binder, L., & Svasta, P. M. (2018). Education 4.0-Artificial Intelligence assisted higher education: early recognition system with machine learning to support students› success. 2018 IEEE 24th International Symposium for Design and Technology in Electronic Packaging (SIITME) (pp. 2330-). IEEE.

Haider, H & Al-Husseini, Al. (2016). Psychological guidance and guidance. Scientific Journal of the Faculty of Education for Early Childhood (in Arabic). 2 (3). 263286-.

Haroon, G. (2021). Theories of education, distance learning and quality of education. Studies in Development and Society. 6 (3). 2454-.

Hegazy, M. (2006). Introduction to artificial intelligence (in Arabic). Cairo: Al-Andalus Publishing House.

Idris, N. (2014). University students' attitudes toward psychological counseling services and their relationship to psychological and academic adjustment problems (in Arabic). Doctoral dissertation. Omdurman University. Sudan.

Mahdi, M. (2021). Education and future challenges in light of the philosophy of artificial intelligence. Journal of Education and Digital Learning

ate 252023/11/ from: https://www.academia.edu/45623508.

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education–where are the educators. *International Journal of Educational Technology in Higher Education.* 16 (1). 127-.

عصي على الترجمة: دراسة مقارنة لمناهج الترجمات الإنجليزية لمقامات الحريري•

Hardly Translatable: A Comparative Study of the Approaches to Translating al-Hariri's Maqamat into English

د. إبراهيم بن عبدالرحمن الفريح
أستاذ الدراسات الأدبية والثقافية المساعد، قسم اللغة العربية وآدابها،
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الملك سعود

Dr. Ibrahim Abdulrahman Alfraih
Assistant Professor of Literary and Cultural Studies, Department of Arabic Language and Literature, College of Humanities and social sciences, King Saud University

(قُدم للنشر في 2023/11/04، وقُبل للنشر في 2023/11/18)

الملخص

مقامات الحريري أحد الأعمال الثقافية العربية الخالدة التي حظيت بانتشار واسع ومكانة رفيعة في الثقافة العربية، ولقيت اهتمامًا واسعًا من المستعربين، فترجمت مرات عديدة إلى لغات مختلفة. ورغم ترجماتها العديدة، إلا أن مقامات الحريري بقيت عصية على الترجمة ونموذجًا لإشكاليات الترجمة الأدبية. تسعى هذه الدراسة إلى معالجة ترجمات المقامات إلى الإنجليزية، بالتركيز على الرؤى والمناهج المشكلة لترجماتهم، متناولة أسئلة من نحو: هل يمكن ترجمة مقامات الحريري إلى لغات أخرى؟ كيف تُرجمت مقامات الحريري إلى اللغة الإنجليزية؟ ما الرؤى والمناهج التي وجّهت عملهم في ترجمتها؟ لماذا شكلت ترجمة المقامات صعوبات مستمرة؟. تستعين الدراسة بمنهجية مقارنة، ومجموعة متنوعة من الإسهامات النظرية في مجالات الدراسات الثقافية ودراسات الترجمة في سعيها للإجابة عن هذه الأسئلة، متخذة من ثلاث ترجمات موضعًا للنظر والتحليل، وهي ترجمات ثيودور بريستون وتوماس تشينيري ومايكل كوبرسون لمقامات الحريري. وتوصلت الدراسة إلى أن مقامات الحريري تمثل نموذجًا لتحديات الترجمة الأدبية المعاصرة وتعقيدها، وهو مرتبط بطبيعتها التي تحمل العديد من الإشكاليات اللغوية والثقافية، وقد تفاوتت ترجمات مقامات الحريري الإنجليزية تأثرًا بأهداف المترجمين ومناهجهم ورؤاهم، ورغم ذلك فإن المقاربات الترجمية المختلفة تمثّل جهودًا مهمة وتكاملية يمكن أن تثري النص الأصلي وتعزز سبل مقاربته وقراءته.

الكلمات المفتاحية: المقامات، الترجمة، المستشرقين، الاستشراق، الأدب المقارن

Abstract

Al-Hariri's Maqamat is one of the immortal Arab cultural works that enjoyed wide spread and a high status in Arab culture. It has also received wide attention from Arabists and was translated many times into different languages. Despite its many translations, al-Hariri's Maqamat remained difficult to translate and an example of the complexity of literary translation. This study seeks to address the approaches of the translations of al-Hariri's Maqamat, by focusing on the visions and approaches that formed their translations, addressing questions such as: Is it possible to translate al-Hariri's Maqamat into other languages? How were al-Hariri's Maqamat translated into English? What visions and approaches guided their work in translating it? Why did the translation of Maqamat pose constant difficulties? In order to answer these questions, the study uses a comparative methodology and a variety of theoretical contributions in the fields of cultural studies and translation studies, taking three translations as a subject for consideration and analysis: the translations of Theodore Preston, Thomas Chenery, and Michael Cooperson of al-Hariri's Maqamat. The study concluds that al-Hariri's Maqamat represents an example of the challenges and complexity of contemporary literary translation, which is linked to its nature, which carries many linguistic and cultural problems. The English translations of al-Hariri's Maqamat have varied, influenced by the translators' goals, approaches, and visions. Despite this, the different translation approaches represent important and complementary efforts that can enrich the original text and enhance the different ways to approach and read it.

Keywords: Maqamat, translation, Orientalists, arabists, comparative literature

• حصل هذا البحث على المنحة رقم (109/ 2023) من المرصد العربي للترجمة التابع لمنظمة الإلكسو، وبدعم من هيئة الأدب والنشر والترجمة بالمملكة العربية السعودية.

مقدمة :

تُعدُّ مقامات الحريري من مفاخر التأليف الأدبي العربي، وأحد كنوزها التراثية، وعلامة بارزة من علاماتها الثقافية. وقد حظيت باهتمام واسع لم تحدّه حدود الثقافة العربية، بل تجاوزتها لتكون هدفًا للترجمة إلى لغات مختلفة منذ وقت مبكّر، وقد تفاوت المترجمون في مقاربتهم لمقامات الحريري، واتخذوا مناهج متعددة في ترجمتهم إياها، بما يكشف في حدّ ذاته الحالة الإشكالية المستمرة التي تمثلها الترجمة الأدبية عمومًا، واستعصاء ترجمة المقامات، ومقامات الحريري بوجه أخص.

يسعى هذا البحث إلى دراسة مناهج مترجمي مقامات الحريري إلى الإنجليزية في ترجماتهم إياها، ورؤاهم لهذه الاختيارات، متناولًا سؤالًا أساسيًا يتمثل في الكشف عن مناهج مترجمي مقامات الحريري ومقارباتهم إياها، ويتفرّع عن هذه السؤال الرئيس أسئلة أخرى تتصل بما يلي: هل يمكن ترجمة مقامات الحريري إلى لغات أخرى؟ كيف تُرجمت مقامات الحريري إلى اللغة الإنجليزية؟ ما الرؤى والمناهج التي وجّهت عملهم في ترجمتها؟ لماذا شكلت ترجمة المقامات صعوبات مستمرة؟

وللإجابة عن الأسئلة السابقة تتوسل الدراسة بمنهج مقارن وتستعين بعددٍ من المقاربات النظرية ضمن الدراسات الثقافية ودراسات الترجمة؛ تتصل بإشكاليات الترجمة الأدبية، واستحالة الترجمة، والتغريب والتوطين، وغيرها من القضايا.

يعالج هذا البحث ثلاث ترجمات لمقامات الحريري إلى اللغة الإنجليزية، تفاوتت في تاريخ صدورها منذ 1850م إلى 2020م وهي أعمال لمستعربين عُنوا بالأدب العربية، واهتموا بترجمة مقامات الحريري وخاضوا غمار تحدياتها، وهم ثيودر بريستون Theodore Preston، توماس شينيري Thomas Chenery، مايكل كوبرسون Michael Cooperson. وتبرز أهمية هذا البحث من أوجه عديدة، يعود أولها إلى أن ترجمة المقامات –كما أشرنا آنفًا– تُعدُّ أحد مواضع الترجمة العسيرة التي تكتنفها التحديات والإشكاليات من كل جانب، ثم إن مقامات الحريري من الأعمال الأساسية في الثقافة العربية؛ لذا فإن لدراسة ترجماتها وتناولها في الثقافات الأجنبية أهمية ترتبط بحضور الأدب العربي في الثقافات الأخرى ومقاربته، فضلًا على أن ترجمة مقامات الحريري تحديدًا مهمة؛ لاختلاف تلقيها وترجمتها.

يلي هذه المقدمة تمهيد موجز يتناول مقامات الحريري، مبرزًا أهم سماتها وخصائصها، ثم مهاد نظري يناقش بعض أهم القضايا النظرية والإشكاليات المنهجية في دراسات الترجمة، مع التركيز على ترجمة مقامات الحريري تحديدًا. ويتناول القسم الثاني نماذج من ترجمة مقامات الحريري، مركّزا على رؤى مترجمي المقامات إلى الإنجليزية ومناهجهم في ترجمتها، ويهدف هذا القسم تحديدًا إلى تجلية العوامل المؤثرة في قرارات المترجمين؛ بما يكشف عن جوانب بالغة الأهمية لهذه الدراسة، تتمثل في كيف رأى المترجمون المقامات ودوافعهم في اختياراتهم، ومساراتهم الترجمية، ثم خاتمة تلخص أبرز الاستنتاجات وآفاق البحث المستقبلية في هذا الموضوع.

مقامات الحريري: الأهمية والسمات

تُعدُّ النصوص السردية التي وضعها أبو محمد القاسم بن علي الحريري (446–516هـ) من أشهر النصوص المنتمية إلى ذلك الجنس الأدبي الموسوم بفن المقامة، ويُنسب ابتكارها إلى بديع الزمان الهمذاني (358–398هـ). ولعل السمة البارزة في المقامات تكمن في الشكل، إذ يعتمد أسلوب المقامات على السجع والاهتمام بالغريب والمزاوجة بين النثر والمقطعات الشعرية ذات الطابع الخلقي الوعظي، وتكثر فيها المحسنات اللغوية مثل: السجع والجناس والطباق والمقابلة وغيرها من أشكال الصنعة اللفظية، ويحضر فيها التعقيد والإلغاز والأحاجي والكنايات، إضافة إلى سمات شكلية أخرى، مثل: نصوص حروفها كلها معجمة أو مهملة، وبرز فيها الاستخدام الهائل لمفردات عديدة حتى عُدّت مما لا يستغني عنه طالب العربية والمعتني بها، بل أشار بعضهم إلى أنَّ الغرض من المقامات بعمومها وغاية منشئيها، ولا سيما الهمذاني والحريري، غرض تعليمي (ضيف، 1973). يشير عيسى سابا في مقدمته للمقامات إلى أن «الغرض من المقامة لم يكن جمال القصص وإنما أريد بها قطعة أدبية فنّية تجمع شوارد اللغة ونوادر التركيب بأسلوب مسجوع، كما أن أصحاب المقامات جملة لم يعنوا بتصوير الحكايات وتحليل الأشخاص، ولم يكن هم المنشيء للمقامات إلا تحسين اللفظ وتزيينه» (الحريري، 1978: 7).

نسج الحريري مقاماته على منوال مقامات بديع الزمان الهمذاني، وهي خمسون مقامة، وجعل الحريري بطلها الحارث بن همام البصري، وراويها أبا زيد السروجي، يقول الحريري (1978): «وأنشأت على ما أعانيه من قريحة جامدة، وفطنة خامدة، وروية ناضبة، وهموم ناصبة خمسين مقامة تحتوي على جد القول وهزله، ورقيق اللفظ وجزله، وغرر البيان ودرره، وملح الأدب ونوادره، إلى ما وشحتها به من الآيات، ومحاسن الكنايات، ورصّعته فيها من الأمثال العربية واللطائف الأدبية، والأحاجي النحوية، والفتاوى اللغوية، والرسائل المبتكرة، والخطب المحبّرة، والمواعظ المبكية، والأضاحيك الملهية، مما أمليت جميعه على لسان أبي زيد السروجي، وأسندت روايته إلى الحارث بن همام البصري» (12).

وتبرز في مقامات الحريري الكدية والاحتيال، ويتجلّى فيها تمثيل عصره، وتناوله لمسائل دينية ولغوية وعلمية واجتماعية بوعي وقصد يؤيدها ما جاء في مقدمته المقتبس شيء منها أعلاه. وحظيت مقامات الحريري بالقبول والذيوع حتى عُدّت النموذج الأعلى في المقامات، فقال ياقوت الحموي: إن الحريري بمقاماته قد تفوق على الأوائل، وأعجز الأواخر ولو «ادّعى بها الإعجاز لما وجد من يدفع في صدره، ولا يرد قوله، ولا يأتي بما يقاربها، فضلًا عن أن يأتي بمثلها» (الحموي، 1993: 2205/5). وقال شارح المقامات المطرّزي: «لم أرَ في كتب العربية والأدب، ولا في

تصانيف العجم والعرب كتابًا أحسن تأليفًا وأعجب تصنيفًا، وأغرب ترصيفًا، وأشمل للعجائب العربية، وأجمع للغرائب الأدبية، وأكثر تضمنًا لأمثال العرب ونكت الأدب من المقامات التي أنشأها [...] إنشاءُ فاخرٌ وكتابٌ باهرٌ وتصنيفٌ عجيبٌ معجزٌ، وتأليف عزيزٌ معوز» (الدخيل، 1401: 1/1). ويشير عبدالفتاح كيليطو في مقدمته لترجمة كوبرسون أن «المقلد [الحريري] طغى على المنشئ [الهمذاني]: أثبتت مقامات الحريري -إذا كان ثمة حاجة إلى دليل- أن النسخة يمكن أن تفوق الأصل» (Al-Harīrī, 2020: p. x). وضمن هذا السياق، قال الزمخشري في مدحه:

أقسم بالله وآياته

ومشعر الحج وميقاته

أنّ الحريري حريٌ بأن

نكتب بالتبر مقاماته (السيوطي، 1965: 285/2).

أما شارح المقامات الشريشي، فيُعدُّ الحريري «آخر البلغاء وخاتمة الأدباء، أولهم بالاستحقاق، وأولاهم بسمة السباق، والفذ الذي قد عقمت عن توأمة فتية العراق، وفارس ميدان البراعة، ومالك زمام القرطاس واليراعة، والملبي عند استدعاء درر الفقر بالسمع والطاعة، أبو محمد القاسم ابن علي الحريريّ- سقى الله ثراه صوب رحماه، وكافأ إحسانه في الثناء عليه بحسناه- فبسط لسان الإحسان، ومدّ أفنان الافتنان، ومهّد جادة الإجادة، وقوي مادة الإفادة، ولم يبق في البلاغة متعقّبا، ولا للرّيادة مترقبا، لا سيما في المقامات التي ابتدعها، والحكايات التي نوّعها وفرّعها، والملح التي وشّحها بدرر الفقر ورصّعها؛ فإنه برز فيها سابقا، وبزّ البلغاء فائقا، وأتى بالمعنى الدقيق واللفظ الرقيق مطابقا، وخلّدها تاجا على هامة الأدب وتقصارا في جيد لغة العرب» (الشريشي، 1992: 5/1).

وقد برع الحريري في اللغة والأدب وعُدَّ من المبرزين فيهما، وأُقر له بالتقدم في اللغة وعمق المعرفة والتمكّن، فقد صنّف إلى جانب المقامات كتابه درة الغواص في أوهام الخواص الذي بيّن فيه شيئًا من أوهام الكتّاب وأخطائهم، ووضع كذلك أرجوزة في النحو سماها ملحة الإعراب في النحو، تعاهدها العلماء بالشرح والمدارسة. وارتبطت المقامات باسم الحريري، وفاقت ما سواها مما يدخل في هذا الجنس الأدبي، وعني بها العلماء عناية بالغة، فتوافر عليها الشرّاح، ومن أشهرها شرح المطرّزي، وشرح العكبري، وشرح الشريشي، وعُني بها المستشرقون فتُرجمت إلى عددٍ من اللغات، منها العبرية، والفرنسية، والإنجليزية، والألمانيّة، والفارسية وغيرها.

ولعل اللافت هنا أن المقامات جنس عربي خالص، إذ تحضر فيها -كما أوضحنا أعلاه- خصائص العربية بأساليبها ومحسناتها واختلاف نظمها اللغوية والثقافية؛ ما جعل ترجمتها ونقلها إلى ثقافات ولغات أخرى مشوبًا بالعسر ولا يخلو من التحديات والإشكاليات؛ لخصائص تتصل بالترجمة الأدبية، إضافة إلى تلك المتصلة بطبيعة المقامات كما سنبين في المبحث الآتي.

ترجمة المقامات: تأطير نظري وإشكاليات منهجية

• الترجمة الأدبية

تُعد الترجمة مصدرًا أساسيًا من مصادر التواصل والتفاعل بين الثقافات المختلفة، فهي بوابة للانفتاح على الثقافات الأخرى من خلال اللغة، ووسيلة للتلاقح الفكري في مختلف الميادين، ومفتاح للتأثر والتأثير المتبادل، غير أن الترجمة الأدبية تبرز فيها خصائص تميزها عن غيرها من أنواع الترجمة الأخرى؛ إذ يحفل النص الأدبي بسمات لغوية فارقة، مثل: الخيال والاستعارة والمجاز والأبنية والتراكيب البلاغية، وجوانب ثقافية وفكرية، ولهذا شدّد بعض الباحثين على أنَّ الترجمة الأدبية «ضرب من ضروب الأدب المقارن، وأن ممارسة الترجمة الأدبية تتطّلب دراسة أدبية ونقدية إلى جانب إجادة اللغتين» (عناني:2003 ، 3).

ولعل الجانب اللافت مما سبق أنَّ الترجمة بوصفها عملية معقدة لتحويل محتوى أدبي من ثقافة إلى ثقافة أخرى تعتمد اعتمادًا مركزيًا على المترجم الذي يضطلع بهذه المهمة العسيرة اعتمادًا على معرفته وخبرته وثقافته الخاصة، فالعمل المترجم بالضرورة نتيجة لالتقاء إبداع المؤلف، ومفهوم المترجم له في ضوء خبراته اللغوية وثقافته وأعراف اللغة المترجم إليها (عناني، 2003).

وتحفل الترجمة الأدبية بتحديات عديدة ترتبط بالنصوص موضع الترجمة نفسها (النصوص الأدبية)، ما يجعل لها تحدياتها الخاصة المختلفة عن أشكال الترجمة الأخرى -كما أسلفنا أعلاه- ولعل أحد التحديات الأساسية للترجمة الأدبية يكمن في حقيقة أن النصوص الأدبية تشتمل غالبًا على موضوعات معقدة، ولغة دقيقة وجمالية ومجازية غير مباشرة، إضافة إلى كونها تحفل بمجموعة من الأدوات اللغوية والأدبية التي يعسر نقلها من لغة إلى لغة. فالمترجم الأدبي لا يترجم الكلمات ترجمة مباشرة آلية، بل يلزمه أن ينقل أيضًا روح العمل الأصلي وأسلوبه، فضلاً عن الوعي بسياقه الثقافي والاجتماعي والتاريخي، وتقتضي هذه العملية المعقدة فهماً عميقاً للغة المصدر، واللغة الهدف، إضافة إلى مراعاة الجنس الأدبي وخصائصه في الثقافتين. يشير محمد عناني (2003) ضمن معرض حديثه عن الترجمة الأدبية إلى أن الترجمة الأدبية لا تقتصر على نقل دلالة الألفاظ فحسب، بل تتجاوز ذلك إلى المغزى significance والتأثير effect الذي يفترض أن المؤلف يسعى إلى إحداثه في نفس القارئ، ولهذا فإن المترجم الأدبي يحتاج إلى المعرفة اللغوية، وكذلك تعوزه المعرفة الأدبية والنقدية والمعرفة بالفكر والثقافة التي قد لا تلزم المترجم العلمي. إضافة إلى ما سبق فإن المترجم مدعو إلى أن يكون أمينا مع النص الأصل، بل إن بعض الباحثين يؤكد على أهمية أن يكون النص المترجم يشبه الأصل قدر الإمكان، إلى درجة توهم القارئ أنه أمام نص أصلي لا ترجمة.

ومن التحديات الأساسية في الترجمة الأدبية اتخاذ القرارات الإبداعية، أو بعبارة أخرى، أن يقرر المترجم كيفية التعامل مع لغة العمل الأصلي ونبرته، وأسلوب التعامل مع التلاعب اللغوي والجناس والتورية، فضلًا عن المدلولات والإحالات الثقافية والعبارات الاصطلاحية غير المألوفة للقرّاء في اللغة الهدف، وغيرها من القضايا المشكلة، ويبقى السعي إلى التوازن بين الالتزام الحرفي بالعمل الأصلي وإنشاء ترجمة مقروءة وجاذبة للمتلقي في اللغة المترجم إليها مسألة شائكة ومحفوفة بالمزالق والمخاطر.

- **ترجمة المقامات واستحالة الترجمة Untranslatability**

وإذا كان ما سبق ينطبق على الترجمة الأدبية عمومًا، فإن ترجمة المقامات تحظى بصعوبات أخرى، تعود إلى طبيعة هذا الجنس الأدبي المتجذر في الثقافة العربية، والمغرق في خصائص تتصل بها، من سماتها الأساسية السجع، والحوشية، والإلغاز، والصور الفنية، والإشارات الثقافية، والاقتباسات. وقد تنبّه بعض الباحثين إلى إشكالية ترجمة المقامات، ومقامات الحريري تحديدًا، إذ يشير عبدالفتاح كيليطو (2002) في عبارات ذائعة وبالغة الأهمية، أنّ ثمة تعبيرات وأساليب تستعصي على النقل، مستشهدًا بمقامات الحريري، إذ ينص على ما يأتي:

ولعلّ أحسن مثال على ذلك مقامات الحريري فهو كتاب تقول كل عبارة من عباراته: لن يستطيع أحد ترجمتي! فكأن الحريري بذل أقصى ما في وسعه ليحمي كتابه ويقيه من تسلط لسان آخر. فمن يا ترى قد يُقدم على ترجمة رسالة تُقرأ طرداً وعكساً من دون أن يطرأ عليها تغيير أو رسالة تُقرأ من أولها بوجه ومن آخرها بوجه آخر؟ ومن قد يتجاسر على ترجمة رسالة إحدى كلماتها معجمة والأخرى مهملة؟ لقد قيل إن الحريري كان يهدف إلى إظهار براعته اللغوية، فشبه بالبهلوان، لكن الأكيد أنه كان يهدف إلى استنفاد الإمكانيات الكامنة في اللغة العربية ونقلها من القوة إلى الفعل. والنتيجة أن مقاماته لا يمكن تصورها مكتوبة بلغة غير العربية وبالتالي تستحيل ترجمتها ولا ينطبق هذا فقط على مقامات الحريري وإنما على العديد من الكتابات القديمة (24).

يبين كيليطو في ملمحه هذا أن الحريري سعى في مقاماته إلى تبيان جمال اللغة العربية، واستظهار سحرها، وتوظيف إمكاناتها، في سعي يهدف في جوهره إلى الكشف عن سمات تتصل باللغة العربية وخصائصها ودقائقها وتميزها، وبالتالي ترسيخ لأصالتها اللغوية والثقافية، وتوثيق لعسر ترجمتها إلى لغات أخرى. يستدعي هذا النقاش الإشارة إلى مفهوم استحالة الترجمة Untranslatability، وهو أحد المفاهيم المحورية في دراسات الترجمة الذي يشير إلى عسر ترجمة كلمات أو تعبيرات أو إحالات ومرجعيات ثقافية مرتبطة بسياق لغوي وثقافي معين، ولا يقصد بهذا المفهوم عدم إمكانية الترجمة مطلقًا، وإنما الهدف تأكيد تحديات الترجمة ومساءلة إمكانية تحقيق ترجمة وافية ومناسبة تمامًا (Baker & Saldanha, 2019). تشير سوزان باسينت (Bassnett, 2013) في كتابها المهم دراسات الترجمة إلى مفهوم استحالة الترجمة بوصفه أحد المفاهيم المركزية في دراسات الترجمة، مستدعية التمييز المبكر لكاتفورد (Catford, 1965) بين نوعين من استحالة الترجمة: استحالة الترجمة لغويًا واستحالتها ثقافيًا، وفي حين تحدث استحالة الترجمة لغويًا –وفقًا لكاتفورد– عندما لا يكون هناك بديل معجمي أو نحوي في اللغة الهدف لعنصر في اللغة المصدر، وتنشأ من وجود اختلافات بين اللغتين، فإن استحالة الترجمة ثقافيًا تشير إلى غياب سمة سياقية ذات صلة في ثقافة اللغة الهدف من النص المصدر، وتعلق باسينت أن استحالة الترجمة ثقافيًا أكثر إشكالية. وفي سياق نقاشها لهذه القضية، تناقش النوع الثاني (استحالة الترجمة ثقافيًا)، محاورة إسهام كاتفورد، ويمكن أن نستشهد هنا بنقاشها لكلمة (ديمقراطية) التي توضّح أحد الجوانب المعقدة لاستحالة الترجمة ثقافيًا، فرغم أن هذا المصطلح –كما يؤكد كاتفورد– موجود إلى حد كبير في العديد من اللغات، كما أنه قد يكون مرتبطًا بمواقف سياسية مختلفة، إلا أن السياق سيوجه القارئ لاختيار السمات الظرفية المناسبة. بعبارة أخرى، سيتشكّل مفهوم المصطلح لدى القارئ بناءً على سياقه الثقافي الخاص. ومن هنا فإن الفرق السياقي بين صفة (ديمقراطي) كما تظهر في العبارات الثلاث الآتية أمر أساسي لثلاثة مفاهيم سياسية مختلفة تمامًا: الحزب الديمقراطي الأمريكي، والجمهورية الديمقراطية الألمانية، والجناح الديمقراطي لحزب المحافظين البريطاني. وبناء على هذا، وعلى الرغم من أن المصطلح يمكن وصفه بالدولي والشائع في ثقافات ولغات مختلفة، إلا أن «استخدامه في سياقات مختلفة يظهر أنه لم يعد هناك (إذا كان هناك بالفعل) أي أرضية مشتركة يمكن من خلالها اختيار السمات الظرفية ذات الصلة. إذا كان يُنظر إلى الثقافة على أنها ديناميكية، فإن مصطلحات البنية الاجتماعية يجب أن تكون كذلك» (Bassnett, 2013: 40-42).

ورغم أن مصطلح استحالة الترجمة من المصطلحات الحديثة نسبيًا إلا أن الإشكالية التي يعالجها ليست كذلك، فقد تطرق لها الجاحظ في كتابه الحيوان (1/1965:75) حين تناول ترجمة الشعر، يقول الجاحظ مبينًا إشكالية ترجمة الشعر: «إن الشعر لا يستطاع أن يترجم، ولا يجوز عليه النقل، ومتى حُول تقطع نظمه، وبطل وزنه، وذهب حسنه، وسقط موضع التعجب فيه، لا كالكلام المنثور». فالجاحظ هنا يفرق بين الشعر الذي يزعمه «لا يستطاع أن يترجم» والنثر الذي يمكن ترجمته، وهو يشير إلى سمات تتصل بالشكل مثل: «النظم» و«الوزن» و«الحسن» وهي سمات تومئ إلى شكل الشعر المتفرّد المرتبط باللغة الشعرية والوزن والمحسنات الشكلية، بيد أن هذا الذي أشار إليه الجاحظ يحضر أيضًا بصورة ما في المقامات التي تزخر بسمات شكلية معقدة تكاد تقرّبها من الشعر. ويشير الجاحظ في موضع آخر إلى القضية ذاتها: «ولو حُوّلت حكمة العرب لبطل ذلك المعجز الذي هو الوزن، مع أنهم لو حوّلوها لم يجدوا في معانيها شيئا لم تذكره العجم في كتبهم التي وضعت لمعانيهم وفطنهم وحكمهم» (1/75).

فكأن الجاحظ في عبارته الآنفة يؤكّد أن التفرد يكمن في الشعرية، أو تحديدًا الشكل (الوزن)، فالمضمون بحسب الجاحظ لا يحمل جديدًا، وإنما الإبداع يكمن في وزن الشعر، أو لنقل في السمات الشكلية التي تنفرد بها لغة عن أخرى.

يرد كثيرًا ربط استحالة الترجمة بالمقامات إذ ينطبق عليها نص الجاحظ الآنف الذكر، وعبارة كيليطو التي أشرنا إليها أعلاه «لن يستطيع أحد ترجمتي!». ولعل من أوائل من أشار إلى إشكالية ترجمة المقامات، المستشرق الفرنسي جان ميشيل دي فينشر دي باراديس Jean Michel de Venture 1739-1799م de Paradis، إذ يشير إلى أن المقامة قصة مغامرة مسلية تُسرد بأسلوب رفيع، ولأن المقامات تدين بالكثير من جمالها إلى التورية، والقوافي، والكلمات النادرة، والكناية، فيصعب للغاية، بل ويستحيل في كثير من الأحيان ترجمتها إلى لغة أخرى (al-Ḥarīrī, 2021: xxxviii in). ويبين المستشرق الفرنسي الشهير سيلفستر دي ساسي في مقدمة طبعته للمقامات المنشورة في عام 1822م سبب عدم ترجمة النص، مؤكدًا أن المهم في المقامات شكلها وليس محتواها، فهي مبنية من ألغاز وجناس وتورية وغيرها من الألعاب الذهنية التي يعسر حتى على المترجم الموهوب ترجمتها إلى لغة أخرى، ويرى أن المقامات وسيلة لاكتساب معرفة عميقة باللغة العربية (de Sacy, 1822: ix; in al-Ḥarīrī, 2021: xxxviii).

يمكن أن نصل من النقاش أعلاه إلى أن استحالة الترجمة تتصل في جوهرها باستعصاء الترجمة والمحاولات المستمرة للتغلب على تحدياتها، أو بعبارة بنعبدالعالي (2015) هو ما لن ننفك عن ترجمته؛ إذ هو ما يمكن ترجمته بكيفية لا متناهية، وتتجلي فيه مواطن الاختلاف بين اللغات والثقافات. وبهذا فالعصي على الترجمة يقع في صميم عملية الترجمة نفسها، إذ هي محاولات إبداعية مستمرة للاكتشاف وإعادة الاكتشاف، وبهذا فالترجمة لا تطمح إلى الوصول إلى نسخة نهائية، ولا تستبعد النص الأصلي، بل تبقى متعلقة به، تنفخ الحياة في النصوص، وتُسهم في نقلها من ثقافة إلى أخرى.

ويلاحظ أن المقامات تُرجمت ترجمات عديدة إلى لغات مختلفة بكيفيات لا متناهية، وقد تفاوت المترجمون في تعاملهم معها، فمنهم من استخدم استراتيجية التوطين ومنهم من نحا إلى التغريب، وهو ما يلزم تناوله قبل نقاش الترجمات الثلاث لمقامات الحريري، موضوع هذه الدراسة.

• التوطين والتغريب Foreignization and Domestication

استراتيجيتا التوطين Domestication والتغريب Foreignization من الاستراتيجيات الأساسية المتجددة والمثيرة لنقاشات مستمرة في دراسات الترجمة والدراسات الثقافية عمومًا، وتتصلان بكيفية تعامل المترجمين مع النص المترجم، إما بجعله متوافقًا مع ثقافة اللغة المترجم إليها (التوطين)، أو بالسعي إلى الحفاظ على ثقافة النص الأصلي وأسلوبه (التغريب). في الأول يخاطر المترجم بإمكانية فقدان بعض معنى النص المصدر وأسلوبه وفرادته في سبيل جعله سلسًا وقريبًا من القارئ في اللغة المترجم إليها، وفي الثاني يغامر المترجم من خلال إبقاء معنى النص الأصلي وأسلوبه، ما قد يخرج نصًا مترجمًا متضمنًا لاختلاف لغوي وثقافي واضح (وأحيانًا غير مريح للقارئ)، وكسرًا لأعراف اللغة المترجم إليها وأسلوبها، ومخاطرة بعدم فهم القارئ وتقبّله للنص المترجم. إن من النقاشات الأساسية الحديثة ضمن هذا السياق دور الترجمة في صراع القوى والهيمنة الثقافية، وكيفية تمثيل ثقافة ما في ثقافة أخرى، وهذا لا يقتصر على آليات اختيار ما يترجم وما لا يترجم، وسياسات تصميم أغلفة الكتب المترجمة، وتسويقها، وكيفيات تقديمها وتلقيها فحسب، بل يتناول كذلك كيف تترجم ضمن نظام لغوي وأدبي معين في اللغة الهدف (Bassnett and Lefevere, 1990; Lefevere, 1992). فالترجمة ضمن هذا السياق لا يمكن أن تكون الترجمة عملية بريئة ومحايدة بل هي عمل سياسي وثقافي يُشكّل الطريقة التي نفهم بها العالم.

يناقش لورانس فينوتي (Venuti, 2008) في كتابه بالغ الأهمية اختفاء المترجم The Translator›s Invisibility هذه الإشكالية، موضّحًا دور الترجمة في تشكيل طريقة فهمنا للعالم، وأبعادها السياسية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية، ومؤكّدًا أن الترجمة موضع للعديد من التحديات والتأثيرات اللغوية والثقافية والاقتصادية والأيديولوجية، بحيث تواجه المترجم الواعي بمثل هذه الإشكاليات أسئلة عديدة تتصل بالخيارات المناسبة، ودوافع الترجمة وكيفيتها، لكن -بحسب فينوتي- يبقى للمترجم الأدبي المستقل دائمًا الخيار فيما يتعلق بمستوى واتجاه العنف في العمل في أي ترجمة.

يواصل فينوتي نقاشه المهم مشيرًا إلى البعد التاريخي لهذه المعضلة، «لقد قُدم هذا الاختيار بصيغ مختلفة، في الماضي والحاضر، ولكن ربما لم تكن أي منها حاسمة مثل تلك التي قدمها اللاهوتي والفيلسوف الألماني فريدريش شلايرماخر في محاضرة ألقاها عام 1813م حول أساليب الترجمة المختلفة. في محاضرته الشهيرة تلك، يجادل شلايرماخر بأن المترجم واقع بين خيارين لا ثالث لهما «إما أن يترك المترجمُ المؤلفَ في سلام قدر الإمكان ويحرك القارئ نحوه؛ أو يترك القارئ في سلام، قدر الإمكان، ويحرك المؤلف نحوه» (Schleiermacher, 2021: 56). ويؤكّد فينوتي بأن شلايرماخر أقرّ بأن الترجمة لا يمكن أن تكون مناسبة تمامًا للنص الأجنبي، وسمح للمترجم بالاختيار بين ممارسة التوطين، أي الاختزال العرقي للنص الأجنبي في تلقي القيم الثقافية، بما يجلب المؤلف إلى الثقافة المستقبلة، أو ممارسة التغريب، والضغط العرقي على تلك القيم لتسجيل الاختلافات اللغوية والثقافية للنص الأجنبي، وإرسال القارئ إلى الخارج.

يلاحظ أن منهجية التوطين Domestication تهيمن في

الترجمات الصادرة في بريطانيا والولايات المتحدة، خاصة في العصر الحديث، وتسيطر اللغة الإنجليزية بثقافتها ونظامها اللغوي على الثقافات واللغات الأخرى، وضمن هذا السياق يجادل فينوتي بأهمية التغريب في الترجمة Foreignization ، مؤكّدًا ضرورة هذه الاستراتيجية نحو «كبح جماح العنف العرقي للترجمة». ويتطرق كذلك إلى خطر الهيمنة الثقافية؛ ما يؤكد أهمية هذه المنهجية ضمن «التدخل الثقافي الاستراتيجي في الوضع الحالي للشؤون العالمية، ضد الدول الناطقة باللغة الإنجليزية المهيمنة والتبادلات الثقافية غير المتكافئة في العالم. التي ينخرطون فيها مع الآخرين العالميين.» وضمن هذه الظروف غير المتكافئة تكون استراتيجية تغريب الترجمة باللغة الإنجليزية «شكلاً من أشكال المقاومة ضد التعصب العرقي والعنصرية والنرجسية الثقافية والإمبريالية، لصالح العلاقات الجيوسياسية الديمقراطية» (p.16). النقطة المهمة هنا أن منهجية التوطين في الترجمة تُغيب الاختلاف، وتصهر ثقافة الآخر ضمن الثقافة المترجم إليها، وبالتالي تضيع فرص التعرف على ثقافة ولغة أخرى مختلفة، فضلًا عن هيمنة اللغة المستضيفة ثقافيًا ولغويًا، ودورها في ترسيخ الهرمية الثقافية. يجادل فينوتي كذلك بأن استراتيجية التوطين تُضائل رأس المال الثقافي للقيم الأجنبية في اللغة الإنجليزية بالحد من عدد النصوص الأجنبية المترجمة وإخضاعها للمراجعة المحلية، وهو ما يمثّل شكلًا من أشكال الرضا عن النفس في اللغة الإنجليزية الذي يسم العلاقات الأميركية والبريطانية مع الثقافات الأخرى بكونها –بحسب فيونتي– الإمبريالي في الخارج والمعادي للأجانب في الداخل

يُؤكّد النقاش أعلاه الذي تناول المقامات وسماتها اللغوية وتحدياتها، إضافة إلى إشكاليات الترجمة الأدبية، فضلًا عن عسر ترجمة المقامات، الصعوبات العديد المحيطة بترجمتها، ورغم هذه التحديات فقد تجاسر على محاولة الاستجابة لها عدد من المترجمين، محاولين ترجمة مقامات الحريري إلى لغات مختلفة، فتُرجمت إلى العبرية، والألمانية، والفرنسية والإنجليزية. وتنشغل هذه الورقة بمقاربة الترجمات الإنجليزية للمقامات، متخذة من ثلاث ترجمات موضعًا للمقاربة والمقارنة والتحليل، كما سيفصل الجزء التالي.

- **ترجمة مقامات الحريري إلى الإنجليزية: الرؤى والمناهج:**

بعد أن تناولنا حتى الآن الحريري ومقاماته، وما تعرضه المقامات من تحديات للترجمة، ثم ناقشنا بعض الرؤى المحورية في نظرية الترجمة، والترجمة الأدبية تحديدا، وما يتصل بمفاهيم مثل: استحالة الترجمة، والتوطين والتغريب وغيره، سننتقل الآن إلى المحاولات الفعلية لترجمة مقامات الحريري، متخذين من ثلاث تجارب موضعا للتحليل والنقاش واستجلاء المقاربات المتنوعة لترجمة المقامات عموما، وترجمة مقامات الحريري خصوصًا.

- **ترجمة ثيودر بريستون Theodore Preston**

تُعدُّ ترجمة البريطاني ثيودر بريستون الذي كان أستاذًا للغة العربية في جامعة كامبردج البريطانية العريقة من أوائل ترجمات مقامات الحريري إلى اللغة الإنجليزية، إذ صدرت في لندن في عام 1850م بعنوان مقامات أو حكايات حريري البصرة البلاغية Makamat or Rhetorical anecdotes of Al Hariri of Basra، في نحو 550 صفحة. اختار بريستون عشرين مقامة ليترجمها ترجمة كاملة ويعلق عليها، أما باقي المقامات فلخّص محتواها في الملحق. يستهل بريستون (Preston, 1850) مقدمته بالتأكيد على أهمية المقامات في الثقافة العربية وما لها من مكانة رفيعة، والحريري ومنزلته، مؤكّدًا أن المقامات نص أدبي بحت، يستعرض الموارد الهائلة للغة العربية، ويجسّد أصعب أساليب التأليف، ويتضمّن سلسلة من الحكايات الإيقاعية المسجوعة لموضوعات تتصل بالنحو والبلاغة والشعر والتاريخ والتقاليد؛ مما يُنبئ عن سعة علم المؤلف وثقافته الضخمة. ولهذا –يواصل بريستون– «المضمون ثانوي، فاختيار الشخصيات والأحداث ليس لأجلها أو لقيمتها الجوهرية، بل لتشكيل حالة وأساس لعرض علمه العميق ومهارته البلاغية، فالأمر لا يتعلق بالفكرة، بل بالتفاصيل» (p. vii).

يوضّح بريستون أن أسلوب مقامات الحريري المتأثر بسلفه بديع الزمان الهمذاني، ومن خلال شخصية أبي زيد السروجي الماكر والمتعدد المواهب، والبليغ وغريب الأطوار الذي يتجول من مكان إلى آخر دون امتلاكه لما يعينه سوى قدراته اللغوية الفذّة، ولا شيء سوى عرضها، ولا يهدأ إذا لم تتح له فرصة استعمالها، بيد أنه لا يوظفها في اتجاه ثابت لثقته بالنجاح، مكرّسًا إياها أحيانًا لأنبل الأغراض وفي أحيان أخرى لأحطّها، مستثمرًا إياها في إحباط العلماء، وتملق البسطاء، وإرباك الأقوياء، والاحتيال على الإنسانية. ومن خلال الظهور المتكرر لشخصية أبي زيد مع راويه الحارث بن همام، المعجب به والباحث عنه دائما، في تناقضهما الحيوي، ومن خلال سلسلة من الحكايات غير المترابطة، نجح الحريري –بحسب بريستون– في الحفاظ على وحدة معينة في عمله، وفي تجنب التحولات المفاجئة، وفي الحين ذاته يقدّم نماذج من كل شيء. وبهذه الوسيلة، حافظ على تأثير درامي رشيق، وتنوع ممتع قد يغري قراءه ويشجعهم في دراسته. ويؤكّد بريستون أن مقامات الحريري ليست تعبيرًا حماسيًا خاملًا يهدف –مثل «ألف ليلة وليلة»– إلى تسلية المتسكعين في المقاهي أو حرم النساء، ولكنه «نتيجة متقنة للنظام الأدبي لفترة لم يتم فيها التضحية بالعلوم فحسب، بل بفنون الحياة المفيدة أيضًا من قبل أمة عظيمة بارعة ومجتهدة من أجل بحث نحوي وبلاغي عميق في بنية لغتها ومواردها الغزيرة» (p. ix).

يلفت بريستون في إشارة بالغة الأهمية لتحليلنا في هذا الدراسة إلى أنَّ مقامات الحريري تحتل مكانة رفيعة في الثقافة العربية وتُعدُّ مصدرًا ثريًا من مصادرها اللغوية، وأنها تُشكّل أصعب أشكال التأليف، إذ إن الاهتمام في المقامات منصب على اللغة وليس الموضوع –بحسب بريستون– فالموضوع يأتي في مرحلة ثانوية تمامًا في المقامات، «فاختيار الشخصيات والأحداث غير مرتبط بأهميتها أو قيمتها الجوهرية، بل لمجرد تشكيلها مقامًا وأساسًا

مناسبًا لعرض تعليم مستغلق ومهارة بلاغية. فليست الفكرة هي الغاية بل تفاصيل الأداء، وليست الموضوعات هي المهمة، بل الأسلوب المعَالَج هو ما يستدعي استحساننا» (p. vii-viii).

والتزامًا من بريستون بما سماه « قوانين الترجمة الأمينة»، فقد سعى إلى الحفاظ على تفاصيل الأصل، وخطوطه العريضة، وعمل على ترجمة مقامات الحريري وفقًا لشروح أفضل شرّاحها، وبذل جهودًا مضنية في إنجاز ترجمة حرفية قريبة لكلمات الحريري، بيد أنه وجد بعد ذلك أن كثيرًا منها يمثّل عقبات شبه مستحيلة أمام اتحاد الأناقة مع الترجمة الدقيقة التي لا غنى عنها لتقديم تمثيل أمين للأصل البارع التا، بحسب عبارته، وعليه فقد اختار من بينها ما وجدها الأكثر ملاءمة للنشر، وأشار إلى المتبقية في الحواشي فقط على سبيل التوضيح؛ وأضاف ملخصًا لمحتوياتها في شكل ملحق، مع بيان ما دفعه لعدم ترجمتها، آملاً بريستون بصنيعه هذا أن يكون هذا الملحق بمثابة دليل يطّلع عليه الطلاب الذين قد يرغبون في التعرف على أعمال الحريري كلها.

يؤكد بريستون من خلال هذه الاستهلال المبكّر لترجمته أن ترجمة مقامات الحريري عمل بالغ الصعوبة، لدرجة أن يقرر نشر «الأكثر ملاءمة» ورغم أنه لا يوضح ماذا يعني بهذا تمامًا، وما معاييره في تحديدها، لكن هذا بحد ذاته يكشف عن التحدي الكبير الذي قرر خوضه من جهة، ومن جهة أخرى فإننا إذا سعينا إلى استجلاء دوافعه للتخلي عن ترجمة بعض المقامات سنجد أسبابًا متنوعة تتصل غالبًا بطبيعة لغة المقامات، فعلى سبيل المثال، يقرر إهمال ترجمة المقامة البغدادية لكونه يرى «أنه من المستحيل أن ينقل بأمانة المعاني المزدوجة [التورية] التي تسود الخطبة الأولى بأكملها» (482)، ويشير في إلى عسر ترجمة مقامة أخرى بسبب وجود مجازات لا تكاد تقبل الترجمة.

ويوُضّح بريستون منهجه في ترجمة المقامات بالإشارة إلى أن المقامات تتألف من نثر مسجوع فاخر، تتخللها مقطوعات شعرية، وأنه اختار ترجمة الشعر إلى الشعر الإنجليزي، وأما النثر المسجوع فترجمه إلى نثر يحتل مكانًا وسطًا بين النثر والشعر، ويقصد بالمكان الوسط أن «ترتب فقراتها قدر الإمكان بتوازن وتساوٍ، ولا تتجاوز طولًا معينًا أبدًا، رغم عدم تناغمها معًا» (2). ويبيّن أن النثر المسجوع في اللغة الإنجليزية مبتذل تعوزه الرشاقة للغاية، ويقدم جوًا من التقلبات، ما لم يكن الموضوع الموصوف خفيفًا وتافهًا أما الأسلوب الوسط –كما وصفه بريستون– الذي ارتضاه لترجمة المقامات، فيراه «مرضيًا للأذن، إضافة إلى أنه ينقل أفضل نقل العبارات القصيرة والحكيمة والرنانة والمتقابلة عمومًا في النص الأصلي» (2).

تبقى محاولة مجاراة الأوزان والقوافي العربية في اللغة الإنجليزية عملًا غير مثمر وغير عملي على حد سواء كما يرى بريستون، وهذا لا يعود إلى عجز الإنجليزية فحسب، بل أيضًا إلى مهارة الحريري التي يتعسر مجاراتها في لغة أخرى، ورغم هذا فإنه يقرر الاحتفاظ بسلسلة من القوافي المتشابهة من خلال عدة سطور متتالية، على غرار الشعراء العرب، أما الوزن، فاكتفى باختيار تلك الأنواع من الأبيات الإنجليزية العادية التي بدت الأنسب لموضوع المقاطع المراد ترجمتها.

يلاحظ على أن ترجمة بريستون اقتصرت علي نحو خمس مقامات الحريري، واكتفى في المتبقي منها بتلخيصها وبيان أسباب عدم ترجمتها، وفي الواقع يمكن أن تُعدَّ ترجمته شرحًا للمقامات يضارع شروحات المقامات الأخرى، وهو كذلك لا يترجم بعض المواضع ترجمة حرفية فحسب، ويعرض تفسيراته، بل يقارنها أحيانًا برأي آخرين. يبين كل ما سبق، إضافة إلى مأكّده بريستون في مواضع عديدة، الهدف التعليمي الذي كان يتغياه في ترجمته، وبالتالي الجمهور المستهدف من هذه الترجمة.ويلاحظ أن ترجمة بريستون مُثقلة بالحواشي، وهو ما يدركه ويعتذر بأنه انقاد إلى التطويل انقيادًا لم يتسنَ له تجنبه بسبب الشروحات التي لزمه الرجوع إليها؛ ورغم هذا فهو يؤكّد بأن القارئ سيكون أقل اندهاشًا من الجهد المبذول في شرح المعنى الدقيق للنص، حين يعلم أن رغم كل ذلك ستظل المقامات في اللغة العربية عسيرة، وأن فهمها لا يتيسر إلا للعرب الأقحاح من ذوي التعليم العالي ممن يمكن لهم فهمها دون الرجوع المستمر إلى الشروحات، وأن كل عبارة تقريبًا في تعليقات المترجم تهدف إلى توضيح استخدام بعض الكلمات النادرة، أو بعض المصطلحات الرائعة، أو بعض المفارقات في القواعد، أو البناء، أو الدلالة؛ مما يأمل من خلاله إلى مساعدة أولئك الذين قد يرغبون في دراسة الأصل، وأن ينقل للقارئ الإنجليزي فكرة عامة عن أسلوب الحريري وتميزه. ورغم هذا فإن بريستون يقرّ بأن ما بذله من جهد لا يوازي براعة الحريري وتفوق مقاماته، إذ إن «كمالها ذاته يشكل أفضل اعتذار عن العيوب الواضحة في المحاولة الحالية لتوضيحها» (4-5).

• ترجمة توماس شينيري Thomas Chenery

تلت ترجمة بريستون ترجمة مهمة لمقامات الحريري بعنوان مجالس الحريري Assemblies of al-Hariri، تُعدُّ المحاولة الأولى لترجمة مقامات الحريري ترجمة كاملة إلى اللغة الإنجليزية. وقد ترجم القسم الأول منها المستشرق الإنجليزي توماس ويليام شينيري الذي كان أستاذًا للغة العربية في جامعة أكسفورد ثم محررًا لصحيفة التايمز اللندنية الشهيرة وتوفي في عام 1884م. ورغم أنه تُوفي قبل إتمامها، فقد أكمل عمله فرانسيس ستيجناس Francis Steingass، وصدرت في عام 1967م. ترجم شينيري أول ست وعشرين مقامة، بشروح مستفيضة وتعليقات مسهبة، واستهل ترجمته بمقدمة طويلة متبصّرة في نحو 100 صفحة، أشار فيها إلى المقامات وأهميتها، ومنهجه في الترجمة، متناولًا العديد من القضايا المتصلة بالترجمة وترجمة مقامات الحريري تحديدًا. يستفتح شينيري مقدمة ترجمته –كما فعل بريستون قبله– بالإشارة إلى قيمة اللغة العربية ومنزلتها بين اللغات، مبينًا غزارتها وتصريفها المتنوع والدقيق، وقواعدها النحوية العلمية والمعضلة، إضافة إلى كونها لغة الشعوب المسلمة، وأن دراستها «هي المفتاح لمعرفة أفكار وعادات

وميول ذلك القسم العظيم من الجنس البشري». ويلمح شينيري إلى العسر المرتبط بها، مُرّغبًا بالثمرات التي سيجنيها أولئك الذين يبذلون أنفسهم لها بمثابرة ويتجلدون على ما يعاونون في سبيل ذلك. فضلًا عن أنه لا غنى عن المعرفة الحقيقية باللغات الأخرى –بحسب شينيري– لما لها من أهمية تاريخية أو سياسية كبيرة، ومن أجل الفهم الكامل لأخواتها العبرية والسريانية وتوابعها الفارسية والتركية (Chenery, 1867).

ورغم هذه الأهمية الكبيرة للغة العربية التي استفاض شينيري في بيانها، فإنه يشير إلى صعوبة تعلمها، وأنه هذه الصعوبة حصرت تعليمها في عدد قليل جدًا من الناس، ولهذا فهو يتصدّى لهذه المهمة الشاقة –أعني ترجمة مقامات الحريري– هادفًا إلى إتاحتها للطلاب؛ بوصفها مرجعًا لتعلّم العربية، يقول شينيري: «رغبة في تسهيل طريق الطالب، أخذت على عاتقي ترجمة وشرح أعمال أكثر المؤلفين العرب تعلمًا وبلاغة» (p. vii)، لكنه لا يثقل ترجمته بشروحات كما صنع سلفه ثيودر بريستون، بل يأخذ عليه تضخّم ترجمته المفرط الذي رآه قد بدّد إيقاع الحريري وأسلوبه، مع إشادته بدقة الترجمة وعلميتها.

تبقى مكانة الحريري المترسّخة في الثقافة العربية التي نالها بفضل بلاغته المتفرّدة، وعلمه العميق السبب ذاته –كما يرى شينيري– في إعاقة وصوله إلى ثقافات أخرى؛ فعبقرية الحريري «بطبيعتها مرتبطة ببنية اللغة العربية وتقاليدها، ما يجعله خلاصة وافية لها، لدرجة أن المستشرقين الأوروبيين انكمشوا أمام صعوبات الترجمة» (2). إلا أن الملاحظ أن شينيري يتفق مع بريستون في أن المضمون في المقامات ثانوي مقارنة بالشكل؛ فغاية الحريري عرض شعره وعلمه وبلاغته.

يرى شينيري أن الترجمة ترمي إلى أمرين: إما بيان مهارة المترجم في الترجمة، وهو ما لا يعني الكثير له، أو أن تكون غاية الترجمة تسهيل دراسة أصل صعب، ويتضح من البداية أن نية شينيري أن تكون ترجمته سبيلًا وأداة لتعلّم العربية؛ فهو لا يسعى ولا يحاول ولو بصورة محدودة –مثل بريستون مثلًا– أن يقلد اللعب بالكلمات، أو قافية النص الأصلي، وإن حافظ أحيانًا على الإيقاع المتوازي، بل يسعى إلى «تقديم نثر حرفي، يهدف في المقام الأول إلى مساعدة طالب العربية» (p. vii). ويؤكّد أنه تبعًا لهذا الهدف كان يحمي نفسه من الإغواء بإعادة الصياغة الهادفة إلى الأناقة اللغوية، بل سعى إلى تقديم نص المؤلف في جميع أجزائه بما يتفق مع الوضوح. ويشدد شينيري في عبارة لافتة «أن الترجمة لن تخسر شيئًا نتيجة لذلك، لأن القرّاء ذوي الذوق الحقيقي سيفضلون أن تكون لغة النص الأصلي غريبة وغير مألوفة» (p. vii). وهذه العبارة الأخيرة بالغة الأهمية، وتنبئ عن وعي شينيري باختيار استراتيجية الترجمة التغريبية، الساعية إلى تقديم نص أجنبي بأسلوب ولغة غير مألوفة للقراءة في اللغة الهدف. ويؤكّد شينيري أنه تبعًا لهدفه التعليمي، فهو يسعى إلى «إظهار الدقة الرائعة والمرونة والخصوبة والموارد غير المحدودة والثراء الفريد للغة العربية». وهو يلحق بترجمته فهرسًا وصفيًا كاملًا قيمًا في تحديد الأسماء المختلفة التي تظهر في مجلدي العمل، ويلخص كذلك كل مقامة قبل تقديم الترجمة الكاملة لها، ويضيف في نهاية كل مجلد حواشٍ عديدة على بعض الجمل أو الكلمات الموجودة في المقامات المختلفة.

يختم شينيري مقدمته الطويلة بالإشارة إلى اعتقاده أن ترجمته هي المحاولة الأولى لترجمة كاملة لعمل الحريري بمثل هذه التعليقات التوضيحية التي من شأنها إرشاد القارئ العام ومساعدة الطالب على اكتساب معرفة بالأصل وهو ما يؤكّد هدفه التعليمي الذي وجّه ترجمته.

• ترجمة مايكل كوبرسون Michael Cooperson

ولعل أحدث محاولات ترجمة مقامات الحريري إلى الإنجليزية، وأكثرها تعمّقًا، وفي الوقت نفسه أكثرها إثارة للجدل ترجمة المترجم والأستاذ الجامعي الأمريكي مايكل كوبرسون الذي نال درجتي الماجستير والدكتوراه من جامعة هارفارد الأمريكية العريقة، ودَرَسَ في الجامعة الأمريكية في القاهرة، ويعمل أستاذًا للغة العربية وآدابها في جامعة كاليفورنيا في لوس أنجلوس، وقد عنونها بعنوان لافت: محتالون (Impostures). صدر كتاب كوبرسون في عام 2020م، وحظي بأصداء واسعة، فقد نالت ترجمته جائزة الشيخ زايد للترجمة، وتلقت عددًا وافرًا من المراجعات في الدوريات العلمية والصحف. تبدو هذه الترجمة مختلفة عن الترجمات الإنجليزية السابقة من جوانب متعددة، فمن حيث المنهج اختار المترجم أن يتبع منهجًا جديدًا غير مسبوق في ترجمة مقامات الحريري، فهو يقرر تجاوز الترجمات الحرفية ويفضّل أن يترجم المقامات إلى (إنجليزيات) متعددة، شملت الإنجليزية السنغافورية، والهندية، والإسكتلندية، والنيوزلندية، والإسبانية، والإفريقية الأمريكية، وعامية الجامعات الأمريكية، والعامية اللندنية، ولهجة الكوكني اللندنية، والنيجيرية، إضافة إلى أساليب بعض أعلام الأدباء والكتاب بالإنجليزية؛ ممن اتسمت كتاباتهم بسمات مميزة لها عن غيرها، مثل: شكسبير وتشوسر وفرجينيا وولف وغيرهم. ويظهر أن هذا القرار المغامر الذي اتخذه كوبرسون يمثل شكلًا من أشكال التحدي الذي فرضته حقيقة تعسّر ترجمة مقامات الحريري، لتبقى ترجمتها مفتوحة لاحتمالات متعددة ومنهجيات غير تقليدية.

ولعل من المهم ملاحظة الدافع وراء اتخاذ كوبرسون لقرار مثل هذا، فهو يتتبع في مقدمته بإيجاز واعٍ ونقاش حصيف ترجمات مقامات الحريري السابقة، مبينًا بإيجاز مركّز مقاربات المترجمين وتفاوتهم في الترجمة، ثم يصل إلى حكم بالغ الأهمية، مستذكرًا تلك العبارة التي ارتبطت بالمقامات بوصفها نصوصًا عصية على الترجمة أو غير قابلة لها، يقول كوبرسون (al-Ḥarīrī, 2020): «بالنسبة لنص يُفترض أنه غير قابل للترجمة، تُرجمت مقامات الحريري عدة مرات، وعلى الأقل نجحت أربع من تلك الترجمات في نقل العديد من السمات الشكلية المميزة [للمقامات]» (p. xliii). وفي إشارة

مهمة يؤكّد أن عمليات النقل الجريئة –كما يصفها– بمعنى تلك التي تجاوزت الحرفية أو سعت إلى إجراء تغييرات في الترجمة «كانت هي الأكثر نجاحًا» (p. xliii). يبدو لي –والنص لكوبرسون– أن محتالون [ترجمة مقامات الحريري] في العبرية والألمانية والروسية –على الأقل– «كان لها صدى أكبر من نظيرتها الخجولة في الفرنسية والإنجليزية» (p. xliii).

يقرّر كوبرسون بوضوح بالغ «إذا كان الأمر يستحق ترجمة الحريري مرة أخرى، فلا جدوى من إنتاج نسخة حرفية أخرى. عوضًا عن ذلك، يجب أن تحذو أي ترجمة جديدة حذو الحريزي وزُكرت وهاشم فيلي والفريق الروسي، ومحاولة التعددية الثقافية إلى اللغة الإنجليزية. وهذا يعني بالحد الأدنى ترجمة الشعر شعرا، وإيجاد مقابلات للتورية والأحاجي والقلب. بإقرار الجميع، يندر أن يكون لمثل هذه المعادلات المعنى المعجمي نفسه للأصول، لكن المعنى المعجمي –في هذه الحالات– ليس هو الهدف» (p. xliii). لكنّه لا يلبث أن يتبين أن قرارات الترجمة تتأثر لا محالة بخصائص في اللغة الهدف المترجم إليها (الإنجليزية في هذه الحالة)، فمثلًا نجد كوبرسون يقف حائرًا أمام السجع، ثم يتساءل «لكن كيف يتعامل المرء مع النثر المسجوع؟ في اللغات العربية والعبرية والفرنسية، هناك العديد من القوافي التي يمكن توظيفها، وفي الألمانية والروسية يمكن إعادة ترتيب الكلمات في الجملة بحرية أكبر لوضع الكلمة المسجوعة في النهاية. لكن يصعب إنتاج السجع في اللغة الإنجليزية، وهي تستدعي قدرًا كبيرًا من الاهتمام» (p. xlv).

وأمام هذه الحيرة يرى كوبرسون أن الحل يكمن في استخدام مقابل في اللغة الإنجليزية يوازي استخدام السجع في العربية، أي بعبارة أخرى اتجاهًا شكليًا متصلًا باللغة الإنجليزية يبين براعة استخدامها، كما كانت الحال مع الحريري حين استخدم السجع في مقاماته. يوضّح كوبرسون أنَّ «المخرج من فخ عدم قابلية الترجمة هو التخلي عن فكرة أن على المرء أن يجعل اللغة الإنجليزية مميزة بطريقة العربية نفسها. فاللغة العربية لها نثر مسجوع، وهو ما تفتقر إليه اللغة الإنجليزية (في الغالب). لكن اللغة الإنجليزية، على عكس العربية التي يستخدمها الحريري هنا، يمكن –على سبيل المثال– أن تكتب في مجموعة متنوعة مدهشة من الأساليب التاريخية والأدبية والعالمية. وإحدى وسائل التباهي باللغة الإنجليزية كما صنع الحريري مع اللغة العربية هي في استغلال هذه الاحتمالات» (pp. xlv-xliv).

ومما ألهم كوبرسون لاختيار هذه المنهجية في ترجمته لمقامات الحريري الكتاب ذائع الصيت للفرنسي ريموند كينو Raymond Queneau تمارين في الأسلوب Exercises in Style، المنشور في 1973م، وهو كتاب يعيد فيه كينو سرد قصة مشاجرة رجل في رحلة بالحافلة تسعًا وتسعين مرة، يسردها كل مرة بأسلوب مختلف. يجادل كوبرسون بأن لاتباعه لمثل أسلوب كينو، ولقراره ترجمة المقامات بأساليب مختلفة مزايا عديدة، أولها، أنه يعوض حقيقة كون قصص الحريري –في كثير من الحالات– لا تتطور إلا قليلاً؛ فما يأمل القارئ أن يستمتع به –كما ينص كوبرسون– هو الأداء اللفظي وليس الحبكة. وثانيًا، أنها تشجع القارئ على التطلع إلى القصة التالية: فهو لا يعرف أبدًا ما سيكون القيد [الأسلوب] التالي، أو كيف سيُطبّق. وفي حين جرّب كل من كينو والحريري مجموعة متنوعة من الأساليب، فلا يوجد شيء منهجي واضح في مقاربتهما، وبالتالي لا توجد طريقة لتخمين الأسلوب التالي. ثالثًا، بمجرد أن يعرف القارئ الأسلوب، فسيحظى بالمتعة عبر مشاهدة تثني المؤلف أثناء سعيه لتطبيقه، على غرار مشاهدة شخص «يسير على حبل مشدود بأرجل مقيدة»، كما يصف جون درايدن John Dryden عملية الترجمة (p. xlvi).

ترتكز ترجمة كبرسون لمقامات الحريري على ثلاث سمات أساسية، أولًا، تقليد مؤلفين محددين في اللغة الإنجليزية، وثانيًا، توظيف اللغة الإنجليزية بلهجاتها وأساليبها المختلفة، وثالثًا، استخدام المصطلحات المتخصصة، الإدارية أو القانونية مثلًا. وهو يسعى في اختياراته للانطلاق من سمات نص الحريري الأصلي من حيث الموضوع أو أسلوب السرد.

يمكن القول: إن كان الحريري سعى إلى إبراز براعة اللغة العربية وسعتها، فإن كوبرسون اتخذ من سعة الإنجليزية وتعددها الثقافي سبيلًا لإظهار براعتها، بيد أنه يبرز هنا سؤال مهم: إذا كان كوبرسون انتهج مسلك ترجمة كل مقامة بأسلوب إنجليزي مختلف، واستعاض عن أسلوب الحريري المغرق في الخصائص العربية بأسلوبٍ موازٍ قد لا يقل إبداعًا في الإنجليزية إلى أي مدى يمكن أن يوصف عمله هذا بالترجمة؟

إن هذه الاستراتيجية التي انتهجها كوبرسون تُؤكد في الواقع تعسّر ترجمة مقامات الحريري إلى لغة أخرى. يعي كوبرسون هذا المأزق تمامًا، لكنه يوضح –أو يعتذر– أن كثيرًا من الخصائص الشكلية في مقامات الحريري لا يمكن ترجمتها، ولكن يمكن تقليدها فحسب. ولوعي كوبرسون بالإشكاليات العديدة التي يمكن أن تُؤطّر ترجمته من خلالها، فإنه يختتم مقدمته بالتأكيد على أن عمله إن كان غير جدير بأن يكون ترجمة، فسيقبل بكل سرور اسمين آخرين، أحدهما جديد: التبادل الثقافي Transculturation ، والآخر قديم: الأنجلزة Englishing.

القضية المهمة الأخرى التي يجدر نقاشها هنا أن كوبرسون في خلال عمله هذا أخفى بقصد أو دون قصد كثيرًا من سمات النص الأصلي، بعبارة أخرى، تُغيّب ترجمة كوبرسون العالم الثقافي والاجتماعي والتاريخي والجغرافي الحاضر في مقامات الحريري، وهي سمات أساسية بالغة الأهمية، فالحريري رصد في مقاماته المظاهر الاجتماعية والتاريخية السائدة في عصره، وحضر في مقاماته تصوير للعادات والتقاليد والحوادث، وتسجيل لأمثال العرب وحكمها، وعلاقات الناس ببعضهم، وسعيهم في الحياة وطلب الرزق «إلى درجة لا نظفر بها في أي كتاب تاريخي أو أدبي»، كما يشير حمد الدخيل في مقدمته لتحقيق شرح المطرّزي لمقامات الحريري (المطرّزي، 1401: 13/1).

يلتقط الأديب عدي الحربش (2020). هذه الإشكالية ببراعة قائلًا «يطوّف بنا الحريري في العواصم والثغور إبّان القرن الخامس الهجري، فيُدخلنا المسجد والخمّارة والمقبرة ويُشهدنا الأعياد ومواكب الحج ومجالس العلم واللهو، مما يجعل المقامة مرآةً تعكس حال العالم الإسلامي آنذاك. غير أنك تقرأ المقامة الصنعانية مثلا فتخال أنك على ضفاف المسيسيبي –لاستخدامها لغة مارك توين في هكلبري فن– رغم أنها تدور في صنعاء! وتقرأ المقامة البرقعيدية فتخال أنك في أزقة نيويورك الخلفية –لاستخدامها معجم المجرمين الذي صنفه رئيس الشرطة جورج ماتسل– رغم أنها تدور بين سوريا والعراق.» ولعل هذا ما عناه جيرت جان فان جيلدر Geert Jan van Gelder أستاذ الدراسات العربية في جامعة أكسفورد حين عبّر عن اعتراضه على منهج كوبرسون، محتجًا بأن قارئ ترجمته لمقامات الحريري «يتعلم كل شيء عن اللغة الإنجليزية، ولكن ليس الكثير عن اللغة العربية» (Naddaff, 2021).

استنتاجات ختامية:

سعت هذه الدراسة إلى مناقشة بعض من أسئلة الترجمة الأدبية من العربية الإنجليزية، متخذة من رؤى ومناهج مترجمي مقامات الحريري موضعًا للتطبيق والدرس، وركّز التحليل على ثلاث حالات تمثلها ترجمات ثيودر بريستون، وتوماس شينيري، ومايكل كوبرسون لمقامات الحريري من العربية إلى الإنجليزية.

يظهر في استعراضنا للترجمات الثلاث لمقامات الحريري أن المترجمين اتخذوا سبلًا متنوعة في ترجماتهم لها، ففي حين كانت ترجمة بريستون وشينيري أكثر قربًا من الأصل، والتزامًا به، اتخذ كوبرسون سبيلًا آخر، أكثر بعدًا عن الأصل، لكنّه –كما يزعم– أكثر قربًا من روحه. إن الجدير بالملاحظة هنا تفاوت أهداف المترجمين، فبريستون وشينيري يؤكّدان بوضوح بالغ أن هدفهما إتاحة نص مفيد لمتعلّم العربية، في حين أن كوبرسون يهدف إلى تقديم هذا النص إلى عموم القرّاء بالإنجليزية، دون أن يستهدف فئة بعينها، وتجلّى بوضوح من خلال نقاشنا أعلاه أن هذه الأهداف شكّلت استراتيجيات المترجمين في ترجماتهم لعمل الحريري.

يبقى السؤال المهم: كيف يمكن أن نقيم هذه الترجمات؟ وهل ثمة ترجمة صحيحة أو دقيقة؟ وهل تغني إحداها عن البقية؟

نفترض بداية إشكالية هذه الأسئلة واضطرابها بالضرورة؛ فالترجمة تبقى عملية إبداعية حية، ومحاولة لمقاربة نص سابق، لا تطابقه ولا تنفصل عنه في الآن ذاته، وهي تبقى مُؤطّرة ومتأثّرة ليس بالأنظمة اللغوية فحسب، بل بالسياقات الحضارية والثقافية كذلك. إن هذه الرؤية تسعى إلى تجاوز أسئلة التكافؤ بين لغة وأخرى أو فهم الترجمة بوصفها عملية نقل آلية محايدة ويسيرة وتلقائية، إلى النظر إلى الترجمة باعتبارها عملية معقّدة، تقارب النص الأصلي، وتشفّ عنه، وتتصل به، لكنها لا تغني عنه، وهنا من المناسب أن نستحضر إسهام فالتر بنيامين Walter Benjamin (1892-1940) في مقالته الشهيرة مهمة المترجم المنشورة في عام 1923م الذي أشار فيها إلى أن ترجمة العمل الأدبي ترتبط بنقل الشعري والغامض، أو بعبارة أخرى العصي على الترجمة، وليست غايتها التواصل أو الإعلام أو نقل المعلومات، وهي كذلك لا تلغي اختلاف الأصلي، ولا تغني عنه. وكما يلفت عبدالسلام بنعبدالعالي (2015). في تعليقه: «يصر بنيامين في غير ما مناسبة على التشديد على أن الترجمة لا تغني عن الأصل. لا يعني ذلك أنها تظل دوما دونه، وإنما أنها لا يمكن أن تكون من دونه إنها ما تفتأ تعلق به. وإن كانت هي كذلك فلأنه هو أيضا في أمس الحاجة إليها، ذلك أنّ أيّ نصّ، كما يقول بنيامين يفصح عن حنينه إلى ما يتمم لغته ويكمل نقصها. لذا فالترجمة الحق شفافة لا تحجب الأصل، إنها تستدعيه وتصبو إليه كل لحظة» (8).

وضمن هذا السياق، يمكن أن يزعم أن الأصل أيضًا لا يغني عن ترجماته، وهي رؤية تتفق مع ما أشار إليه إمبرتو إيكو وجاك دريدا وعبدالسلام بنعبدالعالي وعبدالفتاح كيليطو وغيرهم من أن الترجمة إبداع جديد، قد يكون تأثر بالأصل، ولكنه إبداع من ناحية تقديمه لنص جديد؛ يثري النص الأصلي، ويحييه، ويتفوق على نفسه من خلاله. فالترجمة عملية إبداعية متسمة بالتجديد، وكل كتابة بحسب عبارة بنعبدالعالي (2015)»تتجدد في غربتها وبغربتها. كل كتابة في لغة أخرى هي كتابة ثانية، إنها كتابة أخرى» (43) ويقول أمبرتو إيكو في هذا السياق: «عندما أقرأ ترجمة شاعر كبير لقصيدة شاعر كبير آخر، فلأنني أعرف الأصل وأريد أن أعرف كيف آلت القصيدة عند الشاعر المترجم» (بنعبدالعالي، 2015: 43). وفي سياق آخر يشير إيكو: «كنت أشعر أن نصي يكشف، عند لقائه بلغة أخرى، عن إمكانيات وطاقات تأويلية طالما ظلت خفية غائبة عني» (بنعبدالعالي، 2015: 9). وفي حديث لعبدالفتاح كيليطو عن رحلته مع ألف ليلة وليلة وترجماتها؛ ينتهي إلى رؤية واسعة لعلها تعضد ما ذهبنا إليه أعلاه، يصل كيليطو إلى مرحلة القول: «الآن تبدو لي كل ترجمات ألف ليلة وليلة، حتى تلك التي تتصرف في النص بصفة مقيتة، شيئًا ثمينًا لا يستغنى عنه. إنها تثري الكتاب، وتضيف إليه دلالات ومعاني وصورا، لا ترد في صيغته الأصلية، قد نتصور ترجمة له تكون نهائية (ومن ذا الذي لا يتمنّاها؟)، ولكنها ستكون، حتمًا علامة على انعدام الاهتمام به، وإيذانا بأفوله وموته» (بنعبدالعالي، 2021: 8).

إن مقامات الحريري ومحاولات ترجمتها تمثّل حالة مثالية لإشكاليات الترجمة الأدبية المعاصرة؛ إذ هي نص يؤكّد على الدوام التحديات التي تفرضها الترجمة الأدبية عمومًا التي ربما لا تكون بمثل هذا الوضوح في نصوص أدبية أخرى، لكنها تبقى موجودة ومؤثرة. ورغم تفاوت المحاولات الترجمية، إلا أنها تؤكّد أهمية المقاربات المختلفة، وأثرها البالغ ليس في العلاقة بين

ثقافة وأخرى فحسب، بل وكذلك بالأثر الذي تُحدثه في اللغة المصدر واللغة الهدف. تغدو الترجمة بهذا المعنى حياة أخرى، كما يشير بنيامين مقالته، يكتسب فيها النص دوامه وتجدده في سياق جديد، يقول كيليطو متناولًا الفكرة ذاتها: «يتجدد النص باغترابه. فهو يخلق ويبلى في اللغة التي كتب بها، وقد تمجه القلوب وتنفر منه، فيتوق حينئذ إلى الانتقال إلى لغة أخرى، إلى تبديل ديباجته والظهور في هيئة طريفة باهرة» (كيليطو، 2013: 63-64؛ بنعبدالعالي، 2015: 15).

المراجع:

بنعبدالعالي، عبدالسلام. (2015) ضيافة الغريب. دار توبقال للنشر.

بنعبدالعالي، عبدالسلام. .(2021) انتعاشة اللغة: كتابات في الترجمة. منشورات المتوسط.

بنيامين، فالتر. (9,7,2020). مهمة المترجم. الجمهورية. استرجعت بتاريخ مايو، 22، 2023 من: 09/07/https://aljumhuriya.net/ar/2020

الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر. (1965) الحيوان. (ط2). [تحقيق: عبدالسلام هارون]. شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر.

الحربش، عدي.[@AdiAlherbish](2020, June 20). تويتر. استرجعت بتاريخ أكتوبر، 28، 2023 من: https://twitter.com/AdiAlherbish/status/1274367254810046469

الحريري، أبو محمد القاسم. (1978). مقامات الحريري. دار بيروت.

الحموي، ياقوت. (1993). معجم الأدباء: إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب. [تحقيق: إحسان عباس]. دار الغرب الإسلامي.

الدخيل، حمد بن ناصر (1401). تحقيق الإيضاح في شرح مقامات الحريري لأبي الفتح ناصر بن عبدالسيد المطرّزي.[رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

السيوطي، جلال الدين. (1965). بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة. [تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم]. المكتبة العصرية.

الشريشي، أبو العباس أحمد بن عبدالمؤمن. (1992). شرح مقامات الحريري.[تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم]. المكتبة العصرية.

ضيف، شوقي. (1973). المقامة. (ط3). دار المعارف.

عناني، محمد. (2003). الترجمة الأدبية بين النظرية والتطبيق. (ط2). الشركة المصرية العالمية للنشر-لونجمان.

كيليطو، عبدالفتاح. (2002). لن تتكلم لغتي. دار الطليعة للطباعة والنشر.

كيليطو، عبدالفتاح. (2013). الأدب والارتياب. (ط2). دار توبقال للنشر.

Al-Dakhil, Hamad bin Nasser (1401). Achieving clarification in the explanation of al-Hariri's Maqamat by Abu Al-Fath Nasser bin Abdul-Sayyid Al-Matrazi. (in Arabic) [Unpublished doctoral dissertation], College of Arabic Language, Imam Muhammad bin Saud Islamic University.

Al-Ḥarīrī. (2020). Impostures: Fifty Rogue's Tales Translated Fifty Ways. (M. Cooperson, Trans.). New York University Press.

Baker, M., & Saldanha, G. (2019). Routledge encyclopedia of translation studies. (3rd Ed). Routledge.

Bassnett, S and Lefevere, A (1990). Translation, History and Culture. Pinter.

Bassnett, S. (2013). Translation studies. Routledge.

Catford, J. C. (1965). A linguistic theory of translation. Oxford University Press.

Chenery, T. (1867). The Assemblies of al Hariri: The first twenty-six assemblies (Vol. 1). Williams and Norgate.

de Sacy, S. (1822). Les séances de Hariri. Imprimerie Royale.

Lefevere, A (1992). Translation, Rewriting and the Manipulation of Literary Fame. Routledge.

Naddaff, A. (27, 9, 2021). Rebuilding that Old Tower of Babel, A Talk with Michael Cooperson. Arablit & Arablit Quarterly. Retrieved October 12, 2023 from: https://arablit.org/202127/09//rebuilding-that-old-tower-of-babel-a-talk-with-michael-cooperson/

Preston, T., (1850). Makamat, Or, Rhetorical Anecdotes of al Hariri of Basra. Deighton.

Queneau, R. (2013). Exercises in style.: New Directions.

Schleiermacher, F. (2021) On the different methods of translating. (S. Bernofsky, trans.) In L. Venuti)Ed(, The translation studies reader. (4th ed). (pp. 5171-). Routledge.

Venuti, L. (2008) The translator›s invisibility: A history of translation. (2nd ed). Routledge.

فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى الطلاب المعلمين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

The effectiveness of a proposed program for developing classroom management skills among interns in teaching Arabic to speakers of other languages at Islamic University of Madinahn

د.ماجد بن سالم بن جابر السناني
أستاذ تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها المشارك، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

Dr. Majid bin Salim bin Jabir AL-Sinani
Associate Professor of Teaching Arabic Language to non-Arabic Speakers,
Islamic University of Madinah

(قُدم للنشر في 2023/08/01، وقُبل للنشر في 2023/11/05)

الملخص

هدف البحث إلى تنمية مهارات الإدارة الصفية اللازمة لدى الطلاب المعلمين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة واستخدم الباحث المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي؛ ولتحقيق أهداف البحث تم إعداد الأدوات والمواد التالية: قائمة مهارات الإدارة الصفية اللازمة لدى الطلاب المعلمين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، واختبار التحصيل المعرفي لمهارات الإدارة الصفية اللازمة لدى الطلاب المعلمين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، والبرنامج المقترح في تنمية مهارات الإدارة الصفية اللازمة لدى الطلاب المعلمين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وبطاقة ملاحظة أداء الطلاب المعلمين في إدارة البيئة الصفية، وقد بلغت عينة البحث (13) طالبا معلما بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وتمثلت أهم نتائج البحث في: فاعلية البرنامج المقترح بدرجة كبيرة في تنمية التحصيل المعرفي لمهارات الإدارة الصفية، وتنمية مهارات الإدارة الصفية لدى الطلاب المعلمين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ببرنامج الدبلوم العالي في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية، وللاستفادة من نتائج البحث قدم البحث مجموعة من التوصيات، كما قدم مجموعة من الدراسات المستقبلية لاستكمال هذه النتائج.

الكلمات المفتاحية: برنامج، مهارات الإدارة الصفية، الطلاب المعلمون.

Abstract

This research aimed to develop the essential classroom management skills among interns in teaching Arabic to speakers of other languages at Islamic University of Madinah adopting the descriptive analytic and quaxi-experimental approaches. In order to achieve the research objectives, the following tools and materials were prepared: a list of essential classroom management skills for interns in teaching Arabic to speakers of other languages, a cognitive achievement test of the essential classroom management skills for interns in teaching Arabic to speakers of other languages, a proposed program to develop the essential classroom management skills for interns in teaching Arabic to speakers of other languages, and an interns' performance observation card in managing the classroom environment. The research sample consisted of (13) interns at the Institute of Teaching Arabic Language, Islamic University of Madinah, The major research findings appeared in the effectiveness of the proposed program to a large extent in developing cognitive achievement of classroom management skills, developing classroom management skills among members of interns in teaching Arabic to speakers of other languages in the Higher Diploma Program of the Institute of Teaching Arabic Language at Islamic University of Madinah. For the purpose of making the best of these findings, the researcher presented a set of recommendations and future studies to complement them.

Keywords: Program, Classroom management skills, Interns.s

المقدمة:

ارتكزت رؤية المملكة العربية السعودية 2030 على نشر اللغة العربية في أرجاء العالم باعتبارها لغة الهوية الوطنية والدين الإسلامي، ومن ثم نال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الآونة الأخيرة اهتمام الكثير من الجامعات السعودية، فركزت الكثير من هذه الجامعات السعودية على عملية إعداد معلمين متخصصين في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على أعلى مستوى من التأهيل المهني، وتضمين مطالب الجودة الشاملة في هذه العملية، وفق معايير وضوابط علمية عالمية تراعي مكانة اللغة العربية بين اللغات، وطريقة تعليمها ونشرها، واختلاف الثقافات وتعددها داخل القاعة الدراسية؛ سعيا في تحقيق مخرجات بشرية متميزة قادرة على إتقان العملية التعليمية الخاصة بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على المستوى العربي والعالمي.

والمعلم الماهر بمقتضيات الموقف التدريسي هو حجر الأساس في العملية التعليمية؛ فعلى كاهله يقع عبء تحقيق نواتج التعلم المستهدفة التي تتطلب جهدا كبيرا معرفيا وتطبيقيا وفق منظومة تدريسية متكاملة، وعليه تتضح مدى ضرورة التحديد الدقيق للمهارات اللازمة لمعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، وأشكال الأداء المختلفة التي ينبغي أن يقوم بها في الموقف التدريسي مع طلابه (طعيمة، 1999: 21).

فالموقف التدريسي عبارة عن نشاط مهني يتم إنجازه وفق ثلاث مراحل أساسية هي: التخطيط الشامل لهذه العملية، وتنفيذها في قاعة الدرس ثم تقويم نواتج ومخرجات هذه العملية؛ للتأكد من تحقق نواتج التعلم المرجوة، بقصد مساعدة الطلاب على التعلم، وعلى ذلك فإن الموقف التدريسي نشاط قابل للتحليل والملاحظة والحكم على جودته، ومن ثم تحسينه (زيتون، 2006: 8)، فتمكن المعلم من مهارات كل مرحلة من هذه المراحل يزيد من نجاح الموقف التدريسي برمته، ويوفر المزيد من الوقت والجهد على طرفي العملية التعليمية: المعلم والمتعلم على السواء، ليس هذا فحسب بل إنه يزيد من ثقة المعلم بنفسه من ناحية، ومن قدرته على إدارة الموقف الصفي ومن فرص التفاعل الإيجابي مع طلابه من ناحية أخرى.

وتقع مهارة إدارة الصف اللغوي ضمن مهارات تنفيذ التدريس، وتعرف بأنها عملية شاملة لمجموعة من المهارات الفرعية مثل: حفظ النظام، وتوفير المناخ النفسي والاجتماعي المريح والمشجع على التعلم، وتنظيم البيئة الصفية، وإدارة عملية التواصل اللغوي بين المعلم وطلابه، وكذلك توفير الخبرات التعليمية وتنظيمها وتوجيهها، مع ملاحظة تقدم هؤلاء الطلاب، وتقويم مخرجات تعلمهم (رسلان، 2008: 75)، لذا فإن تدريب معلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى قبل الخدمة على مهارات إدارة الصف يسهم إلى حد كبير في تنفيذ مهام التدريس بشكل جيد، وذلك من خلال توفير بيئة تعليمية مناسبة مشجعة تسهل وتحقق المخرجات المرجوة من التعليم.

فقدرة المعلمين على تنظيم الفصول الدراسية، وإدارة سلوك طلابهم في أثناء العملية التعليمية أمر بالغ الأهمية؛ لتحقيق نتائج تعليمية إيجابية للطلاب والمعلمين (Oliver et al, 2011: 6)، لذلك تعد الإدارة التعليمية والسلوكية الفعالة للفصل الدراسي أمرا ضروريا لضمان سلامة الطالب لتحقيق النجاح الأكاديمي والاجتماعي (Mitchell, Hirn, & Lewis, 2017)، كما أن قدرة المتعلمين على مواصلة التدريس رهينة البيئة الصفية الفعالة والجاذبة التي تتصف باحترام المتعلم وتقديره، وتشجيعه على مواصلة التدريس، فالتعليم الفعال للغة العربية لا يمكن إتمامه في صف تسوده الفوضى والاضطراب، أو تسيطر عليه أجواء القلق والتوتر، أو تنتشر بين متعلميه حالة من الاسترخاء والفتور وعدم الاكتراث بما يجري (أبو الدهب والهواري، 2017: 116).

والطلاب المعلمون بصفة عامة أو معلمو اللغة العربية قبل الخدمة على وجه الخصوص قد يواجهون مواقف تستغرق إدارة الصف فيها وقتا طويلا وجهدا مكثفا بحيث لا يتبقى من الوقت والجهد إلا القليل لتدريس الدرس، وبالتالي لا تتحقق أهدافه مما يشعره بالإحباط وعدم الرضا عن الموقف التعليمي؛ بسبب أنه يستطيع أن يقوم بتدريس المادة التعليمية، ولكنه لم يتمكن من إدارة الصف بطريقة سليمة (الطناوي، 2013: 125)، وتزداد أهمية إدارة الصف في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ نظرا لما يواجهه المعلمون من مواقف تدريسية تختلف كثيرا عن تعليمها للناطقين بها من حيث التنوع الكبير في جنسيات الدارسين، وتعدد ثقافاتهم، ومستويات تمكنهم من المهارات اللغوية، وزيادة أعداد الطلاب في حجرة الدراسة، الأمر الذي يُشكل صعوبة بالغة، وتحديا واضحا لمعلميها في أثناء الخدمة أو قبل الخدمة على السواء.

فمهارة إدارة الصف من المهارات التي تقلق كثير من الطلاب المعلمين ويجدون في ذلك صعوبة؛ كونهم يفتقرون إلى التطبيق وأيضا لمواجهتهم للطلاب دون خبره مسبقة وتطبيق عملي ممنهج، وذلك ما أشارت إليه دراسة (Alemdag, & Simsek, 2017) أن إدارة الفصول الدراسية من الأمور التي يشعر بها الطالب المعلم بالصعوبة، كما أشارت دراسة (Alter, & Haydon, 2017) أن صعوبة إدارة السلوك الصفي مشكلة معترف بها بشكل متكرر من قبل المعلمين، وخاصة المعلمين المبتدئين في حياتهم المهنية.

وعلى الرغم من أهمية تمكن معلمي اللغة العربية من مهارات الإدارة الصفية فقد لاحظ الباحث من خلال إشرافه على مقرر التربية العملي بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ضعفا ملموسا لدى الطلاب المعلمين في برنامج الدبلوم العالي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة بمهارات الإدارة الصفية، ومن خلال إجراء مقابلة مع هؤلاء الطلاب ومناقشتهم في إدارة البيئة الصفية لاحظ الباحث قلة وعيهم بمهارات اللقاء

الأول، والتعامل باقتدار مع المشكلات اللغوية التي تواجههم على وجه الخصوص.

ولعل سبب هذا الضعف هو أن هؤلاء الطلاب تخرجوا في كليات نظرية لا تتضمن أية مقررات ذات علاقة بعملية التدريس، ولم يدربوا على المهارات اللازمة لمهنة التدريس بما في ذلك التمكن من أساليب التدريس، واستخدام الوسائل التعليمية، والإدارة الصفية، وغيرها، لذا قد يعجزون عن تطبيق مهارات التدريس في مواقف التربية العملية، خاصة وأن «التربية العملية تعد حجز الزاوية في برنامج إعداد المعلم وتأهيله، ومن دونها لا يمكن للجوانب النظرية أن تحقق النجاح في تكوين معلم قادر على إنجاز الأعمال المطلوبة منه، ومنها المهارات اللازمة لمهنة التدريس» (عطية والهاشمي، 2008: 204).

بالإضافة إلى ذلك فإن هؤلاء الطلاب المعلمين ببرنامج الدبلوم العالي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يوجهون إلى ممارسة التدريس من خلال مقرر التربية العملية دون إكسابهم قسط واف من المعارف والمعلومات والمهارات والقيم التي تمكنهم من إدارة الصف اللغوي؛ حيث خلت المقررات المتعلقة بمهارات التدريس من تناول مهارات إدارة الصف؛ وذلك بناء على تدريس الباحث للمقررات التربوية لهذا البرنامج.

علاوة على ذلك أكدت دراسات علمية عديدة على ضرورة الاهتمام بالإدارة الصفية وضعف الأداء المهني للمعلمين في برامج تعليم اللغة العر بية لغير الناطقين بها، ومنها دراسة (الحديبي، 2016: 575) التي أشارت إلى أنه هناك ضعف في الأداء المهني لمعلمي اللغة العربية بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة ومن مظاهره، ضعفا بمهارات التهيئة للدرس الجديد، وضعفا بإدارة الصف، ودراسة (حلبية، 2011: 153) بأنه على الرغم من أهمية تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى واحتياج ذلك إلى معلمين معدين إعدادا متكاملا، إلا أن هناك ضعف في أداء هؤلاء المعلمين.

ونظراً لعدم وجود دراسات -على حد علم الباحث- استهدفت تنمية مهارات الإدارة الصفية اللازمة لدى الطلاب المعلمين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة رأى الباحث أهمية تناول هذا الموضوع؛ لتحديد مهارات الإدارة الصفية وتحديد أسس البرنامج المقترح، وقياس فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الإدارة الصفية والتحصيل المعرفي لها.

مشكلة البحث:

تحددت مشكلة البحث في ضعف أداء الطلاب المعلمين ببرنامج الدبلوم العالي في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في مهارات الإدارة الصفية من خلال الملاحظة الميدانية للباحث على هؤلاء الطلاب في مقرر التربية العملية في الفصل الدراسي الثالث من العام الجامعي 1444هـ، ولعلاج هذه المشكلة حاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: **ما فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات الإدارة الصفية اللازمة لدى الطلاب المعلمين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة؟ وتتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:**

1. ما مهارات الإدارة الصفية اللازمة لدى الطلاب المعلمين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟
2. ما البرنامج المقترح في تنمية مهارات الإدارة الصفية اللازمة لدى الطلاب المعلمين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟
3. ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية التحصيل المعرفي لمهارات الإدارة الصفية اللازمة لدى الطلاب المعلمين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟
4. ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الإدارة الصفية اللازمة لدى الطلاب المعلمين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟

أهداف البحث:

تمثلت أهداف البحث الحالي في:

- تحديد مهارات الإدارة الصفية اللازمة لدى الطلاب المعلمين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- تصميم البرنامج المقترح في تنمية مهارات الإدارة الصفية اللازمة لدى الطلاب المعلمين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- قياس فاعلية البرنامج المقترح في تنمية التحصيل المعرفي لمهارات الإدارة الصفية اللازمة لدى الطلاب المعلمين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- قياس فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الإدارة الصفية اللازمة لدى الطلاب المعلمين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

أهمية البحث:

تتمثل الأهمية النظرية لهذا البحث في إرفاد المكتبة العربية بإطار نظري يزيد من وعي معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى قبل الخدمة أو في أثنائها بمهارات إدارة الصف اللغوي،

وتنمية قدراتهم على التعامل مع المشكلات اللغوية التي تواجههم في الموقف الصفي، وذلك في ظل قلة الدراسات السابقة التي استهدفت ذلك، أما من الناحية التطبيقية فيرجى أن يفيد هذا البحث كل من:

- الطلاب المعلمون ببرنامج الدبلوم العالي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة من خلال برنامج لتنمية مهارات الإدارة الصفية لديهم.
- القائمين على برنامج الدبلوم العالي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة بتوفير اختبار التحصيل المعرفي لمهارات الإدارة الصفية، وبطاقة ملاحظة أداء التدريسي في إدارة البيئة الصفية.
- الباحثين في فتح المجال لإجراء دراسات مستقبلية في مجال الإدارة الصفية في حقل تعليم اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

حدود البحث:

التزم البحث الحالي الحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** مهارات إدارة البيئة الصفية، وإدارة إجراءات اللقاء الأول بفاعلية، واستخدام نمط فعال في إدارة الصف، وضبط النظام داخل الصف، والتعامل مع المشكلات اللغوية للدارسين، ومراعاة التنوع الثقافي في إدارة الصف التي تم التوصل إليها.
- **الحدود البشرية:** الطلاب المعلمون ببرنامج الدبلوم العالي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- **الحدود الزمنية:** في العام الجامعي 1444.
- **الحدود المكانية:** معهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

مصطلحات البحث:

البرنامج: يعرف بأنه المخطط العام الذي يوضع في وقت سابق على عمليتي التعليم والتدريس في مرحلة من مراحل التعليم، ويلخص الإجراءات والموضوعات، التي تنظمها المدرسة خلال مدة معينة، كما يتضمن الخبرات التعليمية، التي يجب أن يكتسبها المتعلم مترتبة ترتيبا يتماشى مع سنوات نموهم وحاجاتهم ومطالبهم الخاصة (اللقاني والجمل، 2013: 74).

ويمكن تعريف البرنامج إجرائيا في هذا البحث بأنه مجموعة من الإجراءات والأساليب والأنشطة التعليمية المناسبة لتنمية مهارات الطلاب المعلمين في الدبلوم العالي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في إدارة البيئة الصفية.

المهارة: تعرف بأنها الأداء السهل الدقيق القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركيا وعقليا مع توفير الوقت والجهد والتكاليف (شعيب، 1435: 13).

الإدارة الصفية: تعرف بأنها مجموعة من الأنشطة التي يستخدمها المعلم في تنمية الأنماط السلوكية المناسبة لدى الطلاب، وحذف الأنماط غير المناسبة، وتنمية العلاقات الإنسانية الجيدة، وخلق جو اجتماعي فعال ومنتج داخل الصف، والمحافظة على استمراريته (زيتون، 2005: 510).

ويمكن تعريف مهارة الإدارة الصفية إجرائيا في هذا البحث بأنها قدرة الطالب المعلم على القيام بمجموعة من الأنشطة التي يستخدمها في تنمية الأنماط السلوكية المناسبة لدى الطلاب، وحذف الأنماط غير المناسبة، وتنمية العلاقات الإنسانية الجيدة، وخلق جو اجتماعي فعال ومنتج داخل الصف، والمحافظة على استمراريته، وتُقاس اكتسابا باختبار التحصيل المعرفي، وأداء ببطاقة الملاحظة المعدين بهذا البحث.

الطلاب المعلمون: ويقصد بهم في هذا البحث طلاب المستوى الثالث ببرنامج الدبلوم العالي بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة الذين يوجهون إلى تدريس مقررات برنامج الدبلوم اللغوي من خلال مقرر التربية العملية.

الإطار النظري:

يلقي الباحث في هذه الخلفية النظرية الضوء على الإدارة الصفية من خلال مفهومها ومرتكزاتها وأهميتها وعناصرها، ومهاراتها، وأنماطها، ومشكلاتها، وإستراتيجياتها.

أولا: مفهوم الإدارة الصفية ومرتكزاتها وأهميتها وعناصرها:

تمثل الإدارة الفعالة لمعطيات الصف الدراسي في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى مكونا مهما لتحقيق نجاح العملية التعليمية برمتها؛ إذ تساعد على توفير بيئة تعليمية مناسبة لتقديم الخبرات التعليمية في بيئة مواتية ومحفزة على عمليتي التعليم والتعلم، وتنمية أنماط سلوكية مرغوبة لدى الطلاب، وتنمية العلاقات الإنسانية الجيدة بينهم وبين أساتذتهم، الأمر الذي يسهم في تحقيق النتائج المرجوة من الموقف التدريسي من جهة، ويوفر الوقت والجهد لدى طرفيها: المعلم والمتعلم من جهة أخرى.

وتتضمن الإدارة الصفية مهاما محددة لكل من المعلم والمتعلم، وتقوم على عدد من المرتكزات وهي: عملية منظمة هادفة، إدارة سلوك المعلم والمتعلمين، تنظيم المناخ الصفي، تحقيق الأهداف المسطر لها، تنظيم الخبرات بشكل فعال (جلاب وبن عون، 2022: 16)، وتعرف الإدارة الصفية: بأنها جميع الأعمال التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف بما يتعلق بتدبير الظروف المختلفة التي تجعل من التعلم أمرا ممكنا في ضوء الأهداف التعليمية، والتي تعمل على إحداث تغيير في سلوك الطلاب من حيث إكسابهم معارف، ومفاهيم جديدة، وإحداث تغييرات في مهاراتهم وبناء

اتجاهات لديهم وتنمية ميولهم (العشي، 2010: 7).

كما تعرف الإدارة الصفية بأنها: مجمل عمليات توجيه الجهود التي يبذلها المعلم وطلابه في غرفة الصف نحو توفير الإمكانيات والوسائل اللازمة والضرورية لتوفير مناخ مناسب للقيام بعملية التعليم والتعلم ودوام استمرارها من أجل بلوغ الأهداف المخطط لها، وتنظيم المواد والأدوات والأجهزة ووسائل التقويم المناسبة، بشكل يسهل عمليات التعلم، وتنظيم أنماط السلوك التي تجعل من عملية التعلم أمر هادفا وممتعا دون إهدار في الجهد والوقت (الزكي والخزاعلة والسخي، 2013: 19).

كما تعرف أيضا بأنها: مجموعة من الأنشطة التي يستخدمها المعلم في تنمية الأنماط السلوكية المناسبة لدى الطلاب، وحذف الأنماط غير المناسبة، وتنمية العلاقات الإنسانية الجيدة، وخلق جو اجتماعي فعال ومنتج داخل الصف، والمحافظة على استمراريته (زيتون، 2005: 510)، «فهي تعد العنصر المركزي في قياس نجاح وظيفة التعليم وعموما تشمل إدارة الصف مجموعة واسعة من الخطوات والأنشطة التي تتخذ لبناء بيئة تعليمية مناسبة تضمن سير العملية التعليمية بسلاسة وتقلل من سلوكيات الطلاب السيئة» (Razmjoo & Soleimani, 2016: 51)

وتكمن أهمية الإدارة الصفية في تنوع مصادر المعرفة وتزايد أدواتها، فهي تشمل جميع إجراءات المعلم الناجح في تكوين بيئة تعليمية مثيرة تشجع على التفاعل الاجتماعي والإيجابي وتحفيز الدافعية الذاتية على التعلم وتعزيزها، وتقوم على تنظيم البيئة المادية للتعلم، وتضع قواعده وضوابطه، وتخطط للنواتج والمخرجات، وتحدد معايير السلوك، وترسم القوانين والمبادئ السيادية في النظام، وتنوع أساليب التعلم وأنشطته، وضمان أمن الطلاب، وتأطير العلاقات والتفاعل بين الطلاب والمعلم وبين الطلاب أنفسهم (سليمان، 2009: 19).

ويتضح مما سبق أن الإدارة الصفية مركب مزيج بين العلم والفن، فهي علم لأنها تعتمد على الأنظمة والخطوات والمرتكزات والأهداف، وكذلك فن؛ لأنها تحتاج إلى مهارات المعلم وتخطيطه وابتكاراته وتطويره داخل الصف الدراسي، لتشمل بذلك جميع العمليات والخطوات التي يبذلها المعلم داخل غرفة الصف؛ لتكوين بيئة تعليمية متميزة قادرة على توضيح الأهمية الحقيقية للإدارة الصفية.

ثانيا: مهارات إدارة الصف

يعد امتلاك معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها للمهارات الأساسية في إدارة الصف شيء ضروري لا غنى عنه، وخاصة في ظل التقدم والتطور الذي يجري في ميدان العملية التعليمية، فمعرفته لتلك المهارات تساعده على تسريع العملية التعليمية الإيجابية وتنشيطها من خلال تطبيقها داخل الغرفة الدراسية؛ اسهاما في تحقيق مخرجات التعلم المرجو تحقيقها، وتحفيز المتعلمين على تنمية أدائهم المعرفي والمهاري.

يرى أبو الدهب والهواري (2017: 139) أن مهارات إدارة الصف تتمثل في: الإدارة اللغوية للبيئة الصفية، وتهيئة غرفة الصف، ومهارة إدارة اللقاء الأول، ومهارة إدارة أحدث ما قبل الدرس الجديد، ومهارة استخدام النمط الديمقراطي في إدارة الصف، ومهارة ضبط النظام داخل الصف، ويذكر سليماني (2014: 204-205) أن مهارات إدارة الصف هي: ضبط سلوك التلاميذ، وتهيئة الجو الصفي المناسب، والتخطيط المسبق للدرس، وتنظيم الصف الدراسي، وحفظ النظام داخل الصف، وتوفير المناخين الاجتماعي والوجداني، وتقويم التلاميذ، وإعداد التقارير عن الطلاب وتنظيمها.

كما يشير علي وياسين (2018: 567) إلى أن مهارات إدارة الصف تتضمن ما يلي: مهارة التخطيط، ومهارة صياغة وتوجيه الأسئلة، ومهارة التفاعل مع التلاميذ، ومهارة حل المشكلات، ويحدد بلعفير وثعلب (2020: 225) أن مهارات إدارة الصف تتمركز حول: مهارة إدارة الوقت، ومهارة التحفيز، ومهارة السيطرة. ويعدد نبهان (2010: 7) مهارات إدارة الصف في: الدافعية، والمثيرات، وتهيئة الدرس، وغلق الدرس، والتعزيز، والأسئلة الصفية وتوجيهها، والتحرك داخل الصف، والتقييم الذاتي، ويقسم أبو خليل (2011: 52-56) مهارات إدارة الصف إلى: جذب انتباه التلاميذ، وجعل الدرس ذا فاعلية، والتنظيم الفعال للصف، وإبراز الجانب الإنساني في عملية التدريس، وحيوية التفاعل بين المعلم والتلميذ، والتعامل مع مشكلات التلاميذ، وعرض الدروس بصورة توضح فهم المعلم للمقرر.

وبناء على ما سبق حدّد الباحث مهارات إدارة الصف المناسبة لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في برنامج الدبلوم العالي بمعهد تعليم اللغة العربية على النحو الآتي: إدارة البيئة الصفية، وإدارة إجراءات اللقاء الأول بفاعلية، واستخدام نمط فعال في إدارة الصف، وضبط النظام داخل الصف، والتعامل مع المشكلات اللغوية للدارسين، ومراعاة التنوع الثقافي في إدارة الصف.

ثالثا: أنماط إدارة الصف

أدى الاهتمام بالإدارة الصفية من قبل الباحثين والكتاب إلى اتساع مفهومها وشموليته للأساليب والأنماط التي يتبعها المعلم داخل القاعة التدريسية؛ وذلك لما يؤثر على الحياة النفسية لدى الطلاب، ويبقى معهم في ذكراهم سواء كان النمط جيدا أو غير ذلك، وهذه الأنماط تعددت وتنوعت تبعا للممارسات التي يقوم بها المعلم. وذكر العشي (2010: 21-22)، وزيتون (2005: 528-530) أربعة أنماط رئيسة لإدارة الصف وهي:

أولا: النمط التسلطي: وهو معلم متعسف مستبد برأيه لا يسمح لطلابه بالتعبير عن آرائهم، يستخدم أساليب الإرغام والتخويف، يرفض النقاش ويفرض على طلابه ما يراه مناسبا حول مسار الحصة، ينعزل عن الطلاب ولا يحاول التعرف

عليهم وعلى مشكلاتهم، التحكم الدائم بالطلاب، توقع القبول الفوري لكل أوامره، يمنح القيل من الثناء لاعتقاده أن يذلك يفسد الطلاب، يفضل اعتماد الطلاب عليه اعتمادا كليا لأنه لا يثق بقدراتهم، وطلاب هذا النوع يكرهون معلمهم، خاضعون له يخفون ثورة غضب تجاهه، يظهر عليهم الشرود وعدم الامتثال للمعلم تبدو عليهم علامات الاستثارة دائما ولا يرغبون بالتعاون ويلجئون للغيبة والوشاية والاتكالية.

ثانيا: النمط التقليدي: ينطلق المعلم من منظور أنه الأكبر سنا من طلابه وأنه الأفصح لسانا والأكثر خبرة وحكمة. يتوقع من طلابه الطاعة المطلقة له والولاء الشخصي، فهو يتقمص الصورة الأبوية لشخصية المعلم، تقليدي في أسلوبه يهتم بالمحافظة على الوضع التعليمي كما هو متعارف عليه سابقا دون تغيير، مقاوم للتغيير، ويعتبر ان أية محاولة للتغير هي تعدي على سلطته، وطلاب هذا النوع من المعلمين تقليديون مقاومون للتغيير تنخفض لديهم الدافعية للتعلم وليس لديهم قدرة للتعبير عن آرائهم لأنهم يرون في معلمهم سلطة الأب والمعلم معا.

ثالثا: النمط التشاوري (الديمقراطي): معلم متفهم واع للمتغيرات التي تطرأ على الأفراد في المراحل النمائية المختلفة، يفسح لهم فرص التفاعل، محفز لمواقف النقاش يبادلهم الرأي، ويحترم مبادراتهم، يستثير دافعية طلابه واثق بقدراتهم، لديه رغبة في التفاعل معهم، يتيح لهم الحرية والتفكير، يشعر طلابه بالمساواة ولا يتعالى عليهم، ويساعدهم في الاعتماد على ذواتهم، ويشجع أعمالهم الابتكارية ويدعمها، مؤمن بأهمية برامج التعزيز لاستثارة دافعية الطلاب، وعليه فإن طلاب هذا النمط من المعلمين متعاونون مبدعون أحيانا يميلون للاستقلال يعيشون بيئة صفية مرغوبة وجذابة قادرون على التعبير عن آرائهم بحرية، مناقشون لمعلميهم مع المحافظة على الاحترام المتبادل، يحبون العمل ويقبلون عليه، ويحبون بعضهم البعض، يميلون للتخطيط الجامعي لإنجاز العمل، قادرون على تصور أهداف واضحة لهمن يعيشون في صف يسوده الامن والطمأنينة، محبون للمدرسة مدفوعون ذاتيا للعمل في الأنشطة الصفية، يعرفون واجباتهم في حضور المعلم وغيابه، يتميزون بالقدرة والإنتاج المثمر المفيد، لديهم اتجاهات إيجابية كالضبط الذاتي وتحمل المسؤولية والتقدم البناء.

رابعا: النمط الفوضوي: معلم هذا النمط لا يقدم أي توجيه، ولا يحاول ضبط النشاط الصفي، ونادرا ما يتدخل لتوجيه طلابه، يشعر طلابه بالحيرة والضياع وفقدان القوة الموجهة، لا يقدم لطلابه تغذية راجعة حول نتائج عملهم فيزداد لديهم التردد وتضعف قدراتهم على تحمل المسؤولية، والطلاب هنا ضعيفو الإنتاج في حالة وجود المعلم أو غيابه، يعيشون جو من التوتر النفسي بسبب عدم توجيه المعلم لهم، لا يمتلكون القدرة على التخطيط لأعمالهم لعدم وضوح حاجاتهم على صورة أهداف واضحة.

وسعى البرنامج المقترح في البحث الحالي إلى تنمية مهارات النمط الديمقراطي لدى الطلاب المعلمين؛ بما يؤهلهم لتوفير بيئة صفية ثرية، ومناخ صفي آمن عن طريق مناقشتهم في مزايا وعيوب كل نمط من هذه الأنماط من خلال الأنشطة التعليمية وورق العمل المتنوعة.

رابعا: مشكلات الإدارة الصفية

أنشئ معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية في عام 1387هجري لأجل نشر اللغة العربية والثقافة الإسلامية عالميا بخريجين مؤهلين مهاريا في اللغة العربية، ويستقبل الطلاب من جنسيات متعددة ومختلفة، وكما هو واضح من تاريخه أنه يمتلك أعضاء هيئة تدريس ومعلمين لديهم الخبرة والكفاءة في تعليم اللغة العربية، وعلى الرغم من ذلك إلا أنه يواجه مشكلات في إدارة الصف، وهذه طبيعي نتيجة تعدد الثقافات داخل الصف الواحد، والغربة التي يعاني منها الطلاب، والحنين إلى أوطانهم يولد لديهم بعض المشكلات النفسية، وأيضا تغير المجتمع الخارجي عليهم يساهم في ذلك، ومن هنا فالمعلم يحتاج إلى بذل جهد أكبر في إدارته للصف.

وتتمثل هذه المشكلات بالعموم بمشكلات تعليمية، وأخرى إدارية، ويذكر زيتون (2005: 530) أن الخطوة الأولى في حل مشكلات إدارة الصف هي القدرة على التميز بين المشكلات التعليمية والمشكلات الإدارية، ولكي يستطيع المعلم معالجة المشكلات الإدارية في الصف عليه التمييز بين المشكلات الفردية، والمشكلات الجماعية، والإدارة الفاعلة للصف تعتمد على قدرة المعلم في تحديد نوع المشكلات على نحو صحيح، فالمشكلات التعليمية تتعلق بجميع الأنشطة التي تستهدف تحقيق الطلاب لأهداف تعليمية على نحو مباشر مثل: تخطيط الدرس، وتقديم المعلومات، وتوجيه الأسئلة وغيرها، أما ما يتعلق بالمشكلات الإدارية فهي جميع ما يستهدف خلق الظروف وتوفير الشروط التي تحقق فاعلية وكفاءة التعلم مثل: عمل علاقة ود واحترام بين المعلم والطلاب، وإيجاد معايير منتجة للجماعة (الزكي وآخرون، 2013: 21-28).

وتنشأ المشكلات الصفية عن العديد من الأسباب، منها ما يتعلق بالمعلم، ومنها ما يتعلق بالطالب، ومنها ما يتعلق بالمنهاج، ومنها ما يتعلق بالبيئة الصفية، كما يتضح مما يلي:

مشكلات متعلقة بالمعلم:

تتمثل في «قلة اهتمام المعلم بتحديد مستوى الطلاب وما لديهم من معارف ومهارات في بداية الفصل الدراسي، وعدم تمكن المعلم من المادة التعليمية، وغياب التنويع في أساليب التعليم والتعلم أثناء المحاضرة، واعتماده على الإلقاء والتلقين في محاضراته، وعدم مراعاته للفروق الفردية بين الطلاب، وعدم القدرة على ضبط السلوكيات غير المرغوب فيها، والغياب المتكرر لديه» (الروقي، 2016: 723)، وعدم مراعاته اختلاف الثقافات داخل الصف، واستخدامه الأنماط والأساليب غير المرغوب بها داخل

القاعة الدراسية، والابتعاد عن التطوير الذاتي لديه، وعدم توفير المناخ العاطفي والاجتماعي داخل الصف، وإهمال تنظيم البيئة الفيزيقية داخل الصف، وتجنب تزويد الطلاب بالتغذية الراجعة عن أدائهم.

مشكلات متعلقة بالطالب:

تتمحور حول «شعور الطالب بعدم ملاءمة الأنشطة لقدراته، ويأس الطالب من النجاح، وشعور الطالب ببغض المعلم له أو عدم اهتمامه به، وتشتت انتباه الطالب وعدم التركيز، وانشغاله عن الدرس وشروده الذهني، وشعوره بالملل والضجر، الانطواء والعزلة والخوف وغياب الطمأنينة، تدني تحصيله الدراسي وقلة مذاكرته للمقرر، وتأثر الطالب بسلوك الآخرين» (عطية والهاشمي، 2008: 137-138)، وانشغال الطالب بأمور أخرى غير التعليم، وكثرة الحديث الجانبي بين الطلاب وخاصة من بني جنسيته لترجمة بعض الكلمات الصعبة فيحدث بذلك إزعاج للطلاب، وقلة الاهتمام بالمظهر الخارجي للطالب، وكثرة الاستئذان والخروج، واستخدام الجوال بكثرة في القاعة الدراسية.

مشكلات متعلقة بالمنهج:

تدور حول «افتقاد المنهج عموما إلى عنصر التشويق، وعدم ملاءمة محتوى المناهج للمستوى المعرفي للطلاب، وعدم مراعاة المناهج لمطالب نمو المتعلمين، وبعض خبرات المناهج قديمة لا تتناسب مع التغيير الحاصل في المجتمع، وافتقار بعض المناهج للأنشطة التعليمية، وطول المحتوى التعليمي في المناهج الدراسية» (مخامرة، 2012: 151)، وافتقار المناهج للمصاحبات الكتابية المتعددة، وعدم شمولية المناهج لدليل المعلم، وقلة اهتمام المناهج بالتقنية الحديثة.

مشكلات متعلقة بالبيئة الصفية:

وتتمثل المشكلات المتعلقة بالبيئة الصفية حول «زيادة عدد الطلاب في الفصل، وسوء ترتيب المقاعد وتلفها، وعدم التغيير والتجديد في مظهر الفصل وتنظيمه، وسوء التكييف، وعدم المحافظة على نظافة الصف، ونقص الوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة، والضوضاء الصادرة من خارج الصف» (الخويطر، 2017: 547)، وضيق القاعات الدراسية، وعدم وجود نوافذ كافية في القاعة الدراسية، وتلف أبواب القاعة الدراسية.

وهذا يتطلب من المعلم بذل جهد أكبر في معالجة هذه المشكلات، ومن مبدأ الوقائية خير من العلاج، وهناك بعض الأساليب الوقائية لمنع مثل هذه المشكلات في القاعة الدراسية ومنها: «توفير بيئة صفية مناسبة، وتحديد الإجراءات والقواعد التي تحكم العمل في القاعة الدراسية، ومراقبة سلوك المتعلمين، واستخدام التعزيز بطريقة سليمة» (الطناوي، 2013: 132).

وعند إعداد البرنامج المقترح ركز الباحث على هذه المشكلات وتأثيرها على أداء المعلم داخل القاعة الدراسية، وكيفية التعامل معها من خلال الأنشطة التدريبية وفق إستراتيجية متنوعة مثل التعلم التعاوني التي تسهم في مشاركة الجميع بوضع الحلول المقترحة لتجنبها.

خامسا: إستراتيجيات إدارة الصف:

يعد المعلم أساس العملية التعليمية والركن المهم فيها، فدوره لا يقتصر على نقل المعرفة والأفكار والمهارات، بل يتعدى ذلك ليصبح قادرا على الاهتمام بالمتعلمين سلوكيا، ومعرفة مدى القصور عندهم في العملية التعليمية وتصحيح ذلك، وحل المشكلات التي تواجههم، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وإثارة الدافعية لديهم وغيرها، وهذا يتطلب من المعلم البحث والتنقيب عن الوسائل والأنشطة والإستراتيجيات التي تساعدهم في ذلك، وتسهم في حل المشكلات بناء على الموقف التعليمي، فمهاراته في استخدام الإستراتيجيات المناسبة تجعل من العملية التعليمية مشوقة ومثيرة وجذابة وميسرة وفعالة.

ولا توجد إستراتيجية مثلى يمكن الاعتماد عليها في تدريس جميع المقررات وإدارة المواقف التعليمية المختلفة، ويذكر أبو خليل (2011: 47-48) أنه هناك بعض الإستراتيجيات الحديثة التي قد تناسب في عملية الإدارة الصفية:

1. إستراتيجية تعديل السلوك: ومبادئ هذه الإستراتيجية بأنها تقوم على أن السلوك الذي يعزز يزيد ويعاود الظهور مرة أخرى، والسلوك المعاقب أو غير المعزز فإنه يتلاشى وينطفي.
2. إستراتيجية التدخل البسيط: وتتضمن هذه الإستراتيجية جملة من الحركات التي يقوم بها المعلم لفرض الإدارة الصفية وحل المشكلات السلوكية، مثل التلميحات غير اللفظية، ومواصلة النشاط بنشاط آخر، وإيقاف السلوك غير المناسب، والاقتراب من الطالب المصدر للسلوك غير السوي.
3. إستراتيجية التدخل المعتدل: وتتضمن هذه الإستراتيجية مجموعة من الحركات التي تعمل مباشرة على إيقاف المشكلة السلوكية، مثل استخدام العقوبة كان يكلف المعلم الطالب بحل مسألة إضافية، واستخدام عقوبات وضعتها المؤسسة التعليمية.
4. إستراتيجية التدخل الأشمل: في حالة استمرار السلوك غير الصحيح لدى الطالب تتضمن هذه الإستراتيجية الاتفاق مع الطالب في سلوكياته ووضع حدا لها، واستخدام نقص الدرجات لدى الطالب، أو استخدام إشارة لفظية تشير بالتوقف عن ممارسة السلوك وتغير مكانه في الصف.

واهتم الباحث من خلال تطبيق البرنامج المقترح على الطلاب المعلمين تدريبهم على استثمار هذه الإستراتيجيات في إدارة الصف اللغوي، والتأكد من تهيئة الموقف المناسب في القاعة الدراسية؛ لمعرفة الإستراتيجية المناسبة لذلك الموقف.

الدراسات السابقة:

جاءت الدراسات السابقة التي تناولت الإدارة الصفية لمعلمي اللغة لغير الناطقين بها، وفقا للترتيب الزمني من الأحدث إلى الأقدم، على النحو التالي:

دراسة ياسين (Yasin et al, 2022) التي هدفت إلى التحقق من عناصر إدارة الصف التي يمكن تطبيقها بفاعلية في صفوف تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وقامت الدراسة على تقويم 43 بحثا منشورا، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة أن هناك ثلاثة عناصر لإدارة الصف هي: تنظيم المقاعد داخل الصف، واللقاءات بين المعلم والطلاب التي تشمل الجوانب المعرفية والسلوكية والأكاديمية والعاطفية والاجتماعية والعملية والنفسية والتأثيرية، وأخيرا المشاركة الفعالة.

دراسة الربيعي (2019) التي هدفت إلى تحديد الكفايات المهنية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها ومعرفة مدى ممارستهم لها، بالإضافة لدراسة أثر متغيرات كل من الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة على درجة ممارسة الكفايات المهنية، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، ولتحقيق هذه الدراسة استثمرت الباحثة أداة الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: بناء قائمة الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وأن ممارسة جميع مجالات الكفايات المهنية لعينة الدراسة كانت بدرجة مرتفعة مرتبة على النحو الآتي: الكفاية اللغوية، ثم كفايات أداء المعلم في إدارة الصف، ثم الكفاية الثقافية، وأخيرا كفايات التقويم.

دراسة دحمان (2019) التي هدفت إلى تناول جانب من جوانب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين من خلال تسليط الضوء على التعليم التفاعلي، والمواصفات المطلوبة في معلم العربية للناطقين بغيرها، وكيفية إدارة الصف التعليمي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتوصل الباحث إلى جملة من الاقتراحات في انتقاء معلم العربية للناطقين بغيرها من خلال إجادته للعربية، وقدرته على التجديد ومسايرة التغيرات، وقدرته على مواجهة المشكلات التي تعترض عمله.

دراسة ماكيس (Macías, 2018) التي هدفت إلى التعرف على الدراسات في مجال إدارة الصف في تعليم اللغة الأجنبية، وجاءت الدراسة في ثلاثة مجالات: الأول الخصائص المميزة في تعليم اللغات الأجنبية التي من شأنها أن تؤثر في إدارة الصف أثناء عملية تعليم اللغة الأجنبية، والثاني وصف للمشاكل التي تواجه معلمي اللغات الأجنبية عادة، والثالث البدائل الخاصة لتقليل الآثار السلبية لإدارة صفوف تعليم اللغات الأجنبية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، ومن النتائج وجود مجالات محددة في تعليم اللغة الأجنبية التي تؤثر على إدارة الصف ومنها: استخدام لغة الهدف، وأنماط التفاعل، وطرق التدريس، وعدم العناية بدراسة تعلم اللغة الأجنبية، وأوصى بإجراء مزيد من الدراسات حول العلاقة بين إدارة الصف ومجالات مثل استخدام لغة الهدف وطرق التدريس.

دراسة الحديبي (2016) التي هدفت إلى تحديد معايير الأداء المهني اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وتحديد معايير الجودة اللازمة لتصميم البرنامج التدريبي، ووضع برنامج تدريبي وقياسه، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، ولتحقيق هذه الدراسة استثمر الباحث أداة الاستبانة، والاختبار، وبطاقة ملاحظة، وتصميم برنامج تدريبي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: التوصل إلى قائمة معايير الأداء المهني اللازمة لمعلمي اللغة العربية، والتوصل إلى قائمة معايير الجودة اللازمة لتصميم البرنامج التدريبي، ووضع برنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.

دراسة ماكيس وسانشسز (Macias & sanchez, 2015) التي هدفت إلى التأكد من مدى كون إدارة الصف تشكل مشكلة للطلاب المعلمين (قبل الانخراط في الخدمة) في تعليم اللغة الأجنبية في برنامج تعليم المعلمين في جامعة كولومبيا الحكومية، وكذلك التعرف على التحديات التي تواجه إدارة الصف، ومناهج وسبل مواجهتها، والبدائل المتاحة لتحسين مهارات إدارة الصف لهذه الفئة من المعلمين، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، ومن نتائج الدراسة أن إدارة الصف تشكل مشكلة خطيرة مع التحديات التي تتفاوت من ظروف الصف غير المريحة إلى السلوكيات السيئة، وسن القوانين وتأكيد العقوبات للسلوكيات السيئة كانت المنهج الرئيس لعلاج مشاكل إدارة الصف، ولكن ثمة بدائل أكثر فعالية منها مثل تكثيف التطبيق الميداني لإدارة الصف والاستفادة من خبرات الآخرين.

التعقيب على الدراسات:

أوجه الاتفاق:

- اتفقت جميع الدراسات مع الدراسة الحالية في مجال أهمية الإدارة الصفية لتعليم اللغة لغير الناطقين بها.
- اتفقت دراسة الحديبي (2016) مع الدراسة الحالية في أداة الاستبانة، والاختبار، وبطاقة ملاحظة، وتصميم برنامج تدريبي وقياسه، واستخدام الباحث المنهج شبه التجريبي.
- اتفقت خمس دراسات مع هذه الدراسة في استخدام المنهج الوصفي، وهذه الدراسات هي: دراسة (Yasin et al, 2022)، ودراسة الربيعي (2019)، ودراسة دحمان (2019)، ودراسة (Macías,2018)، ودراسة (Macias & sanchez,2015).

أوجه الاختلاف:

يتميز هذا البحث عن الدراسات السابقة بأنها: تحدد مهارات الإدارة الصفية اللازمة لدى الطلاب المعلمين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة،

وتصميم البرنامج المقترح في تنمية تلك المهارات، وقياس فاعلية البرنامج المقترح في تنمية التحصيل المعرفي لمهارات الإدارة الصفية، وتنمية مهارات الإدارة الصفية اللازمة لدى الطلاب المعلمين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

إجراءات البحث:

أولا: منهج البحث: اعتمد هذا البحث على منهجين هما كالتالي:

1. **المنهج الوصفي:** حيث يعد هو المنهج الأنسب لتشخيص جوانب القصور في ضعف أداء الطلاب المعلمين ببرنامج الدبلوم العالي في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في مهارات الإدارة الصفية، واستخدم هذا المنهج في بناء قائمة مهارات الإدارة الصفية المناسبة للطلاب المعلمين.
2. **المنهج شبه التجريبي:** استخدم الباحث هذا المنهج لقياس فاعلية البرنامج المقترح لتنمية مهارات الإدارة الصفية لدى الطلاب المعلمين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وسوف يستخدم الباحث تصميم المجموعة الواحدة ذات الاختبارين القبلي والبعدي، والذي يعني في البحث الحالي تطبيق اختبار التحصيل المعرفي لمهارات الإدارة الصفية اللازمة لدى الطلاب المعلمين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وكذلك استخدام بطاقة ملاحظة لقياس أداء الطلاب المعلمين في إدارة البيئة الصفية، قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح عليهم، ومن ثم مقارنة النتائج بعد حساب الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار.

ثانياً: متغيرات البحث

تمثلت متغيرات البحث الحالي في التالي:

1. **المتغير المستقل:** وهو البرنامج المقترح لتنمية مهارات الإدارة الصفية.
2. **المتغير التابع:** وهناك متغيران تابعان في هذا البحث وهما:

أ- التحصيل المعرفي لمهارات الإدارة الصفية اللازمة لدى الطلاب المعلمين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

ب- استخدام مهارات الإدارة الصفية اللازمة لدى الطلاب المعلمين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

ثالثا: مجتمع البحث

تكون مجتمع البحث الحالي من الطلاب المعلمين ببرنامج الدبلوم العالي في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، والبالغ عددهم (17) طالبا، وفق بيانات قسم إعداد وتدريب المعلمين، وذلك في العام 1444هجري.

رابعا: عينة البحث

تمثلت عينة البحث (13) طالبا ممن يدرسون ببرنامج الدبلوم العالي في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، للعام الجامعي 1444هجري.

تجانس أفراد عينة البحث:

للتعرف على مدى تجانس أفراد عينة البحث تم استخدام درجات اختبار مهارات الإدارة الصفية في التطبيق القبلي، ثم تم معالجة الدرجات التي تم الحصول عليها إحصائياً، وذلك بحساب معامل الالتواء لمتغير الدرجة الكلية للطالب في مهارات الإدارة الصفية، فإذا كانت قيمة معامل الالتواء أقل من (1±)؛ فهذا يعني وجود تجانس بين أفراد عينة البحث في ذلك المتغير، أما إذا كانت قيمته أكبر من (1±)؛ فهذا يعني عدم تجانس أفراد العينة، ويوضح الجدول التالي تجانس أفراد عينة البحث، وذلك من خلال حساب قيمة معامل الالتواء لدرجتهم في التطبيق القبلي.

جدول (1):

تجانس أفراد عينة البحث

مهارات الإدارة الصفية	عدد أفراد العينة	وحدة القياس	النهاية العظمى	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسيط	معامل الالتواء
الدرجة الكلية	13	درجة	29	15.46	3.13	16.00	- 0.605

يتضح من الجدول (1) أن قيمة معامل الالتواء لمتغير الدرجة الكلية لاختبار مهارات الإدارة الصفية لأفراد عينة البحث النهائية بلغت (0.605-) في التطبيق القبلي للاختبار، وهذه القيمة أقل من 1±؛ الأمر الذي يدل على تجانس أفراد عينة البحث وتقارب مستوياتهم قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح.

خامسا: خطوات بناء أدوات البحث ومواده

قام الباحث بإجراءات البناء وفقاً للخطوات التالية:

الأداة الأولى: قائمة مهارات الإدارة الصفية اللازمة لدى الطلاب المعلمين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى

يعد الهدف من إعداد القائمة هو تحديد مهارات الإدارة الصفية المناسبة لدى الطلاب المعلمين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، والتي يمكن من خلالها تصميم أدوات البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات الإدارة الصفية اللازمة لدى الطلاب المعلمين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

تحديد مصادر إعداد القائمة:

اعتمد الباحث في إعداد قائمة مهارات الإدارة الصفية على عدد من المراجع والأدبيات والدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بمهارات الإدارة الصفية، ومنها (بلعفير، وثعلب، 2020)، (علي، وياسين، 2018)، (أبوالدهب، والهواري، 2017)، (سليماني، 2014)، (أبو خليل، 2011)، (زيتون، 2006)، وكذلك بالاعتماد على الخصائص العامة لطلاب برنامج الدبلوم العالي في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإسلامية.

إعداد الصورة الأولية للقائمة:

صيغت مفردات مهارات إدارة الصفية اللازمة لدى الطلاب المعلمين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بتقسيمها إلى (6) مهارات رئيسة تشتمل على (31) مهارة فرعية.

صدق محتوى القائمة:

لضبط الصورة الأولية لقائمة مهارات الإدارة الصفية اللازمة لدى الطلاب المعلمين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، قام الباحث بعرضها على عدد من المحكمين المختصين، مشتملة على مقدمة ضُمِّنت الهدف من القائمة، والإجراء المطلوب من قبل المحكمين والمتمثل بإبداء رأيهم حول مدى مناسبة المهارات للطلاب المعلمين ببرنامج الدبلوم العالي بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومدى اتساق المهارات الفرعية مع المهارات الرئيسة، والدقة اللغوية والعلمية لمكونات القائمة، ومقترحاتهم بالحذف أو الإضافة أو التعديل لمفردات القائمة.

تعديل القائمة وفقاً لنتائج التحكيم:

بناء على آراء المحكمين؛ قام الباحث ببعض التعديلات على الصورة الأولية تمثلت على النحو الآتي:

- تعديل المهارة الرئيسة الأولى التي نصها «التهيئة المناسبة لبيئة التعلم اللغوية» لتصبح «إدارة البيئة الصفية».
- تعديل المهارة الفرعية في المهارة الرئيسة الأولى التي نصها «يتغلب على كافة المشتتات التي تقلل من تركيز الدارسين» لتصبح «يتغلب على كافة المشتتات التي تقلل من تركيز الدارسين على موضوع الدرس».
- تعديل المهارة الفرعية في المهارة الرئيسة الرابعة التي نصها «يعالج المخالفات السلوكية للطلاب بطرق مناسبة» لتصبح «يراقب السلوك غير المرغوب لبعض الدارسين ويعمل على تعديله».
- تعديل المهارة الرئيسة الخامسة التي نصها «حل المشكلات الصفية» لتصبح «التعامل مع المشكلات اللغوية للدارسين».

القائمة النهائية:

بعد التأكد من صدق محتوى القائمة من خلال تحكيمها، تم التوصل إلى قائمة نهائية بمهارات لإدارة الصفية اللازمة لدى الطلاب المعلمين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى اشتملت على (6) مهارات رئيسة تضمنت (31) مهارة فرعية.

الأداة الثانية: اختبار مهارات الإدارة الصفية

وفيما يلي توضيح الخطوات التي اتبعت عند إعداد الاختبار، والتي تشتمل عرض ما يأتي:

الهدف من إعداد الاختبار:

يتجسد الهدف العام للاختبار في قياس التحصيل المعرفي لمهارات الإدارة الصفية اللازمة لدى الطلاب المعلمين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وقد وضع الاختبار، لتحقيق ما يأتي:

- استخدامه كاختبار قبلي؛ لقياس مستوى الطلاب المعلمين (عينة البحث) في التحصيل المعرفي لمهارات الإدارة الصفية.
- استخدامه كاختبار بعدي؛ لقياس فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى (عينة البحث).

صياغة تعليمات الاختبار:

تعد التعليمات موجِّهات أساسية تساعد على الاستجابة لأسئلة الاختبار بسهولة ويسر، وقد صيغت تعليمات الاختبار بصورة واضحة ومبسطة، بحيث توضح للطالب المعلم الهدف العام للاختبار، وطريقة الإجابة، وزمن الاختبار.

الصورة الأولية للاختبار:

تم إعداد الاختبار في صورته الأولية ليشتمل، على أسئلة موضوعية تقيس الجانب المعرفي لديهم في الإدارة الصفية، الذب بلغ عدد أسئلته (29) سؤالا، في صيغت الاختيار من متعدد، بحيث يشمل كل سؤال على أربعة بدائل واحدة منها تمثل الإجابة الصحيحة.

صدق محتوى الاختبار:

للتأكد من مناسبة الصورة الأولية للاختبار، تم عرضه على عدد المحكمين المتخصصين، لإبداء آراءهم حول الاختبار من حيث: مناسبة تعليمات الاختبار، ومدى مناسبة السؤال لقياس التحصيل المعرفي لدى الطلاب المعلمين عن الإدارة الصفية، ومدى مناسبة السؤال للطلاب المعلمين ببرنامج الدبلوم العالي بمعهد تعليم اللغة العربية، ودقة السؤال لغويا، ودقة السؤال علميا.

تعديل الاختبار وفقاً لنتائج التحكيم:

تم تحليل آراء المحكمين، وإجراء التعديلات على الصورة الأولية والتي تمثلت على النحو الآتي:

- تعديل السؤال الرابع الذي نصه «تسمى إجراءات المعلم داخل الصف لتنمية الأنماط السلوكية الجيدة» ليصبح «تسمى إجراءات المعلم داخل الصف لتنمية الأنماط السلوكية والعلاقات الإنسانية الجيدة».
- تعديل السؤال الثاني عشر الذي نصه «عندما يتصف معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالإهمال وضعف الشخصية فإنه يمثل النمط « ليصبح «عندما يتصف معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالإهمال وعدم التوجيه فإنه يمثل النمط».
- تعديل السؤال السابع عشر الذي نصه «تعتبر التلميحات غير اللفظية من إستراتيجية» ليصبح «تعتبر التلميحات غير اللفظية من استخدامات إستراتيجية».

واشتمل الاختبار بعد تحكيمه على (29) فقرة موضوعية، وتم التحقق من صدق اتساق الاختبار وثباته بأخذ درجات التطبيق القبلي؛ نظرا لقلة مجتمع البحث.

طريقة تصحيح الاختبار:

لتحقيق الدقة في التصحيح وسرعته، تم تحديد طريقة تصحيح الأسئلة بحيث يحصل الطالب المعلم على درجة واحدة (1) إذا كانت الإجابة صحيحة، وصفراً إذا كانت الإجابة خاطئة، وبذلك تكون الدرجة النهائية للاختبار (29) درجة، والدرجة الصغرى صفراً.

وبعد التحقق من سلامة الاختبار في صورته النهائية، استدعت إجراءات البحث تعرّف معامل ثبات الاختبار، ومعامل صدق الاختبار، وأيضا معامل السهولة والصعوبة، والزمن المناسب لإنجاز الاختبار. وعلى ذلك تم الأخذ بدرجات التطبيق القبلي، وقد جاءت نتائج تحليل درجاتهم على النحو التالي:

معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات الاختبار:

يفيد معامل الصعوبة والسهولة في إيضاح مدى سهولة أو صعوبة سؤال ما في الاختبار، وهو عبارة عن النسبة المئوية من المستجيبين الذين أجابوا عن كل مفردة من مفردات الاختبار إجابة صحيحة أو خاطئة، وقد أُعتبر أن السؤال الذي يكون معامل السهولة له أقل من (0.15) يكون عالي الصعوبة، والسؤال الذي يكون معامل السهولة له أكبر من (0.85) يكون عالي السهولة، وقد تم حساب معامل السهولة والصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار الحالي على النحو التالي:

لحساب معاملات السهولة لأسئلة الاختبار تم استخدام المعادلة التالية:

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة}}{\text{عد الإجابات الصحيحة + عدد الإجابات الخاطئة}}$$

ولحساب معاملات الصعوبة لمفردات الاختبار تم استخدام المعادلة التالية:

معامل الصعوبة = 1– معامل السهولة.

كما تم حساب معامل التمييز لتحديد مدى فاعلية كل مفردة من مفردات الاختبار في التمييز بين إجابة كل طالب، والطالب الآخر في الدرجة النهائية للاختبار؛ وذلك من أجل الإبقاء على المفردات ذات التمييز العالي والجيدة فقط، وقد أُعتبر أن المفردة التي يتراوح معامل تمييزها من (0.15–0.85) مقبولة، أما المفردة التي يقل معامل تمييزها عن (0.15) أو يزيد عن (0.85) فيتم رفضها، وقد تم حساب معامل التمييز لكل مفردة من مفردات الاختبار الحالي على النحو التالي:

لحساب معاملات التمييز لأسئلة الاختبار تم استخدام المعادلة التالية:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{س} - \text{ص}}{\text{ن}}$$

حيث إن:

س: عدد الفئة العليا في التحصيل للذين أجابوا على المفردة إجابة صحيحة.

ص: عدد الفئة الدنيا في التحصيل للذين أجابوا على المفردة إجابة صحيحة.

ن: عدد أفراد إحدى المجموعتين.

ويوضح الجدول التالي قيم معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات الاختبار.

جدول (2):

معامل السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات الاختبار

رقم المفردة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم المفردة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.83	0.17	0.80	16	0.83	0.17	0.80
2	0.75	0.25	0.67	17	0.58	0.42	0.29
3	0.75	0.25	0.67	18	0.75	0.25	0.67
4	0.67	0.33	0.50	19	0.67	0.33	0.50
5	0.58	0.42	0.29	20	0.75	0.25	0.67
6	0.58	0.42	0.29	21	0.58	0.42	0.50
7	0.67	0.33	0.50	22	0.58	0.42	0.29
8	0.58	0.42	0.29	23	0.75	0.25	0.67
9	0.75	0.25	0.67	24	0.75	0.25	0.67
10	0.67	0.33	0.50	25	0.58	0.42	0.50
11	0.75	0.25	0.67	26	0.67	0.33	0.50
12	0.75	0.25	0.67	27	0.75	0.25	0.67
13	0.58	0.42	0.50	28	0.58	0.42	0.29
14	0.67	0.33	0.50	29	0.75	0.25	0.67
15	0.67	0.33	0.50	30			

يتضح من الجدول (2) أن قيم معاملات السهولة لمفردات الاختبار قد تراوحت من (0.58-0.83). وتندرج هذه القيم ضمن المدى المقبول لنسبة درجة السهولة المتعارف عليها في هذا الخصوص والمحصورة ما بين (0.15-0.85).

كما يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات التمييز لمفردات الاختبار قد تراوحت من (0.29-0.80)، وجميع هذه القيم مناسبة، مما يدل على قبول هذه المفردات من حيث معامل التمييز؛ كونها حصلت على قيم تناسب المدى المتعارف عليه لهذه المعاملات. وبذلك يستقر الاختبار على جميع فقراته البالغ عددها (29) فقرة.

زمن الاختبار:

تم حساب الزمن اللازم للإجابة عن أسئلة اختبار التحيل المعرفي من خلال حساب حاصل جمع الزمن الذي استغرقه أول طالب، وآخر طالب في الاجابة عن أسئلة الاختبار مقسوماً على عددهما، كما يوضح ذلك المعادلة التالية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{40 + 30}{2}$$

ووجد أن زمن الاختبار هو (35) دقيقة بالإضافة إلى (5) دقائق للاستعداد وتعبئة التعليمات الأساسية، وبذلك يكون الزمن المناسب لتطبيق الاختبار (40) دقيقة.

صدق الاختبار:

للتأكد من صدق الاختبار تم احتسابه بطريقتين:

الصدق الذاتي: وذلك باحتساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار الذي بلغت قيمته (0.882)، وبتطبيق المعادلة بلغت قيمة معامل الصدق الذاتي لأسئلة الاختبار (0.939). وهي قيمة مناسبة تدل على صدق الاختبار، وتمتع أسئلته بدرجة مرتفعة من الدقة والمرونة والتوازن عند تطبيقه.

صدق الاتساق الداخلي: وذلك بحساب معامل الارتباط (بيرسون) بين درجة كل مفردة (مهارة) والدرجة الكلية للاختبار وذلك كما يأتي:

جدول (3):

معاملات الارتباط (بيرسون) بين درجة المفردة والدرجة الكلية للاختبار

رقم المهارة	معامل الارتباط	رقم المهارة	معامل الارتباط	رقم المهارة	معامل الارتباط
1	**0.876	11	**0.646	21	**0.622
2	**0.731	12	**0.888	22	**0.737
3	**0.644	13	**0.720	23	**0.648
4	**0.898	14	**0.855	24	**0.886
5	**0.875	15	**0.697	25	**0.874
6	**0.869	16	**0.745	26	**0.868
7	**0.800	17	**0.819	27	**0.798
8	**0.847	18	**0.817	28	**0.735
9	**0.802	19	**0811	29	**0.814
10	**0.819	20	**0.813		

ملاحظة: ** دالة عند مستوى الدلالة **0,01** فأقل.

يتضح من الجدول (3) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من المفردات والدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01). مما يدل على الاتساق الداخلي لأسئلة الاختبار ومفرداته، وصلاحيته للتطبيق.

ثبات الاختبار:

تم التأكد من ثبات الاختبار بطريقتين، وذلك بالتطبيق على التطبيق القبلي:

أولاً: ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية: تم استخدام معادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown) عن طريق التجزئة النصفية لأسئلة الاختبار، حيث بلغت قيمته (0.864)، وهو معامل ثبات مرتفع، ويدل على أن الاختبار على درجة مناسبة من الثبات.

ثانياً: ثبات الاختبار باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronpbach›s Alpha). حيث بلغت قيمته (0.882)، وهو معامل ثبات مرتفع، ويدل إلى صلاحية الاختبار لتحقيق أهداف البحث من خلال الإجابة عن أسئلته، مما يؤدي إلى إمكانية الوثوق في النتائج التي يمكن أن تسفر عنه عند تطبيقه.

الصورة النهائية للاختبار:

بعد التأكد من صدق الاختبار، وحساب ثباته، احتفظ الاختبار بجميع أسئلته، وبذلك أصبح مكوناً في صورته النهائية من (29) مفردة تقيس مهارات الإدارة الصفية، وصالحاً للتطبيق.

الأداة الثالثة: بطاقة ملاحظة الأداء في إدارة البيئة الصفية

الهدف من إعداد بطاقة الملاحظة:

تهدف البطاقة إلى قياس مهارات أداء الطلاب المعلمين ببرنامج الدبلوم العالي بمعهد تعليم اللغة العربية في إدارة البيئة الصفية.

صياغة مفردات بطاقة الملاحظة:

صيغت مفردات بطاقة الملاحظة وفقاً للمهارات الفرعية المكونة لقائمة مهارات الإدارة الصفية التي تم التوصل إليها.

الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة:

في ضوء الإجراءات السابقة تم التوصل إلى الصورة الأولية من مهارات الإدارة الصفية اللازمة لدى الطلاب المعلمين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وذلك وفق أهداف البرنامج المقترح لتنمية هذه المهارات، تكونت البطاقة في الصورة الأولية على (31) مهارة.

صدق محتوى بطاقة الملاحظة:

لضبط الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة، قام الباحث بعرضها على عدد من المحكمين المختصين، مشتملة على الإجراء المطلوب من قبل المحكمين والمتمثل بإبداء رأيهم حول مدى مناسبتها لقياس مهارات الإدارة الصفية اللازمة لدى الطلاب المعلمين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

تعديل بطاقة الملاحظة وفقاً لنتائج التحكيم:

تم عرض البطاقة في صورتها الأولية على محكمين مختصين في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وأشاروا بمناسبة البطاقة للهدف الذي صممت من أجله، وتم بعد ذلك تحقق صدق الاتساق الداخلي للبطاقة وثباتها وذلك بأخذ درجات التطبيق القبلي للبطاقة؛ نظرا لقلة مجتمع البحث.

وقد تبنَّى الباحث في إعداد بطاقة الملاحظة الشكل المغلق للأسئلة الذي يحدد الاستجابات المحتملة لكل سؤال، وقد تم استخدام مقياس ليكرت (Likert) المتدرج ذي النقاط الثلاثة لقياس أداء أفراد عينة البحث في مهارات الإدارة الصفية، ويقابل كل عبارة من العبارات قائمة تحمل الخيارات التالية (مرتفع متوسط، منخفض)، وقد تم إعطاء كل خيار من هذه الخيارات درجة محددة ليتم من خلالها المعالجة الإحصائية، ويقابل كل خيار من الخيارات الدرجات التالية: مرتفع (3)، متوسط (2) درجتان، منخفض (1) درجة واحدة.

صدق الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة:

للتعرف على مدى صدق الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة، ومدى إسهام المهارات المكونة لها في معامل الثبات، وكذلك مدى ارتباط المهارة بالدرجة الكلية، قام الباحث بحساب معامل الارتباط (بيرسون) بين درجة المهارة والدرجة الكلية كما يوضح الجدول التالي.

جدول (4):

معاملات الارتباط بين درجات مهارات الإدارة الصفية بالدرجة الكلية

رقم المهارة	معامل الارتباط	رقم المهارة	معامل الارتباط	رقم المهارة	معامل الارتباط	رقم المهارة	معامل الارتباط
1	**0.738	9	**0.791	17	**0.849	25	**0.715
2	**0.689	10	**0.837	18	**0.879	26	**0.863
3	**0.850	11	**0.838	19	**0.725	27	**0.764
4	**0.840	12	**0.870	20	**0.875	28	**0.863
5	**0.870	13	**0.817	21	**0.826	29	**0.765
6	**0.865	14	**0.794	22	**0.776	30	**0.796
7	**0.863	15	**0.867	23	**0.875	31	**0.648
8	**0.791	16	**0.841	24	**0.826		

ملاحظة: ** دالة عند مستوى الدلالة **0,01** فأقل.

يتضح من الجدول (4) أن جميع العبارات المحددة لقيم معامل الارتباط بين كل مهارة والدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، مما يدل على الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة، وأن جميع المهارات المكونة لها تساهم في زيادة ثباتها.

جدول (5):

معاملات الارتباط بين نصفي كل مهارة من المهارات وكذلك الدرجة الكلية ومعامل الثبات

مهارات الإدارة الصفية	عدد المهارات	معامل الارتباط	معامل الثبات
الدرجة الكلية	31	0.897	0.933

يتضح من الجدول (5) أن معامل الثبات الكلي لبطاقة الملاحظة بطريقة التجزئة النصفية بلغ (0.933). وهذا يدل على أن البطاقة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة البحث.

جدول (6):

ثبات بطاقة الملاحظة باستخدام معامل ألفا كرونباخ

مهارات الإدارة الصفية	عدد المهارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	معامل الثبات
الدرجة الكلية	31	62.67	18.821	354.242	0.912

يبين الجدول (6) أن قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ لبطاقة الملاحظة قد بلغت قيمتها (0.912)، وهي قيمة مرتفعة تشير إلى صلاحية البطاقة لتحقيق أهداف البحث الحالي من خلال الإجابة عن أسئلته.

الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة:

بعد التأكد من صدق وثبات بطاقة الملاحظة، احتفظت بنفس عدد المهارات التي يبلغ عددها (31) مهارة.

رابعاً: مادة البحث (البرنامج المقترح):

تم إعداد الصورة الأولية للبرنامج، وفيما يأتي توضيح الخطوات التي اتبعت عند إعداد البرنامج، والتي تشتمل عرض ما يأتي:

الهدف العام للبرنامج: تنمية التحصيل المعرفي لمهارات الإدارة الصفية، وتنمية مهارات استخدام هذه المهارات لدى الطلاب المعلمين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

الأهداف الإجرائية للبرنامج: تشتمل الأهداف الإجرائية للبرنامج ما يلي:

- تعرف مفهوم إدارة البيئة الصفية.
- استخدام مهارات إدارة البيئة الصفية.
- تعرف إجراءات اللقاء الأول بفاعلية.
- استخدام مهارات إدارة إجراءات اللقاء الأول بفاعلية.
- تعرف أنماط إدارة الصف الفعالة.
- تطبيق مهارات أنماط إدارة الصف الفعالة.
- تحليل خصائص ضبط النظام داخل الصف.
- تطبيق مهارات ضبط النظام داخل الصف.
- توضيح أهم المشكلات اللغوية للدارسين.
- تنفيذ مهارات التعامل مع المشكلات اللغوية للدارسين أمام زملائه.
- مراعاة التنوع الثقافي للدارسين في إدارة الصف.
- استخدام آليات فعالة في إدارة التنوع الثقافي داخل الصف.

محتوى البرنامج التعليمي:

- إدارة البيئة الصفية: وتشتمل على التعريف، ومرتكزات الإدارة الصفية وأهدافها، وعناصر البيئة الصفية، وعدد (3) أوراق عمل عن إدارة البيئة الصفية.
- إدارة إجراءات اللقاء الأول بفاعلية: وتشتمل على التعريف، وأمثلة، ومهارات إدارة إجراءات اللقاء الأول بفاعلية. وعدد (2) أوراق عمل عن إدارة إجراءات اللقاء الأول بفاعلية.
- استخدام نمط فعال في إدارة الصف: وتشتمل على التعريف، وأنماط إدارة الصف، وعدد (2) أوراق عمل عن استخدام نمط فعال في إدارة الصف.
- ضبط النظام داخل الصف: وتشتمل على التعريف، ومشكلات الإدارة الصفية، وأسباب المشكلات الصفية، ومهارات ضبط النظام داخل الصف، وعدد (3) أوراق

ثبات بطاقة الملاحظة:

للتأكد من ثبات بطاقة الملاحظة قام الباحث بالاعتماد على درجات التطبيق القبلي، واستخدم (معادلة ألفا كرونباخ)، وقد بتقدير ثبات بطاقة الملاحظة باستخدام طريقتين هي كما يلي:

1. الثبات بالتجزئة النصفية:

2. الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

عمل عن ضبط النظام داخل الصف.

- التعامل مع المشكلات اللغوية للدارسين: وتشتمل على التعريف، واستراتيجيات إدارة الصف، ومهارات التعامل مع المشكلات اللغوية للدارسين، وعدد (2) أوراق عمل عن التعامل مع المشكلات اللغوية للدارسين.
- مراعاة التنوع الثقافي في إدارة الصف: وتشتمل على التعريف، مهارات مراعاة التنوع الثقافي في إدارة الصف، وعدد (2) أوراق عمل عن مراعاة التنوع الثقافي في إدارة الصف.

تحديد مصادر إعداد البرنامج: أعد الباحث البرنامج التعليمي معتمدا على ما يلي:

- قائمة بمهارات إدارة الطلاب المعلمين لصفوف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- بعض المصادر، من بينها كتب وأخرى وحدات تعليمية.

الصورة الأولية للبرنامج: بناء على الأهداف العامة للبرنامج، والأهداف الإجرائية؛ تم بناء البرنامج بحيث يقدم لجميع الطلاب المعلمين لصفوف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيره المعتمدة في هذا البحث، في مسعى لتنميتها لديهم. وعلى ذلك أُنجزت الصورة الأولية للبرنامج التعليمي مشتملة على عرض تقديمي من إعداد الباحث لتدريس المحتوى.

- **صدق محتوى البرنامج:** بعد إعداد الصورة الأولية للبرنامج، قام الباحث بعرضه على المحكمين لإبداء آراءهم حول المحتوى.
- **تعديل البرنامج وفقا لنتائج التحكيم:** بناء على تحليل آراء المحكمين، قام الباحث ببعض التعديلات، منها ما هو إضافة على الصورة الأولية تمثلت في إضافة أنشطة لغوية، ومنها ما هو تعديل على الصياغة تمثلت بتعديل بعض العبارات واختصارها.
- **الصورة النهائية للبرنامج التعليمي:** بعد التأكد من صدق محتوى البرنامج التعليمي، وبعد إجراء التعديلات ظهر البرنامج في صورته النهائية.
- **طرق تدريس البرنامج:** استخدم الباحث إستراتيجيات متنوعة مثل: إستراتيجية التعلم التعاوني، والتدريس المصغر، والجلسات التأملية، وحل المشكلات، وهي من وجهة نظره الطرق المثلى لتقديم هذا البرنامج؛ لما تمكن المعلم من اختيار الأسلوب الأنسب لتقديم المادة اللغوية، وفق تقديره وخبرته.

أساليب تقويم البرنامج: استخدم الباحث في البرنامج المقترح التقويم الآتي:

- **التقويم المبدئي:** ويشتمل التطبيق البعدي قبل تنفيذ البرنامج من خلال أدوات البحث المتمثلة في اختبار قياس التحصيل المعرفي لمهارات الإدارة الصفية اللازمة لدى الطلاب المعلمين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وبطاقة الملاحظة لقياس مهارات أداء الطلاب المعلمين ببرنامج الدبلوم العالي بمعهد تعليم اللغة العربية في إدارة البيئة الصفية.
- **التقويم المرحلي:** ويشتمل على التنفيذ التكويني في تطبيق الطلاب مهارات الإدارة الصفية من خلال الأنشطة التعليمية المتنوعة، وتقديم التغذية الراجعة لحل المشكلات التي تواجههم.
- **التقويم الختامي:** ويشتمل على التطبيق البعدي بعد تنفيذ البرنامج المقترح من خلال أدوات البحث المتمثلة في اختبار قياس التحصيل المعرفي لمهارات الإدارة الصفية اللازمة لدى الطلاب المعلمين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وبطاقة الملاحظة لقياس مهارات أداء الطلاب المعلمين ببرنامج الدبلوم العالي بمعهد تعليم اللغة العربية في إدارة البيئة الصفية.

المدى الزمني لتطبيق البرنامج: قام الباحث بتدريس محتوى البرنامج في ثلاثة أسابيع عدد (9) محاضرات، استغرقت (18) ساعات، بمعدل (ساعتان) للمحاضرة.

نتائج البحث ومناقشتها:

1. الإجابة عن السؤال الأول، والذي نص على: ما مهارات الإدارة الصفية اللازمة لدى الطلاب المعلمين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بإعداد قائمة بمهارات الإدارة الصفية اللازمة لدى الطلاب المعلمين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، والتي عرضت على عدد من المتخصصين في تعليم اللغة العربية، وفي ضوء نتائج التحكيم، توصل الباحث إلى تحديد مهارات الإدارة الصفية اللازمة، وهي كما يأتي:

إدارة البيئة الصفية:

1. يتحكم في مصادر الضوضاء داخل قاعة الدرس وخارجها.
2. ينظم أثاث قاعة الدرس ومحتوياتها لتيسير العملية التعليمية.
3. يوفر مناخا صفيا إيجابيا ومحفزا.
4. ينظم مقاعد الطلاب بما يتلاءم مع الإستراتيجيات التعليمية المستخدمة.
5. يوفر مصادر متنوعة للتعليم والتعلم تناسب المحتوى المدروس.
6. يتغلب على كافة المشتتات التي تقلل من تركيز الدارسين على موضوع الدرس.

إدارة إجراءات اللقاء الأول بفاعلية:

7. يُقدم نفسه بصورة وافية للدارسين.
8. يتعرف على أسماء الدارسين وجنسياتهم.
9. يقدم توصيفا وافيا لمفردات المقرر اللغوي الذي يدرسه.
10. يُوضح أهمية المقرر في التنمية اللغوية للدارسين.
11. يُشارك الطلاب في تحديد قواعد العمل المتبعة في إدارة الصف.
12. يُتيح للدارسين طرح استفساراتهم وتساؤلاتهم عن المقرر الذي يدرسونه.
13. يختم اللقاء الأول بعبارات تشجع المتعلمين وتحثهم على المشاركة.

استخدام نمط فعال في إدارة الصف:

14. يوفر فرصا متكافئة لجميع الدارسين للمشاركة في الدرس.
15. ينسق العمل بينه وبين الدارسين، وبين الدارسين أنفسهم.
16. يستخدم إستراتيجيات فعالة في إدارة الأنشطة اللغوية.
17. يقدر آراء الدارسين ومشاعرهم.
18. يُشجع الدارسين على التعاون والتفكير في ممارسة الأنشطة اللغوية.

ضبط النظام داخل الصف:

19. يحث الدارسين على الالتزام بقواعد العمل المقررة.
20. يتبع الأساليب الوقائية لمنع حدوث المشكلات الصفية.
21. يراقب السلوك غير المرغوب لبعض الدارسين ويعمل على تعديله.
22. يتحكم في مشاعره وانفعالاته تجاه بعض المشكلات الصفية.
23. يستخدم الإشارات والتلميحات في معالجة المشكلات البسيطة.

التعامل مع المشكلات اللغوية للدارسين:

24. يستخدم إستراتيجيات تعليمية تتلاءم مع الفائقين لغويا.
25. يستخدم إستراتيجيات تعليمية تتلاءم مع المتأخرين لغويا.
26. يعالج الأخطاء اللغوية المتكررة من بعض الدارسين.
27. يتجنب استخدام اللغة الوسيطة في إدارة الصف.

مراعاة التنوع الثقافي في إدارة الصف:

28. يحترم ثقافات الطلاب في إدارة الصف.
29. يستخدم أساليب تعزيز تتناسب مع ثقافات الطلاب.
30. يثير دافعية الدارسين بطرق تتناسب مع ثقافتهم.
31. يحث المتعلمين عن الابتعاد عن التحيز الثقافي.

الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث، ونصه: ما البرنامج المقترح في تنمية مهارات الإدارة الصفية اللازمة لدى الطلاب المعلمين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بإعداد برنامج تعليمي مقترح، وبعد عرضه على المتخصصين في تعليم اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، توصل الباحث –في ضوء نتائج التحكيم– إلى القواعد والمهارات والأنشطة وأوراق العمل اللازمة لبناء البرنامج المقترح، كما يوضح ذلك ما يلي:

- الأهداف التعليمية للبرنامج (الهدف العام).
- الأهداف الإجرائية للبرنامج.
- محتوى البرنامج التعليمي.
- تحديد مصادر إعداد البرنامج.
- الصورة الأولية للبرنامج.
- صدق محتوى البرنامج.
- تعديل البرنامج وفقا لنتائج التحكيم.
- الصورة النهائية للبرنامج التعليمي.
- طرق تدريس البرنامج.
- أساليب تقويم البرنامج.
- المدى الزمني لتطبيق البرنامج.

الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث، ونصه: ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية التحصيل المعرفي لمهارات الإدارة الصفية اللازمة لدى الطلاب المعلمين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟

فقد تم اختبار الفرض الصفري التالي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات أداء أفراد عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الإدارة الصفية.

ولاختبار هذا الفرض، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أداء أفراد عينة البحث في اختبار مهارات الإدارة الصفية قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح، ثم تم استخدام اختبار «ت» لمجموعتين مرتبطتين (Paired Samples T.test)، بهدف قياس دلالة الفروق بين متوسطي درجات أداء أفراد عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي للاختبار.

ولاختبار صحة الفرض السابق تم استخدام اختبار «ت» لمجموعتين مرتبطتين (Paired Samples T.test)، بهدف قياس دلالة الفروق بين متوسطي درجات أداء أفراد عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي للاختبار، وقد جاءت النتائج كما يوضح ذلك الجدول التالي.

جدول (7):

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في مهارات الإدارة الصفية في القياسين القبلي والبعدي للاختبار

القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية (P-value)	الدلالة الإحصائية
القبلي	13	15.46	3.13	12	7.645-	0.000	دالة
البعدي	13	22.23	2.01				

يتضح من الجدول (7) أن قيمة «ت» لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث بلغت (7.645-) للدرجة الكلية لاختبار مهارات الإدارة الصفية في القياسين القبلي والبعدي للاختبار. وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05). وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في مهارات الإدارة الصفية في القياسين القبلي والبعدي، وذلك لصالح القياس البعدي. حيث اتضح من النتائج أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث في القياس البعدي (22.23) كان أكبر من متوسط درجاتهم في القياس القبلي (15.46). وهذا يدل على تنمية التحصيل المعرفي لمهارات الإدارة الصفية لدى أفراد عينة البحث بعد تطبيق البرنامج المقترح.

ولقياس فاعلية البرنامج (المقترح) في تنمية التحصيل المعرفي لمهارات الإدارة الصفية اللازمة لدى الطلاب المعلمين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وبما أن قيم (ت) دالة إحصائياً في القياس البعدي لاختبار مهارات الإدارة الصفية، ولتحديد درجة العلاقة بين المتغيرات تم استخدام معامل الارتباط الثنائي المتسلسل، وذلك باستخدام الصيغة الآتية:

$$\text{ر ث} = \sqrt{\frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{دح}}}$$

حيث إن:

رث: معامل الارتباط الثنائي المتسلسل.

ت2: مربع قيمة ت المحسوبة.

دح: درجات الحرية.

وقد تم حساب مربع الارتباط الثنائي المتسلسل مربع إيتا (η^2)، للحصول على نسبة التباين (حجم الأثر) في المتغير التابع (تنمية التحصيل المعرفي لمهارات الإدارة الصفية) الناتجة عن المتغير المستقل (البرنامج المقترح لتنمية مهارات الإدارة الصفية).

وتم الرجوع إلى الجدول المرجعي لتحديد مستويات حجم الأثر، كما يلي:

جدول (8)

يوضح الحكم على مستويات حجم الأثر

نوع المقياس	مستويات حجم الأثر		
	صغير	متوسط	كبير
η^2	0.01	0.06	0.14

حيث إن:

η2: معامل الارتباط الثنائي المتسلسل، مربع إيتا لقياس حجم الأثر.

ويوضح الجدول التالي قيم مربع إيتا (η^2) وحجم أثر البرنامج (المقترح) في تنمية التحصيل المعرفي لمهارات الإدارة الصفية لدى أفراد عينة البحث.

جدول (9):

نتائج مربع إيتا "η^2" لتحديد حجم أثر البرنامج (المقترح) في تنمية التحصيل المعرفي لمهارات الإدارة الصفية لدى أفراد عينة البحث

م	التحصيل المعرفي لمهارات الإدارة الصفية	قيمة "ت"	درجات الحرية	قيمة "η^2"	نسبة التباين المفسر	حجم الأثر
1	اختبار التحصيل المعرفي	7.645-	12	0.8299	%83.0	كبير

ويتضح من الجدول (9) ما يلي:

– إن قيمة مربع إيتا «η^2» بلغت (0.8299) لقياس درجات اختبار مهارات الإدارة الصفية، وبنسبة تباين مفسر (83 %)، وهي قيمة كبيرة وفقاً لتحديد مستويات حجم الأثر، وهذا يشير إلى أن البرنامج المقترح كان فاعلاً بدرجة كبيرة في تنمية التحصيل المعرفي لمهارات الإدارة الصفية لدى أفراد عينة البحث.

الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث، ونصه: ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الإدارة الصفية اللازمة لدى الطلاب المعلمين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟

وللإجابة عن السؤال الرابع سيتم عرض النتائج للتعرف على دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لفاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الإدارة الصفية اللازمة لدى الطلاب المعلمين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، في القياسين القبلي والبعدي لملاحظة مهارات الإدارة الصفية وللتحقق من ذلك فقد تم اختبار الفرض الصفري التالي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لملاحظة أداء الطلاب المعلمين ببرنامج الدبلوم العالي بمعهد تعليم اللغة العربية في إدارة البيئة الصفية.

ولاختبار هذا الفرض، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات ملاحظة أداء أفراد عينة البحث قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح، ثم تم استخدام اختبار «ت» لمجموعتين مرتبطتين (Paired Samples T.test)، بهدف قياس دلالة الفروق بين متوسطي درجات ملاحظة أداء أفراد عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي.

ولاختبار صحة الفرض السابق تم استخدام اختبار «ت» لمجموعتين مرتبطتين (Paired Samples T.test)، بهدف قياس دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لملاحظة الأداء، وقد جاءت النتائج كما يوضح ذلك الجدول التالي.

جدول (10):

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في ملاحظة الأداء لمهارات الإدارة الصفية في القياسين القبلي والبعدي

القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية (P-value)	الدلالة الإحصائية
القبلي	13	67.15	4.47	12	12.391-	0.000	دالة
البعدي	13	86.64	5.08				

يتضح من الجدول (10) أن قيمة «ت» لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث بلغت (12.391-) للدرجة الكلية لملاحظة الأداء في مهارات الإدارة الصفية في القياسين القبلي والبعدي. وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05). وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لملاحظة أداء الطلاب المعلمين ببرنامج الدبلوم العالي بمعهد تعليم اللغة العربية في إدارة البيئة الصفية في القياسين القبلي والبعدي، وذلك لصالح القياس البعدي. حيث اتضح من النتائج أن المتوسط الحسابي لدرجات الأداء في القياس البعدي (86.64) كان أكبر من متوسط درجاتهم في القياس القبلي (67.15). وهذا يدل على تنمية أفراد عينة البحث لأدائهم في مهارات الإدارة الصفية بعد تطبيق البرنامج المقترح.

ولقياس فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الإدارة الصفية اللازمة لدى الطلاب المعلمين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وبما أن قيم (ت) دالة إحصائياً في القياس البعدي لملاحظة الأداء في مهارات الإدارة الصفية، ولتحديد درجة العلاقة بين المتغيرات تم حساب مربع الارتباط الثنائي المتسلسل مربع إيتا (η^2)، للحصول على نسبة التباين (حجم الأثر) في المتغير التابع (تنمية الأداء في مهارات الإدارة الصفية) الناتجة عن المتغير المستقل (البرنامج المقترح لتنمية مهارات الإدارة الصفية)، ويوضح الجدول التالي قيم مربع إيتا (η^2) وحجم أثر البرنامج المقترح في تنمية الأداء في مهارات الإدارة الصفية لدى أفراد عينة البحث.

جدول (11):

نتائج مربع إيتا "η^2" لتحديد حجم أثر البرنامج المقترح في تنمية الأداء في مهارات الإدارة الصفية لدى أفراد عينة البحث

م	مهارات الإدارة الصفية	قيمة "ت"	درجات الحرية	قيمة "η^2"	نسبة التباين المفسر	حجم الأثر
1	بطاقة الملاحظة	12.391-	12	0.9275	%92.75	كبير

تفسير النتائج:

أظهرت نتائج البحث الحالي فاعلية البرنامج المقترح في تنمية التحصيل المعرفي لمهارات الإدارة الصفية، وتنمية مهارات الإدارة الصفية اللازمة لدى الطلاب المعلمين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؛ ربما يعود إلى أسباب عدة وهي:

- دقة تطبيق البرنامج المقترح من خلال تحقيق الأهداف الإجرائية للبرنامج المقترح والتي تمثلت في: تعرف مفهوم إدارة البيئة الصفية، استخدام مهارات إدارة البيئة الصفية، وتعرف إجراءات اللقاء الأول بفاعلية، واستخدام مهارات إدارة إجراءات اللقاء الأول بفاعلية، وتعرف أنماط إدارة الصف الفعالة، وتطبيق مهارات أنماط إدارة الصف الفعالة، وتحليل خصائص ضبط النظام داخل الصف، وتطبيق مهارات ضبط النظام داخل الصف، وتوضيح أهم المشكلات اللغوية للدارسين، وتنفيذ مهارات التعامل مع المشكلات اللغوية للدارسين أمام زملائهم، ومراعاة التنوع الثقافي للدارسين في إدارة الصف، واستخدام آليات فعالة في إدارة التنوع الثقافي داخل الصف.
- اعتماد محتوى البرنامج المقترح على الدراسات العلمية، وخبرة الباحث الخاصة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ وذلك بالرجوع إلى الدراسات التربوية المختصة في إدارة الصف.
- تعدد أوراق العمل المستخدمة في البرنامج المقترح التي ناقشت مهارات الإدارة الصفية، وطلب من الطلاب المعلمين تقييم أدائهم من خلال زملائهم المشاركين في المجموعات.
- تنوع إستراتيجيات التدريس المستخدمة في البرنامج المقترح، بما يتناسب مع الموقف التعليمي؛ لتكوين بيئة تعليمية محفزة تساعد على تنمية التحصيل المعرفي، وأداء مهارات الإدارة الصفية بفاعلية.
- تلبية البرنامج المقترح حاجات المتعلمين وميولهم ورغباتهم من معارف ومهارات الإدارة الصفية؛ أدى إلى زيادة دافعية الطلاب المعلمين نحو التفاعل الإيجابي مع الباحث في تطبيق الأنشطة المتعددة، الأمر الذي انعكس على اكتسابهم لمهارة إدارة الصف معرفة وأداء.
- تضمن البرنامج المقترح الأنشطة التطبيقية على مهارات الإدارة الصفية داخل القاعة الدراسية؛ مما سهل على الطلاب المتعلمين اكتسابهم تلك المهارات.
- الاتصال الوثيق بين البرنامج المقترح وبين ما يجدونه في قاعات الدراسة أثناء تدريبهم على تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها بمعهد تعليم اللغة العربية.
- التقويم المستمر للطلاب المتعلمين في تطبيق ما تم تدريسه في البرنامج المقترح، وتقديم التغذية الراجعة الفورية من قبل الباحث؛ اسهاما في حل المشكلات التي تواجههم.
- وتتفق هذه النتائج مع دراسة أبوالدهب والهواري (2017) في تحقيق البرنامج أهدافه من حيث تنمية الأداء المعرفي لمهارات إدارة الصف لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية، وتنمية مهاراتهم في استخدام مهارات إدارة الصف، كما يتفق ذلك مع دراسة الحديبي (2016) في فاعلية البرنامج المقترح في تنمية معايير الأداء المهني الخاص بمجال تنفيذ دروس اللغة العربية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وخاصة بما يتعلق بإدارة الصف بفاعلية، ويتفق مع دراسة المنشاوي (2013) في فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية كلا من الجانب المعرفي والأدائي لمهارات إدارة الصف لدى معلمي التعليم الثانوي.

ملخص نتائج البحث والتوصيات والمقترحات:

أولاً: ملخص النتائج:

تكونت قائمة بمهارات لإدارة الصفية اللازمة لدى الطلاب المعلمين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في صورتها النهائية من (6) مهارات رئيسة تتضمن (31) مهارة فرعية، وقد كانت تفاصيلها كما يأتي:

- مهارات إدارة البيئة الصفية: وتتضمن (6) مهارات فرعية.
- مهارات إدارة إجراءات اللقاء الأول بفاعلية: وتتضمن (7) مهارات فرعية.
- مهارات استخدام نمط فعال في إدارة الصف: وتتضمن (5) مهارات فرعية.
- مهارات ضبط النظام داخل الصف: وتتضمن (5) مهارات فرعية.
- مهارات التعامل مع المشكلات اللغوية للدارسين: وتتضمن (4) مهارات فرعية.
- مهارات مراعاة التنوع الثقافي في إدارة الصف: وتتضمن (4) مهارات فرعية.
- تم بناء برنامج مقترح لتنمية مهارات الإدارة الصفية اللازمة لدى الطلاب المعلمين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في مهارات الإدارة الصفية في القياسين القبلي والبعدي، وذلك لصالح القياس البعدي.
- إن البرنامج المقترح كان فاعلاً بدرجة كبيرة في تنمية التحصيل المعرفي لمهارات الإدارة الصفية لدى أفراد عينة البحث.

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لملاحظة أداء الطلاب المعلمين ببرنامج الدبلوم العالي بمعهد تعليم اللغة العربية في إدارة البيئة الصفية في القياسين القبلي والبعدي، وذلك لصالح القياس البعدي.
- إن البرنامج المقترح كان فاعلاً بدرجة كبيرة في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى أفراد عينة البحث.

ثانياً: التوصيات

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بما يلي:

1. دعوة المسؤولين في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالاهتمام بمهارات الإدارة الصفية لدى الطلاب المعلمين في كافة المستويات التعليمية.
2. ضرورة استخدام الاستراتيجيات وطرق التدريس والتقويم المناسبة لتنمية مهارات الإدارة الصفية لدى الطلاب المعلمين ببرنامج الدبلوم العالي في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
3. عقد ورش العمل لطرح ومناقشة المشكلات التي تواجه الطلاب المعلمين ببرنامج الدبلوم العالي في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في الإدارة الصفية والعمل على حل هذه المشكلات.
4. حث الطلاب المعلمين ببرنامج الدبلوم العالي في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على إتقان وتنمية مهارات الإدارة الصفية لديهم.

ثالثاً: المقترحات:

استكمالاً لما بدأه البحث الحالي، يقترح الباحث إجراء الدراسات المستقبلية التالية:

1. فاعلية تطبيق إلكتروني تفاعلي في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى الطلاب المعلمين ببرنامج الدبلوم العالي في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
2. دور استراتيجية حل المشكلات في إتقان الطلاب المعلمين لمهارات الإدارة الصفية ببرنامج الدبلوم العالي في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
3. تقويم المشكلات الصفية لدى معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

المراجع:

أبو الدهب، البدري علي والهواري، خالد فاروق. (2017). برنامج قائم على التدريس التأملي لتنمية مهارات إدارة الصف والاتجاه نحو استخدام اللغة الفصحى في التعليم لدى الطلاب شعبة اللغة العربية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. 84(1). 113- 164.

أبو خليل، فاديا. (2011). إدارة الصف وتعديل السلوك الصفي. دار النهضة العربية.

بلعفير، هاني سالمين وثعلب، عبدالله محمد. (2020). مدى تبني مهارات إدارة الصف في المنظمات التعليمية دراسة ميدانية من وجهة نظر الطلاب بالثانوية في مديرية مدينة المكلا. *مجلة الريان للعلوم الإنسانية والتطبيقية*. 2(3). 215-236.

جلاب، نغيمة وبن عون، بودالي. (2022). إدارة الصف والتعلم الفعال. مخبر تجديد البحث في تعليمية اللغة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية. 14(12). 2-27.

الحديبي، علي عبدالمحسن. (2016). فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير الجودة في تنمية معايير الأداء المهني لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط*. 3(32). 570-653.

حليبة، مسعد محمد. (2011). تطوير برنامج إعداد معلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في ضوء معايير الجودة. *مجلة القراءة والمعرفة*. 111. 144-187.

الخويطر، أروى محمد. (2017). أسباب المشكلات الإدارة الصفية التي تواجه المعلمات في مدارس محافظة عنيزة الثانوية. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط*. 9(33). 532-561.

دحمان، صحرة. (2019). التعليم التفاعلي وإدارة الصف التعليمي للناطقين بغير العربية. المجلس الأعلى للغة العربية. 43. 257-284.

الربيعي، نعيمة الفيتوري. (2019). الكفاية المهنية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*. 36. 29-43.

رسلان، مصطفى. (2008). تعليم اللغة العربية. ادار الثقافة للنشر والتوزيع.

الروقي، مطلق مقعد. (2016). المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلاب السنة الأولى بكليات محافظة عفيف وعلاقتها بمستوى الأداء الأكاديمي لهم. *مجلة التربية جامعة الأزهر*. 170(1). 710-749.

الزكي، أحمد عبد الفتاح والخزاعلة، محمد سلمان والسخي، حسين. (2013). الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق. (الطبعة الأولى). عمان: دار وائل للنشر.

زيتون، حسن حسين. (2006). مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس. (ط3). عالم الكتب.

زيتون، كمال عبدالحميد. (2005). التدريس نماذجه ومهاراته. (ط2). عالم الكتب.

سليمان، محمد طالب. (2009). الإدارة الصفية تكوين بيئة صفية ناجحة. دار الكتاب الجامعي.

سليماني، فتيحة. (2014). معالجة المشكلات الصفية بتطبيق البرمجة اللغوية العصبية. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*. 6(1). 202-229.

شعيب، أبو بكر عبدالله. (1435). المهارات اللغوية مفهومها، أهدافها، طرق تدريسها، تقويمها. مكتبة المتنبي.

طعيمة، رشدي أحمد. (1999). المعلم كفاياته إعداده تدريبه. دار الفكر العربي.

الطناوي، عفت مصطفى. (2013). التدريس الفعال تخطيطه، مهاراته، إستراتيجياته، تقويمه. (ط3). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العشي، نوال. (2010). إدارة التعلم الصفي. دار اليازوري العلمية.

عطية، محسن علي والهاشمي، عبدالرحمن. (2008). التربية العملية وتطبيقها في إعداد معلم المستقبل. (ط1). دار المناهج للنشر والتوزيع.

علي، بناي محمد وياسين، محجر. (2018). المهارات الأساسية للإدارة الصفية لدى مدرسي المرحلة الابتدائية. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*. 35(1). 561-572.

اللقاني، أحمد حسين، والجمل، علي أحمد. (2013). معجم المصطلحات التربوية المعرفة. (ط3). عالم الكتب.

مخامرة، كمال. (2012). مشكلات الإدارة الصفية في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلمين. *مجلة دراسات نفسية وتربوية*. 8(1). 132-163.

المنشاوي، زينب السيد. (2013). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات إدارة الصف لدى معلمي التعليم الثانوي التجاري أثناء الخدمة. رابطة التربويين العرب. 44(4). 1-52.

نبهان، يحيى محمد. (2010). الإدارة الصفية والاختبارات. دار اليازوري العلمية.

Soleimani, N., & Razmjoo, A. (2016). Classroom Management Challenges: An Account of EFL Teachers at Private Language Institutes. *Anatolian Journal of Education,* 1(1), 5169-.

Abu al-Dahab, Abu al-Dahab al-Badri Ali, and al-Hawari, Khalid Farouq. (2017). Barnamaj qayim ‘alaa al-Tadris al-Ta›amuli litanmiyat maharat ‹idarat al-Saff wal-ittijah nahwa istikhdam al-Lughah al-Fushaa fi al-Ta’lim ladaa Tullaab shu’bat al-Lughah al-Arabiyyah, (in Arabic) Dirasatu Arabiyyatun fi al-Tarbiyah wa’ilm al-Nafs, 84(1), 113164-.

Alemdag, E., & Simsek, P. Ö. (2017). Pre-Service Teachers› Evaluation of Their Mentor Teachers, School Experiences, and Theory-Practice Relationship. *International Journal of Progressive Education*, 13(2), 165179-.

Al-Hudaibi, Ali Abdel-Mohsen. (2016). Fa’eiliyyat barnamaj tadribi qayim ‘alaa ma’ayir aljawdah fi tanmiyat ma’ayir al›ada› almihnii ladaa mu’allimi allughat al-‘Arabiyyat lilnaatiqin bilughat ‹ukhraa. , (in Arabic). Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 3 (32), 570653-.

Ali, Banai Muhammad, and Yassin, Mahjir. (2018). Al-Maharaat al-›Asasiyyah lil›idarat al-Safiyyah ladaa madaris al-Marhalat al-ibtidaeiyyah. (in Arabic) *Researcher Journal in Humanities and Social Sciences,* 35(1), 561572-).

Al-Khuwaitir, Arwa Muhammad. (2017). Asbab al-Mushkilat al›idarat al-Safiyyah al-Lati tuwajihu al-Mu’allimat fi madaris muhafazat ‘eniazat al-Thaanawiyyah. (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education,* Assiut University, 9 (33), 532561-.

Al-Minshawi, Zainab Al-Sayyid. (2013). Fa’iliyyat barnamaj tadribi muqtarah

Haliba, Massad Muhammad. (2011). Tatwir barnamaj ‹I'edad mu'allimi al-Lughat al-'Arabiyyat alnaatiqin bilughat ‹ukhraa fi daw›i ma'ayir al-Jawdah. (in Arabic). *Journal of Reading and Knowledge,* 111, 144187-.

Jallab, Naghima, and Bin Aoun, Boudali. (2022). ‹Idarat al-Saff walta'allum al-Fa'aali. (in Arabic). Research renewal laboratory in teaching the Arabic language in the Algerian educational system,14 (12), 227-.

Macías, D. F. (2018). Classroom management in foreign language education: An exploratory review. Profile Issues in Teachers Professional Development, 20(1), 153166-.

Macías, D. F., & Sánchez, J. A. (2015). Classroom management: A persistent challenge for pre-service foreign language teachers. Profile Issues in Teachers Professional Development, 17(2), 8199-.

Mitchell, B. S., Hirn, R. G., & Lewis, T. J. (2017). Enhancing effective classroom management in schools: Structures for changing teacher behavior. Teacher Education and Special Education, 40(2), 140153-

Mukhamarah, Kamal. (2012). Mushkilat al-›Idarat al-Saffiyyah fi al-Madaris al-Thaanawiyyah fi muhafazat al-Khalil min wijhat nazar al-Mu'allimin. *(in Arabic) Journal of Psychological and Educational Studies*, 8(1), 132163-.

Oliver, R. M., Wehby, J. H., & Reschly, D. J. (2011). Teacher classroom management practices: Effects on disruptive or aggressive student behavior. Campbell Systematic Reviews, 7(1), 155-

litanmiyat maharat ‹idarat al-Safi ladaa mu'allimi al-Ta'lim al-Thaanawi al-Tijari ‹athna› al-Khidmah. (in Arabic) Arab Educators Association, 44(4), 152-.

Al-Ruba'ie, Naima Al-Fitouri. (2019). Al-Kifayat al-Mihaniyyah limu'allimi al-Lughat al-'Arabiat lighayr alnaatiqin biha. (in Arabic) Journal of Arts, Literature, Humanities and Sociology, 36, 2943-.

Al-Ruqi, Mutlaq Maqeadi. (2016). Al-Mushkilat Al-›akadimiat allati tuwajihu Tullaab al-Sanat al-›Uwlaa bikulliyaat muhafazat afif wa'alaqatiha bimustawaa al›ada› al›akadimii lahum. *(in Arabic) Journal of Education*, Al-Azhar University, 170(1), 710749-.

Alter, P., & Haydon, T. (2017). Characteristics of effective classroom rules: A review of the literature. Teacher Education and Special Education, 40(2), 114127-.

Al-Zaki, Ahmed Abdul Fattah, Al-Khaza'leh, Muhammad Salman, and Al-Sakhi, Hussein. (2013). Al-›Idarat al-Saffiyyah bayna al-Nazariyyat waltatbiq. 1st edition, Wael Publishing House: Amman.

Balafir, Hani Salmeen, and Thalab, Abdullah Muhammad. (2020). Madaa Tabanniy maharat ‹idarat al-Saffi fi al-Munazzamat al-Ta'limiyyat Dirasatun maydaniyyatun min wijhat nazar al-Tullaab bi al-Thaanawiyyah fi Mudiriyyat Madinat al-Makla. (in Arabic). *Al-Rayyan Journal of Humanities and Applied Sciences,* 2(3), 215236-.

Dahman, Sohra. (2019 Al-Ta'lim al-Tafauliu wa›idarat al-Saff al-Ta'limi lilnaatiqin bighayr al-Arabiyyah. (in Arabic) Supreme Council for Arabic Language, 43, 257284-.

Suleimani, Fateha. (2014). Mu'alajat al-Mushkilat al-Saffiyyat bitatbiq albarmajah al-Lughawiyyat aleasabiyyat. *(in Arabic) Journal of Social Studies and Research*, 6(1), 202229-.

Yasin, B., Mustafa, F., & Bina, A. M. S. (2022). Effective Classroom Management in English as a Foreign Language Classroom. PAROLE: *Journal of Linguistics and Education*, 12(1), 91-102.

مستوى الإلمام بالفنون الرقمية وتطبيقاتها وأثره على خريجي قسم الفنون الجميلة في جامعة حائل

The Level of Familiarity in Digital Arts, their Applications and their Impact on Graduates of the Department of Fine Arts at the University of Ha'il

د. فوزي بن سالم الشايع
أستاذ الفنون الجميلة المساعد، كلية الآداب والفنون، جامعة حائل

Dr. . Fouzi Salem Alshaie
Assistant Professor of Fine Arts, College of Arts and Letters, University of Haily

(قُدم للنشر في 2023/11/04، وقُبل للنشر في 2023/12/23)

الملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة ما مستوى الإلمام بالفنون الرقمية وتطبيقاتها وأثره على خريجي قسم الفنون الجميلة في جامعة حائل، والتعرف على دلالة الفروق بين مستوى الالمام بالفنون الرقمية وتطبيقاتها لدى طلبة قسم الفنون الجميلة والتي تُعزى إلى متغيري النوع والدورات التدريبية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد استبانة مكونة من 18 فقرة موزعة على محوريين: يتناول الأول الإلمام بالفنون الرقمية، وتطرق المحور الثاني إلى مستوى الإلمام بتطبيقات الفنون الرقمية. وتكونت عينة الدراسة من 125 طالب و111 طالبة من خريجي (المستوى السابع/ الثامن) بقسم الفنون الجميلة بجامعة حائل، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ مستوى الإلمام بالفنون الرقمية وتطبيقاتها وأثره على خريجي قسم الفنون الجميلة في جامعة حائل، درجة متوسطة، وكذلك فإن مستوى إلمامهم بتطبيقات الفنون الرقمية يأتي بدرجة متوسطة أيضاً، ولم تظهر فروق دالة إحصائياً بين استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة تبعاً لمتغيري النوع، والدورات التدريبية بالنسبة إلى مستوى الإلمام بالفنون الرقمية، بينما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بالنسبة إلى تطبيقات الفنون الرقمية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية. وفي ضوء تلك النتائج أوصى الباحث بضرورة الاهتمام بعقد دورات تدريبية لطلبة قسم الفنون الجميلة في مجال الفنون الرقمية، وادراج الفنون الرقمية وتطبيقاتها بشكل مكثف ضمن خطة تطوير توصيفات مقررات القسم.

الكلمات المفتاحية: الفنون الرقمية، تطبيقات الفنون الرقمية، برامج الفنون الرقمية، الفنون الجميلة.

Abstract

This study aimed to know the level of familiarity in digital arts, their applications and their impact on graduates of the Department of Fine Arts at the University of Ha'il, and to identify the significance of the differences between the level of sufficient knowledge in digital arts and their applications among students of the Department of Fine Arts, which is attributed to the variables of type and training courses. Descriptive analytical methodology is employed in the course of the study. A questionnaire was arranged consisting of 18 items distributed over two axes: the first dealt with familiarity in digital arts, and the second axis dealt with the level of familiarity in digital arts applications. The study sample consisted of 125 male and 111 female students who were graduates of the (seventh/eighth level) in the Department of Fine Arts at the University of Ha'il. The results of the study showed that the level of sufficient knowledge in digital arts, their applications and their impact on the graduates of the Department of Fine Arts at the University of Ha'il was moderate. Furthermore, their knowledge of digital art applications is also at an intermediate level. Statistically significant differences did not emerge among the sample individuals› responses to the study instrument based on gender and training courses regarding the level of sufficient knowledge in digital arts. Based on the variable of training courses, the results showed statistically significant variations in the application of digital arts. In light of these results, the researcher recommends the importance of providing training courses for students of the Department of Fine Arts in the field of digital arts. It is additionally advisable to integrate digital arts and its applications intensively within the development plan of courses descriptions in the department.

Keywords:digital arts, digital arts applications, digital arts programs, fine arts.

المقدّمة:

لقد كان للتقدم التكنولوجي والثورة الرقميّة المتواصلة في شتى مجالات الحياة الأثر الواضح في الفنون التشكيلية، مما أدى إلى ظهور أنماط جديدة لأعمال فنية تشكيلية معاصرة تحمل في طياتها روح العصر، وذلك من خلال دمج العلم بالفن وإدخال الكمبيوتر والأدوات والخامات التكنولوجية الحديثة كأدوات مساعدة في مجال الفنون الجميلة لا سيما الرسم. وظهر ما يعرف بالفن الرّقميّ أو ما يسمّى بـ (Digital art). وقد أشارت قبوس (2009) إلى أنّ الفن الرقمي (Digital Art) كان له بالغ الأثر على الفن، إذْ استطاع الفنانون تطويع التكنولوجيا الحديثة لخدمة رسالتهم الفنية وترجمة إبداعاتهم لتصل إلى الجمهور.

ومن هنا نشأ ما يعرف اليوم بالفن الرقمي. فالعمل الفني التشكيلي لم يعد حينئذ مرتبطاً بالوسائل والتقنيات التقليدية كالفرشاة والألوان، بل تجاوز المنتجون لهذا الفن تلك الوسائل التقليدية في الرسم نحو الممارسة بلغة العصر، والتي تقدمها التقنية الحديثة في برامج الرسم على الحاسوب، وبذلك عمل الفنان المعاصر ومن خلال توظيف التكنولوجيا على ترجمة ثقافة العصر (سهيل، 2016). وقد أكدت على ذلك عدة دراسات، ومنها دراسة قاضي (2015) التي هدفت إلى معرفة أثر توظيف الحاسب الآلي في انتاج أعمال فنية معاصرة لدى طالبات المستوى الأول بقسم التربية الفنية بكلية التربية في جامعة أم القرى، ومدى استيفاء الأعمال الفنية المنفذة بالطريقة التقليدية والمنفذة بالحاسب الآلي للمعايير الفنية. واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق الأعمال الفنية المنفذة باستخدام الحاسب الآلي على الأعمال الفنية المنفذة بالطريقة التقليدية، وأن الأعمال المنفذة باستخدام الحاسب الآلي اتبعت خطوات متدرجة من البسيط إلى المركب، مما ساعد الطالبات على الوصول إلى نتائج مشجعة. وأظهرت الدراسة نفسها فاعلية استخدام برنامج Adobe Photoshop في الأعمال الفنية المنفذة باستخدام الحاسب الآلي، وضرورة تكثيف التوعية لدى المدارس والجامعات بأهمية استخدام التقنيات الحديثة لتنمية المهارات الفنية لدى الطالبات في مختلف المراحل الدراسية.

وأيضا دراسة بيدن (Peedin, 2013) والتي هدفت إلى تحليل مجموعة من الأعمال الفنية الخاصة بالباحث، والذي حاول من خلال أعماله تلك أن يدمج ما بين الرسم التقليدي بالألوان الزيتية، وبين الطرق الرقمية في الرسم على برنامج الفوتوشوب. كما وهدفت الدراسة إلى استعراض فوائد إضافة أدوات جديدة للفن التقليدي من خلال تقنيات الفن الرقمي، وبيان ما توفره تلك الطريقة من تكلفة أقل كبديل عن استخدام الورق والخامات الأخرى. واستعرض الباحث ما توفره الطرق الرقمية في الرسم من مجالات وفرص إبداعية جديدة في مجال الرسم، إضافة إلى استعراض ما يواجهه الإنتاج الفني الرقمي من تحديات. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أبرزها إظهار أفق جديد للبحث والتجريب في مجال الدمج ما بين الرسم التقليدي والرسم الرقمي، مما يوسع من مجالات الإبداع لدى الفنانين.

تعد ظاهرة توظيف التقنية الرقمية كبديل إبداعي للتصميم التقليدي من التطورات التي أدت إلى ظهور فن قائم بذاته يعرف باسم الفن الرقمي (Digital Art)، والذي يعتبر امتداد للفن التشكيلي من وجهة نظر العديد من ممارسي الفن، حيث تم فيه استبدال الأدوات التقليدية بأدوات تقنية حديثة ذات خيارات لا محدودة مثّل فيها الحاسب الآلي مرسما متنقلا للفنان. وربما كان لهذه التقنية دور في ترجمة إحساس الفنان المباشر وانفعالاته أثناء ممارسة العملية الإبداعية دون قيود أو وسيط مادي يفرض خامات وأدوات يستلزم وجودها لإتمام عملية التعبير، فسهل بذلك تعبير الفنان، كما ساهم في إثراء العمل الفني لما تعطيه تلك التقنية الرقمية من تجريب العديد من التكوينات وأحداث تطوير على مفردات الفنان أو رموزه.

حيث أصبح الفن الرقمي «وسيط فني طرح الكثير من الحلول السريعة والفائقة في صنع الصّور وتركيبها وبنائها، سواء ثنائية الأبعاد أو ثلاثية الأبعاد. وتأكيدا على ما سبق ذكره، فهناك دراسة المعطاني (2013) والتي هدفت للتعرف على مفهوم التكنولوجيا الرقمية وخصائصها وأنواعها، والتعرف كذلك على تكنولوجيا الأدوات والخامات وتقنياتها، وأهمية ربط الفن التشكيلي بالتكنولوجيا الرقمية. واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي والوصفي التحليلي، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ دخول التكنولوجيا الرقمية في مجال الفن ساعد على تطوير الفكر البشري، وعلى زيادة خيال المصمم المبدع في تشكيل المجسم واعطائه إمكانيات تتيح له العديد من الأفكار الجديدة المبتكرة، وأن التكنولوجيا سهلت عمل الفنان حيث يُعتبر الفن باستخدام الحاسوب كأداة مختلفاً تماماً عن الطرق التقليدية، بحيث تصبح المقارنة بينهما غير منطقية، لأن قدرة التكنولوجيا على إنتاج مجسمات فنية تمتاز بالدقة والسرعة بصورة يستحيل تكوينها بالطرق التقليدية، وفي وقت زمني قصير. وأظهرت النتائج كذلك أن أدوات التصميم الرقمي ساعدت على زيادة قدرة المصمم للحصول على تصميمات مجسمة رقمية غير تقليدية، واستيعاب أبعاده الثلاثية لمراقبة التصميم وتنفيذ الأفكار أوّلا بأوّل.

كذلك هناك دراسة الشاعر (2010) والتي هدفت للتعرف على فاعلية استخدام التقنية الرقمية في تحقيق القيم الفنية في مقرر دراسي بعنوان «أشغال الخشب» لدى طلاب قسم التربية الفنية بجامعة أم القرى. واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من الطلاب المرسمين في مقرر أشغال الخشب المستوى الأول بقسم التربية الفنية بجامعة أم القرى، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين (تجريبية وضابطة). وأعد الباحث مشروعا لاستخدام التقنية الرقمية في تحقيق القيم الفنية بمقرر أشغال الخشب، ومقياس تقويم القيم الفنية في مجال أشغال الخشب، وشمل على التّوالي: القدرة على استخدام عناصر

التصميم، توافر القيم الفنية، تحقق مراحل العملية الابتكارية، مصادر الفن المختلفة، ملائمة المنتج لوظيفته. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات متوسط المقاييس التحصيلية البعدية لكلتا المجموعتين والضابطة، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية في جميع مجالات المقياس.

ومن خلال ما سبق عرضه يرى الباحث ان الفن الرقمي (Digital Art) يعدّ أحد المجالات الفنية الحديثة التي استجدّت على الساحة التشكيلية في المملكة العربية السعودية. فالفنان التشكيلي المعاصر في السعودية لم يبق بمعزلٍ عما يشهده العالم من تطور في كافة مجالات الحياة بوجه عام، وما يشهده الفن من تغير وتطور على وجه الخصوص، مما يحتم على الفنان السعودي التعامل مع هذا التطور بكل حنكة ، فالفنان التشكيلي لم يعد يرتكز على اللوحة التقليدية، بل تجاوزها إلى ما هو أبعد، التزاما منه بفكرة ربط الفن بالتطور التكنولوجي، إذ جُوبِه هذا الفن في بدايته بالرفض، إلّا أنّه استطاع أن يجد له مكانًا على الساحة التشكيلية السعودية، وأصبح له حضور في المعارض المختلفة وقبول لدى المتلقي، وذلك بفضل عدد من الفنانين الذين عملوا من أجل تقليل الفجوة بين معتنقي الفن التقليدي وبين رواد الفن الرقمي.

مشكلة الدراسة:

إن اهتمام المملكة العربية السعودية – ممثّلة بوزارة التعليم – هو الدافع الأقوى لازدهار الفنون الرقمية وتطورها وتقبل المجتمع لها. ومثال على ذلك برنامج «الرياض آرت» Riyadh Art الذي يأتي في إطار حرص صاحب السمو الملكي الأمير/ محمد بن سلمان بن عبدالعزيز ولي العهد ورئيس مجلس لوزراء –حفظه الله– على الارتقاء بمدينة الرياض إلى المكانة التي تليق بها بين عواصم العالم، ويهدف إلى تحسين جودة الحياة في المدينة بما يتوافق مع أهداف رؤية السعودية 2030 وتعزيز الجوانب الثقافية والفنية وإشاعة مظاهر الفن والجمال في العاصمة الرياض وكل مناطق المملكة. كما أنّ كليات التصاميم والفنون في الجامعات السعودية أظهرت الدعم الكامل لجميع أنواع الفنون الرقمية من خلال البرامج التخصصية التي قدمتها لطلبتها وأسهمت في تخريج دفعات من المصممين الرقميين بهدف تغطية متطلبات السوق المحلية مما يدعم ذلك رؤية السعودية 2030، لذا وجد الباحث أن هناك حاجة ملحّة لدراسة مستوى الإلمام بالفنون الرقمية وتطبيقاتها وأثره على خريجي قسم الفنون الجميلة بكلية الآداب والفنون بجامعة حائل، حيث يهدف القسم إلى تخريج طلبة قادرين على التعامل مع كل ما هو جديد ومعاصر في التقنيات الرقمية في الفن التشكيلي.

أهداف الدراسة:

- التعرف على مستوى الإلمام بالفنون الرقمية وتطبيقاتها وأثره على خريجي قسم الفنون الجميلة في جامعة حائل.
- التعرف على مستوى الإلمام بتطبيقات الفنون الرقمية وأثره على خريجي قسم الفنون الجميلة في جامعة حائل.
- لتعرف على دلالة الفروق بين مستوى الإلمام بالفنون الرقمية وأثره على خريجي قسم الفنون الجميلة في جامعة حائل في ضوء متغيري النوع أو الدورات التدريبية.
- التعرف على دلالة الفروق بين مستوى الإلمام بتطبيقات الفنون الرقمية وأثره على خريجي قسم الفنون الجميلة في جامعة حائل في ضوء متغيري النوع أو الدورات التدريبية.

أسئلة الدراسة:

1. ما مستوى الإلمام بالفنون الرقمية وأثره على خريجي قسم الفنون الجميلة في جامعة حائل؟
2. ما مستوى الإلمام بتطبيقات الفنون الرقمية وأثره على خريجي قسم الفنون الجميلة في جامعة حائل؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى الإلمام بالفنون الرقمية وأثره على خريجي قسم الفنون الجميلة في جامعة حائل تُعزى إلى متغيري النوع أو الدورات التدريبية؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى الإلمام بتطبيقات الفنون الرقمية وأثره على خريجي قسم الفنون الجميلة في جامعة حائل تُعزى إلى متغيري النوع أو الدورات التدريبية؟

أهمية الدراسة:

نظراً لندرة الأبحاث التي تناولت موضوعات قياس دراسة مستوى الإلمام بالفنون الرقمية وتطبيقاتها وأثرها على خريجي قسم الفنون الجميلة بكلية الآداب والفنون بجامعة حائل، يرى الباحث أهمية دراسة مستوى الإلمام بالفنون الرقمية وتطبيقاتها وأثره على خريجي قسم الفنون الجميلة بكلية الآداب والفنون بجامعة حائل وفق الآتي:

- إلقاء الضوء على تعليم الفنون الرقمية بأنواعها، وتخريج دفعات من الخريجين في هذا المجال لسوق العمل.
- مواكبة الجهود المبذولة من قبل وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية واحتضان هذا الفن ضمن البرامج المتخصصة بالجامعات والأنشطة الفنية.
- مسايرة التوجهات الفنية الحديثة في المملكة العربية السعودية وغيرها من دول العالم لتبني الفن الرقمي في إنتاج الأعمال الفنية.
- أهمية تقديم دورات تدريبة وورش عمل وإنشاء مواقع إلكترونية للتوعية بأهميّة الفنون الرقمية وتطبيقاتها والتعريف بها.

حدود الدراسة:

اقتصرت حدود الدراسة على الآتي:

أ– حدود موضوعية:

اقتصرت الدراسة الحالية على قياس مستوى الإلمام بالفنون الرقمية وتطبيقاتها وأثره على خريجي قسم الفنون الجميلة بكلية الآداب والفنون بجامعة حائل.

ب– حدود زمنية:

تم تطبيق إجراء الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1445هـ الموافق 2023–2024م.

ت–حدود مكانية:

قسم الفنون الجميلة بكلية الآداب والفنون بجامعة حائل.

ث–حدود بشرية:

اقتصر تطبيق الدراسة على خريجي (المستوى السابع / الثامن) (ذكور / إناث) بقسم الفنون الجميلة بكلية الآداب والفنون بجامعة حائل.

مصطلحات الدراسة:

الفنون الرقمية Digital Arts:

عرف قاموس أكسفورد لمصطلحات الفنون الفن الرقمي (Digital Art) على أنه: «الفن الذي يتمّ إنشاؤه عن الفن الرقمي». وعرّفه كوشال (Cosshal, 2016) بأنه: «الفن طريق الكمبيوتر، وقد استخدم هذا المصطلح لأول مرة في سبعينات القرن الماضي». وعرفته البقاعي (Al-Bukai, 2004) بأنه: «الاسم الذي يطلق على الحركة الفنية المنتج بالكامل باستخدام العملية الرقمية».

أمّا تعريف مغربي (Maghreby,2004) هو الفن الذي تستخدم فيه تكنولوجيا الكمبيوتر بطرق واسعة. ظهر هذا الفن في سبعينات القرن الماضي، لكنه تطور كفن جديد بشكل متزايد مع توفر أجهزة الكمبيوتر والبرامج المناسبة ومعدات الصوت والصورة والفيديو والكاميرات الرقمية، وهذا الأسلوب لا يعترف بالحدود بحيث استطاع تجميع عناصر مختلفة وتحويلها، مثل: الرسم، وصناعة الأفلام، والفوتوغرافيا، والتصميم الرقمي، والفيديو، وفن التركيب، والنحت، والرسوم المتحركة والصوت في أعمال فنية فريدة من نوعها.

فالفن الرقمي هو شكل من أشكال الفن الحديث، حيث يقوم الفنان برسم لوحات فنية كاملة أو تجريديه تعبيرية أو شخصيات كرتونية أو مناظر من الخيال العلمي عن طريق أحد برامج التصميم وأدوات أخرى، مستخدما الخيال أو النّهل من واقع الحياة، ويعتمد اعتمادًا كليًا على برامج الرسم في الحاسوب دون اللجوء إلى قلم الرصاص والورق. وعليه، تعرّفه العايد (2010: 6) بأنه الفنون التي تستخدم الحاسب الآلي في أنتاج الأعمال وتأخذ مصادرها من عناصر أخرى كالماسح الضوئي، فعن طريقه يمكن إدخال العديد من المعلومات والبيانات داخل الحاسب الآلي كالصور الفوتوغرافية، والرسوم الخطية، ومن ثم تعديلها بشكل كبير. ويذكر الشاعر (2010: 10) مفهوم الفنون الرقمية بأنّه «الفن المنشأ بواسطة الحاسوب بشكل رقمي، ومن أمثلته الصور المأخوذة بواسطة الماسح الضوئي أو الصور المرسومة ببرامج التصميم».

ويمكن تعريف الفن الرقمي أيضا على النحو التالي: هو عملية يتم من خلالها رسم اللوحات الفنية (Digital Painting)، وأما التصوير الرقمي، فيتمّ باستخدام الوسائل الإلكترونية عوضا عن استخدام الوسائل التقليدية كالأقلام والألوان والفرشاة، ويستخدم الفنانون أجهزة الكمبيوتر أو الأجهزة اللوحية لتحقيق لوحة فنية رقمية. ومن مزايا هذه التقنية إمكانية التراجع في حال حدوث خطأ مرسل والتعديل وعرض خيارات لونية متعددة للوحة وكذلك نسخها أكثر من نسخة (Sketchbook, 2017).

ويعرف الباحث الفن الرقمي (Digital Art) إجرائيا على أنه: «أحد الاتجاهات الحديثة في الفن، والتي تعتمد على استخدام التكنولوجيا الرقمية والتي تساهم بالدرجة الأولى في إنتاج أعمال فنية إبداعية».

تطبيقات الفنون الرقمية:

يعرفه الباحث تطبيقات الفنون الرقمية إجرائيا على أنها: «برامج الكمبيوتر المختلفة المصممة بهدف إنتاج الفنون الرقمية، إلى جانب الأدوات التقنية التي يُمكن استخدامها في هذا المجال». ويُقاس مستوى الالمام لتطبيقات الفنون الرقمية وأثره على خريجي قسم الفنون الجميلة في جامعة حائل من خلال الدرجة التي تحصّل عليها الطالب (ذكور / إناث) عند اجابتهم على أداة الدراسة الحالية.

منهج الدراسة:

نقصد بالمنهج «القواعد والسبل التي يسلكها الباحث للوصول إلى النتائج والأهداف المراد تحقيقها» (عبد القادر، 2007: 12)، وفي ضوء طبيعة الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها والمعلومات المراد الحصول عليها، وبعد مراجعة أدبيات البحث العلمي ومناهجه، وكذلك مراجعة الدراسات السابقة في مجال البحث، فإن الباحث رأى ملائمة المنهج الوصفي التحليلي لتطبيق هذه الدراسة؛ لأنه يهتم بدراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، عن طريق جمع المعلومات والبيانات عنها وتصنيفها وتنظيمها والتعبير عنها بهدف الوصول إلى استنتاجات أو تعميمات تساعد في تطوير الواقع الذي تتم دراسته (عبيدات وعبد الحق وعدس، 2016: 247).

الإطار النظري:

الفنون الرقمية Digital Arts:

تعد الفنون الرقمية من أهم مستحدثات الفنون التي اجتاحت عالم الإبداع اليوم. لذا كان لزاماً على الفنان أن يعايش هذا الواقع،

ويعبر بلغة جديدة ومتطورة عن حقيقة هذا العصر الذي تسيطر عليه التقنية التكنولوجية الحديثة، والنظم التجريدية المتعددة، ويسوده الفكر التجريبي، وتميزه الإيقاعات الدينامية السريعة، وبخاصة بعد أن ضاعفت التكنولوجيا الحديثة من إمكانات الإنسان وقدراته على الإبداع في الفن. كما وسعت من تصوراته وعمقت إحساسه بالجمال وتذوقه له حتى استخدمت قيماً جمالية جديدة لم تكن تدور بخلد إنسان الحضارات القديمة أو تداعب خياله وأحاسيسه. فنجد أن تطبيقات الفن الرقمي استطاعت تزويد الفنان بأدوات متنوعة ومعبّرة وإبداعية، وفي نفس الوقت تعطى أسلوبا أكثر واقعية في التفاعل من خلال محاكاة أدوات العمل الواقعي (Samah et al., 2016).

أنواع الفن الرقمي:

للفن الرقمي العديد من الأنواع التي تتطور وتتنوع باستمرار، لكن تظل الفكرة واحدة، وهي: إنشاء عمل فني بواسطة الحاسوب. أي أن هذا الفن ما هو إلا أداة جديدة لما كان يقوم به الفنانون أنفسهم في السابق؛ إذ يضع الفنان الرقمي تصوراته وإبداعه في عمله مستخدمًا الحاسوب أداةً لذلك. وينقسم فن الرسم الرقمي الحديث إلى ثلاثة أقسام أساسية:

1. الوسائط المرئية المنشأة من خلال الحاسوب Computer-Generated Visual Media
2. التصوير الرقمي Digital Photography، والغرفة المظلمة الرقمية Digital Darkroom
3. فن التثبيت الرقمي Digital Installation Art

ويوجد عدة تقسيمات فرعية لكل نوع، ولا يلزم أن يقتصر استخدام الفنان على أحد هذه الأنواع، بل يحق له أن يخلط أكثر من نوع وفق رؤيته (Wands, 2016). وسوف يستعرض الباحث هذه الأنواع فيما يلي:

أنواع الفن الرقمي الأخرى:

1. رسم الفيكتور Vector Drawing:

الرسوم المتجهة أو رسوم الفيكتور هي نوع من أنواع الرسم المَنظم الذي يعتمد على صيغة الفيكتور التي لا تتأثر بدرجة التكبير، إذ تحافظ الصورة على دقة عالية تحت أي درجة، على عكس فن البيكسل الذي تظهر البكسلة أو التشويش فيه، كلما زادت درجة التكبير.

ويشمل الفيكتور خطوطًا وأشكالًا مستقيمة يمكن تطويعها بسهولة من خلال صيغ هندسية، مع إمكانية التحكم التام في درجة الشفافية والألوان والظلال وغيرها. ويستخدم في صناعة شعارات (لوجو) الشركات واللوحات الإعلانية والرسوم المتحركة، بل وحتى طباعة رسومات الفيكتور على الورق والملابس.

2. فن الراستر Raster Drawing:

فن الرسومات النقطية Raster drawing يتكون من نقاط بيكسل يجاور بعضها بعضًا، وكلما زاد عدد وحدات البيكسل في الصورة، زادت جودتها. ويستخدم فن الراستر على نطاق واسع في كافة أنحاء الويب وخلفيات الويندوز وغيرها.

مع أنه يمكن تصغير رسومات الراستر بلا أي مشكلة، إلا إنه عند تكبير الصورة ستظهر مشكلة البَكسَلة كمربعات صغيرة تشوش جودة الرسمة. ومن أهم مميزات رسوم الراستر أنها أقل تكلفة من الفيكتور، لكن في المقابل تتطلب مساحة تخزينية أعلى كلما زادت جودة الصورة.

3. الفن التكاملي Integrated Art:

يتطور الفن التكاملي تطورًا متسارعًا، لما يوفره من ميزة خلق عمل فني استُخدِم فيه أكثر من برنامج للفن الرقمي، أو استُخدِم برنامج واحد لإخراج صورة اجتمع فيها أكثر من نوع فني، إذ يمكن استخدام رسم الفيكتور والراستر معًا، أو التصوير الفوتوغرافي مع أحدهما، أو استخدام رسومات فيكتور حاسوبية مع أخرى يدوية.

4.الرسم الرقمي ثنائي الأبعاد D2 Digital Painting:

يشبه الرسم الرقمي ثنائي الأبعاد الرسم التقليدي، ولكن بدلًا من الرسم على ورقة بيضاء أو ما شابه، يُستخدم أحد الأجهزة اللوحية المخصصة للجرافيك، وتسير عملية الرسم على سطح فارغ دون إضافة أي تأثيرات أخرى. يلعب الرسم الرقمي ثنائي الأبعاد دورًا هامًا في تصميم رسومات رقمية ملفتة للنظر.

قد يُستخدم الرسم الرقمي ثنائي الأبعاد في حملات الشركات الإعلانية، وتحقيق أغراض دعائية أخرى. من أجل ذلك، تُعيّن العديد من الشركات وأصحاب المشاريع متخصصين في هذا النوع من الفن، خاصةً مع سهولة التعديلات بالمقارنة بالرسم التقليدي، وتوفير الوقت والموارد.

5. الرسم الرقمي ثلاثي الأبعاد D3 Digital Painting:

الرسم الرقمي ثلاثي الأبعاد 3D هو أحد أنوع فن الرسم الرقمي المتطورة، وقد حقق شعبية أكبر من رسومات الرسم الرقمي ثنائي الأبعاد 2D، إذ يضاف بعض التأثيرات التي تجعل الصورة أقرب للواقع، وتعطيها بُعدًا عميقًا ووقعًا بصريًا أفضل، الأمر الذي جعل صور الرسم الرقمي ثلاثي الأبعاد تستحوذ على انتباه المشاهد أكثر من الرسومات ثنائية الأبعاد.

وقد أثر ذلك على حجم زيارات العملاء، فالحملات الإعلانية التي احتوت على رسم ثلاثي الأبعاد كانت أكثر نجاحًا من حملات الرسم ثنائي الأبعاد والبرامج الرئيسية للرسم ثلاثي الأبعاد هي:

- Adobe Substance 3D Painter

- Pixologic Zbrush

6. فن القطع (الكولاج) Digital Collage:

يشبه فن القطع عملية تجميع صور من مناسبات مختلفة لإنشاء صورة موحدة تحتوي على الصور المضافة. ويقوم المستخدم في فن القطع Digital collage بالاستعانة بمجموعة من العناصر ذات الأفكار المتباينة، وخلطها ببعضها بعضًا حتى ينتج عنها صورة ذات فكرة جديدة.

ولا تعد فكرة فن الكولاج جديدة، إذ كان الفنان بيكاسو أول مَن استخدم هذه الفكرة في اللوحات الزيتية، ومع تطور التكنولوجيا، وظّف الفنانون هذه التقنية في الأعمال الرقمية المختلفة.

7. التصوير الرقمي Digital Photography:

ربما يعد التصوير أكثر أنواع الفنون الرقمية استخدامًا، فمع تطور الحواسيب وأنظمة المعالجة، نشأ مفهوم التصوير الرقمي، الذي تُستخدم فيه تكنولوجيا رقمية لمعالجة الصور، بدلًا من المعالجة الكيميائية التي كانت تتم في كاميرات الفيلم سابقًا.

من أهم العوامل التي تساعد على نجاح التصوير الرقمي هي الإضاءة وتعديلات ما بعد التصوير، إذ يمكن للمصور استخدام عشرات البرامج والتطبيقات لضبط وتعديل الصور الملتقطة. ولعل أشهر البرامج المستخدمة لذلك برنامج أدوبي فوتوشوب Adobe Photoshop.

8. النحت الرقمي Digital sculpting:

يشبه النحت الرقمي فكرة النحت الحقيقيّ على الطين تمامًا، إذ يتوفر في البرنامج المستخدم للنحت الرقمي إمكانيات عديدة مثل: سحب، وتنعيم، ودفع، ونزع الشيء وغيرها من حركات النحت التقليدي. ومن أكثر البرامج تميزًا في النحت الرقمي برنامج Z brush الذي يتيح مميزات شاملة للمهتمين بمجال النحت ثلاثي الأبعاد.

أساليب الفن الرقمي:

يمكن تقسيم أساليب الفنون الرقمية إلى ثلاث أقسام رئيسية وهي:

- **الأسلوب الصفري:** يتبنى الفنان هذا الأسلوب إذا كان سيبدأ في تصميم كافة عناصر مشروعه من الصفر دون نسخ أو تقليد تصاميم أخرى.
- **الأسلوب التجميعي:** ينتشر هذا الأسلوب في فن القطع (الكولاج) digital collage، إذ يقوم الفنان باختيار مجموعة من العناصر المصممة مسبقًا وتجميعها في ملفٍ واحد.
- **الأسلوب المختلط:** وهو أسلوب ما بين الصفري والتجميعي، فيختار الفنان مجموعة من الصور التي قد يُعدلها وفق رؤيته أو متطلبات المشروع، وقد يترك بعض العناصر الأخرى دون تعديل، أو يكون هناك عنصر جديد كليًا مع عنصر مُسبق التصميم.

أجهزة الفن الرقمي Digital Art Devices:

استخدمت التكنولوجيا الرقمية بشكل أساسي خلال العملية الإبداعية أو العرض التقديمي، سواء كان ذلك باستخدام برامج الرسم والتصميم بواسطة الحاسوب المكتبي أو اللوحي، أو كان ذلك بالفأرة أو القلم الضوئي. فليس له قواعد محددة تسيّره؛ وإنما يبتكر كل فنان طريقته الخاصة وفقًا لخيارات البرامج التي يستخدمها (أبو عاشور، 2007).

تيارات الفن الرقمي وتقنياته:

ثمة علاقة تفاعلية متعددة الجوانب نشأت بين مكونات عالم الفنون بفعل ظهور التقنية الحديثة. فرأيناها أولاً تسهل اتصال الفنانين ببعضهم بعضاً، لتبادل الآراء والخبرة وتسهيل إقامة المعارض المشتركة أو حتى إقامة المعارض الافتراضية. صحيح أنّ الرسم الرقمي وبرامجه تعمل على محاكاة الفن التقليدي والواقعي، سواء في النتائج أو حتى في بيئة العمل. لكن منذ أن ظهرت التكنولوجيا الرقمية، أثرت برامج الرسم الإلكترونية في الرسم التقليدي والواقعي تأثيراً كبيراً. فقد سهّلت البرامج الرقمية تعلُّم الفن من تصوير ورسم، وأصبح سهلاً كذلك الحصول على المحاضرات والدروس الفنية عبر الإنترنت والوسائل الرقمية. وهناك طائفة من الفنَّانين تعمل اليوم على تخطيط لوحات مبدئياً بواسطة الكمبيوتر، ثم تنفّذها على اللوحة الحقيقية. وبعضهم يلتقط صوراً للوحته ويعدّلها في برامج الرسم الرقمي قبل أن يعدّلها عملياً على إطار اللوحة. وليس هذا فحسب، بل تأثرت أساليب الرسم التقليدي بأساليب الرسم الرقمي من ناحية اعتماد الألوان والمواضيع وحتى طريقة العمل. فهناك بعض الفنَّانين اليوم ينتج فناً واقعياً بأسلوب رقمي، وكثير منهم يستخدم التقنية الرقمية لإنتاج فن واقعي أو تقليدي (العمر، 2013).

ومع التطور الهائل الذي وصلت إليه أجهزة الحاسب اللوحية ومع تنوُّع البرامج والتطبيقات فيها، انتشر الفن الرّقمي وازدهر على نحوٍ أتاح للفنَّان القدرة على العمل بوسائل وإمكانات لا يمكن الحصول عليها في الرسم التقليدي، مثل العمل على طبقات، والتحكم في الشفافية، وإمكانية التراجع عن الأخطاء ومسحها والرجوع إلى الخطوات السابقة، وإمكانية تكبير الصورة من أجل العمل في التفاصيل، إضافة إلى القص وقلب الصور والتعديل للحصول على أفضل تكوين فني. وتتيح البرامج الرقمية للفنان خيارات لونية واسعة لا يمكن أن يحصل عليها في الرسم التقليدي، حين تحتوي صينية الألوان على ملايين الخيارات، كما تتنوَّع الفُرَش وأحجام اللوحات تنوعاً غير محدود. كما أن خيار تعديل حساسية الجهاز للّمس، واستخدام أدوات مثل الأقلام

والفُرَش على اللوح، يسمحان للفنان بمجال أكبر للإبداع. وفوق هذا، فإن هذه اللوحات والألوان والفُرَش وكل الأدوات المتوفرة في العالم الرقمي لا تكلّف الفنان جهد البحث عنها أو اقتنائها.

برامج الفنون الرقمية وإمكانياتها:

يعتمد الفن الرقمي على برنامج متخصص في الرسم الرقمي من خلال ما يوفره من ألوان رقمية متعددة وفرش بمقاسات مختلفة والعديد من الأدوات الأخرى. فتلك البرامج في تطور مستمر وفي تنامي وتوسع. ومن أهمّ برامج الرسم الرقمي برنامج الفوتوشوب. فالرسم الرقمي هو فن يشبه إلى حد كبير الرسم التقليدي على الأوراق، ولكنّ الاختلاف يكمن في أنّ الرسم الرقمي يتم من خلال الكمبيوتر والبرامج الرقمية كبرنامج الفوتوشوب Photoshop والكورلدرو CorelDraw، ويستخدم في الرسم الرقمي التقنيات الحديثة حيث تستبدل الألوان المائية والألوان الصّباغيّة المستخدمة في الرسومات التقليدية بالألوان الرقمية، كما يذكر (فريد، 2002 : 5).

يعتبر برنامج Photoshop أحد البرامج المتخصصة في تحرير الصور ومعالجتها من حيث تعدد إمكاناته، واحتوائه على العديد من الأدوات التي تجعل عملية تحرير الصور بشكل سهل وسريع مع الدقة. وتجدر الإشارة إلى أن الغاية الأساسية للعمل على برنامج Photoshop هو التعديل والتغيير والتحرير في الصور، سواء كان ذلك من خلال التعديل في الألوان أو تصحيحها أو إضافة بعض التأثيرات التي تفيد الصور، بحيث يصل بفكرة الفنان إلى أفضل النتائج للصورة التي تقوم بالتعديل عليها، فكل برنامج من هذه البرامج له إمكانيات وسمات معينة يتميز كلّ منهما على الأخر، والبعض يتشابه في الإمكانيات، ولكن يتطور من إصدار إلى أخر. فأكثر برامج الرسم الرقمي تتشابه في وجود أدوات مثل فرش بمقاسات مختلفة وتدرجات لونية عديدة وأدوات القص والدمج والحذف والإضافة واللصق والتأثيرات الفنية المختلفة والعديد من الأدوات المساعدة في الرسم الرقمي والتي تساعد في تنمية مهارات التلوين (ناصر، 2023).

هذا ما أكدته كلا من دراسة (Samah et al., 2016)، فقد هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تأثير الأدوات التقنية المتاحة عبر برنامج Adobe Photoshop على تنمية مهارات التلوين لدى طلبة المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من 53 طالب وطالبة في المرحلة الثانوية في أحد المدارس الماليزية، وأعد الباحثون اختبار لتقييم مهارات التلوين لدى الطلبة، وأظهرت نتائج الدراسة فعالية استخدام الأدوات التقنية في برنامج Adobe Photoshop في تنمية مهارات التلوين لدى عينة الدراسة أيضا دراسة «لوفن ولامبث» (Lovin & Lambeith, 2015) والتي هدفت الى تعريف أثر التعلم عبر الانترنت والعمل في مجموعات تعلم على مهارات الثقافة الرقمية والانتاج الفني والاتجاه نحو استخدام التكنولوجيا في الإنتاج الفني. واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من 30طالب وطالبة في الصف الثامن في أحد مدارس ولاية جورجيا الأمريكية. تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين (تجريبية وضابطة)، وأعد الباحثون بطاقة ملاحظة لمهارات الثقافة الرقمية، ومقياس لتقييم الأعمال الفنية، ومقياس اتجاه نحو استخدام التكنولوجيا في الإنتاج الفني. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً لصالح طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لكافة أدوات الدراسة. كما أشارت الدراسة إلى أن استخدام التكنولوجيا في تدريس الفن ساعد على اندماج الطلبة بشكل أكبر في الأنشطة الفنية.

تطبيقات الفنون الرقمية Digital Arts Applications:

من التطبيقات الكثيرة على الأجهزة اللوحية التي تعطي المستخدم خيارات كثيرة وإمكانات متعددة للإبداع الفني، نذكر البرامج التالية:

أرتريج Art Aage:

يحتوي هذا التطبيق على خيارات متعدّدة كلون الورق ومقاييس إطار اللوحة وأنواع المواد المستخدمة من طباشير وأقلام وألوان مائية وزيتية وفحم وباستيل. ويعطي هذا التطبيق إحساس الرسم الواقعي، إذ يكون الرسم مباشراً على الشاشة ويَسهُل تغيير حجم الفرش والعمل باستخدام صينية ألوان واسعة ويوفر سهولة التوليف اللوني والمزج. ويسهل فيه دمج العناصر والتقنيات المختلفة. ولكن من عيوبه صعوبة التحكم وتغير مقاييس اللوحة أثناء العمل عليها.

آرت استديو Art Studio:

يحتوي هذا التطبيق على خيارات متعدّدة لمقاييس أطر اللوحة وتنوُّع في الفُرَش التي يصل عددها إلى 20. وبالإضافة إلى ذلك، فإن لهذا التطبيق ميزة العمل على طبقات مستقلة بعضها فوق بعض، ويوجد فيه كثير من المرشحات والمؤثرات التي تعطي الفنَّان مجالاً أكبر للإبداع. كما يحتوي هذا التطبيق على كثير من الدروس التعليمية لتمكين المستخدم من الحصول على أفضل النتائج. ولهذا التطبيق ميزة مهمة تتمثّل في سهولة فتح ملفاته في برامج «فوتوشوب» وغيره من برامج الرسم على الكمبيوتر. فهو يستقبل ملفات «فوتوشوب» ويصدّر ملفات يمكن فتحها في «فوتوشوب» وغيره من البرامج الشهيرة. وهناك بعض التطبيقات التي تعطي إحساساً بالرسم الواقعي مثل تطبيق أورين إنك Auryn Ink. الذي صُمِّم ليعطينا رسومات مشابهة للرسم بالألوان المائية. ويُعدّ أفضل برنامج للحصول على تأثيرات الرسم المائي، وتتطابق نتائجه تطابقاً كبيراً مع الرسم المائي الواقعي. وهو يتيح للفنَّان إمكانية التحكم في شكل طرف الفرشاة، ويمكن تعديل كمية الماء واللون فيها، ويمكن تغيير الملمس وحتى أنواع سطح الورق ومقاييسه.

براشز Brushes:

وتتوافر تطبيقات أخرى ممتازة وسريعة تتيح للفنان إمكانات

أكبر وأوسع، مثل تطبيق الفُرَش براشز (Brushes). ويتضمن هذا التطبيق شريط أدوات بسيطاً ومرتباً، والعمل فيه على صينية الألوان واستحضارها أمر سهل، وهو سريع وحساس للّمس.

وتعمل شركات الأجهزة اللوحية الآن على إنتاج أدوات مختلفة مثل الفُرَش والأقلام التي تباع كمكملاتٍ للجهاز اللوحي، لتجعل الرسم الرقمي تجربة مشابهة للرسم الواقعي وتردم الفجوة بين النوعين. وقد استغنى بعض الفنانين عن دفتر التخطيط واستبدل به جهازاً لوحياً أو هاتفاً ذكياً أثناء تنقله أو عند رغبته في عمل تخطيط سريع. هذا الخيار حلّ مشكلة توافر الأدوات، فكل ما يحتاج إليه الفنان هو جهازه وإصبعه ويداه. وثمة ميزة أخرى هي عدم حاجة الفنان إلى مصدر آخر للضوء. فالرسم الليلي في الخارج أمر صعب فعلاً، لكن مع توظيف الأجهزة اللوحية لن يواجه هذه المشكلة، إذ أنّ الشاشة في الجهاز اللوحي مشعة للضوء على عكس كراسه الورقي الذي يحتاج إلى ضوء خارجي ليراه.

أما عن أسلوب عرض اللوحات، فضلاً عن إمكانية طباعة الأعمال وتعليقها على الجدار، أو حتى إقامة معارض افتراضية على الشبكة العنكبوتية، فإنّ الإمكانات والأفكار الجديدة بدأت في إثارة الدهشة لدى الجمهور. فهناك متاحف حديثة خصصت بعض قاعاتها لعرض الأعمال الفنية التي أُنتجت بالأجهزة اللوحية مثل «الآيباد» – iPad مثال على ذلك– متحف لويزيانا للفن الحديث في الدنمارك، وقد رافق المعرض أجهزة عرض ضوئية كانت تبث مقاطع فيديو توضح مراحل العمل في اللوحات.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة وعينته:

تكوّن مجتمع الدراسة الحالية من جميع طلاب وطالبات قسم الفنون الجميلة بكلية الآداب والفنون بجامعة حائل للعام الجامعي 1445هـ الموافق 2023–2024م، وعددهم بلغ (729)، منهم (405) طالبة، و(225) طالب، حيث تم اختيار عينة عشوائية وقد بلغ إجمالي عينة الدراسة (236) طالب وطالبة من خريجي القسم (بالمستوى السابع / الثامن)، أي حوالي 32 % من المجتمع الأصلي.

جدول (1):

يوضح خصائص عينة الدراسة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
النوع	ذكور	125	%52.9
	إناث	111	%47.03
الدورات التدريبية	أقل من 5 دورات تدريبية	196	%83
	من 5 إلى 10 دورات تدريبية	35	%14.8
	أكثر من 10 دورات تدريبية	5	%2.1

يتبين من جدول (1) توزيع افراد العينة حسب المتغيرات الديموغرافية، فمن حيث النوع تبين ان هناك حوالي (125) بنسبة (52.9 %) من أفراد الدراسة طلاب، وحوالي (111) بنسبة (47.03 %) من أفراد الدراسة طالبات، وأن (83 %) من أفراد الدراسة كان لديهم أقل من 5 دورات تدريبية، و (14.8 %) من أفراد الدراسة لديهم من 5 إلى 10 دورات تدريبية، في حين أنّ نسبة (2.1 %) من أفراد الدراسة لديهم أكثر من 10 دورات تدريبية.

أداة الدراسة:

تم بناء أداة الدراسة وهي (الاستبانة)، بالرجوع إلى الادبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وتم حصر المحاور التي تكشف عن مستوى الإلمام بالفنون الرقمية وتطبيقاتها وأثره على خريجي قسم الفنون الجميلة في جامعة حائل.

صدق الاستبانة: تم عرض الاستبانة على مجموعة من السادة المحكمين المختصين في الفنون الجميلة، وذلك للتحقق من مدى مناسبة استخدام الاستبانة لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، ودقة الصياغة العلمية واللغوية لفقرات الاستبانة، ومدى ملائمة كل فقرة للمجال الذي تنتمي إليه، وإجراء ما يلزم من تعديلات يرونها مناسبة. وفي ضوء آراء السادة المحكمين تم حذف بعض الفقرات، وإعادة صياغة عدد من الفقرات الأخرى.

الثبات:

تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (35) طالب وطالبة من خريجي (المستوى السابع / الثامن) بقسم الفنون الجميلة في جامعة حائل حيث تم استخدام معامل ألفا كرونباخ، حيث تبين بعد أجراء اختبار الثبات أن أداة الدراسة تتمتع بثبات مقبول احصائيا، حيث جاء الثبات العام للدراسة (0.939) بينما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة ما بين (0.802-0.952) وهي معاملات ثابتة مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدارسة.

الاتساق الداخلي:

تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (35) طالبا وطالبة من خريجي قسم الفنون الجميلة في جامعة حائل، وتمّ حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة. وجاءت النتائج على

النحو الموضح في الجدولين التاليين:

جدول (2):

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة في الاستبانة والدرجة الكلية للمحور اللـــي تنتمي إليه

المحور الاول		المحور الثاني	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	** 0.939	1	**0.691
2	** 0.884	2	*0.540
3	** 0.879	3	**0.733
4	** 0.878	4	**0.615
5	** 0.889	5	*0.412
6	** 0.823	6	*0.492
7	** 0.844	7	**0.666
8	** 0.836	8	**0.789
		9	**0.807
		10	**0.844

ملاحظة: ** **تعني مستوى دلالة 0.01 فأقل *دال عند المستوى 0.05 فأقل**

ويتضح من الجدول السابق أن درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة ترتبط بمعاملات ارتباط دالة عند مستوى دلالة (0.01)، مما يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة.

إجراءات تطبيق الدراسة:

لقد تم إرسال الاستبانة إلكترونيا الى طلاب وطالبات (المستوى السابع / الثامن) بقسم الفنون الجميلة في جامعة حائل أثناء الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 1445هـ الموافق 2023–2024م وذلك لجمع أكبر قدر ممكن من عينة الدراسة، ووصل عدد الاستجابات إلى (236) صالحة للتحليل، وبعد ذلك معالجة البيانات عن طريق الرزمة الإحصائية (SPSS) وتمّ استخراج النتائج.

ولتحديد طول خلايا المقياس والمتمثل في (اتفق بدرجة كبيرة) (3) درجات، (اتفق إلى حد ما) (2) درجتين، (لا أوافق) (1) درجة واحدة، وفي سبيل وضع معيار لمفتاح التصحيح للحكم على درجة استجابة أفراد مجتمع الدراسة على أداة الدراسة (الاستبانة)، تمّ حساب المدى لمستويات الاستجابة وهو (3-1=2)، وبالتالي يكون طول الفئة يساوي (2/3=0.66).

الجدول (3)

يوضح معيار الحكم لتقديرات افراد مجتمع الدراسة على أداة الدراسة

المتدرج الثلاثي			
المتوسط	درجة الموافقة	درجة الاتفاق	الفئة
(3-2.34)	اتفق بدرجة كبيرة	كبيرة	الأولى
(2.33-1.67)	اتفق إلى حد ما	متوسطة	الثانية
(1.66-1)	لا أوافق	ضعيفة	الثالثة

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تم تناول هذا المحور بعرض نتائج الدراسة ومناقشتها من خلال عرض إجابات افراد الدراسة على عبارات الاستبانة وذلك بالإجابة عن تساؤلات الدراسة عن طريق حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على أسئلة الاستبانة وجاءت النتائج كما يلي:

النتائج المتعلقة تساؤلات الدراسة:

السؤال الأول: إجابة السؤال الأول ونصه: «مستوى الإلمام بالفنون الرقمية وتطبيقاتها وأثره على خريجي قسم الفنون الجميلة في جامعة حائل؟» للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على المجال الأول من مجالي الاستبانة، وحساب النسبة المئوية ودرجة الموافقة على كل فقرة، وترتيب تلك الفقرات حسب تلك النتائج، التي جاءت على النحو التالي:

جدول (4):

نتائج استجابات أفراد العينة على المحور الاول من مجالي الاستبانة

م	الالمام بالفنون الرقمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الالمام	الرتبة
8	تتيح التطبيقات الرقمية ابتكار أروع الأعمال الفنية، والتي لا توجد بأي نوع من الفنون الأخرى.	1.71	0.69	متوسطة	1
7	تعتمد الفنون الرقمية على استخدام التكنولوجيا الرقمية في عملية الإبداع.	1.71	0.69	متوسطة	2
2	لديّ اطلاع على مدارس الفن الرقمي المعاصرة.	1.69	0.71	متوسطة	3
3	اهتم بمتابعة مواقع التواصل الاجتماعي (Social Media) الخاصة بالفنون الرقمية.	1.68	0.66	متوسطة	4
1	أتابع معارض وأخبار الفنانين الرقميين في المملكة العربية السعودية.	1.68	0.68	متوسطة	5
4	أستطيع التمييز بين أنواع وتصنيفات الفنون الرقمية	1.67	0.67	متوسطة	6
5	أحرص على حضور معارض ونشاطات خاصة بـــ الفن الرقمي في المملكة العربية السعودية.	1.64	0.62	ضعيفة	7
6	التحقت بدورات تدريبية وأنشطة خاصة في الفنون الرقمية داخل المملكة العربية السعودية.	1.64	0.62	ضعيفة	8
	المتوسط العام للمحور =1.68			متوسطة	

يتضح مما سبق أن استجابات أفراد العينة على فقرات المحور الأول المتعلق بـ «ما مستوى الالمام بالفنون الرقمية وأثره على خريجي قسم الفنون الجميلة في جامعة حائل»، جاءت بشكل عام بدرجة متوسطة، وجاءت استجابات الطلبة على 6 فقرات بدرجة متوسطة، تراوحت بين متوسط (1.67-2.33)، وفيما يلي عرض لتلك الفقرات مرتبة ترتيباً تنازليا:

- تتيح التطبيقات الرقمية ابتكار أروع الأعمال الفنية، والتي لا توجد بأي نوع من الفنون الأخرى.
- تعتمد الفنون الرقمية على استخدام التكنولوجيا الرقمية في عملية الإبداع.
- لدي اطلاع على مدارس الفن الرقمي المعاصرة.
- أهتم بمتابعة مواقع التواصل الاجتماعي (Social Media) الخاصة بالفنون الرقمية.
- أتابع معارض وأخبار الفنانين الرقميين في المملكة العربية السعودية.
- أستطيع التمييز بين أنواع وتصنيفات الفنون الرقمية.

وتوضح تلك الاستجابات وجود درجة إلمام متوسطة بإمكانيات الفنون الرقمية ومجالاتها ومدارسها المعاصرة. كذلك توضح تلك الاستجابات اهتمام خريجي قسم الفنون الجميلة في جامعة حائل بمتابعة المواقع الالكترونية الخاصة بالفنون الرقمية، ويُمكن توضيح تلك الاستجابات في ضوء انتشار البرامج الخاصة وتنوعها بإنتاج الفن الرقمي، ووجود عدد من مواقع الانترنت تعرض تلك الأعمال الفنية، بالإضافة إلى جاذبية تلك الفنون لفئة كبيرة من مستخدمي مواقع الانترنت، وبشكل خاص لدى الطلبة المهتمين بالفنون بشكل عام.

وجاءت الاستجابات على (فقرتين) بدرجة منخفضة، وتراوح متوسط استجابات الطلبة بين متوسط (1-1.66)، وجاء ترتيب تلك الفقرات تنازلياً على النحو التالي:

- أحرص على حضور معارض ونشاطات خاصة بـ الفن الرقمي في المملكة العربية السعودية.
- التحقت بدورات تدريبية وأنشطة خاصة في الفنون الرقمية داخل المملكة العربية السعودية.

ويتضح من تلك الاستجابة مستوى الإلمام المنخفض بالالتحاق بدورات تدريبية وأنشطة خاصة في الفنون الرقمية داخل المملكة العربية السعودية، وكذلك مستوى إلمام منخفض في حضور على الرغم من الاهتمام الكبير بهذا الفن في المملكة، ورواده من الفنانين والفنانات السعوديات ومنهم: محمد الشنيفي، خالد الأمير، منال الرويشد، هدى الرويس، عائشة الحارثي، وهناء الشبلي. وتظهر تلك الاستجابات الحاجة إلى دعوة طلبة الفنون الجميلة لحضور المعارض والأنشطة المتعلقة بـ «الفنون الرقمية» وتذوّقها ونقدها بصورة مماثلة للفنون التقليدية.

إجابة السؤال الثاني ونصه: «ما مستوى الالمام بتطبيقات الفنون الرقمية وأثره على خريجي قسم الفنون الجميلة في جامعة حائل؟»

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على المجال الثاني من مجالات الاستبانة وحساب النسبة المئوية ودرجة الموافقة على كل فقرة، وترتيب تلك الفقرات حسب تلك النتائج، التي جاءت على النحو التالي:

جدول (5)

نتائج استجابات أفراد العينة على المحور الثاني من محوري الاستبانة

م	الالمام بتطبيقات الفنون الرقمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الالمام	الرتبة
7	أستخدم شاشات اللمس التفاعلية بمهارة.	1.72	0.72	متوسطة	1
3	أستخدم قلم الليزر أو القلم الضوئي لعرض بعض المؤثرات الفنية على شاشة الكمبيوتر	1.71	0.69	متوسطة	2
4	أستطيع تشغيل الماسح الضوئي لإدخال بعض الصور إلى الكمبيوتر للتعديل عليها	1.71	0.69	متوسطة	3
9	قادر على التعامل مع النظم اللونية من خلال شاشة الكمبيوتر.	1.69	0.71	متوسطة	4
10	لديّ قدرة على انتاج اعمال فنية باستخدام التصوير الرقمي.	1.69	0.71	متوسطة	5
8	لديّ قدرة على استخدام برامج الجرافيك لتصميم الاعلانات والبوسترات.	1.68	0.66	متوسطة	6
1	لديّ خبرة جيدة ببرامج الحاسوب الرسومية من خلال دراستي بقسم الفنون الجميلة	1.68	0.66	متوسطة	7
2	لديّ الخبرة الكافية لاستخدام برنامج الفوتوشوب وبرامج تحرير ومعالجة الصور	1.60	0.68	ضعيفة	8
6	أستطيع تصميم أعمال ثلاثية الأبعاد باستخدام برنامج الأتوكاد وغيرها من البرامج ثلاثية الأبعاد	1.59	0.68	ضعيفة	9
5	يمكنني استخدام برامج الرسوم المتحركة في تقديم بعض الأعمال الفنية	1.53	0.65	ضعيفة	10
	المتوسط العام للمحور =1.68			متوسطة	

يتضح مما سبق أنّ استجابات أفراد العينة على فقرات المجال الأول المتعلق بمستوى الإلمام بتطبيقات الفنون الرقمية وأثره على خريجي قسم الفنون الجميلة في جامعة حائل.، جاءت بشكل عام بدرجة متوسطة، وجاءت استجابات الطلبة على 7 فقرات بدرجة متوسطة تراوحت بين متوسط (1.67-2.33)، وفيما يلي عرض لتلك الفقرات مرتبة ترتيباً تنازلياً:

- أستخدم شاشات اللمس التفاعلية بمهارة.
- أستخدم قلم الليزر أو القلم الضوئي لعرض بعض المؤثرات الفنية على شاشة الكمبيوتر
- أستطيع تشغيل الماسح الضوئي لإدخال بعض الصور إلى الكمبيوتر للتعديل عليها.
- قادر على التعامل مع النظم اللونية من خلال شاشة الكمبيوتر.
- لديّ قدرة على انتاج اعمال فنية باستخدام التصوير الرقمي.
- لديّ قدرة على استخدام برامج الجرافيك لتصميم الاعلانات والبوسترات.
- لديّ خبرة جيدة ببرامج الحاسوب الرسومية من خلال دراستي بقسم الفنون الجميلة

وتشير تلك الاستجابات إلى درجة إلمام متوسطة تتعلق باستخدام البرامج الرسومية وبرامج الرسوم المتحركة وبرامج معالجة الصور، إلى جانب استخدام أحد أدوات الفنون الرقمية مثل قلم الليزر، وقد ترجع درجة الإلمام هذه إلى الخلفية العلمية والأكاديمية التي اكتسبها الطلبة الخريجيين اثناء عملية التعلم والممارسة من خلال مقررات برنامج الفنون الجميلة بالقسم، في حين أنّ استجابات طلبة خريجي القسم على باقي فقرات هذا المجال بدرجة منخفضة تراوحت بين (1-1.66)، وجاء ترتيب تلك الفقرات تنازلياً على النحو التالي:

- لدي الخبرة الكافية لاستخدام برنامج الفوتوشوب وبرامج تحرير الصّور ومعالجتها.
- أستطيع تصميم أعمال ثلاثية الأبعاد باستخدام برنامج الأتوكاد وغيرها من البرامج ثلاثية الأبعاد.
- يمكنني استخدام برامج الرسوم المتحركة في تقديم بعض الأعمال الفنية.

ويتضح من تلك الاستجابات درجة الإلمام المنخفضة بالخبرة الكافية لاستخدام برنامج الفوتوشوب وبرامج تحرير الصور ومعالجتها، وبالفنون الرقمية ثلاثية الأبعاد وتطبيقاتها من حيث تصميمها او استخدام برامج الرسوم المتحركة في تقديم بعض الأعمال الفنية. وقد يرجع هذا إلى ضعف الالتحاق بالدورات المرتبطة بهذه المجالات من أجل اكتسابهم الخبرة الكافية وكذلك ندرة تضمين برامج الرسوم المتحركة في مقررات برنامج الفنون الجميلة مما يؤكد على وجود فجوه كان لها أثر على خريجي (المستوى السابع/ الثامن) قسم الفنون الجميلة.

إجابة السؤال الثالث ونصه: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى الالمام بالفنون الرقمية وأثره على خريجي قسم الفنون الجميلة في جامعة حائل تُعزى إلى متغيري النوع والدورات التدريبية»؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار «ت» لعينتين مستقلتين لنعرف دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة من خريجي الفنون الجميلة على المحور الأول من محوري أداة الدراسة، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (6)

دلالة الفرق بين استجابات أفراد العينة على المجال الاول تبعاً لمتغيري النوع والدورات التدريبية

المتغيرات	مستوى المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	الدلالة
النوع	ذكور	125	1.65	0.29	78	0.205	0.838	غير دالة
	إناث	111	1.66	0.28				
الدورات التدريبية	أقل من 5 دورات تدريبية	196	1.66	0.30	78	0.278	0.782	غير دالة
	من 5 إلى 10 دورات تدريبية	35	1.65	0.27				
	أكثر من 10 دورات تدريبية	5	1.65	0.27				

ويتضح من تلك النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات خريجي قسم الفنون الجميلة بالنسبة إلى مستوى الالمام بالفنون الرقمية، تبعاً لمتغيري النوع والدورات التدريبية.

إجابة السؤال الرابع ونصه: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى الالمام بتطبيقات الفنون الرقمية وأثره على خريجي قسم الفنون الجميلة في جامعة حائل تعزى إلى متغيري النوع والدورات التدريبية»؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ استخدام اختبار «ت» لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة من طلبة قسم الفنون الجميلة على المحور الثاني من محوري أداة الدراسة، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (7)

دلالة الفرق بين استجابات أفراد العينة على المحور الثاني تبعاً لمتغيري النوع والدورات التدريبية

المتغيرات	مستوى المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	الدلالة
النوع	ذكور	125	1.66	0.28	78	0.109	0.913	غير دالة
	إناث	111	1.65	0.27				
الدورات التدريبية	أقل من 5 دورات تدريبية	196	1.60	0.27	78	2.02	0.04	دالة
	من 5 إلى 10 دورات تدريبية	35	72.1	0.27				
	أكثر من 10 دورات تدريبية	5	1.65	0.27				

ويتضح من تلك النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات خريجي قسم الفنون الجميلة بالنسبة إلى مستوى الالمام بتطبيقات الفنون الرقمية، تبعاً لمتغير النوع، بينما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بالنسبة إلى متغير الدورات التدريبية.

وتشير نتائج استجابات خريجي قسم الفنون الجميلة في جامعة حائل على محوري الاستبانة إلى درجة إلمام متوسطة بالفنون الرقمية، وبتطبيقات الفنون الرقمية، وتوضح تلك النتائج أنّه مازال هناك سيادة الاهتمام بالفنون التشكيلية التقليدية وبالأدوات الفنية التقليدية مما كان له أثره على خريجي القسم، وذلك على النحو الذي أشارت إليه دراستي (قاضي 2015؛ المعطاني، 2013)، وتوضح تلك النتائج عدم اهتمام خريجي القسم باستخدام برامج الرسوم المتحركة وبرامج التصميم ثلاثية الأبعاد بدرجة كافية، وتوظيف تلك البرامج في إنتاج أعمال فنية تتميز بالحداثة والابتكار لذا وجد الباحث ان هناك فجوه أدت الى سيادة الفنون التقليدية على الفنون الرقمية لدى خريجي قسم الفنون الجميلة ، تحتاج الى تبيان الفرق بينهما وخاصة ان الفن الرقمي يحمل نفس اهداف الفن التقليدي لكن بصورة تنفيذ كبيرة جدا وامكانية الوصول إلي الهدف الذي تسعي علي تنفيذه بأكمل صورة وسرعة كبيرة ويمكن توضيح ذلك لطلبة القسم من خلال عقد الدورات التدريبية للطلبة بالقسم من أجل مواكبة كل ما هو جديد في مجال الفنون الرقمية والتدريب على تطبيقاتها.

توصيات الدراسة ومقترحاتها:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يتقدم الباحث ببعض المقترحات والتوصيات على النحو التالي:

1. ضرورة عقد دورات تدريبية متخصصة في الفنون الرقمية في جميع مستويات برنامج الفنون الجميلة المختلفة لتدريب طلبة القسم في جميع المستويات على ممارسة الفنون الرقمية بأشكالها المختلفة.

2. إدراج الفنون الرقمية، ومفاهيمها وبرامجها وأدواتها بشكل مكثف ضمن آليات تطوير توصيفات مقررات قسم الفنون الجميلة.

3. إصدار نشرات دورية تتضمن تعريف طلبة قسم الفنون الجميلة في جميع المستويات بكل ما هو جديد في مجال الفنون الرقمية وتطبيقاتها والتأكيد على أهميتها وربطها بسوق العمل واحتياجاته خصوصا ان هناك طلب كبير على الخريجين ذوي المهارات والخبرة في هذا المجال ويمكن ان تفتح دراسة الفنون الرقمية في مجموعة واسعة من الفرص الوظيفية في مجالات مثل الإعلان والأفلام والتلفزيون وتصميم ألعاب الفيديو وتصميم الويب .

4. إجراء دراسات تهدف إلى معرفة أثر استخدام التطبيقات الرقمية على تنمية مهارات الإنتاج الفني والتذوق الفني لدى الطلبة في قسم الفنون الجميلة في جامعة حائل.

المراجع:

أبو عاشور، فيصل. (2007). برنامج الجرافيكس فوتوشوب كمدخل لإثراء وتنوع تشكيلات الخط العربي.[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك. الأردن.

سهيل، ياسر. (2016). الابتكار وفن التصميم باستخدام الكمبيوتر: تطبيقات على استخدام الكمبيوتر في الفنون. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

الشاعر، عبد الله مشرف (2010). فاعلية استخدام التقنية الرقمية في تحقيق القيم الفنية بمقرر أشغال الخشب لدى طلاب قسم التربية الفنية بجامعة أم القرى.[رسالة دكتوراة غير منشورة]. كلية التربية. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

العايد، أماني ناصر. (2010). مفهوم الفن الرقمي ودوره في رفع مستوى التعبير الفني عند الفنان التشكيلي السعودي. [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية الفنية. جامعة الملك سعود. الرياض.

عبد القادر، موفق عبد الله. (2007). منهج البحث العلمي وكتابة الرسائل الجامعية. دار التوحيد للنشر.

عبيدات، ذوقان وعبد الحق، كايد وعدس، عبد الرحمن. (2016). البحث العلمي مفهومة وأدواته وأساليبه. إشراقات للنشر والتوزيع.

العمر، هدى. (2013). الآلة في خدمة الفن 2. استرجعت في 15 كانون الأول، 2023م. http://www.alriyadh.com/859957

فريد، عبد المنعم. (2002). أبدا مع Adobe Photoshop. دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع.

قاضي، سوسن بنت رياض. (2015). توظيف الحاسب الآلي لإنتاج أعمال تشكيلية معاصرة لطالبات قسم التربية الفنية بجامعة أم القرى.[رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية. جامعة ام القرى. مكة المكرمة.

قبوس، مها. (2009). عالم الفن الرقمي. استرجعت في 13 كانون الثاني، 2023م من المصدر www. youblisher.com/p/653255

المعطاني، رندة بنت سالم. (2013). التكنولوجيا الرقمية وتوظيف إمكانياتها في تصميم وتنفيذ الأعمال الفنية المجسمة.[رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية. جامعة ام القرى. مكة المكرمة. المملكة العربية السعودية.

ناصر، مازن تحسين. (2023). فاعلية استخدام برامج الرسم الرقمي في تدريس مقرر التربية الفنية. *مجلة تسنيم الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية والقانونية*. (6). 10-35.

Abū ʻĀshūr, Fayṣal. (2007). «Barnāmaj aljrāfyks fwtwshwb ka-madkhal li-ithrā' wa-tanawwu‘ tashkīlāt al-khaṭṭ al-‘Arabī». (in Arabic). Risālat mājistīr ghayr manshūrah. Jāmi‘at al-Yarmūk, al-Urdun.

Al-‘Āyid, Amānī Nāṣir. (2010). «Mafhūm al-fann al-raqmī wa-dawruhu fī Raf‘ mustawá al-ta‘bīr al-Fannī ‘inda al-fannān al-tashkīlī al-Sa‘ūdī». (in Arabic). Risālat mājistīr ghayr manshūrah. Kullīyat al-Tarbiyah al-fannīyah, Jāmi‘at al-Malik Sa‘ūd, al-Riyāḍ.

Al-Bukai, M. (2004). Digital Art Between the Hammer of Artistic Fundamentalism and the Anvil of Technological. Journal of Civilized Dialogue,(1013). Retrieved 7 18, 2019

Alm‘ṭāny, Randah bint Sālim. (2013). «al-tiknūlūjiyā al-raqmīyah wa-tawẓīf imkānyāthā fī taṣmīm wa-tanfīdh al-A‘māl al-fannīyah

‘Abd Allāh Musharraf (2010). Fā‘ilīyat istikhdām al-Tiqniyah al-raqmīyah fī taḥqīq al-Qayyim al-fannīyah bmqrr ashghāl al-khashab ladá ṭullāb Qism al-Tarbiyah al-fannīyah bi-Jāmi‘at Umm al-Qurá «. Risālat duktūrāh ghayr manshūrah. Kullīyat al-Tarbiyah, (in Arabic). Jāmi‘at Umm al-Qurá, Makkah al-Mukarramah.

Samah, A. A ., Putih, A. T., & Hussin, Z. (2016). Digital Tools: Enhancing Painting Skills among Malaysian Secondary School Students. TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 15(3), 5867-. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1106372.pdf

SketcBOOK. (2017). Retrieved 9 21, 2020. https://medium.com/@sketchbookapp

Wands, B. (2016). Art of Digital Age. London, UK: Thomas &Hudson.

al-mujassimah». Risālat mājistīr ghayr manshūrah. (in Arabic). Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmi‘at Umm al-Qurá, Makkah al-Mukarramah, al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdīyah.

Cosshal, W. (2016). What is Digital Art? Retrieved 1 10, 2016, from www.internationaldigitalart.com/cosshal.html

Lovin, E. & Lambeth, D (2015, 2 15). Effects of Information and Communication Technology on Engagement and Art Production for Eighth-Grade Students. *Journal on School Educational Technology,* 10(3), 1325-. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1097404.pdf

Maghreby, A. (2004). Digital Art: A Mixture of Technology and Creativity Entering the World and Culture of Expression.Retrived 32019-10-.

Nāṣir, Māzin Taḥsīn. (2023). «fā‘ilīyat istikhdām Barāmij al-Rasm al-raqmī fī tadrīs muqarrir al-Tarbiyah al-fannīyah». *Majallat Tasnīm al-Dawlīyah lil-‘Ulūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimā‘īyah wa-al-qānūnīyah* : (6), 1035-.

Peedin, J. (2013). Painting Process as Art Form: Paint and Pixels Accelerate and Enhance Visual Problem Solving-Integration Creates a New Art Form.(M.A). East Carolina University . Retrieved from https://thescholarship.ecu.edu/bitstream/handle/103421773//Peedin_ecu_0600M_10935.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Qāḍī, Sawsan bint Riyāḍ. (2015). «Tawẓīf al-Ḥāsib al-Ālī li-intāj a‘māl tashkīlīyah mu‘āṣirah lṭālbāt Qism al-Tarbiyah al-fannīyah bi-Jāmi‘at Umm al-Qurá». (in Arabic). Risālat mājistīr ghayr manshūrah. Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmi‘at Umm al-Qurá, Makkah al-Mukarramah.

Qbws, Mahā. (2009). «‘Ālam al-fann al-raqmī. astrj‘t fī 13 Kānūn al-Thānī, 2023 M min al-maṣdar al-shā‘ir,

موقف محمد رشيد رضا من النسخ في القرآن الكريم

Muhammad Rashid Reda's position on abrogation in the Holy Qur'an

د. ماجد بن عبدالرحمن الصمعان

أستاذ التفسير وعلوم القرآن المشارك، قسم الدراسات الإسلامية،
كلية الشريعة والقانون، جامعة حائل

Dr. Majid Al-Samaan

Associate Professor of Interpretation and Qur'anic Sciences,
Department of Islamic Culture, Faculty of Sharia and Law, University of Hail

(قُدم للنشر في 2023/10/26، وقُبل للنشر في 2023/11/20)

الملخص

يتكون هذا البحث من: تمهيد، وثلاثة مباحث، وخاتمة، وتُقدِّم هذه الدراسة بيانًا لموقف محمد رشيد رضا من النسخ في القرآن الكريم. وتهدف هذه الدراسة إلى: الكشف عن تعريف محمد رشيد رضا للنسخ، من حيث أصله في اللغة، ومعناه الاصطلاحي، والحكمة منه، وموقفه من وقوع النسخ في القرآن الكريم عمومًا، ومفهوم نسخ التلاوة بشكل خاص، وأدلة منعه لوقوعه، والجواب عنها. ومما توصلت له هذه الدراسة: إثبات محمد رشيد رضا النسخ في القرآن الكريم وبيان الحكمة منه، وأنه لا يرى شبهة في نسخ الأحكام عموما أو مع بقاء لفظ الآيات، وخالف الجمهور في إنكار نسخ التلاوة، وأن ما ذكره من شبه وحجج لم تصمد أمام الأدلة الدالة على وقوعه.

الكلمات المفتاحية: محمد رشيد رضا، النسخ، التلاوة.

Abstract

This research consists of: an introduction, three sections, and a conclusion. This study provides a statement of Muhammad Rashid Reda's position on abrogation in the Holy Qur'an. This study aims to: reveal Muhammad Rashid Reda's definition of abrogation, in terms of its origin in the language, its conventional meaning, the wisdom behind it, his position on the occurrence of abrogation in the Holy Qur'an in general, the concept of abrogation of recitation in particular, the evidence for preventing its occurrence, and the answer to it. Among the findings of this study: Muhammad Rashid Reda's proof of abrogation in the Holy Qur'an and an explanation of its wisdom, and that he sees no suspicion in abrogating rulings in general or with the wording of verses remaining. He disagreed with the majority in denying abrogation of the recitation, and that the suspicions and arguments he mentioned did not stand up to the evidence of its occurrence.

Keywords: Muhammad Rashid Reda, Abrogation, Recitation.

المقدمة:

الحمد لله الذي أنزل الكتاب ولم يجعل له عوجًا، وجعله سراجًا منيرًا للسالكين سبيله، ويسر لنقله إلينا من اختاره ووفقه من أئمة الهدى، فوصل إلينا غضًّا كما أنزل، لم تصل إليه يد التبديل والتحريف، ولم تطمح إلى النيل منه أطماع الجاحدين والمعاندين، فكان ذلك مصداقًا لقوله -جلَّ ذِكره- في كتابه الحكيم: {إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا ٱلذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُۥ لَحَٰفِظُونَ} [سورة الحجر: 9]، وأشهد أن لا إله إلا الله، وأشهد أن محمدًا عبده ورسوله، بعثه الله في الأمة الأمية، فعلمها ونصحها، فقامت بحفظ كتاب ربِّها، ونقلته إلينا كما أنزل، على أدق أوجه التحري والإتقان.

أما بعد، فإن علم الناسخ والمنسوخ من أهم العلوم، وأجلها قدرًا، وهو من المباحث المهمة في علوم القرآن الكريم، ومن المسائل التي لها صلة وثيقة بعلم أصول الفقه -كما لا يخفى-.

فلا يجوز لأحد أن يفسر القرآن وهو لا يعرف الناسخ والمنسوخ، إذ به يُعرف الحلال والحرام، وبه يعرف تأويل كلام الله ومراده، فاختلاف العلماء في إحكام الآية أو نسخها يتوقف عليه فهم معناها، ثم إن كانت على النسخ فمعرفة العلاقة بين النصين -الناسخ والمنسوخ- لها أثر بارز في بيان معنى النصين.

ولأهمية هذا العلم عني به العلماء المتقدمون والمتأخرون، وأوْلوه اهتمامهم، وتناولوه بالتصنيف والبحث، وكان لتعدد مفاهيم النسخ بينهم، واختلاف الاعتبارات في قبول الروايات الواردة في النسخ، والتباين في تطبيق ضوابط وقواعد النسخ أثر في تفسير الآية وبيان معناها. وعند الحديث عن علم الناسخ والمنسوخ في القرآن تتوجه الأنظار إلى المؤلفات في علم الناسخ والمنسوخ، أو ما كتبه علماء أصول الفقه، إلا أن للمفسرين عناية فائقة بهذا العلم، فقد جمعوا في تفاسيرهم أصول هذا العلم، وطبقوه فيها. ومن هؤلاء المفسرين: محمد رشيد رضا، فقد تميز تفسيره بذكر أقوال السلف، ومعرفته مرادهم، ثم سرد تلك الأقوال، وبيان وجهها، والترجيح بينها، وفق أسس علمية، ومنهجية منضبطة، لكن له فهم خاص لعلم الناسخ والمنسوخ خالف فيه كثيرًا من أئمة التفسير؛ ولذلك وقع اختياري للكتابة في مفهوم النسخ عند محمد رشيد رضا.

أهمية البحث:

وتظهر أهمية الموضوع من جهتين:

1. من جهة المؤلف محمد رشيد رضا صاحب النهضة العلمية التي تأثر بها من بعده.
2. من جهة الموضوع وهو النسخ وخطورة القول فيه أو نفيه على الأحكام والتعليل.

أسباب اختيار هذا الموضوع:

وتظهر أسباب اختيار هذا الموضوع من خلال:

1. اشتهار كلام محمد رشيد رضا بين المعاصرين من بعده.
2. اختلاط الناس في حقيقة قول محمد رشيد رضا وعلاقته بالمدرسة العقلية.
3. تجلية الكلام بين العلماء وحقيقة أثره في مسائل نسخ القرآن.
4. دراسة تطبيقات محمد رشيد رضا تجعل الأمر أكثر وضوحًا من نسبته للمنكرين للنسخ.

الدراسات السابقة:

النسخ هو مبحث من المباحث المشتركة بين علمي أصول الفقه وعلوم القرآن، وكل من كتب في هذين العلمين كتب في النسخ بالضرورة، مهما كان مذهبه الفقهي أو العقدي. ومع ذلك أنكر النسخ بعض العلماء؛ لشبه عقلية أو فلسفية؛ رغم مناقضة النفي للواقع العملي واتفاق العلماء؛ وإقرار العقول بإمكانه.

وفيما يتعلق بمحمد رشيد رضا فهو لم يؤلف كتابًا مستقلاً؛ سواء في علم أصول الفقه أو علوم القرآن، ولكنه كتب تفسيرًا للقرآن الكريم، ولم يتمَّه، فقد تناول فيه آيات النسخ سواء بمناسبة تفسيره لآياته أو مناسبات أخرى. ومع ذلك لم يفرد أحد من الباحثين مناقشة النسخ عند محمد رشيد رضا؛ رغم شهرته وانتشار كتابه في التفسير، والأهم من ذلك رأيه في نسخ التلاوة، واعتباره شبهة تؤول إلى نفي النسخ، ولم أقف إلا على رسالتين علميتين ضمنتا الحديث عنه، هما:

أولًا: موقف مدرسة المنار من النسخ وآثاره في التشريع، رسالة ماجستير للطالبة رقية جرادي جامعة أدرار بالجزائر.

تناولت فيه الباحثة موقف مدرسة المنار التي لم تذكر لها تعريفا إلا أنها أدرجت فيها الشيخ الأفغاني والشيخ محمد عبده والشيخ محمد رشيد رضا.. بينما لا يوجد لأي من هؤلاء أي أثر يتعلق بالموضوع إلا ما سجله الشيخ محمد رشيد في مجلته وسائر أعماله. ومع ذلك فإن بحثها من أول صفحة تنقل عن الشيخ محمد رشيد وتنسب ذلك لمدرسة المنار... وما نقلته عنه يبين أن الشيخ لا ينكر النسخ ولكن ينكر ما أنكره غيره على كثير من المفسرين الإفراط في دعوى النسخ بلا دليل وبذلك يبطل معاني القرآن الكريم ودلالاته.

ولقد مر الشيخ رشيد بمراحل مختلفة في حياته العلمية فرشيد رضا في حياة شيخه محمد عبده يختلف عن محمد رشيد رضا الذي أعجب بعد وفاة شيخه بكتابات مدرسة ابن تيمية وورثته دعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب

ثانيًا: أهم قضايا علوم القرآن في تفسير المنار «دراسة نقدية» للدكتور علي عبد الحميد عيسى عثمان، وأفرد المبحث الثاني بعنوان: إنكار أصحاب المنار للنسخ.

فقد تناول الباحث فيه محاولة الاعتذار لأبي مسلم الأصفهاني

في إنكاره للنسخ، وذكر بعض النقول في تفسير المنار وموقف المفسرين منها.

وفي هذا البحث ذكر لإثبات محمد رشيد رضا للنسخ وبيانه لحكمته ومعقوليته لولا أنه اشتبه عليه أمر نسخ التلاوة فقط كما بين في هذا البحث، وذكر أبرز الشبهات عنده التي تعلل بها على عدم وقوع نسخ التلاوة والجواب عنها.

خطة البحث: وتتكون من تمهيد وأربعة مباحث:

- **تمهيد:** التعريف بمصطلحات العنوان، وفيه مطلبان:
- **المطلب الأول:** ترجمة محمد رشيد رضا.
- **المطلب الثاني:** تعريف النسخ وأنواعه وأدلة ثبوته.
- **المبحث الأول:** مفهوم النسخ عند محمد رشيد رضا والحكمة منه.
- **المبحث الثاني:** إثبات محمد رشيد رضا للنسخ في القرآن الكريم.
- **المبحث الثالث:** مفهوم نسخ التلاوة عند محمد رشيد رضا وموقفه منه، وفيه مطلبان:
- **المطلب الأول:** مفهوم نسخ التلاوة عند محمد رشيد رضا.
- **المطلب الثاني:** موقف محمد رشيد رضا من نسخ التلاوة.
- **الخاتمة:** وفيها ملخص البحث وأهم نتائج البحث، والتوصيات.
- **ثبت المصادر والمراجع.**

منهج البحث:

يقوم هذا البحث على المنهج الاستقرائي التحليلي، وذلك باستقراء جميع مواضع النسخ عند محمد رشيد ضا التي قال بها أو التي ردّها، وتحليل ما في هذا النصوص من مفهوم، وموقف، وشبه، وترتيب المادة العلمية ترتيباً موضوعياً، ومن ثم التعليق على ما يحتاج إلى تعليق أو توضيح أو رد.

التمهيد في شرح مصطلحات العنوان

المطلب الأول: ترجمة محمد رشيد رضا

اسمه ونسبه:

هو محمد رشيد بن علي رضا بن محمد شمس الدين بن بهاء الدين بن منلا خليفة البغدادي. ولد في قرية القلمون في ولدفي السابع والعشرين من جمادى الأولى سنة 1282هـ تبعد عن مدينة طرابلس ثلاثة أميال تقريبًا. وأصل هذه الأسرة من الحجاز ثم انتقلوا إلى العراق فنزلوا النجف ثم نزحوا إلى الشام، من أعمال طرابلس الشام (الزركلي، 2002: 126/6؛ الصعيدي، 1416: 539؛ أرسلان، 1356: 811؛ الدمشقي؛ 1409: 82).

نشأته العلمية:

كانت النشأة العلمية لمحمد رشيد رضا في بدايتها معتمدة على التلقي عن العلماء في الكتاتيب، فأقبل على تعلم الخط والحساب والقراءة بما فيها قراءة القرآن الكريم في قريته القلمون، ولم يكن ممن تلقى عنهم في درجة واحدة من العلم، مع أنهم لم يتجاوزوا أصابع اليد الواحدة، وكانت نتيجة ذلك وقوع محمد رشيد رضا في أخطاء واضحة ولا سيما بعد تأثره بمحمد عبده زعيم المدرسة الإصلاحية في ذلك الوقت، ومواجهته لقضايا هامة ومسائل معقدة (رضا، 1352: 139).

ثم انتقل إلى طرابلس والتحق بالمدرسة «الرشيدية» وهي مدرسة ابتدائية تابعة للدولة، وظل بها عامًا ثم تركها إلى المدرسة الوطنية الإسلامية بطرابلس، وكانت من أرقى المدارس يُدَرَّس فيها الصرف والنحو ومبادئ الجغرافية وعلم الفلك والعقائد والعبادات والمنطق والرياضيات، ولم تطل الحياة بتلك المدرسة فسرعان ما أُغلقت أبوابها، وتفرق طلابها في المدارس الأخرى، غير أن محمد رشيد رضا توثقت صلته بشيخه الأول حسين الجسر، ولازم دروسه وحلقاته، ولما رأى الشيخ الجسر في تلميذه ذكاءً وفهمًا؛ آثره بالعناية والرعاية، وأجازه بتدريس العلوم الشرعية والعقلية والعربية، وفي الوقت نفسه كان يحضر دروس عدد من المشايخ كالشيخ محمود نشابة الذي أجازه برواية الحديث، والشيخ محمد الحسيني، وعبدالغني الرافعي، وغيرهما.

لقد اكتسب محمد رشيد رضا كثيرًا من معارفه بقراءاته الشخصية وجهوده الذاتية وتوجيه بعض العلماء له. لقد كان شديد العناية بمطالعة كتب الأدب والسلوك، وكان أعجب كتب السلوك عنده كتاب الإحياء للغزالي، ولقد طالعه محمد رشيد رضا كله وأكثر مراجعته وأعاد قراءة أبوابه عودًا على بدء، ثم صار يقرأه للناس، وكان لهذا الكتاب أكبر الأثر في دين محمد رشيد رضا وأخلاقه (رضا، 1352: 133-139؛ الزركلي، 2002: 126/6؛ كحالة، (د ن): 310/9-312؛ العدوي، د ن: 19).

وكان الشيخ محمد عبده هو أكثر شيوخ محمد رشيد رضا تأثيرًا فيه (رضا، د ن: 2/1)، وهو الذي أطلق عليه لقب «الأستاذ الإمام»، وكان «محمد عبده» يقول عن محمد رشيد رضا: إنه: «ترجمان أفكاره» (رضا، 1350: 1025/1)، وكان يرى أنه سيكون خليفته في الإصلاح (رضا، 1350: 1024/1-1026)، وقد ألّف محمد رشيد رضا كتابًا في ترجمة شيخه «محمد عبده» ربما يكون أكبر ترجمة لشيخ في التاريخ. إذ بلغ ثلاث مجلدات (رضا، د ن: 379/8 وما بعدها).

المطلب الثاني: تعريف النسخ وأنواعه وأدلة ثبوته

النسخ في اللغة: الرفع والإزالة، كما أنه يستعمل في النقل أيضًا (الراغب الأصفهاني، 1412: 801؛ الخطيب البغدادي،

1421: 80/1؛ أبو الثناء الأصفهاني، 1406: 489/2).

تعريف النسخ اصطلاحًا:

تعددت تعريفات النسخ عند العلماء وبيان المراد به (ابن حزم الظاهري، 1406: 7؛ الجصاص، 1415: 59/1؛ الزرقاني، د ن: 72/2؛ عثيمين، 1430: 77)، ولعل أشهرها: هو رفع حكم شرعي سابق بدليل شرعي متراخ عنه في زمن نزول الوحي.

أنواع النسخ:

كل من كتب في النسخ من علماء أصول الفقه أو ممن كتب في علوم القرآن تكاد كتاباتهم تتفق على أن أنواع النسخ ثلاثة (الجصاص، 1414: 253/2-350؛ أبو يعلى الفراء، 1410: 702/3؛ السمعاني، 1418ب: 426/1، السيوطي، د ن: 62/3 وما بعدها؛ السايس، 2002: 28/1):

1. نسخ الحكم دون التلاوة، وهو المشهور، وصنفت فيه الكتب. قال السيوطي: «الضرب الثاني: ما نسخ حكمه دون تلاوته وهذا الضرب هو الذي فيه الكتب المؤلفة» (السيوطي، 1394: 71/3). مثاله: تقديم الصدقة عند الرغبة في مناجاة النبي صلى الله عليه وسلم، ثم نسخ الحكم مع بقاء الآية.
2. نسخ التلاوة دون الحكم، وهذا النوع من المباحث التي اعتنى بها علماء علوم القرآن.

   مثاله: الرجم للزاني المحصن، نسخت تلاوته وبقي حكمه.
3. نسخ التلاوة والحكم (السيوطي، 1394: 62/3؛ الزرقاني، د ن: 214/2).

مثاله: نسخ الرضعات العشر التي تُحرّم. فهذه الرضعات العشر نسخت من القرآن، ولم يبق العمل بها.

أدلة ثبوت النسخ:

والأدلة على ثبوت النسخ آيات منها:

1. قوله تعالى: {مَا نَنسَخۡ مِنۡ ءَايَةٍ أَوۡ نُنسِهَا نَأۡتِ بِخَيۡرٖ مِّنۡهَآ أَوۡ مِثۡلِهَآۗ} [سورة البقرة: 106]. وجه الدلالة: في الآية إخبار من الله تعالى عن وقوع النسخ وحكمته منه، وأنه سبحانه وتعالى يأتي بخيرٍ من المنسوخ أو مثله.
2. وقوله تعالى: {وَإِذَا بَدَّلۡنَآ ءَايَةٗ مَّكَانَ ءَايَةٖ وَٱللَّهُ أَعۡلَمُ بِمَا يُنَزِّلُ قَالُوٓاْ إِنَّمَآ أَنتَ مُفۡتَرِۭۚ} [سورة النحل: 101].

وجه الدلالة: إخبار من الله سبحانه بأنه يبدل الآية بآية أخرى، وهذا فيه إشارة إلى وقوع النسخ، كما تشير الآية إلى أن نسخ التلاوة كان مثار شبهة عند الكفار (ابن كثير، 1420هـ: 567/2؛ القنوجي، 1412هـ: 298/5).

3. وقوله تعالى: {سَنُقۡرِئُكَ فَلَا تَنسَىٰٓ إِلَّا مَا شَآءَ ٱللَّهُۚ} [سورة الأعلى: 6-7]. أي: «أن تنساه» (الشنقيطي، 1415: 430/3).

وجه الدلالة: في الآية بيان وبشارة للنبي صلى الله عليه وسلم من الله بأن يعلمه علمًا لا ينساه، إلا ما اقتضت حكمة الله أن تنساه لمصلحة بالغة.

ومعلوم أن النسخ لا يثبت إلا بوحي من الله لنبيه صلى الله عليه وسلم. قال تعالى: {قُلۡ مَا يَكُونُ لِيٓ أَنۡ أُبَدِّلَهُۥ مِن تِلۡقَآيِٕ نَفۡسِيٓۖ إِنۡ أَتَّبِعُ إِلَّا مَا يُوحَىٰٓ إِلَيَّۖ إِنِّيٓ أَخَافُ إِنۡ عَصَيۡتُ رَبِّي عَذَابَ يَوۡمٍ عَظِيمٖ} [سورة يونس: 15].

المبحث الأول: مفهوم النسخ عند محمد رشيد رضا والحكمة منه

أولاً: تعريفه النسخ لغة

قال محمد رشيد رضا: «قال أئمة اللغة: إن أصل النسخ النقل، سواء أكان نقل الشيء بذاته كما يقال: نسخت الشمس الظل، أي: نقلته من مكان إلى مكان، أو نقل صورته كما يقال: نسخت الكتاب، إذا نقلت عنه صورة مثل الأولى، وورد: نسخت الريح الأثر: أي: أزالته» (رضا، 1990: 112/2).

ومن خلال ما تقدم يتبين أن النسخ عند محمد رشيد رضا مأخوذ من النقل، كقولهم: نسخت الكتاب، ومن الإزالة، كقولهم: نسخت الريح الأثر، وهذان المعنيان من المعاني اللغوية لمادة نسخ الواردة في كلام العرب (الفراهيدي، د ن: 201/4؛ الزجاج، 1408: 189/1؛ ابن فارس، 1399: 425/5؛ الأزهري، 2001: 182/7؛ الجوهري، 1407: 433/1)، وهما مستعملان في القرآن، فمن المعنى الأول قوله تعالى: {هَٰذَا كِتَٰبُنَا يَنطِقُ عَلَيۡكُم بِٱلۡحَقِّۚ إِنَّا كُنَّا نَسۡتَنسِخُ مَا كُنتُمۡ تَعۡمَلُونَ} [سورة الجاثية: 29]، ومن المعنى الثاني قوله تعالى: {فَيَنسَخُ ٱللَّهُ مَا يُلۡقِي ٱلشَّيۡطَٰنُ} [سورة الحج: 52]. ولهذا لم يخل كلام اللغويين من تأثر بالتقرير الشرعي؛ الذي لا يخرج في أصله عن اللغة، وإنما قد يزيد بعض القيود.

ثانيًا: تعريفه النسخ اصطلاحًا

لم يُعرِّف محمد رشيد رضا النسخ تعريفًا صريحًا، وما ذكره في مواضع متفرقة من تفسيره إنما هو بيانٌ وتقريبٌ للنسخ.

قال محمد رشيد رضا عند تفسيره لآية البقرة: {مَا نَنسَخۡ مِنۡ ءَايَةٍ أَوۡ نُنسِهَا نَأۡتِ بِخَيۡرٖ مِّنۡهَآ أَوۡ مِثۡلِهَآۗ} [سورة البقرة: 106]: «قال الأستاذ الإمام:...فالنسخ هنا بمعنى التبديل، أي: إذا جعلنا آية بدلاً من آية، فإننا نجعل هذا البدل خيرًا من المبدل منه أو مثله على الأقل، فالآية عند هؤلاء في نسخ التلاوة، وقالوا: إن المراد بالنسيان هو أن يأمر الله -تعالى- بعدم تلاوة الآية فتُنسى بالمرة ... وثانيهما: أن المراد نسخ حكم الآية، وهو عام يشمل نسخ الحكم وحده ونسخه مع التلاوة، وهذا هو القول المختار للجمهور، ...» (رضا، 1990: 341/1).

ومن خلال ما تقدم يتبين أن النسخ في الاصطلاح عند محمد رشيد رضا موافق لما عليه عامة أهل العلم (أبو جعفر

الطبري، 1422: 472/2 وما بعدها؛ الماوردي، د ن: 170/1؛ البغوي، 1417هـ: 154/1؛ الرازي، 1420: 637/3 وما بعدها؛ القرطبي، 1384هـ: 67/2 وما بعدها).

ثالثًا: الحكمة من النسخ عند محمد رشيد رضا

أثبت محمد رشيد رضا الحكمة من النسخ فقال: «وإنما الأحكام تختلف باختلاف الزمان والمكان والأحوال، فإذا شُرع حكم في وقت لشدة الحاجة إليه، ثم زالت الحاجة في وقت آخر، فمن الحكمة أن يُنسخ الحكم ويُبدَّل بما يوافق الوقت الآخر، فيكون خيرا من الأول أو مثله في فائدته من حيث قيام المصلحة به ...».

وقال أيضًا: «إن النسخ في الشرائع جائز، موافق للحكمة، وواقع، فإن شرع موسى نسخ بعض الأحكام التي كان عليها إبراهيم، وشرع عيسى نسخ بعض أحكام التوراة، وشريعة الإسلام نسخت جميع الشرائع السابقة؛ لأن الأحكام العملية التي تقبل النسخ إنما تُشرع لمصلحة البشر، والمصلحة تختلف باختلاف الزمان، فالحكيم العليم يُشرّع لكل زمن ما يناسبه، وكما تُنسخ شريعة بأخرى يجوز أن تُنسخ بعض أحكام شريعة بأحكام أخرى في تلك الشريعة، فالمسلمون كانوا يتوجهون إلى بيت المقدس في صلاتهم فنُسخ ذلك بالتوجه إلى الكعبة وهذا لا خلاف فيه بين المسلمين ...» (رضا، 1990: 112/2). وما قرره محمد رشيد رضا من حكمة لوقوع النسخ موافق لما قرره العلماء، وأن الحكمة من النسخ عائدة إلى أمور منها:

1. التربية والتهذيب فينسخ الله من الأحكام ما شاء بعد حصول المقصود منها.
2. مرحلية الحكم، فيشرع الحكيم أحكامًا ثم ينسخها بأحكام أنسبَ للمرحلة الأخرى.
3. التدرج في التشريع، فيأتي الحكم الجديد وهم على كامل الاستعداد للعمل به.
4. بيان أن الإسلام آخر الأديان، وشريعته خاتمة الشرائع وصالحة لكل زمان ومكان.

المبحث الثاني: إثبات محمد رشيد رضا للنسخ في القرآن الكريم

أثبت محمد رشيد رضا النوع الأول من النسخ، وهو نسخ الحكم دون التلاوة (رضا، 1990: 413/1-414؛ رضا وآخرون، د ن: 693/12)، وأثبت نسخ الأحكام عمومًا أو مع بقاء لفظ الآيات، وأثبت معقوليته وحكمته؛ ومن ذلك قوله: «وإنّ نسخ حكم في الشريعة بحكم آخر هو كنسخ شريعة بشريعة أخرى، معقول المعنى موافق لحكمة التشريع في انطباقها على مصالح الناس التي تختلف باختلاف الزمان والأحوال، لا شبهة فيه على أصل الدين ...» (رضا وآخرون، د ن: 693/12). وفي حكمة بقاء الآية مع رفع الحكم، يقول: «حكمة بقاء الآية التي نُسخ حكمها التذكر بنعمة النسخ والتعبد بتلاوتها ...» (رضا وآخرون، د ن: 611/7؛ رضا، 1990: 414/1).

وردّ على من أنكر النسخ من المتقدمين والمتأخرين اعتمادًا على شبهات تعارض في رأيهم دلالة النسخ، ومن هؤلاء أبو مسلم الأصفهاني المعتزلي، وكان عالمًا بالتفسير وغيره من صنوف العلم، فقال محمد رشيد رضا: «ولكن هناك خلافًا في نسخ أحكام القرآن ولو بالقرآن، فقد قال أبو مسلم محمد بن بحر الأصفهاني المفسر الشهير: ليس في القرآن آية منسوخة، وهو يُخرِّج كل ما قالوا إنه منسوخ على وجه صحيح بضرب من التخصيص أو التأويل، وظاهر أن مسألة القبلة ليس فيها نسخ للقرآن، وإنما هي نسخ لحكم لا ندري هل فعله النبي صلى الله عليه وآله وسلم باجتهاده أم بأمر من الله تعالى غير القرآن؛ فإن الوحي غير محصور في القرآن ...» (رضا، 1990: 112/2). وقد ذكر ياقوت الحموي في معجم الأدباء كتابًا لأبي مسلم باسم «مجموعة الرسائل» لعله هو المقصود هنا (الحموي، 1414: 420/6).

وقد نقل الرازي والقاسمي وغيرهما من المفسرين رأي أبي مسلم (الرازي، 1420: 641/3؛ القاسمي، 1418: 25/1). وبالنظر نجد أن أبا مسلم الأصفهاني أوَّلَ النسخَ في الآية بالشرائع التي في التوراة والإنجيل معتمدًا في ذلك على أن المراد بالنسخ في آية {مَا نَنسَخۡ مِنۡ ءَايَةٍ أَوۡ نُنسِهَا} [سورة البقرة: 106] قد يكون بمعنى شريعة، أو قد يكون النقل من اللوح المحفوظ وتحويله إلى سائر الكتب، أو وقوع خير منه. والجواب عن ذلك أن يقال: إن العرب لم يستخدموا آية بمعنى شريعة، ولم يرد في كتب اللغة إتيان آية بمعنى شريعة، بل إن لفظ الآية إذا أطلق فإنه يراد به الآية القرآنية، فخالف بقوله المعهود من لغة العرب والمفسرين، كما أنه ليس لديه دليل على المخالفة، والخيرية في نقل القرآن من اللوح المحفوظ إلى سائر الكتب غير متوفرة في نقل القرآن، كما أن كلامه في مسألة القبلة وأنه ليس فيها نسخ؛ يعتبر مخالفًا لما عليه السلف وكبار المفسرين، ويسبب انفكاكًا بين سبب الآية وسياقها، وأما قوله: لو وقع النسخ لوقع إلى خير منه، فالجواب أن في قوله تعالى: {وَإِذَا بَدَّلۡنَآ ءَايَةٗ مَّكَانَ ءَايَةٖ} [سورة النحل: 101]. ما يدل على وقوع النسخ، وفي آية البقرة ما يدل على إمكانية وقوعه (الراغب الأصفهاني، 1412: 33؛ السيوطي، 1394: 24/2).

وأثبت محمد رشيد رضا رأي الجمهور بأن القرآن يُنسخ بالقرآن بناء على أنه لا مانع من نسخ حكم آية مع بقائها في الكتاب يُعبد الله تعالى بتلاوتها وبتذكر نعمته بالانتقال من حكم كان موافقا للمصلحة ولحال المسلمين في أول الإسلام، إلى حكم يوافق المصلحة في كل زمان ومكان، فإنه لا يُنسخ حكم إلا بأمثل منه، كالتخفيف في تكليف المؤمنين قتال عشر أمثالهم بالاكتفاء بمقابلة الضعف بأن تقاتل المائة مائتين.

ثم أشار إلى ضوابط تميّز النسخ عن غيره، وبيان ما يدخل في النسخ وما لا يدخل فيه، وهي: أنه لا يُصار إلى القول بالنسخ

لمجرد التعارض، لأن القول بالنسخ لمجرد التعارض احتمال، والنسخ لا يثبت بالاحتمال، وفي هذه الحال يُصار إلى الجمع ما أمكن، فإن انتفى وتعذر الجمع بين الآيتين من آيات الأحكام العملية، وعُلِم تاريخهما، فعند ذلك يقال إن الثانية ناسخة للأولى.

كما أشار إلى أن الأخبار المحضة كآيات العقائد، وأصول العبادات والمعاملات والفضائل وأخبار الأمم الماضية لا يدخلها النسخ، لأنها خبر من الله، وخبر الصادق يستحيل الرجوع منه. وأشار إلى أن نسخ السنة بالسنة كنسخ الكتاب بالكتاب، بل هو أولى وأظهر، وكذلك نسخ السنة بالكتاب كما في مسألة القبلة ولا خلاف فيهما. ومن قبيل هذا نسخ الحديث المتواتر لحديث الآحاد.

وأشار إلى أن الخلاف المعتبر في نسخ القرآن بالحديث ولو متواترًا، أو الحديث المتواتر بأخبار الآحاد، والقول بجواز نسخ القرآن للسنة مطلقًا وهو رواية عن الإمام أحمد، وقال به أهل الظاهر، وهو اختيار الشنقيطي رحمه الله. ينظر: (ابن عقيل الظفري، 1420: 259/4؛ ابن حزم، د ن: 505/4؛ الشنقيطي، 2001: 86)، وذكر أن الذي عليه المحققون الأولون أن الظني –وهو خبر الآحاد– لا ينسخ القطعي كالقرآن والحديث المتواتر. والحنفية وكثير من محققي الشافعية صرحوا بجواز نسخ الكتاب بالسنة المتواترة، وهو رواية عن الإمام أحمد، وقال به كثير من المالكية والفقهاء والأصوليين والأشاعرة والمتكلمين (علاء الدين البخاري، د ن: 3/ 182؛ الغزالي، 1413: 124/1؛ فخر الدين الرازي، 1418: 519/1؛ ابن قدامة المقدسي، 1423: 327/1)؛ لأن النبي –صلى الله عليه وسلم– معصوم في تبليغ الأحكام، فمتى أيقنا بأن الرواية عنه واستوفت شروط النسخ تعتبر ناسخة للكتاب كما إذا نسخت آية آية. وذهب آخرون ومنهم الإمام الشافعي كما في رسالته المشهورة في الأصول (الرسالة، 1358: 106) بأنه لا يجوز نسخ حكم من كتاب الله بحديث مهما تكن درجته، لأن للقرآن مزايا لا يشاركه فيها غيره (رضا، 1990: 112/2)، وقال به الإمام أحمد في رواية عنه، وهو اختيار شيخ الإسلام ابن تيمية (الشيرازي، د ن: 501/1؛ أبو الخطاب الكلوذاني، 1406: 369/2؛ ابن قدامة المقدسي، 1423: 322/1؛ ابن تيمية، 1416: 184/17؛ الشاطبي، 1417: 79/3).

والذي يظهر من خلال ما ذُكر من أقوال في مسألة نسخ القرآن بالسنة؛ جواز وقوعه مطلقًا، سواءً أكان الحديث متواترًا أم آحادًا (السريع، 1434).

المبحث الثالث: مفهوم نسخ التلاوة عند محمد رشيد رضا وموقفه منه

المطلب الأول: مفهوم نسخ التلاوة عند محمد رشيد رضا

بيَّن محمد رشيد رضا مفهوم نسخ التلاوة عند العلماء لكنه اتبع شيخه محمد عبده في رد هذا المعنى الذي قرره العلماء حيث قال:

«وقالوا: إن المراد بالإنساء إزالة الآية من ذاكرة النبي –صلى الله عليه وآله وسلم–، وقد اختُلف في هذا: أيكون «بعد التبليغ أم قبله؟ فقيل: بعده كما ورد في أصحاب بئر معونة، وقيل: قبله، حتى إن السيوطي روى في أسباب النزول أن الآية كانت تنزل على النبي –صلى الله عليه وآله وسلم– ليلاً فينساها نهارًا، فحزن لذلك فنزلت الآية» (السيوطي، 911: 14؛ ابن أبي حاتم، 1419: 200/1).

وبئر معونة هي أرض بين بني عامر وحرة بني سليم، وقال ابن إسحاق: كلا البلدين منها قريب إلا أنها إلى حرة بني سليم أقرب، وقيل: بئر معونة بين جبال يقال لها: أبلى في طريق المصعد من المدينة إلى مكة وهي لبني سليم، وتقع غرب المهد إلى الشمال، وتتصل في الغرب بحرة الحجاز (الحموي، 1995: 302/1؛ المغلوث، 1422: 254).

ونقل عن الشيخ محمد عبده قوله: «ولا شك عندي في أن هذه الرواية مكذوبة، وأن مثل هذا النسيان محال على الأنبياء – عليهم السلام –؛ لأنهم معصومون في التبليغ، والآيات الكريمة ناطقة بذلك كقوله تعالى: {إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُۥ وَقُرْءَانَهُۥ} [سورة القيامة: 17]، وقوله: {إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا ٱلذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُۥ لَحَٰفِظُونَ} [سورة الحجر: 9]، وقد قال المحدثون والأصوليون: إن من علامة وضع الحديث مخالفته للدليل القاطع عقليًّا كان أو نقليًّا، كأصول الاعتقاد، وهذه المسألة منها، فإن هذا النسيان ينافي العصمة المجمع عليها ...» (رضا، 1990: 342/1).

بينما يرى العلماء أن وقوع النسيان من النبي ﷺ فيما ليس مأمورا فيه بالبلاغ كالأمور الحياتية الطبيعية جائز، وأما ما كان مأمور فيه بالبلاغ من أمور الشرع كالقرآن فمُجمع على جوازه عند العلماء بشرطين: أحدهما: أن يقع منه النسيان بعد البلاغ، وأما قبله فلا يجوز، والثاني: ألا يستمر على نسيانه فيتذكره أو يُذَكر به. ولم يثبت أن النبي ﷺ نسي شيئًا ولم يبلغه أو كتمه. والنسيان بهذه الشروط لا ينافي عصمة الأنبياء ولا يقدح فيهم، ولا في أصل جمع القرآن وحفظه. وأما النسيان الذي يتذكره ﷺ أو يُذكر به فعارض سريع الزوال لقوله تعالى: {إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا ٱلذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُۥ لَحَٰفِظُونَ } [سورة الحجر: 9]، وأما ما رفعه الله عن قلبه فالمراد به نسخ التلاوة وهو داخل في المستثنى بقوله تعالى: {سَنُقْرِئُكَ فَلَا تَنسَىٰٓ إِلَّا مَا شَآءَ ٱللَّهُ } [سورة الأعلى: 6-7]، قال السمعاني: «والمراد منه نسخ التلاوة» (السمعاني، 1418: 209/6)، وقال أبو حيان: «ومفهوم الآية في غاية الظهور، وقد تعسفوا في فهمها. والمعنى أنه تعالى أخبر أنه سيقرئه، وأنه لا ينسى إلا ما شاء الله، فإنه ينساه، إمّا النسخ، وإمّا أن يَسُنَّ، وإمّا على أن يتذكر. وهو صلى الله عليه وسلم معصوم من النسيان فيما أمر بتبليغه، فإن وقع نسيان، فيكون على وجه من الوجوه الثلاثة»(أبو حيان: 1422: 457/10)، وداخل في قوله تعالى: {مَا نَنسَخْ مِنْ ءَايَةٍ أَوْ نُنسِهَا نَأْتِ بِخَيْرٍ مِّنْهَآ أَوْ مِثْلِهَآ} [سورة البقرة: 106] (النووي، 1392: 1379/4-1380؛ ابن حجر،

1379: 86/9؛ بدر الدين العيني، د ت: 51/20؛ القنوجي، 1412: 188/15؛ الزرقاني، د ن: 265/1).

المطلب الثاني: موقف محمد رشيد رضا من نسخ التلاوة

أنكر محمد رشيد رضا نسخ التلاوة، وإنكاره ثابت ذكره في عدة مواضع من مجلة المنار: فقال: «أما نسخ لفظ الآية مع بقاء حكمها أو نسخ لفظها وحكمها معًا فمما لا يجب علينا اعتقاده وإن قال به القائلون ورواه الراوون، وقد عللله القائلون به والتمسوا له من الحكمة ما هو أضعف من القول به وأبعد عن المعقول ...» (رضا وآخرون، د ن: 611/7).

ونفى الحكمة منه فقال: «وأما نسخ التلاوة فلم تظهر لنا حكمته ولم يأت اليافعي ولا من قبله من العلماء الذين اطلعنا على أقوالهم بحكمة مقنعة لمن كان مستقلاً في فهمه غير مقلد فيه، لا سيما نسخ اللفظ مع بقاء الحكم» (رضا وآخرون، د ن: 694/12)، واليافعي هو الشيخ صالح، من علماء اليمن –أقام في الهند– وهو الذي تولى الرد على من أنكر نسخ التلاوة في مجلة المنار (رضا وآخرون، د ن: 125/12).

وطعن محمد رشيد رضا في أدلة وقوع نسخ التلاوة فقال: «وأما الدليل على وقوع ذلك فهو بعض الروايات عن الصحابة، وهي وإن صحح مثل البخاري أسانيدها، فهي محل إشكال في متنها كأحاديث أخرى في الصحيحين وغيرهما ...» (رضا وآخرون، د ت: 694/12).

وقال أيضًا: «وجملة القول أنه لم يرد في هذا المقام حديث صحيح السند إلا قول عمر (البخاري، 1422: 168/8ح:6830؛ مسلم، د ن: 1317/3ح:1691) في الشيخ والشيخة إذا زنيا، وهو من رواية الآحاد ... وأنا لا أعتقد صحته وإن رُوي في الصحيحين ...» (رضا وآخرون، د ن: 612/7).

هذا هو حاصل ما قاله في إنكاره لمنسوخ التلاوة، وقد خالف محمد رشيد رضا في ذلك جمهور العلماء من أهل السنة الذين يثبتون النسخ اعتمادًا على دلالة الكتاب العزيز والسنة المتواترة في ذلك. وحاول محمد رشيد رضا أن ينكر إنكاره ذلك في مناظراته للشيخ يوسف الدجوي، والحق أن إنكاره ثابت (رضا وآخرون، د ن: 33/33 وما بعدها).

وبعد ذكر جملة من مقولاته التي فيها بيان لموقفه من نسخ التلاوة وعدم وقوعه؛ أقول مناقشًا لما ذكر مستلهمًا منه سبحانه التوفيق والصواب:

الشبهة الأولى: منع نسخ التلاوة لمجرد عدم وجود حكمة ظاهرة مقنعة على نسخ التلاوة لا سيما نسخ اللفظ مع بقاء الحكم؛ فجوابها: أن الآية الناسخة والمنسوخة كلاهما مُنزّلة من الله تبارك وتعالى، وهو أعلم بما هو أصلح لخلقه، فيجب على المؤمن تجاه ذلك التسليم والاتباع بالناسخ والمنسوخ، قال تعالى: {وَإِذَا بَدَّلْنَآ ءَايَةً مَّكَانَ ءَايَةٍ وَٱللَّهُ أَعْلَمُ بِمَا يُنَزِّلُ قَالُوٓاْ إِنَّمَآ أَنتَ مُفْتَرٍۭ بَلْ أَكْثَرُهُمْ لَا يَعْلَمُونَ} [سورة النحل :101]، فالاعتراض بين الشرط وجوابه في الآية أفاد أن مصدر الأمرين عن علمه تبارك وتعالى، وأن كلاً منهما منزل. وعلى هذا فلا حجة لمن أنكر نسخ التلاوة لعدم ظهور فائدة أو حكمة له فيه (ابن قيم الجوزية، د ن: 224؛ الخازن، 1415: 98/3).

ثم إن هذا من ابتلاء الله لعباده المؤمنين واختباره إياهم، فالواجب على المؤمن إذا ثبت الأمر أو الحكم؛ الإيمان ولزوم الوحي، قال تعالى: {إِنَّمَا كَانَ قَوْلَ ٱلْمُؤْمِنِينَ إِذَا دُعُوٓاْ إِلَى ٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦ لِيَحْكُمَ بَيْنَهُمْ أَن يَقُولُواْ سَمِعْنَا وَأَطَعْنَاۚ وَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُفْلِحُونَ} [سورة النور: 51]، وكون حكم الآية باقيًا وثابتًا، ولفظها نُسخ فهذا بحد ذاته فائدة (الآمدي، د ن: 142/3؛ العنزي، 1437: 51).

ولما خشي عمر بن الخطاب –رضي الله عنه– على الناس إن طال بهم الزمان أن ينكروا فريضة الرجم، قام خطيبًا على منبر رسول الله صلى الله عليه وسلم وحذرهم من ذلك وبيّن أنه في كتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم.

ثم إن التلازم بين الآية وحكمها مشروط بعدم وجود الناسخ، فإن وجد فلا تلازم بينهما، ويكون حينها رفع الحكم وأبقى التلاوة، أو العكس، أو رفعهما معًا، كل هذا بحسب ما تقتضيه الحكمة أو المصلحة (الزرقاني، 1379: 216/2). قال الطوفي: «وأما قولهم: «أُنزل اللفظ ليُتلى؛ فكيف يرفع؟» فلا استحالة فيه، ولا استبعاد، لجواز أن تكون المصلحة في تلاوته وقتا دون وقت، كغيره من الأحكام المنسوخة» (الطوفي، 1407: 274/2).

الشبهة الثانية: دعوى محمد رشيد رضا في ما قيل بأنه منسوخ لا يتفق مع أسلوب القرآن وبلاغته (رضا وآخرون، د ن: 612/7)؛ فجوابه: إن العبرة بثبوت الآية القرآنية هو صحة الإسناد، فإذا صح سندها ثبت لها من الخصائص ما لا يثبت لغيرها؛ كالإعجاز في لفظها والتعبد بتلاوتها وغير ذلك من الخصائص القرآنية، فإذا نُسخت تلاوتها لم يعد لها من الخصائص شيء، لأن نسخها يقتضي عدم حفظها متواترة، فيكون احتمال روايتها بالمعنى واردًا؛ لطول العهد بها وعدم تعاهدها فيُنسيها الله عباده ويرفعها من صدورهم، فلا يبقى إلا نقلها بالمعنى، وأنى لأحد أن يأتي بمثل كلام الله عز وجل؟!

ثم إن منسوخ التلاوة يكفي فيه خبر صحيح عن الصحابي ولو كان آحادًا بأن هذه الآية كانت من القرآن. ولا يلزم من قول الصحابي بأنها كانت من القرآن أن يكون هو اللفظ القرآني بعينه، بل ربما أراد المعنى (الجصاص، 1414: 253/2؛ الجرجاني، 1429: 1395/3؛ العنزي، 1437: 51)، قال أبو بكر الجصاص: «لأن الخبر لم يقتض أن يكون هذا المنقول بعينه هو الذي كان من ألفاظ القرآن على نظامه وتأليفه حسب ما نقلوه إلينا، وليس يمتنع أن يكون ذلك قد نقلوه على نظم آخر ونُسخ ذلك النظم وأنسي من كان يحفظه ولم ينسخ الحكم، فنقلوه بلفظ غير اللفظ الذي كان رُسم القرآن حين نزوله إلى أن رُفع، فلا

يكون هذا من القرآن، وهذا جائز أن يفعله الله، وذلك لأن قوله من القرآن ومن رسمه يتعلق به أحكام لا تتعلق بغيره» (الجصاص، 1414: 262/2).

الشبهة الثالثة: طعن محمد رشيد رضا بصحة الأحاديث الواردة في إثبات نسخ التلاوة؛ حتى ما روي في الصحيحين؛ فجوابه: أنَّ كثيرًا من الروايات الواردة في نسخ التلاوة مقطوعٌ بصحتها، وتلقتها الأمة بالقبول، وذلك لإخراج البخاري ومسلم لها في صحيحيهما، وهذا أمرٌ متفقٌ عليه بين العلماء، ومن تلكم الأحاديث الدالة على وقوع نسخ التلاوة، ما يلي:

ثبت في الصحيحين عن ابن عباس رضي الله عنهما: قال عمر بن الخطاب رضي الله عنه وهو جالس على منبر سول الله صلى الله عليه وسلم: «إن الله بعث محمدا صلى الله عليه وسلم بالحق، وأنزل عليه الكتاب، فكان مما أنزل الله آية الرجم، فقرأناها وعقلناها ووعيناها، رجم رسول الله صلى الله عليه وسلم ورجمنا بعده، فأخشى إن طال بالناس زمان أن يقول قائل: والله ما نجد آية الرجم في كتاب الله، فيضلوا بترك فريضة أنزلها الله، والرجم في كتاب الله حق على من زنى إذا أحصن من الرجال والنساء، إذا قامت البينة أو كان الحبل أو الاعتراف، ثم إنا كنا نقرأ فيما نقرأ من كتاب الله: أن لا ترغبوا عن آبائكم، فإنه كفر بكم أن ترغبوا عن آبائكم، أو إن كفرا بكم أن ترغبوا عن آبائكم» (البخاري، 1422: 168/8ح:6830؛ مسلم، د ن: 1317/3ح:1691)، وزاد ابن أبي شيبة في مصنفه وغيرُه: «والشيخ والشيخة إذا زنيا فارجموهما البتة» (ابن أبي شيبة، 1427: 539/5ح:28776؛ ابن ماجه، د ن: 853/2ح:2553؛ النسائي، 1421: 406/6ح:7107).

ووجه الدلالة من هذا الحديث ثبوت نسخ آية الرجم (الشيخ والشيخة) وآية (أن لا ترغبوا عن آبائكم)، فكانتا مما أُنزل على رسول الله صلى الله عليه وسلم، واستمر حكمهما، ونسخت تلاوتهما، وقد أخبر بهما عمر بن الخطاب في جمع من الصحابة ولم يعلم له مخالف، فكان إجماعًا، وفي سكوت الصحابة وعدم النكارة على مقولة عمر دليلٌ على أن ما قاله كان محفوظًا ومعلومًا عندهم. قال الباقلاني: «والدليلُ على أن هذه الآية كانت محفوظةً عند غير عمر من الأمّة قوله: «كنا نقرؤها»، وتلاوتُه لها بمحضرٍ من الصحابة وترك النكير لقوله والرد له. وأن يقولَ قائل في أيّام حياتِه أو بعده أو مواجها له أو بغير حضرته متى نزلت هذه الآية ومتى قرأناها، والعادةُ جارية بمثل هذا في قرآن يُدعى إنزاله لا أصلَ له ويُدعى فيه حضورُ قومٍ نبلٍ أخيار أبرار، أهلِ دينٍ ونسكٍ وحفظٍ ولسنٍ وبراعة، وقرائح سليمةٍ وأذهانٍ صافية، فإمساكُهم عنه أوضحُ دليلٍ على أن ما قالَه وادّعاهُ كان معلومًا محفوظًا عندهم» (الباقلاني، 1422: 402/1).

ومن الأدلة أيضًا ما روي في صحيح مسلم من حديث عائشة رضي الله عنها أنها قالت: «كان فيما أُنزل من القرآن عشر رضعات معلومات يُحَرِّمن، ثم نسخن بخمسٍ معلومات، فتوفي رسول الله صلى الله عليه وسلم وهنَّ فيما يُقرأ من القرآن» (مسلم، د ن: 1075/2ح:1452)، وجه الدلالة: في الحديث دلالة ظاهرة على وقوع نسخ التلاوة، وردٌّ على من منعه ونفاه.

ولعل مراد عائشة رضي الله عنها: «فتوفي رسول الله صلى الله عليه وسلم وهنّ فيما يقرأ من القرآن»: أن التلاوة نُسخت، ولم يبلغ ذلك كل الناس إلا بعد وفاته صلى الله عليه وسلم، فتوفي وبعض الناس يقرؤها (الزركشي، 1414: 254/5).

وقد أخذ جماعة من الفقهاء كالشافعي وغيره بهذا الحديث، وجعلوا الخمس رضعات حدًّا بين ما يُحَرِّم وما لا يُحَرِّم، وفيه دلالة على وقوع نسخ التلاوة عندهم، قال الشافعي: «وإنما أخذنا بخمس رضعات عن النبي – صلى الله عليه وسلم – بحكاية عائشة أنهن يحرمن وأنهن من القرآن» (الزركشي، 1414: 254/5).

ومن الأدلة حديث أنس بن مالك رضي الله عنه، قال: «أُنزل في الذين قُتلوا ببئر معونة قرآن قرآناه، ثم نسخ بعد: (بلّغوا قومنا أن قد لقينا ربنا فرضي عنا ورضينا عنه)» (البخاري، 1422: 21/4ح:2814؛ مسلم، 1374: 468/1ح:677). وجه الدلالة: الحديث دلّ على وقوع نسخ التلاوة. فقد أخبر أنس رضي الله عنه أنهم قرأوها، ثم رفعها الله. وقد استدل به العلماء على وقوعه.

والروايات الدالة على وقوع نسخ التلاوة كثيرة مستفيضة، وكثرتها تفيد التواتر المعنوي، وإنكارها لا يؤثر في ثبوتها بقدر ما يؤثر في قيمة إنكارهم لها. قال ابن فضال المجاشعي: «وقد جاءت أحاديث متظاهرة في أنها نزلت أشياء من القرآن، ثم نسخت تلاوتها» (المجاشعي، 1428: 149-150).

ومما تقدم يتبين ضعف حجة محمد رشيد رضا والمسلك الذي سلكه في ردّ الأحاديث الصحيحة والتشكيك في سلامتها، ولعله راجع إلى ضعف بضاعته في الحديث، أو عدم اعتداده بأصول النقاد وأحكامهم.

الشبهة الرابعة: دعوى محمد رشيد رضا بأن القرآن لا يثبت بطريق الآحاد، وكون الآية منسوخة فرع كونها آية فلا بد فيه من التواتر المشروط لإثبات القرآن؛ فالجواب: إن إثبات منسوخ التلاوة لا يشترط فيه التواتر؛ وذلك لأنه لم يعد قرآنًا يتلى، فيكفي في إثباته النقل الصحيح عن النبي صلى الله عليه وسلم ولو كان آحادًا؟

ثم إنه كان في صدر الإسلام يثبت القرآن بخبر الواحد، ألا ترى أن الرجل إذا أسلم ذهب إلى قومه وقبيلته يدعوهم إلى الإسلام ويعلمهم ما معه من القرآن؟

ثم إن الروايات الواردة في إثبات نسخ التلاوة إن كانت نُقلت نقل آحاد، فإنها بمجموعها تفيد العلم النظري أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قالها (مرزوق، 1439: 262-307). قال ابن القيم: «الكلام فيما نُقِل من القرآن آحادًا في فصلين، أحدهما: كونه من القرآن، والثَّاني: وجوب العمل به. ولا ريبَ

أنَّهما حكمان متغايران، فإنَّ الأوَّل يوجب انعقادَ الصَّلاة به، وتحريمَ مسِّه على المُحْدِث وقراءتِه على الجنب، وغير ذلك من أحكام القرآن، فإذا انتفت هذه الأحكام لعدم التَّواتر لم يلزم انتفاء العمل به، فإنَّه يكفي فيه الظَّنُّ. وقد احتجَّ كلُّ واحدٍ من الأئمَّة الأربعة به في موضعٍ، فاحتجَّ به الشَّافعيُّ وأحمد في هذا الموضع. واحتجَّ به أبو حنيفة في وجوب التَّتابع في صيام الكفَّارة بقراءة ابن مسعودٍ: «فصيام ثلاثة أيَّامٍ متتابعاتٍ» (الطبري، 1422: 559/10-561؛ الطحاوي، 1416: 399/2؛ الجصاص، 1415: 577/2؛ ابن كثير، 1420: 177/3).

واحتجَّ به مالك والصَّحابة قبله في فرض الواحد من ولد الأمِّ أنَّه السُّدس بقراءة أبيّ: {وَإِن كَانَ رَجُل يُورَثُ كَلَٰلَةً أَوِ ٱمْرَأَة وَلَهُۥ أَخٌ أَوْ أُخْتٌ فَلِكُلِّ وَٰحِدٍ مِّنْهُمَا ٱلسُّدُسُ} [سورة النساء: 12]، والمشهور أنها قراءة سعد بن أبي وقاص. (أبو جعفر الطبري، 1422: 61/8؛ ابن أبي حاتم، 1419: 888/3؛ البغوي، 1417: 180/2؛ القرطبي، 1384: 78/5). فالنَّاس كلُّهم احتجُّوا بهذه القراءة، ولا مستندَ للإجماع سواها، قالوا: وأمَّا قولكم: إمَّا أن يكون نقله قرآنًا أو خبرًا، قلنا: بل قرآنًا صريحًا. وقولكم: فكان يجب نقله متواترًا، قلنا: متى؟ إذا نُسخ لفظه أو بقي؟ أمَّا الأوَّل فممنوعٌ، والثَّاني مسلَّمٌ، وغاية ما في الأمر أنَّه قرآنٌ نُسِخ لفظه وبقي حكمه، فيكون له حكم قوله: «الشَّيخ والشَّيخة إذا زنيا فارجموهما» ممَّا اكتُفِي بنقله آحادًا وحكمُه ثابتٌ، وهذا ممَّا لا جوابَ عنه (ابن قيم الجوزية، 1415: 184/6).

خاتمة البحث:

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، والصلاة والسلام على النبي الكريم وآله وصحبه، وبعد: فهذه أهم النتائج التي توصلت إليها في هذا البحث:

1. أثبت محمد رشيد رضا النسخ وعرَّفه وأثبت حكمته ومعقوليته ورد على من أنكره، إلا أنه رد أحد أنواعه المعتبرة عند العلماء وهو نسخ التلاوة.
2. استشكل محمد رشيد رضا نسخ التلاوة؛ سواء نسخ الآية وحدها أو نسخ الآية والحكم.
3. أبرز الشبهات التي اعتمد عليها محمد رشيد رضا في رده ثبوت نسخ التلاوة وحدها أو نسخ الآية والحكم معًا، هي:

أ.عدم وجود حكمة ظاهرة مقنعة على نسخ التلاوة لا سيما نسخ اللفظ مع بقاء الحكم.

ب.عدم صحة الروايات.

ت.ضعف أسلوب الآيات التي قيل بنسخها عن أسلوب القرآن الكريم.

ث.أن القرآن لا يثبت بطريق الآحاد، وكون الآية منسوخة فرع كونها آية فلا بد فيه من التواتر المشروط لإثبات القرآن.

وعند البحث والنظر في تلك الحجج التي ذكرها لم تصمد أيٌّ من شبه محمد رشيد رضا على نسخ التلاوة؛ فالأحاديث التي ذكرت هذا النوع يستحيل حملها على الخطأ كلها؛ فجلها صحيحة، بل هي تبلغ مبلغ التواتر المعنوي.

وأما نزول أسلوبها عن أسلوب القرآن فغير مُسَلَّم به، وإن سُلِّم فإنها تكون رويت بالمعنى بعد نسخها، لأن نسخها يقتضي عدم حفظها متواترة.

وبهذا يتبين أن هذا القول اجتهاد من محمد رشيد رضا دفاعًا عن القرآن، ولكنه في مقابل ما هو أقوى في الحجة، فلا يوافَق محمد رشيد رضا فيه بالرغم من اجتهاده، مع الاعتذار له واعتبارها كبوة جواد، لا تؤثر على موقفه من القرآن والدفاع عنه.

التوصيات:

إن النقد الذي وجه لمحمد رشيد رضا؛ نتيجة موقفه من العقل، ولذا أرى الكتابة في موقف محمد رشيد رضا من العقل.

المراجع:

ابن أبي حاتم، عبد الرحمن بن محمد بن إدريس. (1419). تفسير القرآن العظيم. (ط3).[المحقق: أسعد محمد الطيب]. مكتبة نزار مصطفى الباز.

ابن أبي شيبة، عبد الله بن محمد. (1427). مصنف ابن أبي شيبة. (ط1). [المحقق: محمد عوامة]. دار القبلة، دمشق: مؤسسة علوم القرآن.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. (1416). مجموع الفتاوى. [المحقق: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم]. مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

ابن حجر، أحمد بن علي. (1379). فتح الباري شرح صحيح البخاري. [رقم كتبه وأبوابه وأحاديثه: محمد فؤاد عبد الباقي، قام بإخراجه وصححه وأشرف على طبعه: محب الدين الخطيب، عليه تعليقات العلامة: عبد العزيز بن عبد الله بن باز]. دار المعرفة.

ابن حزم الظاهري، علي بن أحمد. (1406). الناسخ والمنسوخ في القرآن الكريم. (ط1). [المحقق: د. عبد الغفار سليمان البنداري]. دار الكتب العلمية.

ابن حزم، علي بن أحمد بن سعيد. (د ت). الإحكام في أصول الأحكام. [المحقق: الشيخ أحمد محمد شاكر، قدم له: الأستاذ الدكتور إحسان عباس]. دار الآفاق الجديدة.

ابن عقيل الظفري، علي بن عقيل بن محمد. (1420). الواضح في أصول الفقه. (ط1). [المحقق: الدكتور عَبد الله

بن عَبد المحسن التركي]. مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.

ابن فارس، أحمد بن فارس القزويني. (1399). معجم مقاييس اللغة. [المحقق: عبد السلام محمد هارون]. دار الفكر.

ابن قدامة المقدسي، عبد الله بن أحمد بن محمد. (1423). روضة الناظر وجنة المناظر في أصول الفقه على مذهب الإمام أحمد بن حنبل. (ط1). مؤسسة الريان للطباعة والنشر والتوزيع.

ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر بن أيوب. (1415). زاد المعاد في هدي خير العباد. (ط27). مؤسسة الرسالة، مكتبة المنار الإسلامية.

ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر بن أيوب. (د ت). التبيان في أقسام القرآن. [المحقق: محمد حامد الفقي]. بيروت: دار المعرفة.

ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر. (1420). تفسير القرآن العظيم. (ط2). [المحقق: سامي بن محمد سلامة]. دار طيبة للنشر والتوزيع.

ابن ماجه، محمد بن يزيد القزويني. (د ن). سنن ابن ماجه. [تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي]. بيروت: دار إحياء الكتب العربية – فيصل عيسى البابي الحلبي.

أبو الثناء الأصفهاني، محمود بن عبد الرحمن. (1406). بيان المختصر شرح مختصر ابن الحاجب. (ط1). [المحقق: محمد مظهر بقا]. دار المدني.

أبو حيان الأندلسي، محمد بن يوسف. (1422). تفسير البحر المحيط. دار الكتب العلمية.

أبو يعلى الفراء، محمد بن الحسين. (1410). العدة في أصول الفقه. (ط2). [حققه وعلق عليه وخرج نصه: د. أحمد بن علي بن سير المباركي].

أرسلان، شكيب. (1356). رشيد رضا أو إخاء أربعين سنة. (ط1). ابن زيدون.

الأزهري، محمد بن أحمد. (2001). تهذيب اللغة. (ط1). [المحقق: محمد عوض مرعب]. دار إحياء التراث العربي.

الآمدي، علي بن أبي علي بن محمد. (د ن). الإحكام في أصول الأحكام. [المحقق: عبد الرزاق عفيفي]. المكتب الإسلامي.

الباقلاني، محمد بن الطيب بن محمد. (1422). الانتصار للقرآن. (ط1). [تحقيق: د. محمد عصام القضاة]. دار الفتح، دار ابن حزم.

البخاري، محمد بن إسماعيل. (1422). صحيح البخاري الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه. (ط1).[المحقق: محمد زهير بن ناصر الناصر. مصورة عن السلطانية بإضافة ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي] . دار طوق النجاة.

بدر الدين العيني، محمود بن أحمد بن موسى. (د ت). عمدة القاري شرح صحيح البخاري. دار إحياء التراث العربي.

البغوي، الحسين بن مسعود. (1417). معالم التنزيل في تفسير القرآن تفسير البغوي. (ط4).[حققه وخرج أحاديثه: محمد عبد الله النمر، عثمان جمعة ضميرية، سليمان مسلم الحرش]. الرياض: دار طيبة للنشر والتوزيع.

الجرجاني، عبد القاهر بن عبد الرحمن. (1429). درج الدّرر في تفسير الآي والسّور. (ط1). [دراسة وتحقيق: (الفاتحة والبقرة) وَلِيد بِن أحمد بن صَالِح الحُسَيْن، وشاركه في بقية الأجزاء: إياد عبد اللطيف القيسي]. مجلة الحكمة.

الجصاص، أحمد بن علي أبو بكر. (1415). أحكام القرآن، المحقق: عبد السلام محمد علي شاهين. (ط1). دار الكتب العلمية.

الجصاص، أحمد بن علي. (1414). الفصول في الأصول. (ط2). وزارة الأوقاف الكويتية.

الجوهري، إسماعيل بن حماد الفارابي. (1407). الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية. (ط4). [تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار]. دار العلم للملايين.

الحموي، ياقوت بن عبد الله الرومي. (1414). معجم الأدباء إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب. (ط1). [المحقق: إحسان عباس]. دار الغرب الإسلامي.

الحموي، ياقوت بن عبد الله الرومي. (1995). معجم البلدان. (ط2). دار صادر، بيروت.

الخازن، علي بن محمد بن إبراهيم. (1415). لباب التأويل في معاني التنزيل. (ط1). [تصحيح: محمد علي شاهين]. دار الكتب العلمية.

الخطيب البغدادي، أحمد بن علي بن ثابت. (1421). الفقيه والمتفقه. (ط2). [المحقق: أبو عبد الرحمن عادل بن يوسف الغرازي]. دار ابن الجوزي.

الدمشقي، محمد منير عبده آغا. (1409). نموذج من الأعمال الخيرية في إدارة الطباعة المنيرية سنة 1349هـ. (ط2). مكتبة الإمام الشافعي.

الرازي، محمد بن عمر بن الحسن. (1418). المحصول. (ط3). [دراسة وتحقيق: الدكتور طه جابر فياض العلواني]. مؤسسة الرسالة.

الرازي، محمد بن عمر بن الحسن. (1420). التفسير الكبير مفاتيح الغيب. (ط3). دار إحياء التراث العربي.

الراغب الأصفهاني، الحسين بن محمد. (1412). المفردات في غريب القرآن. (ط1). [المحقق: صفوان عدنان الداودي]. دار القلم، الدار الشامية.

رضا، محمد رشيد. (1350). تاريخ الأستاذ الإمام الشيخ محمد عبده. (ط1). دار المنار.

رضا، محمد رشيد. (1352). المنار والأزهر. دار المنار للنشر والتوزيع.

رضا، محمد رشيد. (1990). تفسير المنار تفسير القرآن الحكيم. الهيئة المصرية العامة للكتاب.

رضا، محمد رشيد. (د ت). مجلة المنار. (مصورة عن ط1). القاهرة.

الزجاج، إبراهيم بن السري بن سهل. (1408). معاني القرآن وإعرابه. (ط1). [المحقق: عبد الجليل عبده شلبي]. عالم الكتب.

الزرقاني، محمد عبد العظيم. (د ن). مناهل العرفان في علوم القرآن. (ط3). مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه.

الزركشي، محمد بن عبد الله بن بهادر. (1414). البحر المحيط في أصول الفقه. (الطبعة الأولى). عمان: دار الكتبي.

الزركلي، خير الدين بن محمود بن محمد. (2002). الأعلام. (الطبعة الخامسة عشر). بيروت: دار العلم للملايين.

السايس، محمد علي. (2002). تفسير آيات الأحكام. المكتبة العصرية للطباعة والنشر.

السريع، الدكتور محمد. (1434). نسخ القرآن بالسنة. مجلة تبيان. العدد (12). 175-214.

السمعاني، منصور بن محمد بن عبد الجبار. (1418أ). تفسير القرآن. (ط1). [المحقق: ياسر بن إبراهيم وغنيم بن عباس بن غنيم]. دار الوطن.

السمعاني، منصور بن محمد. (1418ب). قواطع الأدلة في الأصول. [المحقق: محمد حسن محمد حسن اسماعيل الشافعي]. (ط1). دار الكتب العلمية.

السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر. (1394). الإتقان في علوم القرآن. [المحقق: محمد أبو الفضل إبراهيم]. الهيئة المصرية العامة للكتاب.

السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر. (د ن). لباب النقول في أسباب النزول. [ضبطه وصححه: الأستاذ أحمد عبد الشافي]. دار الكتب العلمية.

الشاطبي، إبراهيم بن موسى بن محمد. (1417). الموافقات. (ط1). [المحقق: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان]. دار ابن عفان.

الشافعي، محمد بن إدريس. (1358). الرسالة. (ط1). [المحقق: أحمد شاكر]. مكتبه الحلبي.

الشنقيطي، محمد الأمين بن محمد المختار. (1415). أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الشنقيطي، محمد الأمين بن محمد المختار. (2001). مذكرة في أصول الفقه. (ط5). مكتبة العلوم والحكم.

الشيرازي، إبراهيم بن علي بن يوسف. (د ن). شرح اللمع. [تحقيق: عبد المجيد تركي]. بيروت: دار الغرب الإسلامي.

الصعيدي، عبد المتعال. (1416). المجددون في الإسلام من القرن الأول إلى القرن الرابع عشر. القاهرة: مكتبة الآداب.

الطبري، محمد بن جرير بن يزيد. (1422). جامع البيان عن تأويل آي القرآن. (ط1). [تحقيق: الدكتور عبد الله بن عبد المحسن التركي، بالتعاون مع مركز البحوث والدراسات الإسلامية بدار هجر الدكتور عبد السند حسن يمامة]. دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان.

الطحاوي، أحمد بن محمد بن سلامة. (1416). أحكام القرآن. (ط1). [تحقيق: الدكتور سعد الدين أونال]. مركز البحوث الإسلامية التابع لوقف الديانة التركي.

الطوفي، سليمان بن عبد القوي. (1407). شرح مختصر الروضة. (ط1). [المحقق: عبد الله بن عبد المحسن التركي]. مؤسسة الرسالة.

العثيمين، محمد بن صالح بن محمد. (1430). الأصول من علم الأصول. (ط4). دار ابن الجوزي.

العدوي، إبراهيم أحمد. (د ت). رشيد رضا الإمام المجاهد.

المؤسسة المصرية العامة للتأليف والأنباء والنشر.

علاء الدين البخاري، عبد العزيز بن أحمد. (د ت). كشف الأسرار شرح أصول البزدوي. دار الكتاب الإسلامي.

العنزي، علي بن جريد. (1437). نسخ التلاوة بين المجيزين والمانعين. *مجلة العلوم الشرعية*. العدد (39). (434- 535).

الغزالي الطوسي، أبو حامد محمد بن محمد. (1413). المستصفى. (ط1).[تحقيق: محمد عبد السلام عبد الشافي]. دار الكتب العلمية.

الفراهيدي، الخليل بن أحمد. (د ن). كتاب العين. [المحقق: د. مهدي المخزومي، د. إبراهيم السامرائي]. دار ومكتبة الهلال.

القاسمي، محمد جمال الدين بن محمد. (1418). محاسن التأويل. (ط1). [المحقق: محمد باسل عيون السود]. دار الكتب العلمية.

القرطبي، محمد بن أحمد بن أبي بكر. (1384). الجامع لأحكام القرآن تفسير القرطبي. (ط2). [تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش]. دار الكتب المصرية.

القشيري، مسلم بن الحجاج. (د ت). صحيح مسلم. [المحقق: محمد فؤاد عبد الباقي]. دار إحياء التراث العربي.

القنوجي، محمد صديق خان بن حسن. (1412). فتح البيان في مقاصد القرآن. [عني بطبعه وقدم له وراجعه: خادم العلم عبد الله بن إبراهيم الأنصاري]. المكتبة العصرية للطباعة والنشر.

كحالة، عمر بن رضا. (د ن). معجم المؤلفين. مكتبة المثنى، دار إحياء التراث العربي.

الكَلْوَذَاني، محفوظ بن أحمد بن الحسن. (1406). التمهيد في أصول الفقه. (ط1). [تحقيق: مفيد محمد أبو عمشة، الجزء 1-2، ومحمد بن علي بن إبراهيم، الجزء 3-4]. مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي.

الماوردي، علي بن محمد بن محمد. (د ت). النكت والعيون تفسير الماوردي. [المحقق: السيد ابن عبد المقصود بن عبد الرحيم]. دار الكتب العلمية.

المُجاشعي، علي بن فَضَّال. (1428). النكت في القرآن الكريم. (ط1). [دراسة وتحقيق: د. عبد الله عبد القادر الطويل]. دار الكتب العلمية.

مرزوق، عماد حسن. (1439). حجية أحاديث الصحيحين في نسخ التلاوة. حولية كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بالإسكندرية. 5 (39) -262 307.

المغلوث، سامي بن عبد الله بن أحمد. (1422). الأطلس التاريخي لسيرة الرسول. مكتبة العبيكان.

النسائي، أحمد بن شعيب بن علي. (1421). السنن الكبرى. (ط1). [حققه وخرج أحاديثه: حسن عبد المنعم شلبي، أشرف عليه: شعيب الأرناؤوط، قدم له: عبد الله بن عبد المحسن التركي]. مؤسسة الرسالة.

النووي، يحيى بن شرف. (1392). شرح صحيح مسلم. (ط2). دار إحياء التراث العربي.

The Effects of Least-to-Most Prompting on Improving Job-related Skills for Individuals with Autism Spectrum Disordery

فاعلية التلقين التدريجي من الأقل إلى الأكثر تدخلاً لتحسين المهارات المهنية لدى الأشخاص ذوي اضطراب طيف التوحد

د. مشعل بن سلمان الرفاعي الجهني
أستاذ التربية الخاصة المساعد، قسم التربية الخاصة ، كلية التربية، جامعة جدة

Dr. Mashal Salman Aljehany
Assistant Professor, Department of Special Education
College of Education, University of Jeddah

(قُدم للنشر في 18 /10 /2023، وقُبل للنشر في 03 /11 /2023)

الملخص

تطوير المهارات المهنية من الجوانب المهمة في تحسين جودة حياة الأشخاص ذوي اضطراب طيف التوحد، وتمكينهم من أن يصبحوا أعضاء مستقلين ومشاركين في المجتمع. يعتبر التلقين التدريجي من الأقل إلى الأكثر تدخلاً من التدخلات المبنية على البراهين والتي يمكن استخدامها لتعزيز المهارات المهنية للأشخاص ذوي اضطراب طيف التوحد. هدفت هذه الدراسة إلى قياس فاعلية ممارسة التلقين التدريجي من الأقل إلى الأكثر تدخلاً في تحسين مهارة تصوير وطباعة الوثائق الورقية لثلاثة أشخاص ذوي اضطراب طيف التوحد، والذين تتراوح أعمارهم ما بين (12) إلى (14) عامًا. أستخدم منهج تصاميم الحالة الواحدة البحثية، وبالتحديد تصميم الخطوط القاعدية المتعددة عبر المشاركين. أشارت النتائج إلى أن ممارسة التلقين التدريجي من الأقل إلى الأكثر تدخلاً ساعدت إثنان من المشاركين على تحقيق درجة الإتقان المستهدفة في هذه الدراسة. يوصي الباحث بإعادة تطبيق التجربة البحثية على عينات وأماكن جغرافية مختلفة لضمان تعميم النتائج. في نهاية البحث، نوقشت النتائج والتوصيات البحثية والتطبيقية بالتفصيل.

الكلمات المفتاحية: اضطراب طيف التوحد، التأهيل المهني، التلقين التدريجي، تصاميم الحالة الواحدة.

Abstract

Developing job-related skills for individuals with ASD can play a major role in improving the quality of life for individuals with autism spectrum disorder (ASD) and enabling them to become independent and engaged members of their communities. One intervention that can be used to enhance job-related skills for individuals with ASD is least-to-most prompting. This study investigated the effectiveness of least-to-most prompting on skill acquisition when teaching job-related skills (photocopying) to three individuals with ASD aged 12 to 14 years old. A multiple baseline across participants design was implemented during the experiment. The results indicated that the least-to-most prompting method helped two participants meet the mastery criterion. Replicating this study and investigating the generalization and maintenance of least-to-most prompting are recommended for future research. Additional implications for research and practice are also provided.

Keywords: Autism spectrum disorder, job-related skills, least-to-most prompting, single-case research design, vocational skills.

1. Introduction:

Autism spectrum disorder (ASD) is a developmental disorder that negatively affects the social lives and behaviors of individuals diagnosed with ASD. The criteria for ASD diagnosis have been reviewed in the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, (DSM-5), which includes some changes. The main changes are: (a) using a standardized diagnostic term (eliminating the need for a differential diagnosis within ADS), (b) identifying two criteria instead of three (social interaction and communication, and stereotyped behaviors), and (c) introducing social communication disorder as a new diagnostic category (American Psychiatric Association, 2013). The rate of individuals diagnosed with ASD has significantly increased during the 21st century in the United States. The latest estimate of the prevalence of ASD is one in 36 children across all racial, ethnic, and socioeconomic status groups in the United States. (Maenner et al, 2023).

Improving job-related and daily living skills has been found to be associated with increased independence and engagement in daily activities for individuals with ASD (Lorenz et al., 2016). Job-related skills for individuals with ASD depend on their strengths and interests. There are essential workplace skills that can be beneficial for individuals with ASD to find and maintain employment. These skills include communication, organization, time management, and problem-solving skills (Wong et al., 2018). Other valuable job-related skills include attention to detail, task completion, following instructions, flexibility, self-advocacy, and teamwork. Indeed, job-related skills that promote independence can reduce symptoms of ASD (Lorenz et al., 2016).

One intervention that can be used for teaching a variety of skills to individuals with ASD is response prompting, which is an evidence-based practice (Wong et al., 2015). Response prompting is a teaching instruction that helps learners provide correct responses. The instructor gives a cue before or during the learner completes the task. A cue is a specific environmental condition that is provided to increase the probability of expected behaviour occurring (Shapiro, 2016). Prompting has been used to teach individuals with ASD a variety of tasks, including social interaction and academic skills (e.g., Batchelder et al., 2009; Bateman & Schwartz, 2022). There are three essential components for the effective implementation of prompting: the target stimulus or cue, the individual's response, and the instructor's feedback (Cooper et al., 2019).

One type of response prompting that is documented in the literature is least-to-most prompting, which has been used to improve single and chained skills in ASD programs and services (Wong et al., 2015). The system of least prompts is a hierarchical approach that consists of providing least intensive prompts to most ones gradually. The instructor gives the learner an opportunity to respond independently, and then provides subsequent levels of various cues, starting from the least amount of assistance (Cooper et al., 2019). The least-to-most prompting system starts by providing verbal, gestural, visual, model, and physical cues gradually (Çetrez-Iscan, Nurçin, & Fazlioglu, 2016). Least-to-most prompting has been effectively implemented to teach a variety of behaviors and tasks to individuals with ASD in various environments (e.g., Probst & Walker, 2017; Qiu et al., 2019). This teaching method has been used to improve leisure skills (Barton, 2015), cognitive abilities (Browder et al., 2017), social interaction skills (Finke et al., 2017), and safety tasks (Bassette et al., 2018).

Many studies examine the effects of using least-to-most prompting with individuals with ASD to teach various skills and behaviours. First, least-to-most prompting was used to increase the use of multi-symbol messages in six children with ASD who utilize augmentative and alternative communication systems in their school (Finke et al., 2017). The data showed that all participants demonstrated a positive improvement in multi-symbol message production after using the least-to-most prompting technique. Second, a study investigated the effects of the implementation of least-to-most prompting by classroom peers to teach device cleaning, hand washing, and oral hygiene to a male high school student with ASD and a visual disability. The results supported the effectiveness of the least-to-most prompting in improving all target skills (Probst & Walker, 2017).

In addition, the effects of least-to-most prompting on movement skills for individuals with ASD have been established in the literature. First, Birkan et al. (2011) investigated the effects of an increasing assistance technique to improve three tennis skills for four children aged 7-9 years old with ASD. Results showed that the intervention was an effective teaching practice for improv-

ing the tennis skills of all participants. Second, Bateman and Schwartz (2022) examined the effectiveness of the least-to-most prompting for teaching play skills to three preschool children with ASD in an inclusive educational setting. They found that the least-to-most prompting was an effective teaching procedure for increasing play skills for all participants. Finally, Saral and Ulke-Kurkcuoglu (2022) examined the effectiveness of a treatment package including a system of least prompts and contingent imitation in improving pretend play skills in three young children with ASD. Their results showed positive impacts on increasing target skills, as well as maintaining these skills after discontinuing the intervention and generalizing them across various locations.

The previous literature review related to the use of least-to-most prompting with individuals with ASD shows the effectiveness of this method in improving a variety of skills. However, there is a research gap in examining the effects of least-to-most prompting to improve job-related skills for individuals with ASD aged 12 to 15 years old. There is no study that examines how to improve vocational skills during that period of age for individuals with ASD. This investigation may assist special education providers in using the least-to-most prompting approach during transitional and vocational planning and programs for individuals with ASD. The purpose of this study was to investigate the effects of least-to-most prompting approach on improving job-related skills for three individuals with ASD. The study addresses the following question: Does the implementation of the least-to-most prompting method lead to an improvement in the acquisition of job-related skills for three participants with ASD?

2.Method

2.1. Participants

Three middle school students were selected to participate in this study. They were selected based on the following criteria: (a) low cognitive ability, (b) age range of 12 to 15 years old, (c) absence of visual and hearing problems, (d) diagnosis of ASD, (e) lack of prior exposure to the target skill, and (f) limited experience with the least-to-most prompting technique. All participants attended sessions three days a week. Descriptions of all participants were collected through direct observations, teacher and parent interviews, and official school records. During the observation and interviews, the Childhood Autism Rating Scale-Second Edition (CARS-2) was used to collect descriptive information (Schopler et al., 2010). Table 1 presents the collected information for all participants.

Table 1.

Participant Characteristics

Participant	Elijah	Aya	Enas
Age	13	12	15
Gender	Male	Female	Female
ASD diagnosis	Moderate ASD diagnosis	Moderate ASD diagnosis	Moderate ASD diagnosis
Intellectual disability (ID)	Moderate ID	Moderate ID	Moderate ID
Hearing ability	Normal	Normal	Normal
Vision ability	Normal	Normal	Normal
Motor ability	Normal	Normal	Normal
Following directions	Normal	Normal	Normal
Vocational ability	Low vocational skills	Low vocational skills	Low vocational skills
Imitation ability	Moderate imitation skills	Moderate imitation skills	Moderate imitation skills
Communication ability	Low communication skills	Low communication skills	Low communication skills

2.2. Setting and Materials

The study was conducted in a private special education center that provides educational and support services to a diverse group of children with disabilities. All the sessions of this study took place in the participants' self-contained classroom. This classroom included a large round table with five chairs, school supplies, an office printer, and a laptop computer. An office paper

printer was used during the study sessions. It was an HP DeskJet 3755 All-in-One Printer loaded with blank paper. Also, an original one-page document was placed next to the office printer for photocopying.

2.3. Variables and Data Collection

The researcher identified measurable, observable, and specific independent and dependent variables to determine the functional relationships between them. The main dependent variable was the percentage of photocopying tasks completed correctly, while the secondary dependent variable was the total number of sessions that met the mastery criterion. The independent variable was a system of least prompts, which involved gradually providing verbal, gestural, model prompts, and then hand-to-hand instructions.

Photocopying task analysis was developed through consultation with the participants' teachers, which included 10 task steps (see Table 2). The definition of a correct response is to perform each task step independently and accurately. The incorrect response was measured as either not completing the task step, receiving a prompt, or taking more than 10 seconds to perform the step task. The mastery criterion was determined as achieving 100% accuracy in three consecutive sessions or having a stable intervention data path (Ledford & Wolery, 2013).

Table 2.

Photocopying Task Analysis and Participant Responses

Task analysis steps	Participant responses	
	Baseline	**Intervention**
1. Turn on the printer		(I) (V) (VG) (VM) (VH)
2. Open the printer lid		(I) (V) (VG) (VM) (VH)
3. Take the paperwork		(I) (V) (VG) (VM) (VH)
4. Place the paperwork on top of the printer		(I) (V) (VG) (VM) (VH)
5. Close the printer lid		(I) (V) (VG) (VM) (VH)
6. Press the green copy button		(I) (V) (VG) (VM) (VH)
7. Retrieve the photocopy and hand it to the instructor		(I) (V) (VG) (VM) (VH)
8. Open the printer lid		(I) (V) (VG) (VM) (VH)
9. Take the original paperwork and hand it to the instructor		(I) (V) (VG) (VM) (VH)
10. Close the printer lid		(I) (V) (VG) (VM) (VH)

I = Independent level, V= Verbal prompt, VG = Verbal plus gestural prompt, VM = Verbal plus model prompt, VH = Verbal plus hand-over-hand guidance prompt.

2.4. Data Analysis

For data analysis, visual analysis was conducted to analyze the graphs of single-case research data for all participants, which is an appropriate approach in behavior-analytic experiments (Gast & Spriggs, 2014). The visual analysis included an examination of the data path levels, trends, variability, immediacy of effect, and overlapping of data paths (Ledford & Gast, 2014). To support visual analysis, effect sizes were calculated across all participants and phases using the Tau-U non-overlap test, which is an appropriate effect-size metric in single-case research designs (Parker et al., 2011). Tau-U is a nonparametric statistical test used to calculate the overlap of data between baseline and treatment phases, while also controlling for any trends in the baseline condition (Parker et al., 2011).

2.5. Experimental Design

To examine the functional relationships between variables, a single-case research design was implemented. In this study, a multiple baseline across participants design was used. This design is a form of interrupted time series conditions that aims to demonstrate clear functional relationships between the intervention and changes in the participant's performance. The experiment consisted of a baseline phase and an intervention phase for each participant (Ledford & Gast, 2014).

2.6. Procedures

2.6.1. Baseline phase

Baseline data for participant performance were recorded in the research setting three times a week for two consecutive weeks. Upon arriving at the research setting, participants were individually informed that they would be using an office printing device to print paperwork. During the baseline phase, the participant was instructed to take the paperwork and make a photocopy using the office printer. No interventions or assistance were provided to the participant during this phase. The participant was given three minutes to complete the task, and each correct response was recorded. At the end of the session, the instructor thanked the participants and directed them to their seats. When the baseline data path was stable, the phase sessions ended (Ledford & Gast, 2014).

2.6.2. Intervention phase

There are various levels of intensity in implementing prompting based on participant responses, ranging from the least to the most intense. During the intervention phase, the researcher provided task instructions to the participant, and a 10-second response interval was established before implementing the prompting hierarchy. The hierarchy of prompting consists of five levels: independent level, verbal prompt, verbal plus gestural prompt, verbal plus model prompt, and verbal plus hand-over-hand guidance prompt. When delivering the verbal prompt, the researcher provided verbal instructions to the participant on how to perform the step. When using a verbal plus gestural prompt, the researcher verbally instructed the participant to perform the step while pointing to the materials that should be used. When using a verbal plus model prompt, the researcher verbally instructed the participant to perform the step while demonstrating how to do it. When delivering the verbal plus hand-over-hand guidance prompt, the researcher verbally instructed the participant on how to perform the step while simultaneously providing full physical assistance to perform the step. Verbal reinforcement was provided when the participant performed the skill correctly and independently (Ault & Griffin, 2013).

2.7. Reliability and Fidelity

Table 3 displays the results of interobserver agreement (IOA) and treatment fidelity (TF) data. The author and an independent observer (the classroom teacher) collected the IOA data using the item-by-item strategy. An item was identified as an agreement when the author and the independent observer observed the same response. The percentage of IOA was calculated by dividing the total number of agreements by the sum of agreements and disagreements, and then multiplying by 100 (Cooper et al., 2019). Overall, IOA measures were collected during 35% of the experimental sessions, with a range of 25% to 50%. The average IOA was 99% (range: 93% - 100%) across all subjects and phases.

The treatment fidelity (TF) data were collected at a rate of 36% (range: 25-50%) across all participants and phases. All sessions planned for the TF were videotaped to be reviewed by the independent observer. The observer collected TF data using the TF form developed by the researcher. The TF was calculated by dividing the total number of correctly performed procedures by the total number of all identified procedures, and then multiplying by 100 (Ledford & Wolery, 2013). The TF was 96.5% (range: 83% - 100%).

Table 3.

Reliability and Fidelity Data Across All Conditions and Participants

Participant	Numbers of baseline/intervention sessions	Numbers of IOA sessions	Numbers of TF sessions	Percentage of IOA across all baseline/intervention sessions	Percentage of TF across all baseline/intervention sessions	IOA Result	TF Result
Baseline Conditions							
Elijah	3	1	1	33 %	33 %	93 %	83 %
Enas	3	1	1	33 %	33 %	100 %	100 %
Aya	3	1	1	33 %	33 %	100 %	100 %
Total and Average	9	3	3	33 %	33 %	98 %	89 %
Intervention Conditions							
Elijah	6	2	2	33 %	33 %	100 %	100 %
Enas	5	1	1	20 %	20 %	100 %	100 %
Aya	6	2	2	33 %	33 %	100 %	100 %
Total and Average	17	5	5	29 %	29 %	100 %	100 %
Total and Average Across all Conditions	26	8	8	31 %	31 %	99 %	96.5 %

2.8. Social Validity

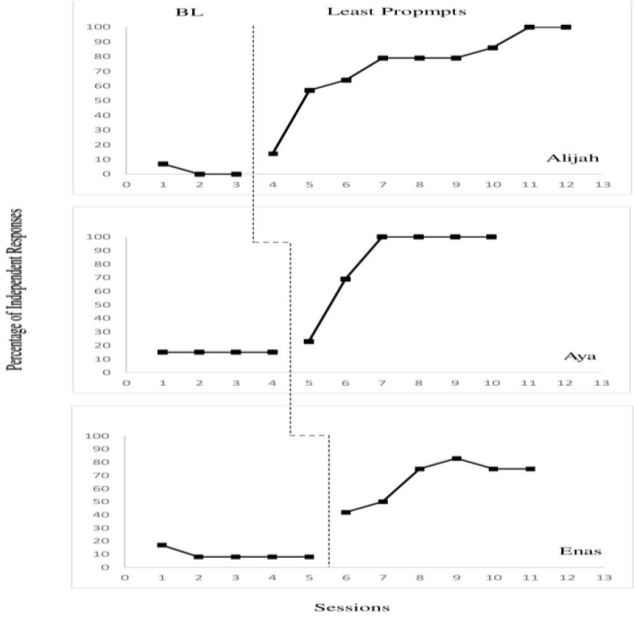
A social validity questionnaire was developed by the researcher to assess the social validity of the study. Four participants' classroom teachers completed the questionnaire. The purpose of the questionnaire was to measure teachers' perspectives on the appropriateness of the skill identified in this study, the importance of using the intervention, and their satisfaction with the outcomes of this study (Ledford et al., 2023). The questionnaire included four statements with a 5-point Likert-type scale that ranges from "strongly agree" to "strongly disagree." The questionnaire statements were as follows: (1) Photocopying skills are appropriate and important skill for my students with ASD to learn, (2) Least-to-most prompting can be an effective intervention for teaching students with ASD, (3) I plan to use least-to-most prompting in the future, and (4) This experiment facilitates the acquisition of new office-related skills for my students. The results of the questionnaire showed that all classroom teachers strongly agreed with all the aforementioned statements.

3. Results

Figure 1 illustrates the percentage of steps completed correctly and independently by each participant during each session. During the baseline condition, Alijah's baseline mean level of performance was 7% (range: 0% to 7%). The baseline data path shows low performance, with a consistent data level and the absence of an increasing trend direction. During the intervention condition, Alijah's mean level of performance was 73% (range: 14% to 100%), indicating a significant improvement in Alijah's performance with an accelerating trend and a stable level of data during the last three sessions. Alijah needed seven intervention sessions until reaching the mastery criterion. The immediate impact, lack of overlapping AB data, and meeting the mastery criterion provide clear evidence of the effectiveness of the least-to-most prompting technique in improving Alijah's performance.

Figure 1.

Number of steps performed independently by Alijah, Aya, and Enas. BL = baseline phase.



During the baseline condition, Aya's baseline mean level of performance was 15% (range: 15% to 15%). The baseline data indicate low performance with a stable data level and no increasing trend direction. During the intervention condition, her average level of performance was 82% (range: 23% to 100%), indicating a high performance with an accelerating trend direction and a stable data level during the last four sessions. She needed only two intervention sessions to reach the mastery criterion. The immediate impact, lack of overlapping AB data, and meeting the mastery criterion provide clear evidence of the effectiveness of the least-to-most prompting

technique in improving Aya's performance.

During the baseline condition, Enas's baseline mean level of performance was 11% (range: 8% to 17%). The baseline data indicated low performance with a stable data level and no increasing trend direction. During the intervention condition, her average level of performance was 67% (range: 42% to 83%). The data path of the intervention revealed a decreasing trend and a stable data level across the last three sessions. The immediacy of the effect and the absence of data overlap between the bassline and intervention phases were observed. However, Enas did not meet the mastery criterion, indicating that there is not enough evidence to support the effectiveness of the least-to-most prompting technique in improving Enas's performance. Additionally, the omnibus Tau-U effect size across all conditions and participants is 1.0 ($p = 0$, CI95 = [0.59 < > 1]), indicating that there was no overlap in data across all conditions and participants (Parker et al., 2011).

4. Discussion

The main purpose of this study was to examine the effects of least-to-most prompting on improving the office-task skills of individuals with ASD. Data showed that two of three participants mastered the skill using least-to-most prompting. Using least-to-most prompting helped the third participant for increasing the performance but could not reach the mastery criterion. The results of the previous studies examining the effects of least-to-most prompting support the effectiveness of using this practice for teaching a variety of skills to individuals with ASD (e.g., Bateman & Schwartz, 2022; Probst & Walker, 2017), which is similar to the findings of this study. This study is the first research that attempts to examine the effects of least-to-most prompting to improve job-related skills for 12 to 15 years old individuals with ASD.

The learning preferences and characteristics of Enas may explain her low performance in meeting the mastery criterion. Enas exhibits a preference for visual learning and tends to use educational technology tools during her classroom learning. Learning preference assessment can assist educators in enhancing chained behaviors among students with ASD during the implementation of the least-to-most prompting technique (Saral & Ulke-Kurkcuoglu, 2022). Prior to implementing the least-to-most prompting technique, it is essential for educators to conduct a comprehensive assessment of their students' proficiency levels in various domains, including attendance, imitation, physical movement, and communication. For instance, it is not recommended to use physical cues as a teaching method for students with ASD who have tactile defensiveness. Additionally, using the least-to-most prompting with other teaching instructions as a treatment package may enhance Enas's performance. For instance, an intervention package including video modeling and least-to-most prompting was compared to least-to-most prompting alone for teaching daily living skills to individuals with ASD (Murzynski & Bourret, 2007). The results indicated that the participants acquired skills taught with the intervention package in fewer sessions and with less prompting.

4.1. Implications

There are some practical implications that educators should consider when using least-to-most prompting. First, prompt fading is a practice that should be considered when using least-to-most prompting. The purpose of using the least-to-most prompting is to gradually assist the learner in performing the task with minimal assistance. This is important to avoid the learner relying solely on prompts to complete the skill. Therefore, using the least-to-most prompting approach could help educators fade prompting procedures (Cengher et al., 2016). Moreover, for special education teachers, it is recommended to provide potential instructional modifications when teaching students with ASD using least-to-most prompting. Teachers may break the task into small steps that align with the student's abilities. They can modify the prompt hierarchy based on the learning situation. Also, they may examine the student's performance if there has been a lack of progress. Finally, educators may provide students with ASD with multiple learning opportunities to practice when they face challenges (Bateman & Schwartz, 2022).

4.2. Limitations, Future Research, and Conclusion

This study has some limitations that should be considered. First, the researcher did not implement any follow-up phases, thereby limiting the generalizability of the study results (Cooper et al., 2019). Future research may investigate the impact of least-to-most prompting on various job-related skills, such as e-mail communication and file organization, across different age groups, and levels of ASD severity. It is advisable

to evaluate the ability of individuals with ASD to maintain and exhibit acquired skills over an extended duration when using the least-to-most prompting technique. Second, caution should be taken when generalizing the findings of this study due to the limited sample size of participants. Therefore, it is recommended that future research replicate this study to validate the findings of this investigation. Finally, the researcher did not examine Enas's learning preferences and characteristics before conducting the study, which could potentially impact her performance. In conclusion, the findings of this study and the existing literature support the effectiveness of least-to-most prompting in teaching a variety of skills to individuals with ASD. However, considering students' learning preferences and combining least-to-most prompting with other teaching methods, such as video modeling may increase its effectiveness (Qiu et al., 2019).

5. Conflict of Interest: The author declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

6. Ethical Approval: Formal written consents were obtained from the school and participants.

7. Funding: This work was funded by the University of Jeddah, Jeddah, Saudi Arabia, under grant No. (UJ-23-AKSPE-18). Therefore, the author thanks the University of Jeddah for its technical and financial support.

8. References

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Ault, M. J., & Griffen, A. K. (2013). Teaching with the System of Least Prompts: An Easy Method for Monitoring Progress. TEACHING Exceptional Children, 45(3), 46–53. https://doi.org/10.1177/004005991304500305.

Barton, E. E. (2015). Teaching generalized pretend play and related behaviors to young children with disabilities. Exceptional Children, 81(4), 489–506. https://doi.org/10.1177/0014402914563694.

Bassette, L. A., Taber-Doughty, T., Gama, R. I., Alberto, P., Yakubova, G., & Cihak, D. (2018). The use of cell phones to address safety skills for students with a moderate ID in community-based settings. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 33(2), 100–110. https://doi.org/10.1177/1088357616667590.

Batchelder, A., McLaughlin, T. F., Weber, K. P., Derby, K. M., & Gow, T. (2009). The effects of hand-over-hand and a dot-to-dot tracing procedure on teaching an autistic student to write his name. Journal of Developmental and Physical Disabilities, 21, 131-138. https://doi.org/10.1007/s10882-009-9131-2.

Bateman, K. J., & Schwartz, I. S. (2022). Effects of the System of Least Prompts on Pretend Play Skills for Children with Autism Spectrum Disorder. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 57(4), 417-429–429. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1357609.pdf.

Birkan, B., Konukman, F., Lieberman, L. J., Agbuğa, B., Yanardağ, M., & Yılmaz, I. (2011). The effects of least to most prompting procedure on teaching basic tennis skills for children with autism. Kinesiology 43 (1), 44-55. https://hdl.handle.net/11421/15517.

Browder, D. M., Root, J. R., Wood, L., & Allison, C. (2017). Effects of a story-mapping procedure using the iPad on the comprehension of narrative texts by students with autism spectrum disorder. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 32(4), 243– 255. https://doi.org/10.1177/1088357615611387.

Browder, D. M., Spooner, F., & Jimenez, B. (2011). Standards-based individualized education plans and progress monitoring. In D. M. Browder & F. Spooner, Teaching students with moderate and severe disabilities (pp. 42-91). New york, NY: Guilford Press.

Cengher, M., Shamoun, K., Moss, P., Roll, D., Feliciano, G., & Fienup, D. M. (2016). A comparison of the effects of two prompt-fading strategies on skill acquisition in children with autism

spectrum disorders. Behavior Analysis in Practice, 9, 115-125. https://doi.org/10.1007/s40617-015-0096-6.

Çetrez-Iscan, G., Nurçin, E., & Fazlioglu, Y. (2016). Effect of Most-to-Least Prompting Procedure on Dressing Skill of Students with Autism. Educational Research and Reviews, 11(18), 1766-1774.

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2019). Applied Behavior Analysis (3rd Edition). Hoboken, NJ: Pearson Education.

Finke, E. H., Davis, J. M., Benedict, M., Goga, L., Kelly, J., Palumbo, L., Peart, T., & Waters, S. (2017). Effects of a least-to-most prompting procedure on multimember message production in children with autism spectrum disorder who use augmentative and alternative communication. *American Journal of Speech-language Pathology*, 26(1), 81–98. https://doi.org/10.1044/2016_AJSLP-14-0187.

Gast, D. L., & Spriggs, A. D. (2014). Visual analysis of graphic data. In D. L. Gast & J. R. Ledford (Eds.), Single case research methodology: Applications in special education and behavioral sciences (2nd edn., pp. 176–211). New York: Routledge.

Lancioni, G. E., & O'Reilly, M. F. (2002). Teaching Food Preparation Skills to People with Intellectual Disabilities: A Literature Overview. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 15(3), 236–253. https://doi.org/10.1046/j.1468-3148.2002.00122.x.

Ledford, J. R., & Gast, D. L. (Eds.). (2014). Single case research methodology: Applications in special education and behavioral sciences. Routledge. Chicago.

Ledford, J. R., & Wolery, M. (2013). Procedural fidelity: An analysis of measurement and reporting practices. *Journal of Early Intervention*, 35(2), 173-193. https://doi.org/10.1177/1053815113515908.

Ledford, J. R., Lambert, J. M., Pustejovsky, J. E., Zimmerman, K. N., Hollins, N., & Barton, E. E. (2023). Single-case-design research in special education: Next-generation guidelines and considerations. Exceptional Children, 89(4), 379-396.

Lorenz T, Frischling C, Cuadros R, Heinitz K. (2016). Autism and Overcoming Job Barriers: Comparing Job-Related Barriers and Possible Solutions in and outside of Autism-Specific Employment. PLoS ONE 11(1): e0147040. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0147040.

Maenner, M. J., Warren, Z., Williams, A. R., Amoakohene, E., Bakian, A. V., Bilder, D. A., ... & Shaw, K. A. (2023). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years—Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2020. MMWR Surveillance Summaries, 72(2), 1.

Murzynski, N. T. and Bourret, J. C. (2007). Combining Video Modeling and Least-to-most Prompting For Establishing Response Chains. Behavioral Interventions, 2(22), 147-152. https://doi.org/10.1002/bin.224.

Parker, R. I., Vannest, K. J., & Davis, J. L. (2011). Effect size in single case research: A review of nine nonoverlap techniques. Behavior Modification, 35, 303–322. doi:10.1177/0145445511399147.

Probst, K. M., & Walker, V. L. (2017). Using the system of least prompts to teach personal hygiene skills to a high school student with comorbid visual impairment and autism spectrum disorder. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 111(6), 511–526. https://doi.org/10.1177/0145482X1711100603.

Qiu, J., Barton, E. E., & Choi, G. (2019). Using system of least prompts to teach play to young children with disabilities. *The Journal of Special Education*, 52(4), 242– 251. https://doi/

org/10.1177/0022466918796479.

Saral, D., & Ulke-Kurkcuoglu, B. (2022). Using Least-To-Most Prompting to Increase the Frequency and Diversity of Pretend Play in Children with Autism. Topics in Early Childhood Special Education, 42(1), 33-49–49. https://doiorg.sdl.idm.oclc.org/10.1177/0271121420942850.

Schopler, E., Reichler, R. J., & Renner, B. R. (2010). Childhood autism rating scale (2nd edn.). Torrance: Western Psychological Publishing.

Shapiro, M. N. (2016). Yes You Can: The Effects of a Module to Teach Preference Assessments and Least-to-Most Prompting Procedures (Doctoral dissertation, The Ohio State University).

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczy k, S., . . . & Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: a comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*; 45, 1951 1966. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z.

Wong, P. S., Donelly, M., Neck, P. A., & Boyd, B. (2018). Positive autism: Investigation of workplace characteristics leading to a strengths-based approach to employment of people with autism. Revista de Management Comparat International, 19(1), 15-30. https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=728800.

جامعة حائل
University of Ha'il

Journal of Human Sciences
At Hail University

Journal of Human Sciences

A Scientific Refereed Journal Published by University of Hail

Seventh year, Issue 21
Volume 1, March 2024

Arcif Analytics

Print 1658 -788 X
Online E- 8819-1658