# مجلة العلوم التربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

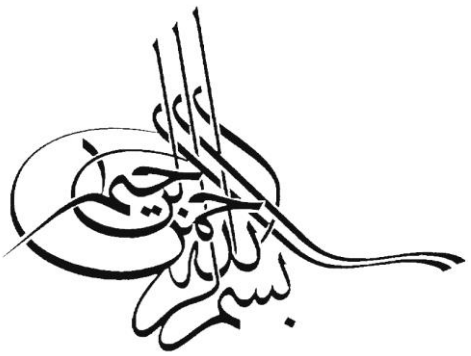
العدد الثلاثون
رجب ١٤٤٣هـ

الجزء الأول

عمادة البحث العلمي
Deanship of Academic Research

www.imamu.edu.sa
e-mail: edu_journal@imamu. edu.sa

رقم الإيداع: ٤٠٠٥ / ١٤٣٦ بتاريخ ٢٧ / ٠٤ / ١٤٣٦هـ
الرقم الدولي المعياري (ردمد) ٧٠٣٠ . ١٦٥٨


بسم الله الرحمن الرحيم

المشرف العام
**الأستاذ الدكتور / أحمد بن سالم العامري**
معالي رئيس الجامعة

نائب المشرف العام
**الأستاذ الدكتور / عبد الله بن عبد العزيز التميم**
وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

رئيس التحرير
**الأستاذ الدكتور / عبد الله بن فالح السكران**
الأستاذ في قسم أصول التربية – كلية التربية

مدير التحرير
**الدكتور / سالم بن علي اليامي**
عميد البحث العلمي

## أعضاء هيئة التحرير


**الأستاذ الدكتور / أحمد بن عبد العزيز الرومي**
الأستاذ في قسم أصول التربية - كلية التربية

**الأستاذ الدكتور / أحمد بن محمد النشوان**
الأستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية

**الأستاذ الدكتور / بدر بن عمر العمر**
الأستاذ في قسم علم النفس التربوي – كلية التربية بجامعة الكويت

**الأستاذة الدكتورة / سوسن بنت محمد زرعة**
الأستاذ في قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

**الأستاذ الدكتور / طارق بن صالح الريس**
الأستاذة في قسم التربية الخاصة – كلية التربية بجامعة الملك سعود

**الأستاذ الدكتور / عبد المحسن بن محمد السميح**
الأستاذ في قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

**الأستاذ الدكتور / علي بن راشد النعيمي**
دائرة التعليم والمعرفة – أبو ظبي

**الدكتور / سعد بن عبدالرحمن النفيسة**
أمين مجلة العلوم التربوية

التعريف:

مجلة علمية فصلية محكمة متخصصة، تصدر عن جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتعنى بنشر الدراسات والبحوث الأصيلة التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكرة، وسلامة المنهجية، ودقة التوثيق، في مجالات أصول التربية، والإدارة التربوية، والمناهج وطرق التدريس، والتربية الخاصة، والتعلم الإلكتروني، وغيرها من التخصصات التربوية الأخرى، والمكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية.

الرؤية:

مجلة تربوية تتميز بإنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها.

الرسالة:

تسعى المجلة لتصبح مرجعاً علمياً للباحثين التربويين، عبر نشر البحوث التربوية المحكمة ذات الأصالة والتميز وفق معايير مهنية عالمية متميزة، وتحقيق التواصل العلمي لأعضاء هيئة التدريس والباحثين في العلوم التربوية.

الأهداف:

تتبنى مجلة العلوم التربوية هدفًا عامًا هو: نشر المعرفة التربوية وإثراؤها بما يسهم في تطوير العمل التربوي، وتحديدا فإن المجلة تهدف إلى تحقيق ما يلي:

١. المساهمة في تنمية العلوم التربوية وتطبيقاتها، وإثراء المكتبة التربوية العربية من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية في التخصصات والمجالات التربوية المختلفة.
٢. إتاحة الفرصة للمفكرين وللباحثين في العلوم التربوية لنشر نتاجهم العلمي والبحثي.
٣. المساهمة في تطوير التخصصات التربوية من خلال نشر الأبحاث ذات الجودة العالية التي تتسم بمعالجة الواقع التربوي والتعليمي المحلي والعربي.
٤. تعزيز الاتجاهات البحثية الجديدة في المجالات التربوية.
٥. تبادل الإنتاج العلمي والمعرفي على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي.

* * *

## قواعد النشر

تنشر المجلة البحوث والدراسات العلمية في المجالات التربوية وفق قواعد النشر التالية:

أولاً: شروط قبول البحث.

١. أن يتسم بالأصالة والابتكار، والجدة العلمية والسلامة المنهجية.

٢. أن يلتزم بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المعتبرة في مجاله.

٣. أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق.

٤. أن يتسم بالسلامة اللغوية.

٥. ألا يكون قد سبق نشره أو مقدمًا للنشر في جهات أخرى.

٦. ألا يكون مستلاً من بحث أو رسالة أو كتاب، سواء أكان ذلك للباحث نفسه، أم لغيره.

ثانيًا: تقديم البحث.

١. تُرسل نسختين من البحث إلكترونيًا على البريد الإلكتروني للمجلة edu_journal@imamu.edu.sa إحداهما بصيغة Word والأخرى بصيغة PDF.

٢. تقديم ملخص باللغتين العربية والإنجليزية لا تزيد كلماته عن عشرة أسطر، وتوضع الكلمات المفتاحية (Key Words) أسفل كل ملخص.

٣. ترتيب عناصر البحث كما يلي: المقدمة، المشكلة وأسئلتها، الأهداف، الأهمية، الحدود، المصطلحات، الإطار النظري والدراسات السابقة، المنهجية والإجراءات، النتائج ومناقشتها، الخاتمة والتوصيات، قائمة المراجع.

٤. تعبئة نموذج طلب النشر مشفوعاً بسيرة ذاتية مختصرة للباحث.

٥. عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم.

٦. لا يزيد البحث عن ٣٥ صفحة من نوع A٤، بما فيها الملاحق والجداول والمراجع.

٧. حجم المتن للغة العربية (١٦) Traditional Arabic، واللغة الإنجليزية (١٢) Times New Roman، وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد).

ثالثاً: التوثيق:

١. يتم توثيق المراجع والاقتباس وفقا لأسلوب جمعية علم النفس الأمريكية (APA).

٢. يشار إلى المراجع في المتن بذكر اسم المؤلف الأخير، ثم سنة النشر، ثم رقم الصفحة بين قوسين، وترتب المراجع في نهاية البحث ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ثم الاسم الأول للمؤلف، ثم سنة النشر، ثم العنوان، ثم مكان النشر، ثم دار النشر.

٣. عند ورود الأعلام الأجنبية في متن البحث أو الدراسة فإنها تكتب بحروف عربية وتوضع بين قوسين بحروف لاتينية، مع الاكتفاء بذكر الاسم كاملاً عند وروده لأول مرة.

رابعًا: تحكيم البحث.

١. تفحص هيئة التحرير البحث فحصًا أوليًا وتقرر أهليته للتحكيم أو رفضه.

٢. تُحكَّم البحوث من قبل اثنين على الأقل من المحكمين من ذوي الاختصاص في موضوع البحث.

٣. في حال اختلاف رأي المحكمين يُرسل البحث لمحكم مرجح.

٤. يُمنح الباحث خطاب إفادة بقبول البحث للنشر في حال قبول البحث.

٥. تحتفظ هيئة التحرير بأسباب الرفض في حال تم رفض البحث.

خامسًا: نشر البحث

١. البحوث المنشورة لا تمثل رأي الجامعة بل تمثل رأي الباحث ولا تتحمل الجامعة أي مسؤولية معنوية أو قانونية ترد في هذه البحوث.

٢. تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونيًا دون إذن كتابي من هيئة التحرير.

٣. تحدد هيئة التحرير أولويات نشر البحوث.

٤. يُعطى الباحث نسختين من المجلة، وتُنشر المستلات على موقع العمادة الشبكي.


التواصل مع المجلة

جميع المراسلات باسم

رئيس تحرير مجلة العلوم التربوية

عمادة البحث لعلمي

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الرياض ١١٤٣٢ ص ب ٥٧٠١

هاتف ٢٥٨٢٠٥١ / ٢٥٨٧٢٠٣ ناسوخ(فاكس) ٢٥٩٠٢٦١

**http://imamudsr.com/**

**E.mail: edu _ journal@imamu.edu.sa**


* * *

# المحتويات


| | |
|---|---|
| دراسة تحليلية مقارنة في ضوء نظرية المسار المزدوج لتفسير كيفية حدوث عُسر القراءة في الدماغ البشري لدى المتحدثين بالعربية<br>**د. عبدالله بن عبدالرحمن الأسمري** | ١٥ |
| دور معلمات رياض الأطفال في تنمية المفاهيم الأمنية لدى أطفال الروضة في مدينة الرياض<br>**د. هانيا منير مصطفى الشنواني** | ٦٣ |
| بعض المضامين التربوية في سورة النمل وتطبيقاتها التربوية في المجتمع<br>**د. عبد الله بن حمد العباد** | ١٢٧ |
| التعامل مع الأوبئة والجوائح العامة من منظور تربوي إسلامي<br>**د. رأفت محمد علي الجديبي** | ٢٠١ |
| درجة الوعي بالأمن السيبراني لدى طالب وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وسبل تعزيزه من وجهة نظرهم<br>**د. ماجد بن عبد الله الحبيب** | ٢٦٩ |
| مستوى رضا أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة عن استخدام منصات التعليم الإلكتروني في أثناء جائحة كورونا<br>**د. إبراهيم بن محمد ناصر السويلم** | ٣٢٧ |
| وعي طالبات جامعة الملك سعود بحقوق المواطنة الرقمية وواجباته<br>**د. نادية بنت محمد بن حمد المطيري** | ٣٧٩ |

# دراسة تحليلية مقارنة في ضوء نظرية المسار المزدوج لتفسير كيفية حدوث عُسر القراءة في الدماغ البشري لدى المتحدثين بالعربية

**د. عبدالله بن عبدالرحمن الأسمري**
قسم علم النفس – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

# دراسة تحليلية مقارنة في ضوء نظرية المسار المزدوج لتفسير كيفية حدوث عُسر القراءة في الدماغ البشري لدى المتحدثين بالعربية

د. عبدالله بن عبدالرحمن الأسمري

قسم علم النفس – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ١٣/ ٩/ ١٤٤٢هـ تاريخ قبول البحث: ١٤٤٢/١٠/١٤ هـ

**ملخص الدراسة:**

تهدف هذه الدراسة إلى تفسير الخلل المعرفي للعمليات العقلية عند المصابين بعسر القراءة (csyslexiaD) في اللغة العربية من خلال نظرية المسار المزدوج (The Dual-Route Model) التي تُعدُّ من أبرز النظريات المفسرة لهذا الخلل في الدماغ البشري عند قراءة أو كتابة الكلمات أو تسمية الصور. وتكونت عينة الدراسة من (٣٦) طفلاً موزعين على مجموعتين الأولى (١٨) طفلاً ممن يعانون من عسر القراءة والثانية (١٨) طفلًا من الأطفال الأسوياء. تم استخدم مقياس لتشخيص عسر القراءة، ثم أجريت تجربة وصفية لقياس سرعة الاستجابة للقراءة عند أفراد الدراسة. وأشارت نتائج الدراسة إلى بطء ملحوظ عند المتعسرين قرائيًا مقارنة بالعاديين، وظهرت لديهم بعض المؤشرات التي تدل على تميز اللغة العربية من خلال المقارنة بسرعة إدراك الكلمات عديمة المعنى مع الكلمات ذات الخلل الهجائي، وأسهمت نتائج الدراسة في إثبات تفسير نظرية المسار المزدوج لعملية القراءة حالات العسر القرائي في اللغة العربية. كما أوصت الدراسة بأهمية إجراء دراسات وأبحاث أخرى باستخدام أساليب القياس الحديثة في علم النفس العصبي وعلم النفس المعرفي مثل (EEG & FMRI).

**الكلمات المفتاحية:** عُسر القراءة، نظرية المسار المزدوج، الخلل المعرفي.

# Interpretation of How Dyslexia Occurs in the Human Brain among Arabic Speakers: A Comparative Analytical Study in Light of the Dual-Route Model

Abdullah, Alasmari, PhD
Psychology Department- College of Social Science
Imam Muhammad bin Saud Islamic University

**Abstract:**

This study aims to explain the cognitive deficit of mental processes in Arabic dyslexics through the Dual-Route Model, which is considered one of the most prominent theories explaining reading or naming pictures at human. This study was conducted on a sample consisting of two independent groups (dyslexic children and normal children), where each group had ١٨ participants after a scale was used to diagnose dyslexia. This was followed by a descriptive experiment conducted to measure reaction time for word reading. The study concluded that Arabic dyslexics were slower than Arabic normal readers at reading Arabic words and non-words and irregular words. In addition, there were indications of the distinction of the Arabic language when comparing reaction time for non-words with irregular words among Arabic normal readers. The study has contributed to proving the interpretation of the Dual-Route Theory of the reading process, as well as dyslexic cases of reading at the Arabic language. The study also recommended conducting further research using modern measurement methods in neuropsychology and cognitive psychology such as EEG & FMRI.

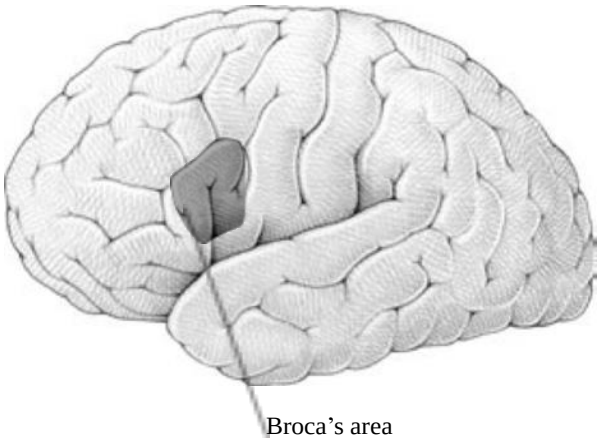
**key words:** dyslexia, the Dual-Route Model, and cognitive deficit

**المقدمة:**

تُعدُّ عملية القراءة من أبرز العمليات العقلية المعقدة التي لازال العلماء في بحث مستمر لتفسيرها والتعرف عليها، وكلما تم اكتشاف ما هو جديد كلما تيقن العلماء إلى أن الدماغ البشري لازال يصعب معرفة كل تفاصيله. وتعتبر عملية القراءة من العمليات التي تم دراستها ومعرفة التفاصيل الوظيفية لها في الدماغ البشري لما لها من أهمية في الحياة للفرد والمجتمع. إذ تثبت الدراسات العقلية أن الدماغ البشري ينقسم إلى نصفين (النصف الأيمن والنصف الأيسر)، ولكل منها وظائف عقلية متداخلة وبالغة التعقيد، وتشير الدراسات إلى أن هناك منطقتين داخل النصف الأيسر تختصان بوظائف اللغة هما: منطقة بروكا (Broca's Area) ومنطقة فرنيكا (Wepnik's Area)، ويرتبط نصفا الدماغ بنسيج عصبي، والمرضى الذين يعانون من إصابة في النصف الأيسر من المخ يعانون في بناء الكلمات والجمل بالشكل السليم، وفشل في عملية تجميع الحروف الصوتية من الكلمات المنطوقة، مع بقاء سلامة الكلام وسرعة الادراك والتركيب النحوي (رشاد، ٢٠٠٣). وتوسعت الدارسات النظرية والعملية لتفسير الإدراك وكيف تتم عملية القراءة، بالإضافة لتطورات تفسر اضطرابات اللغة وخاصة بعد اكتشاف منطقة بروكا من قبل الطبيب الفرنسي بروكا عندما شرح دماغ مريض بعد موته. كان المريض مصابًا بحبسة كلام سميت فيما بعد بحبسة بروكا (Broca's Aphasia). حيث حدد المنطقة المسؤولة عن النطق في الدماغ البشري التي سميت باسمه منطقة بروكا (Broca's Area) كما هو موضح في الشكل (١). إذ بدأت الدراسات التي

اهتمت بعسر القراءة (Dyslexia) منذ منتصف القرن التاسع عشر، حيث كانت جزءًا من اضطرابات تعلم اللغة، وبخاصة وجهة النظر التي ترى أن مركز "القدرة اللغوية" هو منطقة محددة في النصف الأيسر من الدماغ البشري؛ إذ إن العديد من الدراسات والأبحاث العلمية مثل التي أجريت عن مشكلات اللغة التي تنتج عن إصابات أو تلف لأجزاء من الدماغ كأعمال بروكا (Broka) ما بين ١٨٦٥ – ١٨٦١م، وأعمال كارل فيرنك (Carl Fairnek) ١٨٧٤م، حيث استمرت هذه الدراسات في هذه الحالات حتى سميت بـ "أفازيا" (Aphasia) أي الحبسة اللغوية. والخلل الجزئي أو الكلي في مهارات اللغة، مثل فقدان القدرة على التعبير في أثناء الكلام أو الكتابة أو الإشارة أو خلل في فهم اللغة المسموعة أو المكتوبة نتيجة لإصابة أو مرض ما؛ جعل كثيرًا من المختصين في المجال الطبي وعلم النفس المعرفي يتنبهون لمشكلات فقدان اللغة والقدرات اللغوية الناتجة عن حادثة أو إصابة في الرأس (Robertson, ٢٠٠٠). واستمرت الدراسات الطبية في هذا المجال حتى عام ١٨٩٦، إذ يعد هذا التاريخ هو البداية للأبحاث المتخصصة التي ركزت على عسر القراءة (Dyslexia) عندما نشرت المجلة البريطانية مقالة الطبيب البريطاني مورجان (Morgan) عن "حالة عمى الألوان منذ الولادة"، لحالة الطفل الذي يدعى بيرسي، ويبلغ من العمر (١٤) عاماً. وبالرغم من أنه كان يتمتع بذكاء متوسط ودُرب بشكل جيد، إلا أنه يعاني من صعوبات شديدة في القراءة والإملاء، وقد وصف مورجان حالة بيرسي بوصفها "حالة عمى ألوان منذ الولادة"، ولكن أورتين لم يؤيد استخدام مصطلح منذ الولادة

فاستخدم "عمى الألوان النمائي"؛ وعلل ذلك بأن النمائي يشمل العوامل الوراثية والبيئية، كما قام المختصون الأوائل من أمثال جيمس كير وهيلنشوود بتقديم مفهوم أو مصطلح عمى الألوان (Cooler Boldness). معتقدين أن "عمى الكلمات" منذ الولادة هو صعوبة خاصة ناتجة عن مشكلات في المعالجة البصرية بدلاً من كونها نابعة من مشكلات معرفية أو عقلية، وأنها تشكِّل "عمى الكلمات"، كما اعتقدوا أن الإعاقات الإدراكية سبباً رئيساً لمشكلات القراءة (Evratt, ٢٠٠٢). واستمرت الأبحاث الفلسفية في هذا المجال حتى وصل الباحثون في هذا المجال إلى ضرورة توحيد تعريف لتشخيص اضطرابات اللغة، الأمر الذي انتقده بعض الباحثين (مثل، Vial Stambak, & Plaisance, ١٩٧٣; Diatkine & Vellutino, ١٩٧٩) الذين دعوا إلى البحث الميداني وأخذ طابع البحوث التطبيقية في علم النفس العصبي المعرفي (Cognitive Neuropsychology). حيث بدأ الباحثان ( Marshall & Newcombe, ١٩٧٣) في هذا المجال بدراسة بمقارنة الأداء القرائي عند الراشدين على عينة من العاديين وآخرين متعسري القراءة، وخلصت نتائج الدراسة إلى تصنيف عسر القراءة إلى قسمين هما: الأول عُسر قراءة عميق (Deep Dyslexia)، والثاني عسر قراءة سطحي (Surface Dyslexia).




**الشكل رقم (١) هيكلة الدماغ ومنطقة اللغة**

إذ إن عُسر القراءة العميق (Deep Dyslexia) يُشير إلى أن الخلل في القراءة يعود إلى أن المصابين بهذا النوع لديهم انخفاض حاد في عمل المسار الصوتي (Phonological Pathway)، وبالتالي لا يستطيعون تسمية الكلمات غير الحقيقية (Non-Words) على سبيل المثال (تكز، عرسح، MAVE). بالإضافة لذلك أنهم يعانون من عدم القدرة على تسمية الكلمات ذات المعاني (Words) على سبيل المثال (قلم أو كتاب أو Cat, Pen)، وذلك بسبب خلل في مسار المعاني (Semantic Pathway)، كما أنهم يرتكبون أخطاء في المعاني (Semantic Errors) عند القراءة بصوت عالٍ، على سبيل المثال الكلمات التي من نوع واحد (مثل، حصان، جمل، cat, dog)، أو أخطاء في الصورة (Visual Errors) في مثل الكلمات المتقاربة الشكل (خبز، خبر .cat, cot.. الخ)، أو خلط بين النوعين خطأ المعنى والصورة (مثل، حصان، بغل) في اللغة الانجليزية، أو (مثل: cat, rat) في اللغة الإنجليزية، كما أشير إليه في دراسة ويرينجفون وشيليس ( Warrington &

Shallice, ١٩٨٠). ويُعرَّف عُسر القراءة العميق (Deep Dyslexia): بأنه صعوبةٍ في عملية القراءة للشخص المصاب، وله أسباب منها الإصابة في الرأس (النصف الأيسر غالبًا)، أو بسبب سكتةٍ دماغية، أو مرض في الدماغ، أو إصابة أو خلل في أثناء إجراء عملية جراحية في الرأس (Harley, ٢٠٠١).

بينما يعرَّف عُسر القراءة السطحي (Surface Dyslexia): بأنه عدم قدرة الشخص على التعرف على الكلمة ككل بسبب وجود عطب أو خلل وظيفي في منطقة الجهة اليسرى من الفص الجداري أو الفص الصدغي. مما يؤدي إلى ارتكاب أخطاء عندما لا تبدو الكلمة له واضحة من شكلها، أي أن حروفها غير متفقة مع قواعد النطق كالكلمات الشاذة هجائيًّا في اللغة الإنجليزية (مثل: psychology, night)، مع العلم أن المرضى المصابين بعسر القراءة البسيط يستطيعون فهم الكلمة ولكن لا ينطقونها بشكل صحيح (Wang, ٢٠١٥)، أي قد يرتكبون أخطاء في نطق الكلمات ذات المعنى.

ونتيجة للدراسات والأبحاث من عام ١٨٩٦م إلى أواخر القرن الماضي ساد اعتقاد أن سبب عسر القراءة يتمثل في تلف في خلايا المخ، ومنها حالات إلكسيا وافاسيا، وبقي ذلك حتى تطورت أساليب البحث العلمي التجريبي في علم النفس المعرفي وعلم النفس العصبي، وتطورت أجهزة فحص الدماغ (مثل: FMRI & MRI & EGG & PET& CT) التي أثبتت وجود حالات من الأطفال المتعسرين قرائيًّا ليس لديهم أي تلف في خلايا المخ، ووجد أن أغلب الإصابات تعاني من قصور وظيفي في التنظيم الدهليزي Cerebellum Vestibular (C.V.)، وهو المسؤول عن العصب السمعي، وهو

عبارة عن قوقعة بها سائل مائي تنتشر به شعيرات دقيقة تنقل الإشارات الصوتية إلى العصب السمعي عند منطقة الدهليز (Vestibular)، وبدوره يصل إلى المخيخ (Cerebellum) ثم إلى مركز السمع، وبعده يحدث الإدراك الحسي السمعي وتفسر الرموز من خلال القراءة أو التسمية (حمزة، ٢٠٠٨). أثبتت هذه النتيجة في مؤتمر علمي عام ١٩٧٥م، وأصبح الخلل أو القصور في التنظيم الدهليزي من أهم أسباب عسر القراءة. ولكن وجد مؤخراً في بعض الأبحاث مصابون بعسر القراءة ليس لديهم قصور فيه، وهو مما يدل على وجود أسباب أخرى قد تعود لخلل في سلسلة هذه العملية الإدراكية المعقدة.

**مشكلة البحث:**

يصنف عسر القراءة من صعوبات التعلم عند الكثير من العلماء، والبعض يراه غير ذلك، والدليل نجاح بعض المصابين دراسيًّا إذا وجدوا البيئة المناسبة للتعلم، كما أنه قد يصاب به الأشخاص في مراحل مختلفة من العمر. وقد فُسر هذا الخلل العقلي (الإدراكي) من عدد من النظريات في علم النفس المعرفي والعصبي، مثل نظرية المسار المزدوج، بالإضافة إلى أن كثيراً من النظريات والدراسات أُجريت على العديد من اللغات على مستوى العالم، لكن هناك ندرة في الأبحاث عند العرب المتعسرين قرائيًّا بناءً على نتائج البحث في قواعد المعلومات للأبحاث المنشورة عربيًّا، بالإضافة إلى ذلك أن اللغة العربية نادرة الكلمات الشاذة مقارنة بالإنجليزية على سبيل المثال؛ مما قد يعطي نتائج مختلفة لتفسير هذه الظاهرة على بعض النظريات التي تستخدم

استجابة المتعسرين لإدراك الكلمات الشاذة ونحوها كأحد أساليب الدراسة لتحليل عمليات القراءة. وحسب اطلاع الباحث تندر الأبحاث والنظريات النفسية أو العصبية المفسرة لعسر القراءة في اللغة العربية؛ لذلك سوف يسهم هذا البحث في إثراء المحتوى العربي بمادة علمية إضافة للمعرفة على مستوى اللغات الأخرى، كما أن نسبة الأشخاص الذين يعانون من عسر القراءة من لغة إلى أخرى قد يعود ذلك لصعوبة تركيبة اللغة، فعلى سبيل المثال: تقلّ نسبة عسر القراءة في اليابان وتزيد في الصين؛ لأن اللغة الصينية تعتمد على الرموز وليس الحروف، بينما اللغة اليابانية تعتمد على الرموز والحروف معاً. ونجد أيضاً في اللغات اللاتينية فروقاً بين اللغة الإنجليزية والألمانية؛ إذ تزيد نسبة الإصابة في اللغة الإنجليزية؛ وذلك لسهولة تعلم اللغة الألمانية مقارنة بالإنجليزية إضافة لكثرة الكلمات المختلفة هجائيًّا في اللغة الإنجليزية (فراج، ٢٠٠٢).

**أسئلة الدراسة:**

١- ما مستوى سرعة إدراك الكلمات ذات المعنى (Regular Words) وعديمة المعنى (non-Words) والكلمات غير العادية (Irregular Words) وفقاً لنظرية المسار المزدوج أو ثنائي المسار ( The Dual-Route Model) على عسر القراءة في اللغة العربية ويمكن تفسير الخلل القرائي بواسطة هذه النظرية؟

٢- ما العلاقة بين اللغة وعسر القراءة؟

**أهداف الدراسة:**

تهدف الدراسة إلى إثراء المعرفة بتفسير معرفي للعمليات العقلية للقراءة عند المتحدثين بالعربية كلغة أساسية وفقاً لنظرية المسار المزدوج أو ثنائي المسار من خلال التعرف على الفروق بين الأطفال (المتعسرين قرائيًا، والأسوياء) للوصول إلى تفسير للعمليات الإدراكية لعسر القراءة عند المتحدثين بالعربية، ويمكن الوصول لذلك من خلال الإجابة على أسئلة وفروض الدراسة.

**أهمية الدراسة:**

تبرز أهمية هذه الدراسة في كونها من الدراسات النادرة التي تم تطبيقها على الطلبه الذين يتحدثون باللغة العربية كلغة أساسية، ويعانون من عسر القراءة وتحديداً التفسير والتحليل الوظيفي المعرفي للظاهرة. وقد تسهم نتائج الدراسة في معرفة مدى إمكانية تفسير عسر القراءة في العربية من خلال منهج نظرية الهيكل ثنائي المسار. وتعتمد على تفسير عسر القراءة "الدسلكسيا" عند المصابين بها من متحدثي اللغة العربية من خلال نظرية الهيكل الثنائي لتفسير القراءة. ما تقدمه الدراسة من إسهام علمي في مجال التفسير المعرفي للعمليات العقلية في مجال علم النفس المعرفي والعصبي واللغوي والفونولوجي ما يمكن أن يستفيد منه الباحثون والمتخصصون ومعلمو صعوبات التعلم والمهتمون في مجال عسر القراءة. المساهمة في إيجاد محتوى علمي يسمح بإيجاد أدوات بحثية مقننة على البيئة السعودية للمساهمة في الاكتشاف المبكر للعسر القرائي. وبالرغم من أن الأبحاث والدراسات في عسر القراءة في اللغة العربية قليلة وليست كافية للتأكد من تفسير النظريات

التحليلية لعملية القراءة، إلا أن بعضاً من النتائج الحديثة تتوافق مع الاستنتاجات المستمدة من الدراسات والأبحاث في اللغة الإنجليزية في نماذج صعوبات القراءة يمكن تطبيقها على العربية. الحاجة ماسة بسبب وجود العديد من المتغيرات في اللغة العربية مثل التجانس (Homographs) بين الكلمات التي يمكن فصلها بالتشكيل على الحروف الهجائية لكل كلمة في الجملة.

**مصطلحات الدراسة:**

- عسر القراءة "الدسلكسيا" Dyslexia: عرّفت سنولنغ ( Snowling, ٢٠٠٠) عسر القراءة بأنها "نوع خاص من أنواع الخلل اللغوي الذي يوثر على منهجية الدماغ في أثناء ترميز الصفات الصوتية للكلمات. والخلل الأساسي هو في المعالجة الصوتية (Phonological Process)، وهو ينبع من تمثيلات فونولوجية ضعيفة. وتؤثر الدسلكسيا في مهارات القراءة والتهجئة والتسمية كذلك.

- وتُعرّف مشكلة عسر القراءة أو عسر التسمية: بأنها عبارة عن اختلال ذهني في العمليات العقلية في الفص الأيمن من الدماغ (ومنها: الحفظ والحساب والأشكال الثلاثية)، وقد يتطور أكثر في الفص الأيسر في بعض الحالات (مثل: أينشتاين (Einstein Albert)، ويعرَّف-أيضاً- عسر القراءة: بأنه عملية عدم القدرة على فكّ رموز الكلمات، كما أشير إليه في معجم صعوبات التعلم (البتال، ٢٠١٧).

- القراءة: هي الفعل أو العملية التي من خلاله يمكن معرفة النص المكتوب سواءً كانت صامتة أو جهرية.

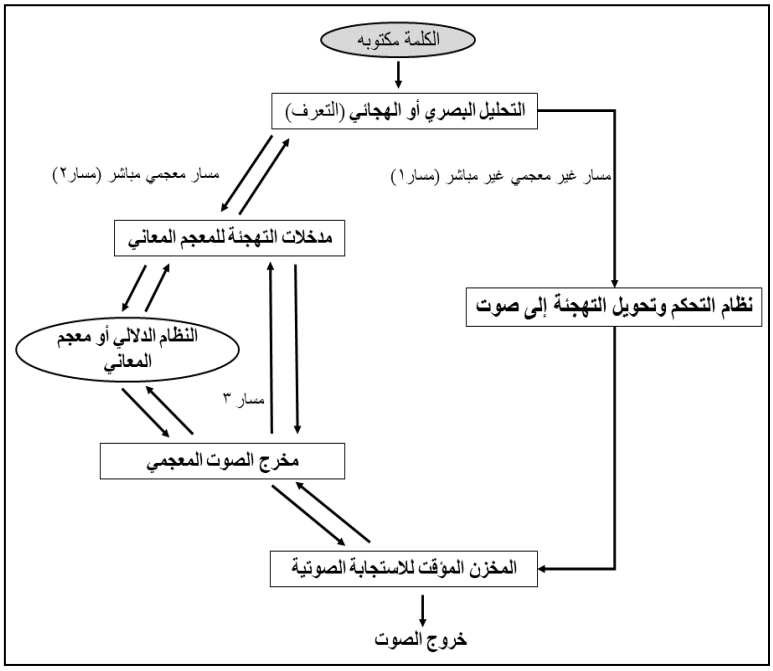
**الإطار النظري:**

هناك العديد من النظريات المفسرة لأسباب حدوث عسر القراءة منها نظرية أورتون (Orton Theory)، حيث تفترض النظرية أن العسر القرائي يحدث بسبب ضعف أو خلل في عمليات التحكم بالدماغ لأحد فصي الدماغ، علماً أن منطقة التحكم للغة تكون في النصف الأيسر من الدماغ والتي تسمى كما ذكرنا سابقاً باسم منطقة بروكا (Broca's Area). بينما تفسر نظرية المسار المزدوج (The Dual-Route Model) هذا الخلل المعرفي في الدماغ البشري في عملية القراءة أو تسمية الصور من خلال مسارين في المسار المعجمي (المسار ٢&٣) وغير المعجمي (المسار ١) حسب الهيكل أو المسار المزدوج أو الثنائي كما هو موضح في الشكل رقم (٢). وهذه النظرية هي في الأساس لتفسير عملية قراءة الكلمات عند الإنسان من خلال عملية الإدراك الناتجة عن التعرف البصري والصوتي على الكلمة المكتوبة، والتي أعدها كلثيريت وآخرون ((Coltheart, et. all. (١٩٧٧). تبين هذه النظرية أن القرّاء المهرة يستخدمون آليتين عند تحويل اللغة المكتوبة إلى اللغة المنطوقة (reading words aloud). وكما هو موضح في الشكل رقم (٢)، المسار الأول غير المباشر غير المعجمي (non-lexical phonologically) المسار ١، والثاني من خلال المسار المعجمي المباشر (lexical visual) المسار ٢، فعلى سبيل المثال عند رؤية كلمة "كتاب" يتم التعرف عليها في المحطة الأولى للتحليل الهجائي البصري، وبما أنها كلمة معروفة وسليمة التركيب الهجائي تذهب مباشرة لمعجم المعاني، ومن ثم معجم المعاني ثم الإخراج

الصوتي المعجمي، بينما إذا أخذنا كلمة غير سليمة التركيب الهجائي مثلاً "هذا" أو "Light" نجد أنه بعد التعرف على الكلمة بالمحطة الأولى للتحليل الهجائي البصري تذهب مباشرة للإخراج الصوتي المعجمي متجاوزةً معجم المعاني؛ لأنها تعتبر حالة خاصة تحتاج إخراجاً صوتيًّا مختلفاً عن المكتوب، وفي نفس الوقت قد تعود الإشارات الدماغية للاستفسار عن المعنى، وبالتالي هو مسار للكلمات غير سليمة الهجاء المعروفة عند القارئ (مسار ٣). ولكن عندما تكون الكلمة غير معروفة (unfamiliar word) أو عديمة المعنى (non-word)، على سبيل المثال في اللغة العربية "بعكم"، فإنه ينشط مسار غير المعجمي، وتنتقل بعد التحليل الهجائي البصري لتذهب مباشرة للإخراج الصوتي، ولا تعبر عن طريق المسار المعجمي، ولا تمرُّ بمعجم المعاني، وفي هذا المسار يُستخدم منهجية تحويل الهجاء والحروف المكتوبة لصوت فقط (letter-to-sound) بدون المرور بمعجم المعاني. ومن هنا نظرية المسار المزدوج تفسر عملية القراءة عند القراء المهرة على أنهم يستخدمون آليتين عند تحويل الكلمات المكتوبة إلى لغة منطوقة: الأولى من خلال المسار المباشر والمعجمي، والثانية عبر المسار غير المباشر وغير المعجمي.

وبالتالي نظرية المسار المزدوج للقراءة تفترض أن المسار غير المباشر غير المعجمي سليم، ويعمل عند الأفراد الذين يعانون من عسر القراءة السطحية، ولكن الخلل يحدث في المسار (المعجمي) المباشر للقراءة سواء المسار الفرعي الذي يمر بمعجم المعاني، أو الذي يتجاوزه لمحطة الإخراج الصوتي مباشرة؛ لذا نجد أن المسار غير المباشر يسمح للأفراد الذين يعانون من عسر القراءة

السطحية لقراءة الكلمات العادية (سليمة الهجاء) التي تتبع نظام تحويل حرف صوتي أو الهجاء إلى صوت كبديل للمسار المباشر في حال وجد الخلل. وبالتالي غياب أو ضعف دور المسار المعجمي المباشر عند الشخص




**الشكل رقم (٢) المسار المزدوج لتفسير القراءة مقتبس من دراسة كولثارت** (Coltheart et al., ٢٠٠١).

المصاب بعسر القراءة السطحية يؤدي لتحديد شكل غير صحيح للكلمة، مما يؤدي إلى نطق خاطئ وذلك في الكلمة غير سليمة الهجاء (مثل: هذا، Light)، وهذه النظرية تُعتبر من أبرز النظريات لعلم النفس المعرفي في تفسير عملية القراءة (Coltheart, et. all., ٢٠٠١).

في بعض الحالات يؤدي عسر القراءة إلى صعوبات التعلم عند المصابين، وهذا الخلل العصبي ليس له علاقة بدرجة الذكاء عند المصابين؛ إذ إن عسر القراءة قد يصيب حتى الأذكياء مثل "أينشتاين (Einstein Albert)"، ويمكن تفسير عسر القراءة: بأنه خلل في الإجراءات/ العمليات الصوتية أو الإدراكية خلال عملية تسمية الأشكال أو قراءة الكلمات أو تسمية الأرقام، وهو أكثر التفسيرات المستخلصة من نظريات علم النفس المعرفي والعصبي، وسوف نركز في هذه الدراسة على نظرية المسار المزدوج. كما أننا سوف نركز على المتعسرين قرائيًّا في مرحلة الطفولة، ومن أعراض عسر القراءة عند الأطفال كما تم عرضه في كثير من الدراسات (مثل: شتاء، هاني (٢٠١٦)؛ المحرج، خالد (٢٠١٩))، أو كما صنفت في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية الطبعة الخامسة (American Psychiatric Association, ٢٠١٣)، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

- التردد والتقطع في الأداء الصوتي للكلمة، مثل عدم القدرة على تسمية الصورة بسرعة أو الأرقام أو التردد والتقطع في إظهار المقطع الصوتي للكلمة بالصيغة الصحيحة.
- الخلط في قراءة الكلمات ذات الأحرف المتقاربة في الشكل (مثل: ت/ث& ج/ح & ن/ب) كما هو في بعض الكلمات (مثل: جمل وحمل).
- عدم التمييز بين مخارج الحروف على المستوى السمعي بين الأصوات المتقاربة (مثل: س/ ص / ز/ ر).

- قلب الكلمة أو بعض الحروف فيها كما هو في بعض الكلمات (مثل: جار ودار).
- عدم القدرة أو التأخر الملحوظ في قراءة الكلمات ذات الخلل الهجائي، التي تختلف كتابتها عن نطقها وهي قليلة في اللغة العربية (مثل: هذا) وفي الإنجليزية (مثل: night).
- إدخال أو حذف حروف ساكنة في الكلمات.

**الدراسات السابقة:**

أثبتت دراسة ببلشرز (Publishers, ٢٠٠٨) أن الإدراك الفونولوجي: هو عملية إدراكية منظمة في الدماغ تساعد على تنظيم الأصوات المسموعة وعمل ترابط بينها حسب أشكالها سواء كانت منفردة أو مقاطع أو جمل، بحيث يستطيع الشخص معالجتها حسب الاحتياج والسياق المناسب كما يحدث في أثناء الحديث والكتابة والتعبير الإملائي. وفي السياق الفونولوجي وعملية إخراج الصوت التي تعدُّ جزءًا من عملية القراءة تشير كثير من الدراسات إلى أهمية برامج الوعي الفونولوجي في تخفيف حدة العسر القرائي، ومنها دراسة (شتاء، ٢٠١٦) التي أجرتها على ذوي صعوبات التعلم من طلاب الأول الابتدائي في المملكة العربية السعودية، بالإضافة إلى دراسة جوشوا (Joshua, ٢٠١٦) التي هدفت إلى اختبار مدى فاعلية التدخل المبكر المبني لمساعدة المتعسرين قرائيًّا، وأثبتت نتائج الدراسة أهمية التدخل المبكر على الفهم الفونولوجي؛ مما يقلل من تأثير هذا الخلل معرفيًّا ويساعد المتعسرين في أثناء عملية التعلم وتجاوز صعوبات عسر القراءة.

كما نجد في دراسة نصرة جلجل (١٩٩٥) التي هدفت إلى مسح للرؤى النظرية التي فسرت عسر القراءة لاكتشاف بعض العوامل المرتبطة بالدسلكسيا. وكانت العينة ٢٨٨ طالبٍ وطالبةٍ متوسط أعمارهم ٩ سنوات. تم فرز عينة للعلاج هم ٣٨ طالباً، منهم ١٨ ذكراً و٢٠ أنثى، مقسمين على مجموعتين تجريبية وضابطة. واستخدم اختبار وكسلير لقياس مستوى الذكاء، اختبار لقياس الجوانب العصبية والانفعالية والاجتماعية والأسرية، واختبار المسح العصبي السريع، وقائمة كورنرز لتقدير سلوك الطفل، واستمارة لقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي، واختبار التمييز اللفظي، واختبار التمييز البصري، وخلصت الدراسة إلى أن الأخطاء في القراءة الجهرية تتمحور في الحالات التالية: (الحذف – الإضافة – الإبدال – التكرار)، بينما في القراءة الصامتة تتمحور الأخطاء في الحالات التالية: (تعرِّف الكلمة، فهم الكلمة، فهم الجملة). وتبين وجود تحسن نتيجة للبرنامج العلاجي مما أدى إلى قلة الأخطاء في الاختبار البعدي في الحالات التالية: (أخطاء الحذف – الإضافة – الإبدال – التكرار)، بالإضافة إلى تحسن ملموس بالنسبة إلى الفهم للكلمة والجملة والفقرة، حيث انخفضت الأخطاء في القراءة الصامتة والجهرية.

كما تبين في دراسة الحالة التي قام بها مقداد والعبد الله (٢٠٠٢) والتي هدفت إلى معرفة تأثير برنامج علاجي في القدرة القرائية لدى طالب يعاني من الدسلكسيا، بالإضافة لمعرفة مظاهر عسر القراءة، خلصت الدراسة إلى أن الحالة تقرأ أقل من مستواها الدراسي، ولديها قصور في الفهم، إضافة لوجود أخطاء كثيرة في أثناء القراءة مع وجود عادات سلوكية تمثل أعراض

عسر القراءة. ولم يظهر البرنامج العلاجي تطوّرًا ملحوظاً في قدرة الطالب على القراءة.

وفي دراسة موسى عمايرة (٢٠٠٣) التي هدفت إلى استكشاف العلاقة بين العوامل الفونولوجية المختلفة وأخطاء القراءة، أجريت الدراسة على ٩٠ طالباً من الأسوياء الذين ليس لديهم مشكلات صحية أو إدراكية أو سمعية، ويدرسون في الصف الثالث والرابع والخامس الابتدائي في مدينة عمان، وقسمت العينة إلى ثلاث مجموعات: تضم كل مجموعة ٣٠ طالباً منهم ١٥ من الذكور ومثلهن من الإناث، وثلاث قطع قرائية من الكتب الدراسية لهذه المراحل الدراسية، استخدمت مع إجراء بعض التعديلات حتى لا تكون مألوفة للمشاركين، مع مراعاة شموليتها بجميع الصوامت والصوائت الموجودة في اللغة العربية. خلصت نتائج الدراسة إلى أن أخطاء القراءة الجهرية لدى الذكور أكثر من الإناث بشكل عام، وأن الحذف هو الأكثر شيوعاً عند الذكور والإناث، يليه الإبدال، ولكن الحذف هو الأكثر شيوعاً لدى الإناث.

وفي دراسة لشانج وآخرين (Chang, ١٩٩٣) لمعرفة الفروق بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات القراءة في عملية التعرف على الكلمة وعملية قراءة الكلمة وتذكر الكلمات والترميز الصوتي. طبقت الدراسة على عينة من ٨٥ طفلاً تتراوح أعمارهم بين ٨ إلى ١٢ سنة، منهم ٣٦ من ذوي صعوبات القراءة وبقية العينة من الأطفال العاديين. وقد تم استخدام اختبار التمكن في القراءة (Reading Mastery Tests) من إعداد وود كوك، واختبار

(Woodcok) من إعداد وود كوك (Woodcok, ١٩٨٧)؛ وذلك لمعرفة التباعد بين الذكاء والتحصيل، بالإضافة إلى اختبار ستانفورد لقراءة المفردات وكلاهما، واختبار تذكر الكلمات من بطارية وود كوك وجونسون (Woodcock & Johnson, ١٩٨٩)، وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود فروق فردية ذات دلالة إحصائية في دقة الاستجابة بين أفراد العينة لصالح العاديين في التعرف وقراءة الكلمة المفردة، والترميز الصوتي، وتذكر المفردات.

كما أجرى ستانفش وسيجل (Stanovich & Siegel, ١٩٩٤) دراسة لمعرفة الفروق بين عينة من الطلاب الأسوياء والمتعسرين قرائيًّا في الترميز الصوتي. وطبقت الدراسة على ١٩٧ طالبٍ، تتراوح أعمارهم ما بين ٧ إلى ١٦ سنة، وتم استخدام الاختبار الفرعي للتعرف على الكلمة، واختبار الكلمات الزائفة، وخلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح العاديين مقارنة بذوي صعوبات القراءة في دقة الأداء على اختبارات التعرف على الكلمة، كما بيّنت الدراسة وجود فروق فردية ذات دلالة لصالح ذوي صعوبات القراءة مقارنة بالعاديين في دقة الأداء على اختبار في التهجئة. بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين في زمن سكون التجهيز الصوتي.

وقام أبوربيع Abu Rabia (١٩٩٧) بدراسة أثبت فيها أهمية دور السياق عند القراءة في اللغة العربية، وبخاصة عند غياب التشكيل، وعزى ذلك لصعوبة نظام اللغة العربية وتعقده؛ وذلك لاعتمادها على حركات التشكيل التي تغير نطق الحروف الأبجدية. فعلى سبيل المثال يأتي معنى كلمة "كُلّ"

بمعنى جميع، بينما "كُلْ" بمعنى تناول الأكل، وكذلك تأتي "كَلَّ" بمعنى الشعور بالتعب. وناقش الباحث نتائج الدراسات التي طبقت على لغات أخرى مثل اللغات اللاتينية، وبيّن أنه لا يمكن تطبيقها على اللغة العربية. وقام الباحث باستخدام مجموعة من نصوص قصصية انتقاها لتكون ملائمة لطلاب الصف التاسع، ثم عدّل الباحث هذه القصص بواسطة عشرة معلمين متخصصين في العربية، وقدمت القصة للعينة بصيغتين إحداهما مشكلة والأخرى بدون تشكيل، ومرة مجزئة ومشكلة، وأخيراً تم تجزئتها بدون تشكيل، ويطلب منهم نطقها على عينة من ذوي الضعف القرائي، وقوامها ٣٩ طفلاً حصلوا على درجة أقل من درجة ٤٥ في اختبار القراءة المكون من قائمة تحتوي على ١٠٠ كلمة مشكّلة. كما طبق على العينة الثانية من القرّاء الماهرين وعددهم ٣٠ طالباً ممن حصلوا على درجة ٧٠ فأكثر في اختبار القراءة الذي طبق على العينة الأولى، وخلصت الدراسة إلى أن جميع المفحوصين كانت قراءتهم بشكل جيد مع النصوص المشكّلة، كما بينت اعتماد المتعسرين قرائيًّا على السياق مقارنة بالقرّاء الماهرين أو العاديين، وتبين أن هناك تأثيراً للتشكيل سواء عند قراءة النصوص أو الكلمات المفردة.

نلاحظ مما سبق أن أغلب الدراسات السابقة على المتعسرين قرائيًّا في اللغة العربية كانت لدراسة تأثير برامج علاجية مثل: شتاء، هاني (٢٠١٦)، رشاد، أحمد (٢٠٠٣) أو دراسة مراحل النمو لظاهرة عسر القراءة (مثل: أبوربيع Abu Rabia (١٩٩٧)، عمايرة، موسى (٢٠٠٣))، لكن الدراسات العربية خلت من الأبحاث التي تفسر عملية عسر القراءة في اللغة العربية من

الناحة الإدراكية، أي الدراسات التي تفسر الخلل المعرفي من خلال دراسات علم النفس المعرفي والإدراكي وكذلك علم النفس العصبي، ولم يجد الباحث دراسات تفسر هذه الظاهرة، أو أبحاثاً منشورة في المجلات المتاحة للاطلاع على أي دراسة تثبت تجريبيًّا أن نظرية المسار المزدوج من أبرز النظريات المفسرة لعملية القراءة في علم النفس المعرفي، وتوضح خلل عسر القراءة تجريبيًّا. ومن المعروف أن النظرية أشبعت بحثاً ودراسة على اللغات اللاتينية وغيرها من اللغات، ولم يتم التحقق من مدى انطباقها على اللغة العربية؛ لكونها ذات مزايا مختلفة عن اللغات الأخرى، ومنها قلة الكلمات غير السليمة هجائيًّا (أي: الكلمات ذات الاختلال الهجائي، Irregular Words).

**فروض الدراسة:**

لكي نتأكد من أن نظرية المسار المزدوج تنطبق على اللغة العربية في تفسير عملية القراءة معرفيًّا وهو الهدف العام من هذه الدراسة، تسعى الدراسة الحالية لاختبار مدى صحة الفروض التالية:

١- تتباين سرعة الأطفال في قراءة الكلمات ذات المعنى (Regular Words) تبعاً للمجموعة (متعسرين قرائيًّا، أسوياء).

٢- تتباين سرعة الأطفال في قراءة الكلمات غير سليمة الهجاء ( Irregular Words) تبعاً للمجموعة (متعسرين قرائيًّا، أسوياء).

٣- تتباين سرعة الأطفال في قراءة الكلمات عديمة المعنى (Non Words) تبعاً للمجموعة(متعسرين قرائيًّا، أسوياء).

٤- توجد فروق في سرعة القراءة لدى المتعسرين قرائيًا في البُعد الثاني "قراءة الكلمات عديمة المعنى (Non Words)"، والثالث "قراءة الكلمات غير سليمة الهجاء (Irregular Words)".

٥- توجد فروق في سرعة القراءة لدى العاديين في البعد الثاني "قراءة الكلمات عديمة المعنى (Non Words)" والبعد الثالث "قراءة الكلمات غير سليمة الهجاء (Irregular Words)".

**منهجية الدراسة:**

استخدم الباحث المنهج المسحي والمنهج التجريبي لوصف العمليات المعرفية للقراءة عند المتحدثين باللغة العربية، لتفسير ظاهرة عسر القراءة بناءً على البيانات المسحية أو التجريبية التي تم جمعها من العينة، بالإضافة إلى التحليل الكيفي في أثناء ملاحظة أخطاء المشاركين في تجربة الدراسة في ضوء نظرية الهيكل ثنائي المسار لتفسير القراءة للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من فرضيات الدراسة.

**مجتمع الدراسة:**

الأطفال المتحدثون باللغة العربية كلغة أساسية، وهم من سكان المملكة العربية السعودية تتراوح أعمارهم من ٦-١٢ سنة.

**عينة الدراسة:**

شارك في هذه الدراسة (٣٦) مشاركاً من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من ٦-١٢ سنة، تم توزيعهم على مجموعتين، هما: (١٨) طفلاً يعانون من عسر القراءة، وسبق لهم التشخيص بكونهم يعانون من عسر القراءة حسب

نتائج اختبار عسر القراءة، و (١٨) من الأطفال الأسوياء لا يعانون من عسر القراءة أو صعوبات التعلم ويدرسون في مدينة الرياض. تم اختيارهم قصديًّا بعد أن تم تطبيق اختبار عسر القراءة (بطارية المسح المبكر للعسر القرائي "D.EST").

**أدوات الدراسة:**

استخدم الباحث أداتين للتعرف على المصابين بعسر القراءة والمشاركة في تجربة الدراسة وتتلخص فيما يلي:

**أ-** مقياس عسر القراءة (بطارية المسح المبكر للعسر القرائي "D.EST") كمقياس رئيس لتحديد مستوى عسر القراءة على عينة البحث، المقياس من إعداد نيكولوس (Nicolson) وفاوست (Fawcett) (١٩٩٦)، وتم تعريبه بواسطة نصرة جلجل وخيري عجاج عام ٢٠١١. ويتألف المقياس من عشرة بنود كما يلي:

١- التسمية السريعة.

٢- ضم حبات الخرز.

٣- التميز الفونولوجي.

٤- استقرار الاتزان.

٥- اكتشاف القافية.

٦- ذاكرة الأرقام.

٧- تسمية الحروف.

٨- ترتيب الأصوات.

٩- نسخ الأشكال.

تم اختيار هذا المقياس؛ لكونه من المقاييس العالمية المقننة لقياس عسر القراءة، ويقيس جميع المهارات الأساسية في عملية القراءة (مثل: سرعة الإدراك، التآزر الحركي، سلامة الهجاء، الفهم، التذكر).

ب- كما تم استخدام تطبيق إلكتروني يسمى سوبر لاب ( SuperLab[١] pro ٤,٠ software) على جهاز كمبيوتر محمول نوع أبل (Apple) على نظامه التشغيلي ما كنتوش (Macintosh)، حيث يقوم تطبيق (سوبر لاب) بعرض الأشكال والكلمات المطلوبة على شاشة الكمبيوتر للمفحوصين (المشاركين في الدراسة)، بالإضافة لتسجيل زمن الاستجابة للقراءة لكل مشارك في الجزء من الثانية (Time Responses in MS)، لمعرفة سرعة إدراك المشاركين (للمجموعتين المستقلتين) في التجربة للكلمة المعروضة على الشاشة من خلال زمن الاستجابة وصحتها. وأما المتغير التابع فهو نوع الكلمة (الكلمات ذات المعنى (Regular Words) وعديمة المعنى (non-Words) والكلمات غير العادية ( Irregular Words))، تمت مراعاة أن تكون الكلمات المستخدمة كلمات فردية لتجنب تأثر القراءة بالسياق في الجمل المفيدة، كما أشير إليه في عدد من الدراسات السابقة ((Playfoot, et. all. (٢٠١٤); Abu-Rabia, (١٩٩٧)).

---

**١سوبرلاب (برنامج أو تطبيق إلكتروني) مصمم للاستخدام في مثل هذه التجارب** SuperLab ٤ is a stimulus presentation software developed by Hisham, Hank and Vadim (٢٠٠٨).

الكلمات التي تم استخدامها تم ضبط بعض المتغيرات لتحقيق هدف الدراسة وهي كما يلي:

١- كلمات ذات معنى (عادية) (Regular Words) متقاربة في التردد/ الاستخدام (Frequency) ومتقاربة في ثقل الكلمة/ عدد الحروف (Word Length).

٢- كلمات ذات معنى شاذة هجائيًا (أي فيها اختلاف بين النطق والكتابة) (Irregular Words) متقاربة في التردد/ الاستخدام (Frequency) ومتقاربة في ثقل الكلمة/ عدد الحروف (Word Length).

٣- كلمات عديمة المعني (Non-Words) متقاربة في ثقل الكلمة/ عدد الحروف (Word Length).

**جدول رقم (١) الكلمات ذات المعنى (عادية– Regular Words)**

| م | كلمات ذات معنى (عادية) | عدد الحروف | |
|---|---|---|---|
| | | العدد | المتوسط |
| ١ | تفاحة | ٥ | ٣,٧ |
| ٢ | كتاب | ٤ | |
| ٣ | كلب | ٣ | |
| ٤ | عين | ٣ | |
| ٥ | قلم | ٣ | |
| ٦ | ملعقة | ٥ | |
| ٧ | شمس | ٣ | |

**جدول رقم (٢) الكلمات عديمة المعنى (Non-Words)**

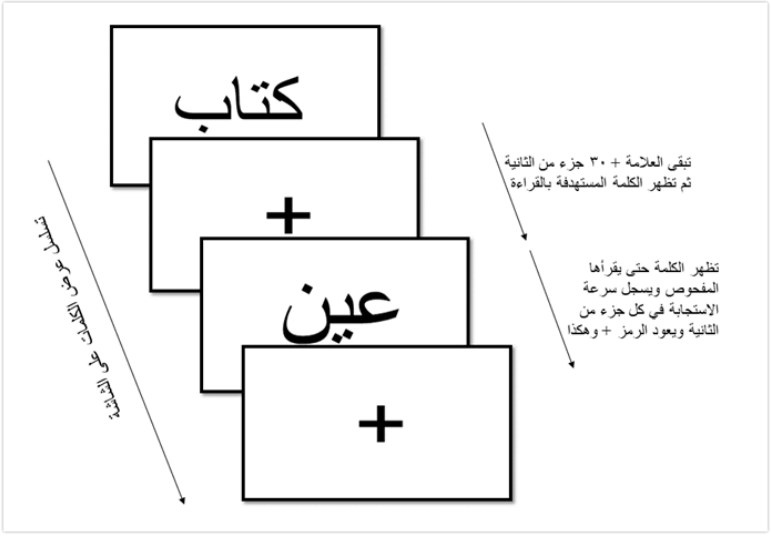
| م | كلمات عديمة المعنى (NON-WORDS) | عدد الحروف | |
|---|---|---|---|
| | | العدد | المتوسط |
| ١ | بلعل | ٥ | ٣,٧ |
| ٢ | قرزا | ٤ | |
| ٣ | تلم | ٣ | |
| ٤ | سعم | ٣ | |
| ٥ | لكب | ٣ | |
| ٦ | ترفسان | ٦ | |
| ٧ | صمط | ٣ | |

**جدول رقم (٣) الكلمات ذات المعنى، غير عادية، ذات الاختلال الهجائي Irregular (Words)**

| م | كلمات ذات معنى (غير عادية) | عدد الحروف | |
|---|---|---|---|
| | | العدد | المتوسط |
| ١ | لكن | ٣ | ٣,٨ |
| ٢ | هكذا | ٤ | |
| ٣ | هذا | ٣ | |
| ٤ | هذان | ٤ | |
| ٥ | هؤلاء | ٤ | |
| ٦ | الرحمن | ٦ | |
| ٧ | ذلك | ٣ | |

للتأكد من صدق وملائمة الكلمات المستخدمة لأغراض البحث تم عرض هذه الكلمات على مجموعة من المحكمين المختصين في اللغة العربية للتأكد من تصنيف الكلمات، وثقل عدد حروف الكلمة حسب ما هو

موضح في الجداول أعلاه، كما عرضت الكلمات المستخدمة على متخصصين في علم النفس المعرفي والتربية الخاصة.




**الشكل رقم (٣) آلية عرض الكلمات على الشاشة في أثناء التجربة على المشاركين**

**إجراءات الدراسة:**

طبقت هذه الدراسة على الأطفال المتحدثين بالعربية كلغة أساسية، وهم عبارة عن مجموعتين مستقلتين. المجموعة الأولى أسوياء لا يعانون من صعوبات أو عسر في القراءة، والمجموعة الثانية يعانون من عسر القراءة، تم تشخيصهم حسب بطارية الاختبار المستخدمة، بالتعاون مع الجمعية الخيرية لصعوبات التعلم في مدينة الرياض. وتطبيق مقياس عسر القراءة (بطارية المسح المبكر للعسر القرائي "D.EST") على عينة من الأطفال المسجلين في الجمعية لغرض تحديد من لديهم عُسر قراءة، بعد معرفة النتائج لتشخيص

العينة المستهدفة (المصابين بعسر القراءة) وهم ١٦ طفلاً، تم تطبيق بطارية المسح ذاتها على ١٦ من الأطفال الأسوياء للتأكد من سلامتهم من عسر القراءة أو اضطرابات الكلام. ثم تم تطبيق تجربه وصفية كجزء ثانٍ من الدراسة على المجموعتين اللتين شاركتا في الجزء الأول من الدراسة بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من فروضها. أجريت التجربة لكلا المجموعتين مع ضبط بعض المتغيرات ومنها: مكان هادٍ لا يوجد به إزعاج؛ وذلك لحساسية نظام تسجيل زمن الاستجابة لقراءة الكلمات. وتم شرح طريقة التجربة للمشاركين بالتجربة مع تدريب لكلٍّ منهم على حدة، مع بيان أن أي صوت سوف يصدر منه غير القراءة الصحيحة سيتم احتسابه إجابة خاطئة، ولن يستفاد منه في الدراسة. وطُلب من المشاركين في التجربة الجلوس أمام جهاز الكمبيوتر المعدّ للتجربة على بعد ٦٥ سم تقريباً من الشاشة. وبعد ذلك يقوم الباحث بواسطة لوحة مفاتيح خارجية ليست أمام المفحوص بضغط زر المسافة ليعرض التطبيق رمز (+)، ويتابع الكلمة التي سوف تظهر على الشاشة مكان الرمز (+) وهكذا كما هو موضح في الشكل رقم (٣)، ويقوم المفحوص بقراءة الكلمات الظاهرة له على الشاشة، والتطبيق المستخدم في التجربة يقوم بشكل آلي بتسجيل زمن الاستجابة لقراءة الكلمات لتحديد سرعة الاستجابة لكل مشارك واحتسابها وتسجيلها لكلّ جزء من الثانية (Time Reaction in MS)؛ إذ يبدأ زمن الاستجابة من لحظة عرض الكلمة على الشاشة حتى تُقرأ الكلمة، وتتابع الكلمات كما هو موضح في الشكل التوضيحي رقم (٣). علماً أن الباحث يستخدم لوحة مفاتيح جانبية

للكمبيوتر كأداءه مساعدة ويضغط على زر (Z) إذا كانت الإجابة صحيحة والضغط على زر (X) إذا كانت الإجابة خاطئة بعد إجابة المفحوص، وهي برمجة داخلية مع البرنامج المشار له أعلاه، للاستفادة منها في عملية التحليل واستبعاد الاستجابات الخاطئة، وهكذا تستمر عملية العرض حتى تنتهي قائمة الكلمات المستهدفة في التجربة، وجميع إجراءات التجربة طبقت على كلا المجموعتين بالتساوي.

***

## نتائج الدراسة:

### أولاً– اختبار اعتدالية توزيع الدرجات:

تم التحقق من اعتدالية التوزيع وفقاً لمتغير عسر القراءة بواسطة اختبار اعتدالية لدى كل من مجموعتي المتعسرين قرائيًّا، والعاديين في كل اختبار فرعي من اختبارات تجربة أداء القراءة، عن طريق استخدام اختباري كولجروف سميرنوف (Kolmogorov-Smirnova)، وشابيرو ويلك (Kolmogorov-Smirnova)، وجاءت النتائج كما في الجدول (٤).

**جدول (٤) يبين نتائج اعتدالية توزيع درجات العينة على مقياس سرعة القراءة**

| المقياس الفرعي | المجموعة | كولجروف سميرنوف | | | شابيرو ويلك | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Statistic | df | Sig. | Statistic | df | Sig. |
| RW | المتعسرون قرائيا | .٢٤٢ | ١٦ | .٠١٣ | .٨٧١ | ١٦ | .٠٢٨ |
| | الأسوياء | .٢١٢ | ١٦ | .٠٥٢ | .٨٢٧ | ١٦ | .٠٠٦ |
| IRW | المتعسرون قرائيا | .١٧٧ | ١٦ | .١٩٤ | .٩٠٩ | ١٦ | .١١١ |
| | الأسوياء | .٢١٢ | ١٦ | .٠٥٣ | .٨٥٧ | ١٦ | .٠١٧ |
| NW | المتعسرون قرائيا | .١٩٧ | ١٦ | .٠٩٧ | .٩٦٨ | ١٦ | .٧٩٩ |
| | الأسوياء | .١٨٧ | ١٦ | .١٣٧ | .٩٠٨ | ١٦ | .١٠٨ |

يتبين من الجدول (٤) عدم اعتدالية توزيع درجات المفحوصين في بعض المجموعات الفرعية؛ إذ جاءت القيم فيها دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل في كل من نتيجة اختبار كولجروف سمرنوف لمجموعة المتعسرين قرائيًّا على مقياس (الكلمات ذات المعنى RW)، ونتيجة اختبار شابيرو ويلك لمجموعة المتعسرين قرائيًّا على مقياس (الكلمات ذات المعنى RW)، ولمجموعة الأسوياء على مقياسي (الكلمات ذات المعنى RW– الكلمات غير سليمة الهجاء IRW).

**نتائج الفرض الأول:**

ينص الفرض الأول على أنه: " تتباين سرعة الأطفال في قراءة الكلمات ذات المعنى (Regular Words) تبعاً للمجموعة (متعسرين قرائيًّا، أسوياء)."

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتني (MANN-WHITNEY U) لاختبار الفروق بين مجموعتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما في الجدولين التاليين:

**جدول (٥) الإحصاءات الوصفية لمجموعتي الطلاب المتعسرين قرائيًّا والأسوياء في أثناء قراءة الكلمات ذات المعنى**

| | المجموعة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | أقل مدة زمنية | أكبر مدة زمنية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| اختبار قراءة الكلمات ذات المعنى RW | المتعسرون قرائيا | ١٦ | ٦٢٩,١٩ | ٤٠,٦٦ | ٥٨٠ | ٧٠٨ |
| | الأسوياء | ١٦ | ٥٣٥,٣٧ | ٣٨,٢٣ | ٤٩٨ | ٦٠١ |
| | الإجمالي | ٣٢ | ٥٨٢,٢٨ | ٦١,٤٧ | ٤٩٨ | ٧٠٨ |

**جدول (٦) نتائج اختبار مان ويتني للفروق بين الطلاب المتعسرين قرائيًّا والأسوياء في أثناء قراءة الكلمات ذات المعنى**

| | المجموعة | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة Z | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| اختبار قراءة الكلمات ذات المعنى RW | المتعسرون قرائيًّا | ١٦ | ٢٣,٧٥ | ٣٨٠,٠٠ | -٤,٣٧٣- | ٠,٠١ |
| | الأسوياء | ١٦ | ٩,٢٥ | ١٤٨,٠٠ | | |
| | الإجمالي | ٣٢ | | | | |

يتبين من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات أفراد مجموعتي (المتعسرين قرائيًّا والأسوياء) على مقياس اختبار قراءة الكلمات ذات المعنى RW، وذلك في اتجاه المتعسرين قرائيًّا (أي أنهم يستغرقون زمناً أطول من الأسوياء في قراءة الكلمات ذات المعنى سليمة الهجاء).

**نتائج الفرض الثاني:**

ينص الفرض الثاني على أنه: " تتباين سرعة الأطفال في قراءة الكلمات غير سليمة الهجاء (Irregular Words) تبعاً للمجموعتين (متعسرين قرائيًّا، أسوياء)". ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتني (MANN-WHITNEY U) لاختبار الفروق بين مجموعتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما في الجدولين التاليين:

**جدول (٧) الإحصاءات الوصفية لمجموعتي الطلاب المتعسرين قرائيًّا والأسوياء في أثناء قراءة الكلمات غير سليمة الهجاء**

| | المجموعة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | أقل مدة زمنية | أكبر مدة زمنية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| اختبار قراءة الكلمات غير سليمة الهجاء IRW | المتعسرون قرائيا | ١٦ | ٩٢٩,٩٤ | ٧٧,٨٤ | ٨٠٩ | ١٠٩٨ |
| | الأسوياء | ١٦ | ٥٩٧,٥٦ | ٧٧,٧٩ | ٥٢٢ | ٧٦٨ |
| | الإجمالي | ٣٢ | ٧٦٣,٧٥ | ١٨٥,٣٩ | ٥٢٢ | ١٠٩٨ |

**جدول (٨) نتائج اختبار مان ويتني للفروق بين الطلاب المتعسرين قرائيًّا والأسوياء في أثناء قراءة الكلمات غير سليمة الهجاء**

| | المجموعة | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة Z | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| اختبار قراءة الكلمات غير سليمة الهجاء IRW | المتعسرون قرائيا | ١٦ | ٢٤,٥٠ | ٣٩٢,٠٠ | -٤,٨٢٦- | ٠,٠١ |
| | الأسوياء | ١٦ | ٨,٥٠ | ١٣٦,٠٠ | | |
| | الإجمالي | ٣٢ | | | | |

يتبين من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات أفراد مجموعتي (المتعسرين قرائيًّا والأسوياء) على مقياس اختبار قراءة الكلمات غير سليمة الهجاء IRW، وذلك في اتجاه المتعسرين قرائيًّا (أي أنهم يستغرقون زمناً أطول من الأسوياء في قراءة الكلمات غير سليمة الهجاء).

**نتائج الفرض الثالث:**

ينص الفرض الثالث على أنه: " تتباين سرعة الأطفال في قراءة الكلمات عديمة المعنى (Non Words) تبعاً للمجموعة (متعسرين قرائيًّا، أسوياء)". ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتني (MANN-WHITNEY U) لاختبار الفروق بين مجموعتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما في الجدولين التاليين:

**جدول (٩) الإحصاءات الوصفية لمجموعتي المتعسرين قرائيًّا والأسوياء في أثناء قراءة الكلمات عديمة المعنى**

| | المجموعة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | أقل مدة زمنية | أكبر مدة زمنية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| اختبار قراءة الكلمات عديمة المعنىNW | المتعسرون قرائيا | ١٦ | ٧٠٤,٢٥ | ٥٢,٠٩ | ٦٠٨,٠٠ | ٨٠٩,٠٠ |
| | الأسوياء | ١٦ | ٥٨١,٥٦ | ٦٠,٥٨ | ٥٠٣,٠٠ | ٦٨٥,٠٠ |
| | الإجمالي | ٣٢ | ٦٤٢,٩١ | ٨٣,٥٠ | ٥٠٣,٠٠ | ٨٠٩,٠٠ |

**جدول (١٠) نتائج اختبار مان ويتني للفروق بين الطلاب المتعسرين قرائيًّا والأسوياء في أثناء قراءة الكلمات عديمة المعنى**

| | المجموعة | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة Z | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| اختبار قراءة الكلمات عديمة المعنىNW | المتعسرون قرائيا | ١٦ | ٢٣,٥٣ | ٣٧٦,٥٠ | -٤,٢٤١- | ٠,٠١ |
| | الأسوياء | ١٦ | ٩,٤٧ | ١٥١,٥٠ | | |
| | الإجمالي | ٣٢ | | | | |

يتبين من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات أفراد مجموعتي (المتعسرين قرائيًّا والأسوياء) على مقياس اختبار قراءة الكلمات عديمة المعنى NW، وذلك في اتجاه المتعسرين قرائيًّا (أي أنهم يستغرقونه زمناً أطول من الأسوياء في أداء هذا الاختبار).

**نتائج الفرض الرابع:**

ينص الفرض الرابع على أنه: " توجد فروق في سرعة القراءة لدى المتعسرين قرائيًّا في البعد الثاني "قراءة الكلمات عديمة المعنى (Non Words)" والبعد الثالث "قراءة الكلمات غير سليمة الهجاء (Irregular Words)".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wolcoxon) لاختبار الفروق بين مجموعتين مرتبطتين، وجاءت النتائج كما في الجدولين التاليين:

**جدول (١١) الإحصاءات الوصفية عند المتعسرين قرائيًّا في أثناء قراءة الكلمات عديمة المعنى والكلمات غير سليمة الهجاء**

| المجموعة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | أقل مدة زمنية | أكبر مدة زمنية |
|---|---|---|---|---|---|
| اختبار الكلمات غير سليمة الهجاء IRW | ١٦ | ٩٢٩,٩٣٧٥ | ٧٧,٨٤٣٨٣ | ٨٠٩,٠٠ | ١٠٩٨,٠٠ |
| اختبار الكلمات عديمة المعنى NW | ١٦ | ٧٠٤,٢٥٠٠ | ٥٢,٠٨٩٠٣ | ٦٠٨,٠٠ | ٨٠٩,٠٠ |

**جدول (١٢) نتائج اختبار ويلكوكسون للفروق بين سرعة قراءة المتعسرين قرائيا في أثناء قراءة الكلمات عديمة المعنى، والكلمات غير سليمة الهجاء**

| | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة Z | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الرتب السالبة | ١٦[a] | ٨,٥٠ | ١٣٦,٠٠ | −٣,٥١٦ | ٠,٠٠٠ |
| الرتب الموجبة | ٠[b] | ٠٠٠ | ٠٠٠ | | |
| الرتب المتعادلة | ٠[c] | | | | |
| الإجمالي | ١٦ | | | | |

**a. NW < IRW**
**b. NW > IRW**
**c. NW = IRW**

يتبين من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات الطلاب المتعسرين قرائيًّا على اختباري الكلمات عديمة المعنى، والكلمات غير سليمة الهجاء، وذلك في اتجاه الكلمات غير سليمة الهجاء (أي أنهم يستغرقون زمناً أطول في قراءة الكلمات غير سليمة الهجاء). وهذا يدل على تحقق الفرض الرابع.

***

**نتائج الفرض الخامس:**

ينص الفرض الخامس على أنه: " توجد فروق في سرعة القراءة لدى العاديين في البعد الثاني "قراءة الكلمات عديمة المعنى (Non-Words)" والبعد الثالث "قراءة الكلمات غير سليمة الهجاء (Irregular Words)".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام ويلكوكسون (Wolcoxon) لاختبار الفروق بين مجموعتين مرتبطتين، وجاءت النتائج كما في الجدولين التاليين:

**جدول (١٣) الإحصاءات الوصفية لمجموعة الطلاب العاديين على اختباري الكلمات عديمة المعنى، والكلمات غير سليمة الهجاء**

| المجموعة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | أقل مدة زمنية | أكبر مدة زمنية |
|---|---|---|---|---|---|
| اختبار الكلمات غير سليمة الهجاء IRW | ١٦ | ٥٩٧,٥٦٢٥ | ٧٧,٧٨٥١٥ | ٥٢٢,٠٠ | ٧٦٨,٠٠ |
| اختبار الكلمات عديمة المعنى NW | ١٦ | ٥٨١,٥٦٢٥ | ٦٠,٥٧٨٢٩ | ٥٠٣,٠٠ | ٦٨٥,٠٠ |

**جدول (١٤) نتائج اختبار ويلكوكسون للفروق بين الطلاب العاديين على اختباري الكلمات عديمة المعنى، والكلمات غير سليمة الهجاء خلال**

| | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة z | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الرتب السالبة | ١٣a | ٧,٦٢ | ٩٩,٠٠ | -١,٦٠٤ | ٠,١٠٩ |
| الرتب الموجبة | ٣b | ١٢,٣٣ | ٣٧,٠٠ | | |
| الرتب المتعادلة | ٠c | | | | |
| الإجمالي | ١٦ | | | | |

**a. NW < IRW**

**b. NW > IRW**

**c. NW = IRW**

يتبين من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي رتب درجات المشاركين في التجربة من العاديين على اختباري الكلمات عديمة المعنى، والكلمات غير سليمة الهجاء، بما يدل على عدم تحقق صحة الفرض الخامس.

**ثانياً: التحليل الكيفي للأخطاء المرتكبة في أثناء عملية القراءة عند عينة الدراسة:**

خلال تطبيق الباحث للتجربة لاحظ الباحث كثرة الأخطاء عند المتعسرين قرائيًّا في أثناء قراءة الكلمات غير السليمة هجائيًّا، وهذه الخلل في تحويل الكلمة من أبجدية الحروف إلى صوت، أو ما يسمى التحول من الهجاء إلى الصوت (Spelling to Sounds)، يؤدي إلى نطق غير صحيح أو يصدر منه صوت التعتعة، وهو ما نعتبره في التجربة إجابة خاطئة (مثل: النحنحة[٢]، وأي صوت غير القراءة الصحيحة للكلمة). وقد تكون كثرة الأخطاء من أسباب ارتفاع متوسط سرعة القراءة في هذا المتغير (قراءة الكلمات غير السليمة هجائيًّا (Irregular Words)) هو البطء في التهجئة، ويمكن أن يستدل منه على الخلل الإجرائي في هذا المسار، وهذه النتيجة لا تدعم الفرض الرابع.

**المناقشة:**

من نتائج هذه الدراسة يتضح أن الأطفال العاديين يستطيعون قراءة الكلمات ذات المعنى (Regular Words) أسرع من الأطفال المتعسرين قرائيًّا. وهذا يؤكد صحة الفرض الأول، وهو طبيعي ومتوافق مع كثير من الدراسات السابقة في عدد من اللغات (مثل: Abdeldayem, H. & Selim, O. (٢٠٠٥)؛ Delattre, M., Bonin, P., & Barry, C. (٢٠٠٦) ). ويمكن تفسير تأخر المتعسرين قرائيًّا في قراءة الكلمات ذات المعنى مقارنة بالعاديين بأن ذلك

٢ النحيح: صوت يردده الرجل في جوفه (المعجم: لسان العرب).

يعود للمسار المعجمي المباشر الذي لا يعمل بالشكل الصحيح، وقد يكون ذلك بسبب بُطء في عملية اتخاذ القرار الإدراكي، أو تشويش وضعف في نقل الذبذبات داخل منطقة (C.V.) بالدماغ، مما يؤدي لعدم وصول المعلومة، أو وصولها في وقت متأخر، وبالتالي تؤثر على اتخاذ القرار الإدراكي وسرعة الاستجابة.

كما نجد أن الأطفال العاديين يستطيعون قراءة الكلمات غير سليمة الهجاء (Irregular Words) (ذات الاختلاف الهجائي، مثل "هذا" و "هكذا") أسرع من الأطفال المتعسرين قرائيًا، وهو ما يثبت صحة الفرض الثاني. كما أثبتت النتائج صحة الفرض الثالث في أن الأطفال العاديين يستطيعون قراءة الكلمات عديمة المعنى (Non-Words) أسرع من الأطفال المتعسرين قرائيًا، وهو ما يدل على أن الأطفال المتعسرين قرائيًا يستغرقون زمناً أطول وبفارق ملحوظ من الأسوياء في قراءة الكلمات عديمة المعنى.

وعندما ذهبنا لمعرفة الفروق بين المتغيرات الفرعية لنوع الكلمة لكل عينة ونقارنها مع العينة الأخرى للإجابة على الفرض الرابع الذي يعتبر من أهم الفروض التي تختبر تحقق النظرية ذات المسار المزدوج المستخدمة في هذه الدراسة، نجد أن الدراسة أثبتت أن المشاركين من ذوي عسر القراءة يقرؤون الكلمات عديمة المعنى (Non-Words) أسرع من الكلمات غير سليمة الهجاء (Irregular Words) مما يدل على تحقق الفرض الرابع، وهذا يتوافق مع عينة الدراسة من المصابين بعسر القراءة السطحي، وهو ما يتفق مع الدراسات السابقة في اللغات الأخرى (مثل: Delattre, Bonin, & Barry, (٢٠٠٦);

(Barry, (١٩٩٢); Suárez-Coalla et. all. (٢٠٢٠)، مع العلم أن الكلمات سليمة الهجاء ذات المعنى تدرك أسرع من الكلمات غير سليمة الهجاء، وكذلك الكلمات عديمة المعنى كما تبين في نتائج الفرض الأول. ويمكن تفسير ذلك بأنه يوجد خلل في المسار المعجمي المباشر (وتحديداً مسار ٣) حسب ما هو موضح في الرسم التوضيحي رقم (٢)، مما تسبب في صعوبة التعرف على الكلمة بالشكل الصحيح، وبالتالي تدرك وتنطق صوتيًّا في مدة أطول أو بشكل غير صحيح. كما تبين ذلك من خلال الملاحظة في التجربة العلمية عندما تم رصد عدد من الأخطاء وهذا أيضاً يتوافق مع دراسة (مثل: حطراف، نور الدين & رومان، محمد ٢٠١٧؛ Coltheart, et all. ١٩٨٤)، إذ إن هذه الدراسة أكدت أن المتعسرين قرائيًّا يرتكبون أخطاء كثيرة في الكلمات غير سليمة الهجاء أكثر من الكلمات ذات المعنى سليمة الهجاء والكلمات عديمة المعنى.

كما نلاحظ في نتائج الفرض الخامس أنه لا توجد فروق في سرعة القراءة في الكلمات عديمة المعنى مقارنة بالكلمات غير سليمة الهجاء عند الطلاب العاديين، مما يدل على عدم تحقق صحة الفرض الخامس، وهذا لا يتوافق مع الدارسات السابقة التي طبقت على اللغات غير العربية في مجال سرعة إدراك الكلمات؛ إذ تشير إلى وجود فروق لصالح الكلمات عديمة المعنى أو غير المعروفة (مثل: Castles, & Coltheart, (١٩٩٣))، وقد تكون هذه خاصية مميزة للغة العربية نتيجة قلة الكلمات ذات الاختلال الهجائي، بالإضافة إلى أن الاختلال الهجائي في اللغة العربية لا يزيد عن حرف واحد (مثل: هذا،

الخلل وجود ألف بعد الهاء في النطق وهو ليس بالحروف المكتوبة) بخلاف اللغات الأخرى التي تتنوع، فهناك كلمات في اللغة الإنجليزية على سبيل المثال فيها حرف (مثل:Psychology) أو حرفان (مثل:Night) أو ثلاثة، وقد يكون في الكلمة الواحدة أكثر من خلل هجائي، كما يمكنا عزو السبب في هذه النتيجة للتعقيد أو التداخل التركيبي الذي تتميز به اللغة العربية ،كما يشار إلى ذلك في دراسة أبو ربيع وسقيل ( Abu-Rabia, S. & Siegel, L. (١٩٩٥))؛ لذلك لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية في قراءة الكلمات عديمة المعنى والكلمات ذات الاختلال الهجائي عند المتحدثين باللغة العربية الذين لا يعانون من عسر القراءة. وهو ما يشير لتأثير طبيعة اللغة على مستوى العسر القرائي، مما يعطي مؤشرات للإجابة عن التساؤل الثاني للدراسة.

ومما سبق نجد أن نظرية المسار المزدوج (The Dual-Route Model) يمكن أن تفسر عملية القراءة في اللغة العربية، وكذلك تفسر الخلل المتسبب في عسر القراءة وهو ما يجيب عن التساؤل الأول للدراسة. كما يمكن القول بأن عسر القراءة السطحي في مثل عينة هذه الدراسة قد يكون له علاقة بالنمو المعرفي في مرحلة التشكل في مرحلة الطفولة المتوسطة (عمر ٤-٨ سنوات)، والتي أشار لها جان بياجيه في نظريته "مراحل النمو المعرفي" ( Piaget, J. ١٩٧٧). ومن هذه النظرية نجد أن من أهم مراحل النمو المعرفي مرحلة النمو الحسي واللغوي والترميز، فإذا حدث خلل في عملية التآزر بين التنظيمات المعرفية التي لها دور في النمو الحسي والرمزي واللغة واستمرت مع الطفل

المصاب بهذا الخلل، سوف تؤثر على عملية النمو للمكونات الأساسية لعملية القراءة، ومنها المسار المعجمي والمسار غير المعجمي. ويمكننا أن نستنتج كذلك أن أي ضعف في اكتساب القراءة قد يكون له علاقة بالنمو المعرفي لعملية التآزر بين التنظيمات المعرفية داخل الدماغ البشري، وربما كان له علاقة بالسرعة الإدراكية والذاكرة العاملة أيضاً، وهذا يحتاج مزيداً من الأبحاث المتخصصة في هذا الجانب، كما أشير إلى ذلك في بعض الدراسات مثل دراسة الشربيني (٢٠١١).

وتوصي الدراسة بعمل المزيد من الأبحاث والدراسات العلمية على العرب المتعسرين قرائيًّا بشكل تراكمي، لإثراء هذا المجال في علم النفس المعرفي واللغوي، وتفسير هذه الظاهرة من خلال التفسير الوظيفي لمناطق الدماغ، وربط النتائج بمتغيرات أكثر مثل سعة الذاكرة عند المتعسرين قرائياً، كما أوصت بذلك بعض الدراسات أيضاً مثل: بزراوي نور الهدى (٢٠١٥). كما توصي بعمل دراسات تجريبية أو سريرية (دراسة حالة) على العرب المتعسرين قرائيًّا باستخدام أدوات متقدمة، مثل: مقياس التخطيط الكهربائي للدماغ (EEG)، وكذلك التصوير المغناطيسي لوظائف الأعضاء (FMRI) لتحديد الخلل الوظيفي في الدماغ عند المتعسرين العرب، ومن ثم الخروج بتفسير مكتمل بالإضافة لما قُدم في هذه الدراسة وغيرها من الدراسات في ذات المجال.

## المراجع


البتال، زيد (٢٠١٧). معجم صعوبات التعلم: معجم إنجليزي عربي في مجال صعوبات التعلم. الرياض: مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

بزراوي، نور الهدى (٢٠١٥). سعة الذاكرة العاملة عند ذوي صعوبات تعلم القراءة. مجلة البحوث والدراسات الاجتماعية، جامعة الشهيد حمة لخضر- الوادي، ع (١٣). ٢٧٠-٢٧٨.

جلجل، نصرة & عجاج، خيري (٢٠١١). بطارية المسح المبكر للعسر القرائي (الدسلكسيا). القاهرة: المكتبات الكبرى.

جلجل، نصرة، (١٩٩٥). العسر القرائي (الدسلكسيا) دراسة تشخيصية وعلاجية. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

حطراف، نور الدين ورومان، محمد. (٢٠١٧). اقتراح برنامج تربوي لعلاج عسر القراءة. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية. ع (٧)، ٢٨٥-٣٠٩.

حمزة، أحمد عبدالكريم، (٢٠٠٨). سيكلوجية عسر القراءة: الدسلكسيا. عمان: دار الثقافة.

رشاد، أحمد محمد، (٢٠٠٣). برنامج علاجي لعيوب الكلام لدى المراهقين المصابين بالشلل التوافقي "دراسة تجريبية". رسالة دكتوراه منشورة في الدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة عين شمس، مصر.

شتاء، هاني (٢٠١٦). أثر برنامج مقترح في تنمية الوعي الفنولوجي وتخفيف حدة العسر القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمحافظة رفحاء السعودية. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية. العدد (١)، ١٢-٤٨.

الشربيني، هانم أبو الخير (٢٠١١). السرعة الإدراكية ومدى الذاكرة العاملة لدى أطفال الروضة العاديين وذوي صعوبات تعلم المهارات قبل الأكاديمية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، المجلد (٧٧) العدد (٢)، ١-٧١.

عمايرة، موسى (٢٠٠٣). صعوبات القراءة والحس الصوتي. ورقة عمل مقدمة إلى الندوة التي نظمتها الجمعية العربية لصعوبات التعلم، كلية الأميرة ثروت، عمان، الأردن.

فراج، عثمان لبيب، (٢٠٠٢). الإعاقات الذهنية في مرحلة الطفولة. المجلس العربي للطفولة والتنمية. القاهرة.

المحرج، خالد (٢٠١٩). فعالية طريقة أورتون–جلنجهام (ORTON-GILLINGHAM) في تعليم القراءة للأطفال ذوي عسر القراءة في المملكة العربية السعودية. مجلة الطفولة العربية، المجلد (١) العدد (٨٢)، ٥٣–٧٧.

مقداد، محمد & العبد الله، محمود (٢٠٠٢). تأثير برنامج في التعليم العلاجي في القدرة القرائية لدى طالب يعاني من الدسلكسيا. مجلة أبحاث اليرموك، المجلد (١٨) العدد (١)، ص ١–٣١.

***

Abdeldayem, H. & Selim, O. (٢٠٠٥). Neuropsychological Assess-ment and EEG Evaluation of Dyslexic Children. The International Journal of Child Neuropsychiatry. ٢ (٢). ١٥٥-١٦٢.

Abu-Rabia, S. (١٩٩٧). Reading in Arabic orthography: The Effect of Vowels and Context on Reading Accuracy of Poor and Skilled Native Arabic Readers. Reading and Writing, ٩, ٦٥–٧٨.

Abu-Rabia, S., & Siegel, L. S. (١٩٩٥). Different Orthographies Different Context Effects: The Effects of Arabic Sentence Context in Skilled and Poor Readers. Reading Psychology. ١٦, ١–١٩.

American Psychiatric Association, (٢٠١٣). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (٥th. Ed.). Washington, DC: APA.

Barry, C. (١٩٩٢). Interactions Between Lexical and Assembled Spelling in English, Italian and Welsh. In C. Sterling & C. Robson (Eds.), Psychology, Spelling and Education. London: Multilingual Matters.

Castles, A., & Coltheart, M. (١٩٩٣). Varieties of Developmental Dyslexia. Cognition, ٤٧,-١٤٩– ١٨٠.

Chang, C. M.; Manis, F. R.; Seidenberg, M. S.; Custodio, R. G. & Doi, L. M. (١٩٩٣). Print Exposure as Predictor of Word Reading and Reading Comprehension in Disable and Non-Disabled Readers. Journal of Educational Psychology, ٨٥ (٢), ٢٣٠-٢٣٨.

Coltheart, M., Davelaar, E., Jonasson, J. T., & Besner, D. (١٩٧٧). Access to the internal lexicon. In S. Dornic (Ed.), Attention and performance VI. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Coltheart, M., Masterson, J., Byng, S., Prior, M. & Riddoch, J. (١٩٨٣) Surface dyslexia. Quarterly Journal of Experimental Psychology. ٣٥A, pp. ٤٦٩–٤٩٥.

Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R. & Ziegler, J., (٢٠٠١). The DRC: A Dual Route Cascaded Model of Visual Word Recognition and Reading Aloud. Psychological Review, ١٠٨, ٢٠٤–٢٥٦.

Delattre, M., Bonin, P., & Barry, C. (٢٠٠٦). Written Spelling to Dictation: Sound-to-Spelling Regularity Affects both Writing Latencies and Durations. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, ٣٢ (٦), ١٣٣٠–١٣٤٠.

Evratt, J. (٢٠٠٢). Visual Processes. In G. Reid & J. Wearmouth (Eds.). Dyslexia and Literacy. Chichester. Wiley & Sone.

Harley, T. (٢٠٠١). The Psychology of Language: from Data to Theory. Taylor & Francis.

Joshua, F: (٢٠١٦). Direct Instruction and Orton-Gillingham Reading Methodologies: Effectiveness of Increasing Reading Achievement of Elementary School Students with Learning Disabilities. PhD Dissertation: Available from ProQuest Dissertations Publishing, (UMI No.١٠١٦٨٢٣٦).

Marshall, J. C. & Newcombe, F. (١٩٧٣). Patterns of Paralexia: A Psycholinguistic Approach. Journal of Psycholinguistic Research. ٢, ١٧٥-١٩٩.

Piaget, J. (١٩٧٧). The Role of Action in the Development of Thinking. In: Overton W.F., Gallagher J.M. (eds) Knowledge and Development. Springer, Boston, MA. https://doi.or-g/١٠,١٠٠٧/٩٧٨-١-٤٦٨٤-٢٥٤٧-٥_٢.

Playfoot, D., Tree, J. & Izura C. (٢٠١٤). Naming Acronyms: The Influence of Reading Context in Skilled Reading and Surface Dyslexia. Aphasiology. ٢٨ (١٢), ١٤٤٨-١٤٦٣

Publishers, J. (٢٠٠٨). Psychological processes in deaf children with complex needs. An Evidence-Based Practical Guide, London and Philadelphia.

Robertson J. (٢٠٠٠). Dyslexia and Reading: A Neuropsychological Approach. London: Whurr Publishers.

Shallice, T., & Warrington, E. K. (١٩٨٠). Single and Multiple Component Central Dyslexic Syndromes. In M. Coltheart, K. Patterson, & J. C. Marshall (Eds.), Deep Dyslexia (pp. ١١٩–١٤٥). London: Routledge & Kegan Paul.

Snowling, M. J. (٢٠٠٠). Dyslexia. ٢nd (Ed). Oxford: Blackwell.

Stanovich, K. E. & Siegel, L. S. (١٩٩٤). Phenotypic Performance Profile of Children with Reading Disabilities: A Regression-Based Test of the Phonological- Core Variable-Difference Model. Journal of Educational Psychology, ٨٦ (١), ٢٤-٥٣.

Suárez-Coalla P., Martínez-García C. & Carnota A. (٢٠٢٠). Reading in English as a Foreign Language by Spanish Children with Dyslexia. Frontiers in Psychology, ١١ (١٩). pp. ١-١٣

Wang, H. C. (٢٠١٥). Orthographic Learning in Developmental Surface and Phonological Dyslexia. Cognitive Neuropsy-chology. ٣٢ (٢), ١-٢٢.

Warrington E. & Shallice T. (١٩٨٠). Word-form Dyslexia. Brain. ١٠٣ (١), ٩٩-١١٢.

Woodcock, R. W., & Johnson, M. B. (١٩٨٩). Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery – Revised. Itasca, IL: Riverside.

***

# دور معلمات رياض الأطفال في تنمية المفاهيم الأمنية لدى أطفال الروضة في مدينة الرياض

**د. هانيا منير مصطفى الشنواني**
قسم الطفولة المبكرة– كلية التربية
جامعة الملك سعود

# دور معلمات رياض الأطفال في تنمية المفاهيم الأمنية لدى أطفال الروضة في مدينة الرياض

د. هانيا منير مصطفى الشنواني

قسم الطفولة المبكرة– كلية التربية
جامعة الملك سعود

تاريخ تقديم البحث: ٢/ ٨/ ١٤٤٢ هـ تاريخ قبول البحث: ١٥/ ١٠/ ١٤٤٢ هـ

**ملخص الدراسة:**

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور معلمات رياض الأطفال في تنمية المفاهيم الأمنية لدى أطفال الروضة بمدينة الرياض.

وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات رياض الأطفال الحكومية بمدينة الرياض، ولأغراض الدراسة تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة بلغت(٢٢٠) معلمة خلال الفصل الدراسي الثاني لعام (١٤٤١)،باستخدام المنهج الوصفي التحليلي وتطبيق استبيان مكون من ٦ محاور لقياس وجهة نظر المعلمات نحو أهمية تنمية المفاهيم الأمنية ومستوى تنمية مفاهيم الأمن الاجتماعي والأمن العام والممتلكات العامة والأمن الاقتصادي والأمن النفسي والوقائي بالإضافة إلى تشخيص التحديات التي تواجه معلمات الروضة في تنمية المفاهيم الأمنية.

وتوصلت النتائج إلى أن هناك اتجاهًا كبيرًا لدى عينة الدراسة نحو تنمية المفاهيم الأمنية لدى أطفال الروضة في مدينة الرياض؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد العينة على الاستبانة الخاصة بقياس هذا الدور ( ٢,٤٥) وذلك بدرجة تقدير مرتفعة . كما أن درجة استجابة معلمات رياض الأطفال على استبانة قياس دورهم في تنمية المفاهيم الأمنية لدى أطفال الروضة في مدينة الرياض جاءت مرتفعة في جميع المحاور الفرعية للاستبانة باستثناء المحور السادس (التحديات التي تواجه معلمات الروضة في تنمية المفاهيم الأمنية)؛ حيث جاءت درجة تقديره متوسطة. وقدمت الدراسة مجموعه من التوصيات أهمها: مراجعة المناهج التربوية في مرحلة رياض الأطفال لتطوير دعم المفاهيم الأمنية أكثر، وتذليل التحديات التي تواجه اكتساب طفل الروضة للمفاهيم الأمنية، وتكثيف تدريب المعلمات على استراتيجيات وأنشطة تعزز المفاهيم الأمنية لأطفال الروضة خلال البرنامج اليومي في الروضة وبإشراك الأسر، ودعم معلمات رياض الأطفال على مواصلة تعليمهم العالي وتطوير أنفسهم لمواكبة متطلبات المجتمع والعالم وتحقيق رؤية ٢٠٣٠ .

**الكلمات المفتاحية:** المفاهيم الأمنية ، معلمات رياض الأطفال ، مناهج الطفولة المبكرة.

# Kindergarten Teachers' Role in developing Security Concepts in Kindergarten Children in Riyadh, KSA

**Hania Muneer Mostafa Al Shanawani**
Early Childhood Education - College of Education
King Saud University

**Abstract:**

This study evaluates the role of kindergarten teachers in developing security concepts in kindergarten children in Riyadh, KSA. The participants are all government kindergarten teachers in Riyadh ,KSA. To serve the purposes of the study, participants were chosen using the simple random way. The study sample consisted of (٢٢٠) current female teachers during the second semester of the academic year (١٤٤١).The researcher used the descriptive analytical approach and a questionnaire with six items was conducted to the measure the teachers'points of view regarding the importance of developing security concepts in kindergarten children as well as developing social security concepts, public security concepts, public property concepts, economic security concepts, psychological and preventive security concepts. The study also aimed at diagnosing the challenges facing kindergarten teachers in developing security concepts in them.

The results reveald that the participants had a significant tendency towards developing security concepts in kindergarten children in Riyadh, KSA .The average of the participants' responses regarding this role scored (٢،٤٥) with a high satisfaction rate. The participants' responses to a questionnaire items measuring their role in developing security concepts in kindergarten children in Riyadh, KSA was high all sub-items of the questionnaire, except for the sixth item (challenges facing kindergarten teachers while security concepts in kindergarten children), where the satisfaction rate was moderate .

The study came out with many recommendation; the most important of which are:

- Reviewing kindergarten stage curricula in order to improve the process of developing security concepts in kindergarten children.
- Overcoming challenges that prevent kindergarten children from acquiring security concepts.
- Increase the training workshops and courses that train kindergarten teachers on strategies and activities that develop security concepts in kindergarten children in the daily schedule and involving families.
- Support Kindergarten teachers in their postgraduate education and help them develop themselves to cope with global and local community requirements that are consistent with Vision ٢٠٣٠ of the Kingdom of Saudi Arabia

**key words:** security concepts, kindergarten teachers, early childhood curricula

**المقدمة:**

تبذل الدول قصارى جهدها لتحقيق الأمن بأنواعه واستقرار النظام من خلال إجراءات الحماية العسكرية والأمنية؛ مما يتوجب إعداد النشء القادر على حماية الوطن والولاء له في مختلف الظروف.

وتعد المدرسة مؤسسة تربوية ووسيلة يستطيع المجتمع من خلالها تحقيق أهدافه من خلال التنشئة الاجتماعية وغرس القيم الأخلاقية وتعزيز الشعور بالانتماء والوحدة الوطنية التي تؤثر في سلوكيات وشخصيات الأطفال في مراحل النمو المختلفة ابتداء من مرحلة الروضة. (السعودي، ٢٠١٩)

إن مفهوم الأمن هو أحد المفاهيم التي تشعبت دلالتها ومعانيها واتسع مدلولها ليشمل مختلف أنظمة الإصلاح الاجتماعي والاقتصادي والارتباط بالعدل من خلال التربية والإرشاد والأنشطة التي تستهدف استقرار واطمئنان الفرد المواطن (سالم، ٢٠١٤). ويتكون من عدة أبعاد بمستويات متنوعة ويرتبط بمفاهيم أخرى كالتهديدات والتحديات بأسلوب مباشر أو غير مباشر؛ مما يتوجب على المؤسسات الاجتماعية تعزيز المفاهيم الأمنية لتكوين المفاهيم الصحيحة التي تتوافق مع تطلعات المجتمع وغاياته وبناء جيل يتمتع بثوابت فكرية وسلوكية ثابتة. (الخوالدة، ٢٠١٩)

فالوعي الأمني: هو أسلوب وقائي يساعد على تجنب مسببات التهديدات والتحديات من خلال تكوين فرد يعي المخاطر والأفكار السلبية. وعليه أصبحت الحاجة ملحة لنظام تعليمي يهتم بتعزيز المفاهيم الأمنية التي تُعدّ من أصعب المفاهيم التي يتناولها التحليل العلمي؛ وذلك لكونها نسبية

ومتغيرة ذات أبعاد ومستويات متنوعة، ومنها ما يتعلق بالأمن الاقتصادي والسياسي والاجتماعي والبيئي والصحي والإقليمي والدولي، كلما كانت الحاجة لينعكس ذلك على مناهج التعليم لتعميق المسؤولية الأمنية في سلوك الأبناء. (الصقرات، ٢٠١٩)

وتحتل مرحلة الطفولة المبكرة – التي تؤهل الطفل إلى أن يكون مواطنًا واعيًا– مكانة متميزة داخل المجتمع العالمي، لذلك يُلقى على كاهل التربويين والمسؤولين في مجال التعليم أثقل المسؤوليات من أجل تمكين الأطفال من القيام بدور مهم وحيوي في المجتمع العالمي مستقبلاً؛ من خلال إدراكهم للبيئة المحلية والعالمية وما تحويه من جوانب اجتماعية واقتصادية وسياسية وغيرها، وإيماناً بتعزيز الهوية الوطنية والأمن في ظل مجتمع متغير.

ولأن مرحلة الروضة هي أهم مرحلة في تكوين شخصية الفرد من خلال البرامج التربوية والمناهج والأنشطة التي يتعرض لها الطفل برياض الأطفال والتي تؤثر بشكل مباشر على سلوكه الاجتماعي والعقائدي والتاريخي والتوازن النفسي والانتماء الوطني. (زعموش، ٢٠١١)

وتعد الأنشطة التعليمية التي تعدها معلمة الروضة من أنسب الوسائل التي يمكن أن تستخدمها المعلمة لتقديم مجموعة من الخبرات والمهارات والمفاهيم الأمنية للأطفال من خلال مجموعة من الأدوات والفنيات والقصص بما فيها من صور وأدوات وأنماط ذات أبعاد تربوية تحمل قيم الولاء، التسامح، العمل الجماعي، روح المواطنة (الرفاعي، ٢٠١٥).

وتُعدّ قضية التطور والتغيير من أهم القضايا المعاصرة التي تستلزم التغيير الواعي للطفل في ظل المتغيرات وتحقيقاً لبعض أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠م، ولما شملته أهداف التنمية المستدامة هدفاً لبرنامج الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة (الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة) لتحقيق رؤية ٢٠٣٠؛ وذلك لضمان حصول الأطفال على تعليم شامل للجميع، وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة لأطفال ما قبل المرحلة الابتدائية، والهدف (١٦) لتحقيق السلام والعدل من خلال المؤسسات التربوية. (وثيقة رؤية ٢٠٣٠، ٢٠١٦)

ومن منطلق أحد ركائز رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ م " نتعلم لنعمل " تقتضي الضرورة الحتمية استحداث منهج أو برنامج قائم على" تعزيز المفاهيم الأمنية " يتوافق مع رؤية ٢٠٣٠ م "مجمع حيوي ": بيئته عامرة، قيمة راسخة، بنيانه متين. "وطن طموح": مواطنة مسؤول، حيث إن صغار الأطفال ليسوا بمعزل عن واقع المجتمع؛ فهم يعايشون كافة الأحداث والمواقف والقضايا السياسية والاجتماعية، فما يعانيه الوطن من تحديات سياسية وثقافية وأيضاً خلط في مفاهيم التنشئة السياسية يؤثر في معتقدات الأطفال؛ لذا أصبح تشكيل المفاهيم الأمنية للطفل من أهم الضرورات التربوية التي تعنى بها المجتمعات المعاصرة، لدرجة أنها أصبحت مشروعًا اجتماعيًّا ثقافيًّا للمجتمعات المعاصرة في ضوء تحديات العولمة والغزو الثقافي والسياسي، وهذا يتطلب إعادة النظر في توجهنا التربوي مع الطفل لتصبح عملية تشكيل

المفاهيم الأمنية إحدى التوجهات التربوية التي يجب تفعيلها من خلال عملية التنشئة .(عبد التواب وعواد ،٢٠١٩)

مما سبق –ورغم تناول الباحثين السابقين لموضوع المفاهيم الأمنية في إطار أهمية توظيفه في القطاع التعليمي– تتبلور لنا أهمية تعزيز المفاهيم الأمنية في مرحلة الطفولة المبكرة؛ لما لها من آثار جوهرية في تكوين شخصية الطفل التي يبنى عليها أمن المجتمع ككل، ووفقاً لخصوصية تلك المرحلة وأهمية النشاط فيها سنتناول دور معلمات رياض الأطفال في تعزيز المفاهيم الأمنية في تلك المرحلة الحساسة والمهمة.

**مشكلة الدراسة:**

يجمع التربويون على أنه من الضروري أن تقوم النظم التعليمية التي أنشأها المجتمع بتوضيح المفاهيم الأمنية لطلابها، وإكسابهم الاتجاهات الإيجابية نحو المحافظة على النظام الأمني، وتعميق الفهم والوعي للجوانب الأمنية المختلفة سواء السياسية أو الاقتصادية أو الاجتماعية، وتقويتهم ضد الأخطار التي تهدد النظام الأمني، وتأسيسًا على ما سبق لابد أن تبنى البرامج التعليمية على أساس التعاون بين المؤسسات التربوية والأمنية؛ لتعرض المفاهيم الأمنية بصورة أنسب لمستوى فهم الأطفال وتقديم الخبرات التي تدعم تحقيق الوعي الأمني المناسب للمجتمع السعودي، مع العمل على ممارسة النشاطات التعليمية المعززة لتعميق المفهوم الأمني لدى الأطفال (البكر، ٢٠٠٣).

وهذا يتفق مع توجه وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية بالعمل على إعداد المعلمات وتدريبهن؛ ليكنَّ قادرات على تعزيز المفاهيم الأمنية لدى

أطفالهن؛ لتربيتهم على حب الوطن، وتعميق شعور الانتماء لديهم، والحفاظ على موروثاتهم، وممتلكاتهم ومنجزاتهم، ونشر ثقافة الحوار والتسامح والاعتدال. لذلك فقد أعدت وزارة التعليم ممثلة في الإدارة العامة للتربية والتعليم بمدينة الرياض مشروعاً تربويًّا بعنوان (تعزيز الأمن الفكري بين الطلاب والطالبات) وقامت بتعميمه على جميع المدارس لتطبيقه (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٠).

ومن خلال خبرة الباحثة وعملها في الميدان لاحظت أن الواقع الفعلي لا يعكس بشكل كبير الاهتمام بتنمية هذه المفاهيم، حيث إن الكثير من الأنشطة المنهجية واللامنهجية المقدمة للطفل لا تعتمد في مضمونها على تنمية المفاهيم الأمنية بشكل مخطط له، وهذا يختلف مع ما هدف له المؤتمر الدولي لتقويم التعليم الذي عُقد في مدينة الرياض، في الفترة: (٢٦-٢٨ /٣ /١٤٤٠ هـ) بعنوان "مهارات المستقبل.. تنميتها وتقويمها "، الذي نظمته هيئة تقويم التعليم والتدريب؛ والذي أكد على أهمية دمج مهارات المستقبل في المناهج الدراسية للتعليم؛ من أجل تعليم يهيئ الجيل الجديد لوظائف المستقبل، ويحفز المعلمين باتجاه تنمية هذه المهارات لدى المتعلمين. وتشير دراسة عشرية (٢٠١١) إلى أن مهمة التربوي هو إعداد جيل واعٍ بالمفاهيم الأمنية والوعي الأمني ويستطيع تحمل المسؤولية.

كذلك أكدت بعض الدراسات السابقة على أهمية تناول المفاهيم الأمنية في مرحلة رياض الأطفال وقياس مدى نموها لدى الأطفال، ومنها دراسة بابافازيليو (Papavasileiou, ٢٠١٧)، ودراسة مونز وويلسون ( Munz &

Wilson, ٢٠١٧)، كما أكدت بعض الدراسات الأخرى على دور المعلمين في تنمية وتعزيز المفاهيم الأمنية لدى المتعلمين في مراحل التعليم المختلفة، ومنها دراسة (السعودي، ٢٠١٩)، كما أكدت دراسات أخرى مثل دراسة (الخوالدة، ٢٠١٩) وجود ضعف في اكتساب المتعلمين للمفاهيم الأمنية.

ومما سبق وفي ظل استمرار التحديات والحاجة إلى تأمين أجيال المستقبل كانت أهمية تعزيز المفاهيم الأمنية وحيث إن مرحلة رياض الأطفال هي مرحلة حساسة لتكوين المفاهيم والسلوكيات، وفي ظل قصور تناول الدراسات السابقة لفكرة تعزيز المفاهيم الأمنية في مرحلة الطفولة المبكرة.

**تساؤلات الدراســـة:**

تمثلت إشكالية الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما دور معلمات رياض الأطفال في تعزيز المفاهيم الأمنية لدى أطفال الروضة في مدينة الرياض؟

وتفرع من السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما أهمية تنمية المفاهيم الأمنية لدى أطفال الروضة من وجهة نظر المعلمات؟
٢. ما دور المعلمات في تنمية مفاهيم الأمن الاجتماعي لدى أطفال الروضة؟
٣. ما دور المعلمات في تنمية مفاهيم الأمن العام والممتلكات العامة لدى أطفال الروضة؟
٤. ما دور المعلمات في تنمية مفاهيم الأمن الاقتصادي لدى أطفال الروضة؟

٥. ما دور المعلمات في تنمية مفاهيم الأمن النفسي والوقائي لدى أطفال الروضة؟

٦. ما التحديات التي تواجه المعلمات في تنمية المفاهيم الأمنية لدى أطفال الروضة؟

٧. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينة الدراسة نحو دور ومعوقات معلمة رياض الأطفال في تنمية المفاهيم الأمنية لدى أطفال الروضة يعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

٨. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينة الدراسة نحو دور ومعوقات معلمة رياض الأطفال في تنمية المفاهيم الأمنية لدى أطفال الروضة يعزى لمتغير الخبرة المهنية؟

**أهداف الدراســـة:**

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد ما يلي:

١. أهمية تنمية المفاهيم الأمنية لدى أطفال الروضة من وجهة نظر المعلمات.

٢. دور المعلمات في تنمية مفاهيم الأمن الاجتماعي لدى أطفال الروضة.

٣. دور المعلمات في تنمية مفاهيم الأمن العام والممتلكات العامة لدى أطفال الروضة.

٤. دور المعلمات في تنمية مفاهيم الأمن الاقتصادي لدى أطفال الروضة.

٥. دور المعلمات في تنمية مفاهيم الأمن النفسي والوقائي لدى أطفال الروضة.

٦. وجهة نظر المعلمات في التحديات التي تواجههم في تنمية المفاهيم الأمنية لدى أطفال الروضة.

٧. مدى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينة الدراسة نحو دور ومعوقات معلمة رياض الأطفال في تنمية المفاهيم الأمنية لدى أطفال الروضة يعزى لمتغير المؤهل العلمي.

٨. مدى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينة الدراسة نحو دور ومعوقات معلمة رياض الأطفال في تنمية المفاهيم الأمنية لدى أطفال الروضة يعزى لمتغير الخبرة المهنية.

**أهمية الدراســـة:**

تكمن أهمية الدراسة الحالية في كونها من الدراسات العلمية التي تهدف إلى دراسة دور معلمات رياض الأطفال في تعزيز المفاهيم الأمنية لدى أطفال الروضة في مدينة الرياض؛ إلا أن تلك الأهمية تبرز في المجالين النظري والتطبيقي وذلك على الوجه التالي:

**أولاً: الأهمية النظرية: وتتمثل فيما يلي:**

- إلقاء الضوء على أهمية تنمية المفاهيم الأمنية في مرحلة رياض الأطفال؛ لما تمثله تلك المرحلة من أهمية كبيرة في تشكيل شخصية الطفل المستقبلية.
- الإثراء العلمي الذي تقدمه هذه الدراسة للمكتبة العربية، بحيث تفيد المهتمين والباحثين في مرحلة الطفولة المبكرة في ظل ضعف توافر الدراسات في هذا المجال _ على حد علم الباحثة.

- قد تساعد الدراسة الحالية في إلقاء الضوء على أهمية دور معلمات رياض الأطفال في تنمية المفاهيم الأمنية لدى الأطفال في مرحلة مبكرة من حياة الطفل.

**ثانياً: الأهمية التطبيقية: وتتمثل فيما يلي:**

- تسهم نتائج الدراسة الحالية في الكشف عن طرائق وأساليب تعليمية حديثة في تنمية المفاهيم الأمنية في رياض الأطفال.
- تساعد نتائج هذه الدراسة في التوصل إلى المزيد من تفعيل دور المعلم في العملية التعليمية.
- تساعد الدراسة الحالية واضعي الاستراتيجيات التعليمية في تطوير طريقة تنمية المفاهيم الأمنية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة.
- تساعد الدراسة الحالية المسؤولين عن مرحلة رياض الأطفال في معرفة وتحديد المعوقات التي تواجه المعلمات، حتى يتمكنوا من وضع الحلول للتغلب عليها.
- تساهم الدراسة الحالية في طرح توصيات مناسبة لتنمية المفاهيم الأمنية لمعلمي مرحلة الروضة.

**حدود الدراســـــة:**

- أولاً: الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على دراسة دور معلمات رياض الأطفال في تنمية المفاهيم الأمنية لدى أطفال الروضة في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، كذلك تقتصر الدراسة على بعض

مجالات المفاهيم الأمنية وهي: الأمن الاجتماعي، والأمن العام، والأمن الاقتصادي، والأمن النفسي والوقائي.

- ثانياً: الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤١هـ .
- ثالثاً: الحدود المكانية: تقتصر هذه الدراسة على بعض الروضات الحكومية في مدينة الرياض.
- رابعاً: الحدود البشرية: تقتصر الدراسة الحالية على بعض معلمات رياض الأطفال في مدنية الرياض ذوي المؤهلات العلمية والخبرات المهنية المتباينة.

**مصطلحات الدراســـة:**

- الدور: يعرِّف أبو النيل الوارد لدى الزعبي (٢٠٠٩، ١٧٣) الدور بأنه: " التوقعات المشتركة لأفراد الجماعة عن أسلوب تفكير الفرد وسلوكه المتطلب منه في مركز ما أو موقع ما".

وتعرِّف الباحثة الدور إجرائيًّا: بأنه الأنماط السلوكية التي تؤديها معلمة رياض الأطفال، وتقدمها بهدف التأثير على سلوك الأطفال وتوجيههم، بحيث يكونون أكثر إيجابية وتوافقاً مع أنفسهم ومع مجتمعهم ومن حولهم، وتم قياسها من خلال الاستبانة التي أعدتها الباحثة لأغراض هذه الدراسة.

- مفهوم الأمن: تحقيق كيان الدولة والمجتمع بأفراده ضد الأخطار التي تهددها على المستويين الداخلي والخارجي والعمل على تأمين مصالحها. (السعودي، ٢٠١٩: ٦٧)

وتعرِّفه الباحثة إجرائيًّا: بمفهوم الأمن الذي تحرص معلمات رياض الأطفال على إكساب أطفال الروضة معناه.

– المفاهيم الأمنية: مجموعة من الأسس والمرتكزات والمصطلحات التي تحفظ للفرد والمجتمع تماسكهم واستقرارهم، وتكفل توفير قدر مناسب من الهدوء في مواجهة المشكلات الحياتية المختلفة، وتحمل دلالات أمنية، وتشمل على سبيل المثال (الأمن الإنساني– الأمن الاجتماعي – الأمن الاقتصادي – الأمن الفكري – الأمن الغذائي – الأمن البيئي – الإرهاب – المكافحة – أمن الممتلكات – أمن الدولة – الأمن الصحي). (الخوالدة، ٢٠١٩)

وتعرّفها الباحثة إجرائيًّا: المفاهيم الأمنية التي تشمل كلمات ومصطلحات ذات دلالات أمنية على اختلاف أقسامها سواء الأمن القومي أو الأمن الإنساني أو الأمن الاجتماعي أو الأمن الاقتصادي أو الأمن الثقافي أو الأمن الصحي والبيئي، والتي تحرص معلمات رياض الأطفال على إكسابها للأطفال.ويقصد بها في هذه الدراسة جميع الجهود الفنية والمعنوية والأنشطة ذات الصلة بالأمن الاقتصادي، والنفسي، والوقائي، والسياسي، والاجتماعي، والفكري التي تقوم بها معلمة رياض الأطفال في سياق تنميتها للمفاهيم المرتبطة بتلك الموضوعات والمجالات ، وتقاس من خلال الاستبانة التي أعدتها الباحثة لهذا الغرض.

– رياض الأطفال: هي "تلك المؤسسات التربوية الاجتماعية، التي يلتحق بها الأطفال في السن ما بين الثالثة والسادسة من العمر، وتُعرف في كثير من البلاد بمدارس أو مراكز الرعاية النهارية، أو رياض الأطفال. فهي مؤسسة

تربوية تستهدف تنمية شخصية الطفل في جميع جوانبها، وذلك من خلال برنامج منظم لرياض الأطفال". (مخطاري، ٢٠١٧: ٥١٨)

**الإطار النظري والدراسات السابقة:**

**أولاً: الإطار النظـــري:**

حظي موضوع تطوير التعليم وإعداد المعلم والتخطيط للأنشطة المختلفة باهتمام بالغ من قبل الباحثين التربويين لبناء مجتمع متعلم، وبما أن المفاهيم الأمنية جزءٌ مهمٌ من أدوات المجتمع المتحضر لما تقدمه من دعم لعمليات التقدم بما تتناسب مع طبيعة المجتمع وتطلعاته.

ونظرًا للتحديات التي تواجهها الأمم والحاجة المستمرة إلى اتخاذ التدابير لحماية الأمن كانت أهمية تعزيز المفاهيم الأمنية في المراحل التعليمية من خلال مراجعة وجود تلك المفاهيم وتعزيزها والوعي بها، ومن هنا نحاول التعرف على أهم تلك المفاهيم الأمنية وأبعادها وضروراتها، بالإضافة إلى الاتجاه الحديث في تناولها وأهمية إكسابها للأطفال منذ مرحلة الطفولة المبكرة، تلك المرحلة ذات السمات النفسية والسلوكية الخاصة والتي تتواءم مع أهمية تعزيز تلك المفاهيم فيها؛ لما لذلك من أثر إيجابي في تكوين نشء محصن وواعٍ يواجه التحديات المعاصرة والمخاطر الأمنية في مختلف القطاعات.

وحيث إن الدراسة الحالية تستهدف التعرف على دور معلمات رياض الأطفال في تعزيز المفاهيم الأمنية بالروضة، فإن مراجعة الأدب البحثي والدراسات السابقة تعالج الجوانب المتعلقة بموضوع الدراسة، وتسهم في بناء أدواتها من خلال الجوانب والعناصر الآتية:

**١) مفهوم الأمـــن والتربية الأمنية:**

يعد مفهوم الأمن من المفاهيم الحديثة، فقد أشار العتيبي (٢٠١٤) إلى أن هناك صعوبة في إيجاد تفسير أو تعريف محدد لمفهوم الأمن، وقد يكون مرده إلى كثير من العوامل، منها: عدم القدرة على إخضاع ظاهرة الأمن لقواعد نظرية المعرفة، أو بسبب حالة عدم الاستقرار التي تتصف بها الحالة الأمنية، أو لاختلاف نظرة الكثير من الباحثين إلى الأمن وصعوبة السيطرة على الظاهرة الإنسانية. وقد حاول المهتمون بالأمن أن يضعوا مفهومًا شاملاً للأمن بأبعاده وأنواعه، منها: أبعاد الأمن القومي، وامتدت لتشمل البعد السياسي، ويقصد به مواجهة أي محاولة لزعزعة الاستقرار واستخدام العنف؛مما يعوق الحياة الآمنة المستقرة للمواطنين (الدوسري،٢٠١١)، والبعد الاقتصادي الذي يهتم بتوفير الأوضاع الملائمة للوفاء باحتياجات الشعب وسبل التقدم والرفاهية، وتحقيق الاستقلال الاقتصادي، والبعد الاجتماعي ويضم تعزيز الشعور بالانتماء والولاء وتعزيز الهوية الوطنية؛ ليكون المجتمع متماسكاً، والبعد الثقافي الأيديولوجي ويعني الحفاظ على الأنساق العقائدية وتأمين الفكر والعادات والتقاليد والقيم من الثقافات الدخيلة والفاسدة، ويسمح للأمة بالحفاظ على ثقافتها وتراثها ولغتها، والبعد البيئي الذي يعني الحفاظ على الأمان ضد تهديدات المخاطر البيئية ولا سيما التلوث البيئي والحفاظ على مصادر الطاقة والاستغلال الأمثل للموارد وصولاً إلى الأمن الإنساني الذي يعنى بحفظ كرامة الإنسان وصونها لينقسم الأمن في بُعدين رئيسيين هما: الأمن القومي والأمن الإنساني. (ثجيل، ٢٠١٦)

وفى ضوء المفهوم السابق للأمن، فإن التربية الأمنية تمثل عملية تفاعل مستمر بين الفرد والبيئة التي يعيش فيها، حيث يسعى الفرد إلى استخدام المعرفة والمهارات السلوكية في إحداث تغيير في الواقع من خلال التربية. وتعد التربية الأمنية من المجالات الحديثة التي تطورت في العديد من المجتمعات، لتشمل الجوانب النظرية والممارسات التي تركز على الربط بين المفاهيم الشاملة لمصطلحي التربية والأمن لتصبح بذلك إطارًا ومفهومًا شاملاً يشمل كل المفاهيم والمعتقدات الفلسفية التي تدور حول الإنسان وأمنه في العالم الذي يعيش فيه. والهدف من التربية الأمنية "ترسيخ القيم الإسلامية والاجتماعية السائدة في المجتمع، وحماية النشء من التيارات الهادمة، وذلك بتدريب الأفراد على مقاومة كل ما يهدد أمن المجتمعات، إضافة إلى التعريف بالضوابط القانونية والنتائج المترتبة على مخالفتها" (الدويش، ٢٠١٣، ٤٠).

والتربية الأمنية عملية إنشاء للوعي، وتمر بمراحل مختلفة، من: حفظ، وفهم، وقبول، وتقدير وسلامة إدراك له، وتُعرَّف التربية الأمنية بأنها: تعليم وتعلم المفاهيم الأمنية والخبرات اللازمة للمواطنين، لتحقيق الأمن الوطني، وحماية الموارد الطبيعية، ومقاومة الرذيلة (السكران، ٢٠١٢).

وترى الباحثة أن خلاصة التعريفات المتعلقة بالتربية الأمنية تشير إلى أنها عملية التنشئة الاجتماعية التي تتم في إطار المؤسسات التعليمية المجتمعية بالمشاركة مع الأجهزة الأمنية ذات الصلة، لتحقيق أمن المواطن والوطن لتحقيق أهداف الفرد والجماعة والمجتمع.

أشار (السلطان، ٢٠٠٩) إلى بعض المبررات التي يرتكز عليها تطبيق التربية الأمنية في المؤسسات التعليمية السعودية، من أبرزها: التغير الثقافي والاجتماعي الذي شهدته دول المنطقة المتمثل في تغير الأنماط والعلاقات في الأسرة والمجتمع ، وحاجة الناس إلى الألفة والطمأنينة من خلال إيجاد العلاقات الاجتماعية السليمة .إن ثمة علاقة وثيقة بين التربية والأمن؛ إذ إن الجهود التي تبذل في مجال التربية والتعليم تعد من أبرز الجهود التي تساهم في حفظ التوازن الاجتماعي للفرد ومواجهة الآثار السلبية للتغيرات الاجتماعية بمختلف أبعادها.

**٢) المفاهيم الأمنية: طبيعتها وتصنيفها:**

انتقلت المفاهيم الأمنية إلى مستويات التحليل الأمني في بحوث روبرت كابلن الذي ربط بين أمن الدولة وأمن الفرد وتنمية رفاهيته فأصبح الإنسان محور أي عملية تنموية تهدف إلى تحقيق الأمن القومي والأمن الوطني فأخذ الأمن مدلولات وصيغاً جديدة، وأصبح أكثر اتساعاً وشمولًا لمفاهيم صلبة وناعمة تراعي العلاقات الجدلية بين الفرد والدولة والنظام. (مكي، ٢٠١٩)

وفي ضوء مفهوم الأمن والتربية الأمنية يمكن تعريف المفاهيم الأمنية بأنها: المعاني التي تحفظ للفرد والمجتمع تماسكهم واستقرارهم، وتكفل توفير قدر مناسب من الهدوء في مواجهة المشكلات الحياتية المختلفة. (السعودي، ٢٠١٩، ٦٦)

وتتعدد المفاهيم الأمنية وتتنوع بتنوع أبعادها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والقومية، ومن أهم المفاهيم الأمنية: (سعيد والحرفش، ٢٠١٠)

أولًا: الأمن الإنساني الشامل: وقد ظهر هذا المفهوم لأول مرة في تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٤ الذي أعلنه برنامج الأمم المتحدة الإنمائي وقد عني هذا المفهوم بصون الكرامة الإنسانية وتلبية احتياجات الفرد المعنوية والمادية، إذ يتحقق الأمن الإنساني من خلال تحقيق التنمية المستدامة على الجوانب الاقتصادية والاجتماعية ويرتبط هذا المفهوم ارتباطاً وثيقاً بالأمن القومي وأمن الدولة.

ومن ثم فإن مفهوم الأمن الإنساني يعني بتحرر الأفراد من كل ما يهدد أمنهم وحريتهم وكرامتهم، وبالتالي لا يختلف عن مفهوم التنمية البشرية التي يعرفها برنامج الأمم المتحدة الإنمائي على أنها: عملية توسيع الخيارات المتاحة للأفراد عن طريق توسيع الوظائف والقدرات البشرية والقدرات الأساسية للبشر وهي أن يحيا الأفراد حياة مديدة وصحية، وأن يحصلوا على المعرفة وعلى الموارد اللازمة لمستوى معيشي لائق. (أمين، ٢٠١٠). وترى الباحثة أن مفهوم الإنساني يمكن أن يتحقق في هذا البحث من خلال توفير أنشطة في بيئة مناسبة تهدف إلى توفير وتلبية احتياجات الأطفال النفسية والوجدانية خلال تواجد الطفل في الروضة، وتعمل على إشباع رغبتهم في الاكتشاف والبحث بجوٍّ عاطفي آمن مستقر.

ووفقاً لهرم ماسلو للحاجات الإنسانية تأتي الحاجة إلى الأمن في المرتبة التالية للحاجات البيولوجية، ومن هنا فإن الحاجة إلى توافر الأمن الشامل والعام في جوانب الحياة الفردية والجماعية، فلا يستطيع الإنسان مزاولة شؤون الحياة إلا في وجود الأمن، ولا يتحقق الأمن إلا في الحالة التي يكون فيها العقل الفردي والحس الجماعي خالياً من أي شعور تهديد بالسلامة والاستقرار. (العمرات، ٢٠٠٦)

ثانيًا: الأمن الفكري: ويعني أن يعيش الناس في بلدهم ووطنهم وبين مجتمعهم آمنين مطمئنين على مكونات الأصالة والثقافة النوعية والمنظومة الفكرية، ويعني حماية فكر المجتمع وعقائده في مواجهة أي عدوان أو أذى، وبالتالي حفظ الثقافة ومكوناتها من الغزو الفكري وأي تحريف أو تزوير.

والأمن الفكري ضرورة لتحقيق الأمن الشامل والاستقرار الدائم للمجتمع وأفراده لحماية عقول الأبناء من الأفكار المتشددة المتطرفة أو المتحللة. (الهليل، ٢٠١٥)

ثالثًا: الأمن الوطني: وهو التعبير السياسي والاجتماعي عن الحالة الحقيقية التي يعيشها المجتمع، تشمل أمن المواطن وممتلكاته وتاريخه وتراثه ومعتقداته وحرياته الأساسية وسيادة الدولة وسلامتها الجغرافية وحدودها السياسية وحرية قراراتها، والاستقرار الأمني والاجتماعي للنهوض بالمتطلبات التنموية.

والأمن الوطني يشكل ضرورة قصوى، فلا يوجد استقرار اقتصادي وسياسي من دون منظومة أمنية متفاعلة في دوائر محلية وإقليمية ودولية تعني

لتأمين كيان الدولة والمجتمع ضد الأخطار التي تهدده داخليًّا وخارجيًّا، وتؤمّن مصالحه وتهيئ له الظروف المواتية اقتصاديًّا وسياسيًّا. (الكيلاني، ٢٠١٨)

رابعًا: الأمن الغذائي والأمن الاجتماعي: ويعنى به توفير كمية ونوع الغذاء المطلوب سواء من المصادر الداخلية أو الخارجية مع ضمان استمرارية الحصول عليه ليتمكن أفراد المجتمع من العيش بنشاط وصحة. فالبلدان التي تعجز عن توفير الطعام لشعوبها هي بلدان مهددة تتعرض للضغوط التي تواجه أمنها وسيادتها.

يتطلب الأمن الاجتماعي الالتزام بقواعد الضبط الاجتماعي في السلوك والمعاملات، وهناك صلة وثيقة بين الأمن الغذائي والأمن الاجتماعي، فالمجتمعات والدول التي تعاني من نقص في توفير أنواع الأغذية المختلفة وفقر في إنتاجها الغذائي تكون أكثر عرضة لتفشي المرض والجريمة؛ مما يؤثر سلبًا على الإنتاج، وبالتالي يخلّ بالأمن الغذائي ويؤدي لتدني الأمن الاجتماعي. (سعيد والحرفش، ٢٠١٠)

خامسًا: الأمن الثقافي: حيث تؤدي الثقافة دورًا جوهريًّا في تطوير وتجديد أساليب الحياة ومواجهة تحديات المستقبل، وهنا تتأكد أهمية التعرف على الحدود الثقافية للحفاظ على الهوية بين الثقافة الخاصة والثقافة الوافدة.

ويشمل مفهوم الأمن الثقافي والتصور الفكري الذي هو بناء متكامل من التنظيم الجماعي للأهداف والوسائل والمؤسسات في إطار القومية ومستوى إنجاز الأفكار واللغة الوطنية في أعمال وأنشطة تخدم الوطن، فالأمن الثقافي يتناول تنمية الثقافة في صورة جماعية بالقدرات القومية والكوادر الوطنية

(العمري ٢٠١٠). ولنتعرف على الغاية من تعزيز المفاهيم الأمنية ينبغي أن نتعرف على أبعاد تلك المفاهيم وضرورات الوعي بها وتطبيقها.

وقد ارتأت الباحثة أن تقتصر على أبعاد ومفاهيم أمنية تناسب البدء فيها من مرحلة الطفولة المبكرة مثل: الأمن الاجتماعي، الأمن العام، الهوية الوطنية، الأمن الاقتصادي، الأمن النفسي والوقائي)

**٣) أهمية تنمية المفاهيم الأمنية في مرحلة رياض الأطفال:**

يذكر سعيد والحرفش (٢٠١٠) أن أهمية دراسة المفاهيم الأمنية تتمحور في توفير السلامة والطمأنينة للجميع، وتوجيه المواطن نحو التحلي بالسلوك السليم واحترام القوانين والأنظمة، وتنمية إحساس المواطنين بأهمية المشاركة الفعلية في مكافحة الجريمة والحدِّ من آثارها.

كما يكشف البكر (١٥٧،٢٠٠٣): عن إجماع التربويين على إلزامية قيام النظم التعليمية التي أنشأها المجتمع وعهد إليها مسؤولية تربية النشء بالعمل الجاد على توضيح المفاهيم الأمنية لطلابها وذلك بغية تحقيق إكسابهم الاتجاهات الإيجابية نحو المحافظة على النظام الأمني، وتعميق فهمهم ووعيهم للجوانب الأمنية المختلفة (السياسية، الاقتصادية، الاجتماعية.. وغيرها)، وتحصينهم من الأخطار التي تهدد نظامهم الأمني، مما يمكّنهم من التفاعل بإيجابية، والتعاون بعضهم مع بعض لتحقيق الأمن لأنفسهم ومجتمعهم.

وتعتبر مرحلة رياض الأطفال من أهم المراحل التي يمر بها الطفل؛ لأنها تتولى تعريفه بالعالم الخارجي، وتساهم في بلورة شخصيته، ويهدف التعليم في مرحلة رياض الأطفال إلى إكساب الطفل المفاهيم والمهارات الأساسية والتربية

الحركية والصحية والنواحي الاجتماعية في ظل عملية تنمية شاملة ومتكاملة لتحقيق عملية التنشئة الاجتماعية السليمة في ظل المجتمع ومبادئه، وبالتالي التمكن من إعطاء الطفل الشعور بالثقة في نفسه وفي الآخرين وفي وطنه، وإمكانية العيش مع مجتمعه والتكيف والتعاون مع الآخرين، والتعبير عن الأحاسيس والشعور في إطار القدرة على التكيف مع الآخرين، وبالتالي تؤدي الروضة وظيفة اجتماعية يتمكن من خلالها الطفل تكوين عادات وتقاليد وشخصية. (حلوى وبوقطاية، ٢٠١٧)

وحيث إن تلك المرحلة هي بمثابة مرحلة تكوين المفاهيم والعادات والتقاليد وتشكيل السلوك والمبادئ؛ لذا كانت أهمية زرع المفاهيم الأمنية التي تساهم في إنتاج مواطن سليم في فكره، وقويّ في معتقداته السليمة، ومدرك جيد لوطنه وانتماءاته، وقادر على مواجهة الضغوط والتحديات، وحريص على ثقافته وقيمه ومستعد لحماية أمنه الاجتماعي والثقافي وصولاً للأمن القومي والإنساني.

**٤) دور المؤسسات التعليمية في تحقيق التربية الأمنية والوعي الأمني:**

إن مهمة المؤسسات التعليمية لا تقتصر على تعليم القراءة والكتابة والعلوم للطلاب فقط، بل العمل على تعليم الناس ما يحتاجون إليه في حياتهم العلمية والعملية وترجمة هذه العلوم إلى واقع يلمسه الناس، وأهم شيء يحتاجونه ولا حياة لهم بدونه، هو الأمن في الأوطان والشعور بالمسؤولية المجتمعية الوطنية(القرني،٢٠٠٤).

كما ذكر الحوشان (٢٠٠٤) تعد المؤسسات التعليمية من أهم المؤسسات الاجتماعية التي لجأت إليها المجتمعات الحديثة، لتلبية حاجات تربوية وتعليمية عجزت عن تأديتها الأسرة بعد تعقد الحياة، فأصبحت المدرسة مؤسسة اجتماعية متخصصة يلقن فيها الطلاب العلم والمعرفة ونقل الثقافة من جيل إلى جيل، كما تسعى إلى تحقيق نمو الناشئة والشباب جسميًّا وعقليًّا وانفعاليًّا واجتماعيًّا، بما يحقق إعداد الفرد وتنشئته التنشئة الاجتماعية ليكون مواطناً صالحاً معدًّا للحياة.

وأضاف الأحمري (٢٠١١) أنّ للمؤسسات التربوية أدوارًا مهمة في تعزيز الأمن الوطني، من هذه الأدوار القيام بدور مهم في مواجهة التطرف والانحراف سواء في جانب الوقاية أو العلاج، من خلال المبادئ التربوية التي ينبغي تربية النشء عليها حتى تغرس في نفسه، فتصبح قيمة وسلوكاً واتجاهاً يلتزم به في السلوك الذي يصدر عنه. ويعد التعليم أحد الركائز الأساسية التي يسعى المجتمع من خلالها إلى تحقيق الأمن والاستقرار، فالأمن والاستقرار لن يتحققا إلا من خلال الوعي العميق بالعقيدة، والقدرة على التمييز بين ما هو صواب وما هو خطأ والقدرة على تحفيز الذات لاكتساب المزيد من المعرفة، وهو ما تهدف إليه المؤسسات التعليمية بمراحلها وأنواعها المختلفة.

**٥) أهمية مرحلة رياض الأطفال ودور المعلمة في تنمية المفاهيم الأمنية:**

تعد فترة ما قبل المدرسة فترة تكوينية حاسمة في تحقيق النمو السوي المتكامل للطفل، ومرحلة تكوين واكتساب للمهارات العقلية والمعرفية واللغوية، وكذلك المهارات الحسة والحركية والاجتماعية والحياتية والأنماط

السلوكية التي تساعده على فهم البيئة المحيطة عن طريق التفاعل والتواصل اللفظي الإنساني. (مراد ومحمود، ٢٠٠٠)

وقد أثبتت الدراسات والبحوث الخاصة بالطفولة المبكرة أن مرحلة رياض الأطفال مرحلة مهمة لتكوين المفاهيم والعادات والتقاليد وتشكيل السلوك والمبادئ وزرع المفاهيم الأمنية التي تساهم في إنتاج مواطن سليم في فكره، وقوي في معتقداته السليمة، ومدرك لوطنه وانتماءاته، وقادر على مواجهة الضغوط والتحديات وحريص على ثقافته وقيمه ومستعد لحماية أمنه الاجتماعي والثقافي وصولًا للأمن القومي والإنساني من خلال دور المعلمة الرئيس في تحقيق المفاهيم الأمنية لدى الأطفال.

وتتعدد أدوار المعلمة كموجهة ومرشدة تساعد على تحقيق المفاهيم الأمنية من خلال مساعدة الأطفال على التوجيه الصحيح للسلوكيات المناسبة في مجالات النمو المختلفة (حلس وشلدان، ٢٠١٢). والمعلمة عضوة في المجتمع لتحقيق المفاهيم الأمنية من خلال العديد من الإجراءات والأنشطة كمناقشة المسائل الأمنية مع الأطفال في الروضة بما يناسب استيعابهم العقلي للتعرف على المشكلات الأمنية، ووضع الخطط لمواجهتها (الزكي، ٢٠١٠). والمعلمة قدوة يتعلم منها الأطفال الممارسات ويكتسب منها مختلف العادات (الزيود والخوالدة، ٢٠٠٧).

ويستطيع أطفال الروضة تعلم المفاهيم من خلال نماذج عقلية معروفة تضم المرحلة الحسية أو العملية لتنشيط العقل ليفهم الطفل البيئة من حوله وهنا تتأكد أهمية التدريب العملي الحسي لاكتساب المفاهيم، ثم تأتي المرحلة

الصورية التي يكوّن فيها الطفل المفاهيم من خلال الخيال الذهني بواسطة صور شبه مجردة. وهنا يتوجب على المعلمة توظيف التقنية التعليمية على نحو كبير من خلال الرسوم أو القصص الرقمية وغيرها للوصول إلى المرحلة الرمزية التي يتمكن فيها الطفل من إدراك رموز الأفعال، وبالتالي تكوين خرائط مفاهيمية يعي الطفل من خلالها تطبيق المفاهيم في حياته ويتحلى بالضوابط والآداب السلوكية والاجتماعية والوطنية إلى باقي أبعاد المفاهيم الأمنية الموضحة سابقاً. (غنيم، ٢٠١٨)

وهنا تؤكد الباحثة أن دور المعلمة في تعزيز المفاهيم الأمنية لدى الطفل يرتبط بشكل كبير بالخصائص النفسية والسلوكية، والسمات المكونة للشخصية التي تحدد طريقة الطفل في الاستجابة للمواقف وأسلوبه في التكيف مع مختلف السمات الشخصية، ويرتبط سلوك الطفل في مرحلة رياض الأطفال بالظروف البيئية المحيطة وأساليب التنشئة الأسرية المتبعة والمستوى الثقافي والاقتصادي والاجتماعي.

**ثانياً: الدراسات السابقــة:**

تضمن هذا الجزء الدراسات التي اطلعت عليها الباحثة حول موضوع المفاهيم الأمنية، ويلاحظ تعدد الدراسات التي تناولت هذا الموضوع بشكل عام، إلا أن الدراسات التي بحثت تحديدًا في دور معلمات رياض الأطفال في تعزيز المفاهيم الأمنية لدى أطفال الروضة تعد قليلة؛ لذا ارتأت الباحثة عرض الدراسات التي تناولت أدوار المعلمات والمعلمين بهذا الموضوع وبتحليل بعض

المقررات الدراسية للفصول الدراسية المختلفة؛ لمعرفة مدى توفر هذه المفاهيم في مقرراتها، وقد تم عرض هذه الدراسات من الأقدم إلى الأحدث.

فقد هدفت دراسة (لافي، ٢٠١٢) إلى بناء قائمة بأهم المفاهيم الأمنية التي ينبغي أن تكون في كتاب التربية الإسلامية للصف الحادي عشر، والتحقق من توافر تلك المفاهيم التي تحتاج إلى إثراء، وبالتالي معرفة أثر إثراء محتوى التربية الإسلامية ببعض المفاهيم الأمنية في اكتساب طلبة الصف الحادي عشر لها وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي على عينة ضابطة مكونة من ٣٠ طالباً، وعينة تجريبية مكونة من ٣٠ طالباً بالإضافة إلى تحليل محتوى كتاب التربية الإسلامية للصف الحادي عشر، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك ٧٢ مفهوماً أمنيًّا تم تصنيفها إلى سبعة مجالات أساسية ولوحظ وجود تباين في المضامين الواردة، فبعضها وجد واضحاً والبعض الآخر سطحيًّا والآخر بدون محتوى، كما أن منهاج التربية الإسلامية بحاجة إلى زيادة مضامين الموضوعات الأمنية، وأوصت الدراسة بالعناية بمفاهيم الأمن الفكري خاصة.

كما هدفت دراسة (الهذيلي ،٢٠١٣) إلى معرفة المفاهيم الأمنية في ضوء الإسلام من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية، وتكونت عينة الدراسة من جميع معلمي التربية الإسلامية في المدارس الحكومية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، حيث تم توزيع استبانة على (١٣٥) معلمٍ للتربية الإسلامية. وأظهرت النتائج أن تقديرات المعلمين لأهمية المفاهيم الأمنية في ضوء الإسلام كانت عالية، ولم تظهر

النتائج أية فروق دالة إحصائيًّا في تقديرات المعلمين لأهمية المفاهيم الأمنية تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي والخبرة.

ثم جاءت دراسة (السكران، ٢٠١٣) حيث تهدف إلى التعرّف على الدور الواقعي لمعلم التعليم العام بالمرحلة الثانوية في تقديم التوعية الأمنية للطلاب، والتعرف على المعوقات التي تحد من دور المعلم في تقديم التوعية الأمنية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال استخدام استبانة، تم توزيعها على عينة الدراسة المكونة من (١٦٩) معلمٍ، وأظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات المعلمين لدورهم الواقعي في المرحلة الثانوية كان ضعيفًا. كما كانت تقديراتهم للمعوقات التي تحد من تقديم التوعية الأمنية مرتفعة. ولم تظهر النتائج وجود أي فروق دالة إحصائيًّا في تقديرات المعلمين لدورهم الواقعي في تقديم التوعية الأمنية والمعوقات التي تحد من دور المعلم في تقديم التوعية الأمنية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة.

ثم جاءت دراسة (سالم، ٢٠١٤) بهدف تحديد واقع مفاهيم التوعية الأمنية في المقررات الدراسية بمنهج التعليم الأساسي لطرح رؤية إسلامية مستقبلية لدمج مفاهيم التوعية الأمنية في المناهج ، استخدمت الدراسة أداة تحليل مفاهيم التوعية الأمنية في كتب التعليم الأساسي للعام الدراسي ٢٠١٢ – ٢٠١٣، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المقررات الدراسية قد اشتملت على عدد ٤٢ مفهوماً أمنيًّا، وجاء تكرارها ٨٩٧٠ مرة، وأن المفاهيم العشرة التي جاءت بتكرارات عالية هي: التوافق الديني، والتوافق العلاقي، والتوافق الترويحي، والتكافل الاجتماعي، والتوافق الذاتي، والتماسك الاجتماعي

والتضامن الاجتماعي، والولاء، والانتماء، والوفاق الاجتماعي، والتي جاءت وكانت في مستوى ضعيف هي: الشورى، وسلامة المشاة، وسلامة المركبات، وسلامة الركاب. وأوصت الدراسة بتعزيز المفاهيم التي كانت في منزلة ضعيفة في المقررات الدراسية، وتأليف كتب إثرائية تعالج قضايا العصر والتوعية الأمنية.

في حين أجرى (القحطاني، ٢٠١٤) دراسة هدفت إلى التعرف على دور معلم التربية الوطنية في تعزيز مفهوم الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة نجران بالمملكة العربية السعودية. طبقت الدراسة استبانة على عينة مكونة من جميع معلمي المرحلة الثانوية بمنطقة نجران بالمملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (١٧٤) معلمٍ و(٨٤) مشرفاً تربويًّا. وأظهرت النتائج أن تقديرات معلمي المرحلة الثانوية لدورهم في تعزيز الأمن الفكري كانت عالية، حيث يدرك معلمو التربية الوطنية المقصود بالأمن الفكري ومهدداته وأنواع الانحراف، ويوظف المعلم محتوى التربية الوطنية بما يعزز الأمن الفكري، ويتيح المعلم للطلاب فرصاً متساوية للنقاش وطرح الأفكار.

وأجرى (العتيبي،٢٠١٤) دراسة هدفت إلى معرفة دور المعلم في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية. اشتملت العينة على جميع معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض البالغ عددهم (٣٥٩١) معلمٍ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال استبانة، وأظهرت النتائج الآتية: جاءت تقديرات المعلمين لأدوارهم في تعزيز الأمن الفكري عالية، كما جاءت تقديراتهم للصعوبات التي يواجهونها في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب

المرحلة الثانوية عالية أيضاً. ولم تظهر الدراسة أية فروق دالة إحصائيًّا في تقديراتهم لأدوارهم في تعزيز الأمن الفكري تعزى للمؤهل العلمي، في حين وجدت فروق دالة إحصائيًّا في متغير الخبرة ولصالح المعلمين الذين تزيد خبرتهم عن (٥ سنوات).

وأجرت (سماحي ،٢٠١٤) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع تحقيق مؤسسات رياض الأطفال في مصر لمفاهيم المواطنة لدى الأطفال ومعوقات ذلك. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، طبقت استبانه على عينة الدراسة من (١٠٠) معلمة ممن يعملن في رياض الأطفال الحكومية بجمهورية مصر العربية، وأظهرت النتائج أن واقع تحقيق مؤسسات رياض الأطفال الحكومية في مصر لمفاهيم المواطنة لدى الأطفال كانت متوسطة من وجهة نظر المعلمات، في حين كانت تقديرات معلمات رياض الأطفال لمعوقات تحقيق مؤسسات رياض الأطفال لمفاهيم المواطنة مرتفعة. ولم تظهر النتائج وجود أي فروق دالة إحصائيًّا في تقديرات معلمات رياض الأطفال لواقع تحقيق مؤسسات رياض الأطفال في مصر لمفاهيم المواطنة لدى الأطفال تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي والخبرة والدورات التدريبية.

وأجرى بابافازيليو (Papavasileiou, ٢٠١٧) دراسة هدفت إلى معرفة دور رياض الأطفال اليونانية في تحقيق التربية الأمنية والاجتماعية لدى الأطفال. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي من خلال إعداد استبانة مكونة من (٣١) فقرة وتم توزيعها على عينة بلغت (٨٩) معلمة ممن يعملن في رياض الأطفال. وأظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات المعلمات لدور رياض

الأطفال اليونانية في تحقيق التربية الأمنية والاجتماعية كانت عالية. ولم تظهر نتائج الدراسة أي فروق دالة إحصائيًّا في تقديرات المعلمات لدور رياض الأطفال اليونانية في تحقيق التربية الأمنية والاجتماعية تعزى لمتغيرات الخبرة والمؤهل العلمي والعمر.

وفي دراسة مونز وويلسون (Munz & Wilson, ٢٠١٧) دراسة هدفت إلى توضيح العلاقة بين رعاية الأطفال في رياض الأطفال وبين تعزيز التعاليم الأمنية والاجتماعية لدى الأطفال. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي من خلال إعداد قصة تدور محورها عن انتقال الأطفال من مرحلة الروضة إلى مرحلة المدرسة وذلك على (٥٠) طفلًا في الروضة. وأظهرت النتائج أن معلمي الروضة لهم دور فعّال في تعزيز الأمن للأطفال، وكما تبين بأن معلمي الروضة واجهوا صعوبات في تعزيز الأمن الفكري لدى أطفال الروضة كونهم صغار السن، وأن عقلهم غير متفهم، وأن هناك علاقة إيجابية بين رعاية الأطفال وتعزيز التعاليم الأمنية والاجتماعية لديهم.

ثم هدفت دراسة (الصقرات، ٢٠١٩) إلى التعرف على المفاهيم الأمنية التي اشتمل عليها كتابا التربية الوطنية والمدنية للصفين السادس والسابع الأساسي في الأردن، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لرصد المفاهيم الأمنية في الكتابين في الفصل الدراسي الأول من العام ٢٠١٧ – ٢٠١٨، وقد طبقت الدراسة أداة تحليل محتوى اشتملت على أربعة مجالات أساسية للمفاهيم، هي الأمن الفكري والأمن الوطني والأمن البيئي والأمن الصحي والأمن الاقتصادي، وقد توصلت الدراسة إلى احتواء الكتابين على

١٧٨ مفهومٍ في كتاب الصف السادس و ٢٠٤ مفهوم في الصف السابع وأن كتاب الصف السادس كانت المفاهيم فيه موزعة على وحدات الكتاب الدراسي مع اختلاف الوزن النسبي لها، بينما تكررت المفاهيم في كتاب الصف السادس والسابع، وأوصت الدراسة بإدراك وحدات تبرز أهمية الوعي الأمني والوطني والفكري.

وأخيراً هدفت دراسة (الخوالدة، ٢٠١٩) إلى التعرف على مستوى اكتساب الطلبة لمفاهيم الوعي الأمني في مناهج أكاديمية سعد العبدالله للعلوم الأمنية بالكويت، والكشف عن متغير الجنس في اكتساب المفاهيم الأمنية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بالتطبيق على ٧٧ طالباً وتم إعداد اختبار مفاهيمي مكون من ٣٥ فقرة، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى اكتساب الطلبة للمفاهيم الأمنية أقلّ من الحد المقبول، ولم توجد فروق تعزى للنوع الاجتماعي، وأوصى الباحثان بمراعاة التوازن والشمول في المفاهيم الأمنية في الكتب المقررة بالأكاديمية.

**التعليق على الدراسات السابقة:**

نلاحظ أن أغلب الدراسات السابقة لم تتناول موضوع المفاهيم الأمنية بمعناها الشامل والواسع إلا في دراسة (الصقرات، ٢٠١٩) و (لافي، ٢٠١٢)، بينما تناولت الدراسات الأخرى بعض المفاهيم الأمنية المتخصصة مثل الوعي الأمني (الخوالدة، ٢٠١٩) و (سالم، ٢٠١٤)، أو الأمن الفكري، أو الأمن الاقتصادي، أو الاجتماعي، ومن هنا كان اهتمامنا بدور معلمات الروضة في تعزيز المفاهيم الأمنية في تلك المرحلة.

وتتفق بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في الإطار النظري الذي يركز على الجانب التربوي لدور المعلمين في تعزيز المفاهيم الأمنية لدى الطلاب. كما تتفق الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في المنهجية المتبعة، حيث ركزت معظم الدراسات السابقة على المنهج الوصفي التحليلي. ولكن تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في كونها تتناول دور معلمات رياض الأطفال في تعزيز المفاهيم الأمنية لدى أطفال الروضة في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات أنفسهن. حيث تعد هذه الدراسة من الدراسات القليلة التي تناولت هذا الدور، كما أنها تتميز عن الدراسات السابقة بتناولها مرحلة رياض الأطفال تحديدًا.

**منهجية الدراسة وبناء أداتها:**

١) منهج الدراسة: انطلاقًا من طبيعة الدراسة، والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، والبيانات المراد الحصول عليها، وبناءً على التساؤلات التي سعت الدراسة للإجابة عنها، فقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، حيث تم تطبيق أداة الدراسة على عينة كبيرة ممثلة لمجتمع الدراسة.

٢) مجتمع الدراسة :يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات رياض الأطفال في الروضات الحكومية بمدينة الرياض حيث يبلغ عددهن (٢٣٨٠) معلمة وفقًا لإحصائية وزارة التعليم (موقع وزارة التعليم، ١٤٤٠).

٣) عينة الدراسة: نظرًا لكبر حجم المجتمع الأصلي سيتم اختيار عينة ممثلة لمجتمع الدراسة بالطريقة (الطبقية العشوائية) حيث سيتم أخذ (١٠ %)

من عدد معلمات الروضات الحكومية، فسيصبح عدد عينة الدراسة (٢٣٨) معلمة لتطبيق أداة الدراسة عليهم، تم استرداد (٢٢٠) استبانه صالحة للتحليل، أي بنسبة استرداد ٩٥٪، وترى الباحثة أن هذا العدد كافٍ لتحقيق أهداف الدراسة. والجدول رقم (١) التالي يبين توزيع أفراد العينة حسب البيانات الشخصية.

**أ) وصف عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي:**

يمكن توضيح توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي من خلال جدول رقم (١) كالتالي:

**جدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي**

| المؤهل العلمي | العدد الكلى | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| بكالوريوس | ٢٠٠ | ٩٠٪ |
| ماجستير | ٢٠ | ١٠ % |

يتضح من الجدول رقم (١) السابق أن ٩٠٪ من أفراد العينة مستواهم التعليمي بكالوريوس، ١٠٪ ماجستير. مما يدل على تجانس مستوى المؤهل الدراسي بالنسبة لأفراد عينة الدراسة.

**ب) وصف عينة الدراسة تبعاً لمتغير الخبرة المهنية:**

يمكن توضيح توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي من خلال جدول رقم (٢) كالتالي:

**جدول (٢): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة**

| المؤهل العلمي | العدد الكلى | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| أقل من ٣ سنوات | ٢٣ | ١٠,٤٥٪ |
| من ٤-٧ سنوات | ٥٥ | ٢٥,١٪ |
| أكثر من ٧ سنوات | ١٤٢ | ٦٤,٥٪ |

يتضح من الجدول رقم (٢) أن ٦٤,٥٪ من أفراد عينة الدراسة لديهم أكثر من ٧ سنوات خبرة، بينما ٢٥ % لديهم خبرة تتراوح من ٤ – ٧ سنوات، في حين ١٠ % لديهم خبرة أقل من ٣ سنوات. مما يدل على ارتفاع سنوات الخبرة لعينة الدراسة. وهذا –بالتأكيد– ينعكس على مستواهم التعليمي وخبراتهم التربوية وقدرتهم العالية على تحقيق نواتج التعلم المتعلقة بمرحلة رياض الأطفال.

**٤) إعـداد أداة الدراســة:**

تمثلت أداة الدراسة في: استبانة " دور معلمات رياض الأطفال في تنمية المفاهيم الأمنية لدى أطفال الروضة في مدينة الرياض "، وقد تم إعداد هذه الاستبانة وفق الخطوات الآتية:

١) تحديد الهدف من الاستبانة: تحديد دور معلمات رياض الأطفال في تنمية المفاهيم الأمنية لدى أطفال الروضة في مدينة الرياض من وجهة نظرهن.

٢) بناء الاستبانة: بنيت الاستبانة وفقاً لمقياس ليكرت الثلاثي في درجة موافقة أفراد العينة على العبارات لكل محور من محاور الاستبانة، وتضمنت الاستبانة (٦) محاور، هي كالتالي:

- المحور الأول: وجهة نظر المعلمات عن أهمية تنمية المفاهيم الأمنية في تعليم رياض الأطفال.
- المحور الثاني: مستوى تنمية مفاهيم الأمن الاجتماعي.
- المحور الثالث: مستوى تنمية مفاهيم الأمن العام والممتلكات العامة.
- المحور الرابع: مستوى تنمية مفاهيم الأمن الاقتصادي.

- المحور الخامس: مستوى تنمية مفاهيم الأمن النفسي والوقائي.
- المحور السادس: التحديات التي تواجه معلمات الروضة في تنمية المفاهيم الأمنية.

**٣) التأكد من صدق الاستبانة:**

من أجل التحقق من صدق الاستبانة استخرجت الباحثة مؤشرات الصدق التالية:

أ) صدق المحكمين/ المحتوى: ويسمى أيضًا صدق المضمون أو الصدق المنطقي، وللتأكد من صدق محتوى الاستبانة في قياس ما وضعت لقياسه قامت الباحثة بعرض الاستبانة على عدد (٨) من المحكمين المختصين وذوي الخبرة في مجالات البحث العلمي، وذلك للحكم على صدقها، وقد اعتمدت الباحثة على نسبة اتفاق (٨٥٪) فأكثر من آراء المحكمين معيارًا لقبول فقرات الاستبانة، وأجرت التعديلات اللازمة في ضوء تعديلات هيئة التحكيم.

ب) صدق الاتساق الداخلي: بعد تحقيق صدق المحكمين لأداة الدراسة طبقت الباحثة الاستبانة ميدانيًّا على العينة الاستطلاعية المكونة من (٧٢) معلمة من معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض، للتعرف على مدى الصدق الداخلي للاستبانة، ولمعرفة صدق اتساق الفقرات مع الدرجة الكلية لكل محور من محاور الاستبانة، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاد

الاستبانة. وجدول رقم (٣) يوضح معاملات الارتباط بين هذه الدرجات.

**جدول (٣): معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة وبين الدرجة الكلية لكل محور من محاور الاستبانة**

| م | المحور / الفقرات | معامل الارتباط |
|---|---|---|
| المحور الأول: وجهة نظر المعلمات عن أهمية تنمية المفاهيم الأمنية في تعليم رياض الأطفال: | | |
| .١ | هناك ضرورة ملحة لتعزيز المفاهيم الأمنية في تعليم أطفال رياض الأطفال. | ٠,٧٨٩ |
| .٢ | هناك غموض وعدم وضوح لأساليب تعزيز المفاهيم الأمنية لدى أطفال الروضة في الرياض. | ٠,٧٨٨ |
| .٣ | يمكنني الاستعانة بالأدوات التعليمية والأنشطة لتعليم المفاهيم الأمنية. | ٠,٨٥٣ |
| .٤ | تدعم المناهج التربوية تعليم المفاهيم الأمنية لأطفال الروضة. | ٠,٧٦٣ |
| .٥ | هناك جهود إشرافية تقوم بها الإدارة التعليمية للتأكيد على تعزيز المفاهيم الأمنية في تعليم أطفال الروضة بالرياض. | ٠,٨٥١ |
| المحور الثاني: مستوى تنمية مفاهيم الأمن الاجتماعي | | |
| .٦ | أمارس أنشطة تدرب الأطفال على التعامل المهذب مع الآخرين. | ٠,٨٢١ |
| .٧ | أشجع الأطفال على التحلي بقيم مثل الصبر والانضباط. | ٠,٨٩١ |
| .٨ | أركز على تعليم الأطفال قبول الأخر وإمكانية الاختلاف. | ٠,٧٥٦ |
| .٩ | أشجع الأطفال على تحمل المسئولية نحو الأدوات في الفصل | ٠,٧٩٩ |
| .١٠ | أركز على تعليم الأطفال التعاون والمشاركة. | ٠,٨٢١ |
| المحور الثالث: مستوى تنمية مفاهيم الأمن العام والممتلكات العامة | | |
| .١١ | أعرض على الأطفال نشاطات تعليمية تنمي معرفتهم بأهمية الوطن والانتماء إليه. | ٠,٨٩٧ |
| .١٢ | أحرص على أن يفهم الأطفال معنى الأمن والوطن والمجتمع. | ٠,٨٥٦ |
| .١٣ | أشارك الأطفال في احتفالات تعزز انتماء الطفل لوطنه. | ٠,٨٣١ |
| .١٤ | أدرب الأطفال على ضرورة الاهتمام بالنظافة وحفظ أي ممتلكات عامة. | ٠,٨٥٠ |
| .١٥ | أحرص على تعليم الأطفال بالتزامهم نحو المجتمع | ٠,٩١١ |
| المحور الرابع: مستوى تنمية مفاهيم الأمن الاقتصادي | | |
| .١٦ | أدرب الأطفال وأشجعهم على احترام العمل وأصحاب المهن. | ٠,٧٩٥ |
| .١٧ | أنمي قيم الادخار والاقتصاد في الإنفاق لدى الأطفال. | ٠,٨٠١ |

| م | المحور / الفقرات | معامل الارتباط |
|---|---|---|
| .١٨ | أشرح للأطفال المعاني الأولية للاقتصاد والبيع والشراء. | ٠,٨٩٧ |
| .١٩ | أصمم أنشطة واقعية تساعد طلاب الروضة على اكتساب الحس الاقتصادي. | ٠,٧٨٦ |
| .٢٠ | أدرب الأطفال على مخاطر الإهدار وأهمية الحفاظ على الممتلكات. | ٠,٧٥٩ |
| | المحور الخامس: مستوى تنمية مفاهيم الأمن النفسي والوقائي | |
| .٢١ | أنمي شعور الأطفال بالود والطمأنينة وحب الروضة | ٠,٨٥٥ |
| .٢٢ | أساعد الأطفال على التخلص من المشاعر السلبية بما فيها القلق والخوف | ٠,٨٩٤ |
| .٢٣ | أدرب الأطفال على احترام قواعد المرور | ٠,٨١١ |
| .٢٤ | أدرب الأطفال على قواعد الاستخدام الأمن للأدوات. | ٠,٨٣٦ |
| .٢٥ | أدرب الأطفال على أساليب الإخلاء الآمن والتعامل مع الأزمات | ٠,٧٨٦ |
| | المحور السادس: التحديات التي تواجه معلمات الروضة في تنمية المفاهيم الأمنية | |
| .٢٦ | هناك تحديات مرتبطة بصعوبة إدراك الطفل للمفاهيم الأمنية. | ٠,٩٠١ |
| .٢٧ | هناك تحديات مرتبطة بعدم وجود مناهج تربوية لتعزيز المفاهيم الأمنية لدى أطفال الروضة خصيصا. | ٠,٨٥٩ |
| .٢٨ | لا يوجد أنشطة كافية مناسبة لأطفال الروضة لتعزيز المفاهيم الأمنية. | ٠,٧٦٥ |
| .٢٩ | لا يوجد التدريب الكافي للمعلم للقيام بمهمة تعزيز المفاهيم الأمنية لأطفال الروضة. | ٠,٨٢٣ |
| .٣٠ | يحتاج تعزيز المفاهيم الأمنية إلى زيارات ميدانية يصعب تنفيذها لأطفال مرحلة الروضة. | ٠,٧٧٦ |

ويتضح من جدول (٣) أن معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لكل محور من محاور الاستبانة تراوحت بين (٠,٧٥-٠,٩١)، وجميعها معاملات ارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى أن الاستبانة تتصف باتساق داخلي جيد؛ مما يدل على صدقها.

**٥) حساب ثبات الاستبانة:**

طبقت الباحثة الاستبانة ميدانيًا على العينة الاستطلاعية المكونة من (٧٢) معلمة من معلمات رياض الأطفال؛ وذلك بهدف تحديد الثبات وزمن الاستجابة، ومدى فهمهم لعبارات الاستبانة، حيث اتضح عدم وجود أي

استفسارات من العينة الاستطلاعية حول مفردات الاستبانة ، وتم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ ، وجدول رقم ( ٤ ) يوضح ذلك :

**جدول (٤): معامل ثبات ألفا كرونباخ للاستبانه ككل وفى كل محور على حدة**

| محاور الاستبانة | عدد الفقرات | معامل ثبات ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| المحور الأول: وجهة النظر المعلمات عن أهمية تنمية المفاهيم الأمنية في تعليم رياض الأطفال | ٥ | ٠,٨٨٧ |
| المحور الثاني: مستوى تنمية مفاهيم الأمن الاجتماعي | ٥ | ٠,٨٥٩ |
| المحور الثالث: مستوى تنمية مفاهيم الأمن العام والممتلكات العامة | ٥ | ٠,٨٩١ |
| المحور الرابع : مستوى تنمية مفاهيم الأمن الاقتصادي | ٥ | ٠,٨٥٣ |
| المحور الخامس : مستوى تنمية مفاهيم الأمن النفسي والوقائي | ٥ | ٠,٨٦٣ |
| المحور السادس: التحديات التي تواجه معلمات الروضة في تنمية المفاهيم الأمنية | ٥ | ٠,٨١١ |
| محاور الاستبانة ككل | ٣٠ | ٠,٨٦٠ |

ويتضح من جدول (٤) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة تراوحت بين (٠,٨١١- ٠,٨٩١)، وهي معاملات ثبات مقبولة، وأن معامل ثبات إجمالي الاستبانة (٠,٨٦٠) الأمر الذي يشير إلى ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها الاستبانة عند تطبيقها، حيث تشير الدراسات أن معامل الثبات يعد عاليًا؛ إذا بلغ (٠,٧٥) فأكثر، وهذا يدل على أن الاستبانة على درجة عالية من الثبات، وصالحة للتطبيق.

وبعد التأكد من صدق وثبات الاستبانة. تم التوصل إلى الصورة النهائية للاستبانة.

**تحليل نتائج الدراسة وتفسرها:**

يتم تحليل نتائج الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة، وقد استخدمت الباحثة في تحليل النتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات البحث، بالإضافة إلى اختبار (ت) لإيجاد الفروق بين مجموعتين

مستقلين، وأيضا معادلة طول الفئة لحساب درجة كل فقرة [1] . ويمكن الإجابة عن أسئلة الدراسة كالتالي:

١) السؤال الأول للدراسة: ما أهمية تعزيز المفاهيم الأمنية لدى أطفال الروضة من وجهة نظر المعلمات؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة، والدرجة لفقرات المحور الأول من الاستبانة والخاص بوجهة نظر المعلمات عن أهمية تنمية المفاهيم الأمنية في تعليم رياض الأطفال. وجدول (٥) يوضح ذلك:

**جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة للمحور الأول: وجهة النظر المعلمات عن أهمية تنمية المفاهيم الأمنية في تعليم رياض الأطفال**

| م | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | هناك ضرورة ملحة لتعزيز المفاهيم الأمنية في تعليم أطفال رياض الأطفال | ٢,٨٨ | ٠,٤٦١ | ١ | مرتفعة |
| ٢ | هناك غموض وعدم وضوح لأساليب تعزيز المفاهيم الأمنية لدى أطفال الروضة في الرياض | ١,٨٤ | ٠,٦٩٣ | ٥ | متوسطة |
| ٣ | يمكنني الاستعانة بالأدوات التعليمية والأنشطة لتعليم المفاهيم الأمنية | ٢,٥٥ | ٠,٧٨٢ | ٣ | مرتفعة |
| ٤ | تدعم المناهج التربوية تعليم المفاهيم الأمنية لأطفال | ٢,٤٩ | ٠,٥٥٨ | ٤ | مرتفعة |

١ لتقدير دور معلمات رياض الأطفال في تعزيز المفاهيم الأمنية لدى أطفال الروضة في مدينة الرياض، تم تقسيم درجات تنمية المفاهيم الأمنية إلى ثلاثة مستويات اعتمادًا على المعادلة التالية: طول الفئة =٣-١/٣، وتحديد المستويات كالآتي: منخفضة من (١- أقل من ١,٧)، متوسطة من (١,٧-أقل من ٢,٤)، مرتفعة من (٢,٤-إلى ٣)

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | الروضة | | | | |
| ٥ | هناك جهود إشرافية تقوم بها الإدارة التعليمية للتأكيد على تعزيز المفاهيم الأمنية في تعليم أطفال الروضة بالرياض | ٢,٨٦ | ٠,٧٠٨ | ٢ | مرتفعة |
| فقرات المحور الأول ككل | | ٢,٤٩ | ١,٧٧ | مرتفعة | |

يتضح من جدول (٥) أن المتوسط الحسابي العام لفقرات المحور الأول (وجهة نظر المعلمات عن أهمية تنمية المفاهيم الأمنية في تعليم رياض الأطفال) بلغ (٢,٤٩)، وبدرجة تقدير مرتفعة. وبالنسبة للفقرات الفرعية جاءت الفقرة الأولى من المحور (هناك ضرورة ملحة لتعزيز المفاهيم الأمنية في تعليم أطفال رياض الأطفال) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٨٨) ، وبدرجة تقدير مرتفعة ، وجاءت الفقرة الخامسة (هناك جهود إشرافية تقوم بها الإدارة التعليمية للتأكيد على تعزيز المفاهيم الأمنية في تعليم أطفال الروضة بالرياض) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٨٦) وبدرجة تقدير مرتفعة ، ثم جاءت الفقرة الثالثة (يمكنني الاستعانة بالأدوات التعليمية والأنشطة لتعليم المفاهيم الأمنية) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٢,٥٥) وبدرجة تقدير مرتفعة ، كما جاءت الفقرة الرابعة (تدعم المناهج التربوية تعليم المفاهيم الأمنية لأطفال الروضة) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٢,٤٩) وبدرجة تقدير مرتفعة ، وأخيراً جاءت الفقرة الثانية ( هناك غموض وعدم وضوح لأساليب تعزيز المفاهيم الأمنية لدى أطفال الروضة في الرياض) في المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي (١,٨٤) وبدرجة تقدير متوسطة .

٢) السؤال الثاني للدراسة: ما دور المعلمات في تنمية مفاهيم الأمن الاجتماعي لدى أطفال الروضة ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة، والدرجة لفقرات المحور الثاني من الاستبانة والخاص بمستوى تعزيز مفاهيم الأمن الاجتماعي لدى أطفال الروضة. وجدول (٦) يوضح ذلك:

**جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة للمحور الثاني : مستوى تنمية مفاهيم الأمن الاجتماعي**

| م | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | أمارس أنشطة تدرب الأطفال على التعامل المهذب مع الآخرين | ٢,٦١ | ٠,٧٥٨ | ٣ | مرتفعة |
| ٢ | أشجع الأطفال على التحلي بقيم مثل الصبر والانضباط | ٢,١٣ | ٠,٧٨٦ | ٥ | متوسطة |
| ٣ | أركز على تعليم الأطفال قبول الآخر وإمكانية الاختلاف | ٢,٦٩ | ٠,٦٩٩ | ٢ | مرتفعة |
| ٤ | أشجع الأطفال على تحمل المسؤولية نحو الأدوات في الفصل | ٢,٧٣ | ٠,٧٠٠ | ١ | مرتفعة |
| ٥ | أركز على تعليم الأطفال التعاون والمشاركة | ٢,٥٦ | ٠,٦٩٣ | ٤ | مرتفعة |
| | فقرات المحور الثاني ككل | ٢,٥٤ | ٢,٨٩١ | | مرتفعة |

ويتضح من جدول (٦) أن المتوسط الحسابي العام لفقرات المحور الثاني (مستوى تنمية مفاهيم الأمن الاجتماعي) بلغ (٢,٥٤)، وبدرجة تقدير مرتفعة. وبالنسبة للفقرات الفرعية جاءت الفقرة الرابعة من المحور (أشجع الأطفال على تحمل المسؤولية نحو الأدوات في الفصل) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٧٣)، وبدرجة تقدير مرتفعة، وجاءت الفقرة الثالثة (أركز على تعليم الأطفال قبول الآخر وإمكانية الاختلاف. في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٦٩) وبدرجة تقدير مرتفعة، ثم جاءت الفقرة الأولى (أمارس أنشطة تدرب الأطفال على التعامل المهذب مع الآخرين.) في المرتبة الثالثة

بمتوسط حسابي (٢,٦١) وبدرجة تقدير مرتفعة، كما جاءت الفقرة الخامسة (أركز على تعليم الأطفال التعاون والمشاركة) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٢,٥٦) وبدرجة تقدير مرتفعة، وأخيرا جاءت الفقرة الثانية (أشجع الأطفال على التحلي بقيم مثل الصبر والانضباط) في المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي (٢,١٣) وبدرجة تقدير متوسطة.

٣) السؤال الثالث للدراسة: والذي ينص على: ما دور المعلمات في تنمية مفاهيم الأمن العام والممتلكات العامة لدى أطفال الروضة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة، والدرجة لفقرات المحور الثالث من الاستبانة والخاص بمستوى تعزيز مفاهيم الأمن العام والممتلكات العامة. وجدول (٧) يوضح ذلك:

**جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة للمحور الثالث: المحور الثالث: مستوى تنمية مفاهيم الأمن العام والممتلكات العامة**

| م | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | أعرض على الأطفال نشاطات تعليمية تنمي معرفتهم بأهمية الوطن والانتماء إليه. | ٢,٧٣ | ٠,٤٨٣ | ١ | مرتفعة |
| ٢ | أحرص على أن يفهم الأطفال معنى الأمن والوطن والمجتمع. | ٢,٥٩ | ٠,٦٦٧ | ٣ | مرتفعة |
| ٣ | أشارك الأطفال في احتفالات تعزز انتماء الطفل لوطنه. | ٢,٥٠ | ٠,٦٩٨ | ٥ | مرتفعة |
| ٤ | أدرب الأطفال على ضرورة الاهتمام بالنظافة وحفظ أي ممتلكات عامة. | ٢,٥٣ | ٠,٦٨٥ | ٤ | مرتفعة |
| ٥ | أحرص على تعليم الأطفال التزامهم نحو المجتمع | ٢,٦٣ | ٠,٦٦٠ | ٢ | مرتفعة |
| | فقرات المحور الثالث ككل | ٢,٥٢ | ٢,٩٢٢ | | مرتفعة |

ويتضح من جدول (٧) أن المتوسط الحسابي العام لفقرات المحور الثالث (مستوى تنمية مفاهيم الأمن العام والممتلكات العامة) بلغ (٢,٥٢)، وبدرجة تقدير مرتفعة. وبالنسبة للفقرات الفرعية جاءت الفقرة الأولى من المحور (أعرض على الأطفال نشاطات تعليمية تنمي معرفتهم بأهمية الوطن والانتماء إليه) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٧٣) ، وبدرجة تقدير مرتفعة ، وجاءت الفقرة الخامسة (أحرص على تعليم الأطفال التزامهم نحو المجتمع) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٦٩) وبدرجة تقدير مرتفعة ، ثم جاءت الفقرة الثانية (أحرص على أن يفهم الأطفال معنى الأمن والوطن والمجتمع ) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٢,٥٩) وبدرجة تقدير مرتفعة ، كما جاءت الفقرة الرابعة (أدرب الأطفال على ضرورة الاهتمام بالنظافة وحفظ أي ممتلكات عامة) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٢,٥٣) وبدرجة تقدير مرتفعة ، وأخيراً جاءت الفقرة الثالثة (أشارك الأطفال في احتفالات تعزز انتماء الطفل لوطنه) في المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٥٠) وبدرجة تقدير مرتفعة .

٤) السؤال الرابع للدراسة: والذي ينص على: ما دور المعلمات في تنمية مفاهيم الأمن الاقتصادي لدى أطفال الروضة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات المحور الرابع من الاستبانة والخاص بمستوى تعزيز مفاهيم الأمن الاقتصادي، وجدول (٨) يوضح ذلك:

**جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة للمحور الرابع: مستوى تنمية مفاهيم الأمن الاقتصادي**

| م | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | أدرب الأطفال وأشجعهم على احترام العمل وأصحاب المهن. | ٢,٤٥ | ٠,٧٠١ | ٣ | مرتفعة |
| ٢ | أنمي قيم الادخار والاقتصاد في الإنفاق لدى الأطفال. | ٢,٣١ | ٠,٧٦٧ | ٤ | متوسطة |
| ٣ | أشرح للأطفال المعاني الأولية للاقتصاد والبيع والشراء. | ٢,٥١ | ٠,٧١٨ | ٢ | مرتفعة |
| ٤ | أصمم أنشطة واقعية تساعد طلاب الروضة على اكتساب الحس الاقتصادي. | ٢,٧١ | ٠,٧٤٨ | ١ | مرتفعة |
| ٥ | أدرب الأطفال على مخاطر الإهدار وأهمية الحفاظ على الممتلكات. | ٢,٢٢ | ٠,٧٤٧ | ٥ | متوسطة |
| | فقرات المحور الرابع ككل | ٢,٤٤ | ٠,٧٢٣ | | مرتفعة |

ويتضح من جدول (٨) أن المتوسط الحسابي العام لفقرات المحور الرابع (مستوى تنمية مفاهيم الأمن الاقتصادي) بلغ (٢,٤٤)، وبدرجة تقدير مرتفعة. وبالنسبة للفقرات الفرعية جاءت الفقرة الرابعة من المحور (أصمم أنشطة واقعية تساعد طلاب الروضة على اكتساب الحس الاقتصادي) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٧١) ، وبدرجة تقدير مرتفعة ، وجاءت الفقرة الثالثة (أشرح للأطفال المعاني الأولية للاقتصاد والبيع والشراء) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٥١) وبدرجة تقدير مرتفعة ، ثم جاءت الفقرة الأولى (أدرب الأطفال وأشجعهم على احترام العمل وأصحاب المهن) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٢,٤٥) وبدرجة تقدير مرتفعة ، كما جاءت الفقرة الثانية (أنمي قيم الادخار والاقتصاد في الإنفاق لدى الأطفال) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٢,٣١) وبدرجة تقدير متوسطة ، وأخيراً

جاءت الفقرة الخامسة (أدرب الأطفال على مخاطر الإهدار وأهمية الحفاظ على الممتلكات) في المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٢٢) وبدرجة تقدير متوسطة .

٥) السؤال الخامس للدراسة: والذي ينص على: ما دور المعلمات في تنمية مفاهيم الأمن النفسي والوقائي لدى أطفال الروضة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة، والدرجة لفقرات المحور الخامس من الاستبانة والخاص بمستوى تعزيز مفاهيم الأمن النفسي والوقائي وجدول (٩) يوضح ذلك:

**جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة للمحور الخامس: مستوى تنمية مفاهيم الأمن النفسي والوقائي**

| م | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | أنمى شعور الأطفال بالود والطمأنينة وحب الروضة | ٢,٨٠ | ٠,٤٦٧ | ١ | مرتفعة |
| ٢ | أساعد الأطفال على التخلص من المشاعر السلبية بما فيها القلق والخوف | ٢,٦٨ | ٠,٦١٨ | ٣ | مرتفعة |
| ٣ | أدرب الأطفال على احترام قواعد المرور | ٢,٤٩ | ٠,٦٨٦ | ٥ | مرتفعة |
| ٤ | أدرب الأطفال على قواعد الاستخدام الآمن للأدوات. | ٢,٥٢ | ٠,٦٨٥ | ٤ | مرتفعة |
| ٥ | أدرب الأطفال على أساليب الإخلاء الآمن والتعامل مع الأزمات | ٢,٧٣ | ٠,٥٨٦ | ٢ | مرتفعة |
| فقرات المحور الخامس ككل | | ٢,٦٤ | ٢,٤٩٩ | مرتفعة | |

ويتضح من جدول (٩) أن المتوسط الحسابي العام لفقرات المحور الخامس (مستوى تنمية مفاهيم الأمن النفسي والوقائي بلغ (٢,٦٤)، وبدرجة تقدير مرتفعة. وبالنسبة للفقرات الفرعية جاءت الفقرة الأولى من المحور (أنمى شعور

الأطفال بالود والطمأنينة وحب الروضة) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٨٠) ، وبدرجة تقدير مرتفعة ، وجاءت الفقرة الخامسة (أدرب الأطفال على أساليب الإخلاء الآمن والتعامل مع الأزمات) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٧٣) وبدرجة تقدير مرتفعة ، ثم جاءت الفقرة الثانية (أساعد الأطفال على التخلص من المشاعر السلبية بما فيها القلق والخوف) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٢,٦٨) وبدرجة تقدير مرتفعة ، كما جاءت الفقرة الرابعة (أدرب الأطفال على قواعد الاستخدام الآمن للأدوات) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٢,٥٢) وبدرجة تقدير مرتفعة ، وأخيراً جاءت الفقرة الثالثة (أدرب الأطفال على احترام قواعد المرور) في المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٤٩) وبدرجة تقدير مرتفعة .

٦) السؤال السادس للدراسة: والذي ينص على: ما التحديات التي تواجه المعلمات في تنمية المفاهيم الأمنية لدى أطفال الروضة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة، والدرجة لفقرات المحور السادس من الاستبانة والخاص بالتحديات التي تواجه المعلمات في تنمية المفاهيم الأمنية لدى أطفال الروضة، وجدول (١٠) يوضح ذلك:

**جدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور السادس: التحديات التي تواجه معلمات الروضة في تنمية المفاهيم الأمنية**

| م | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | هناك تحديات مرتبطة بصعوبة إدراك الطفل للمفاهيم الأمنية | ٢,٠١ | ٠,٥٨١ | ٤ | متوسطة |
| ٢ | هناك تحديات مرتبطة بعدم وجود مناهج تربوية لتعزيز المفاهيم الأمنية لدى أطفال الروضة بصفة خاصة | ٢,٠٢ | ٠,٧٣١ | ٣ | متوسطة |
| ٣ | لا توجد أنشطة كافية مناسبة لأطفال الروضة لتعزيز المفاهيم الأمنية | ٢,٢١ | ٠,٥٦٩ | ١ | متوسطة |
| ٤ | لا يوجد التدريب الكافي للمعلم للقيام بمهمة تعزيز المفاهيم الأمنية لأطفال الروضة | ٢,٠٩ | ٠,٧٦٣ | ٢ | متوسطة |
| ٥ | يحتاج تعزيز المفاهيم الأمنية إلى زيارات ميدانية يصعب تنفيذها لأطفال مرحلة الروضة | ١,٦٠ | ٠,٨٠١ | ٥ | منخفضة |
| فقرات المحور السادس ككل | | ١,٩٨ | ٢,٠٠٧ | متوسطة | |
| للاستبانة ككل | ٢,٤٥ | | ١٢,٠٥٦ | مرتفعة | |

ويتضح من جدول (١٠) أن المتوسط الحسابي العام لفقرات المحور السادس (التحديات التي تواجه معلمات الروضة في تعزيز المفاهيم الأمنية) بلغ (١,٩٨)، وبدرجة تقدير متوسطة. وبالنسبة للفقرات الفرعية جاءت الفقرة الثالث من المحور (لا توجد أنشطة كافية مناسبة لأطفال الروضة لتعزيز المفاهيم الأمنية) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٢١) ، وبدرجة تقدير متوسطة ، وجاءت الفقرة الرابعة (لا يوجد التدريب الكافي للمعلم للقيام بمهمة تعزيز المفاهيم الأمنية لأطفال الروضة) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٠٩) وبدرجة تقدير متوسطة ، ثم جاءت الفقرة الثانية (وجود مناهج تربوية لتعزيز المفاهيم الأمنية لدى أطفال الروضة بصفة خاصة) في المرتبة

الثالثة بمتوسط حسابي (٢,٠٢) وبدرجة تقدير متوسطة ، كما جاءت الفقرة الأولى (هناك تحديات مرتبطة بصعوبة إدراك الطفل للمفاهيم الأمنية) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٢,٠١) وبدرجة تقدير متوسطة ، وأخيراً جاءت الفقرة الخامسة (يحتاج تعزيز المفاهيم الأمنية إلى زيارات ميدانية يصعب تنفيذها لأطفال مرحلة الروضة) في المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي (١,٦٠) وبدرجة تقدير منخفضة .

٧) السؤال السابع للدراسة: والذي ينص على: هل يوجد فرق بين متوسطي استجابات عينة الدراسة نحو دور ومعوقات معلمة رياض الأطفال في تنمية المفاهيم الأمنية لدى أطفال الروضة يعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) للعينتين المستقلتين، وتم حساب قيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين درجات المعلمات عينة الدراسة وفقاً لطبيعة المؤهل العلمي (بكالوريوس / ماجستير)، وذلك على محاور الاستبانة ككل وعلى كل محور على حدة، وجدول (١١) يوضح نتائج هذه المعالجة:

**جدول (١١): نتائج الفروق في استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي على كل محور من محاور الاستبانة وعلى الاستبانة ككل**

| محاور الاستبانة | المؤهل | حجم العينة | المتوسط | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| المحور الأول: وجهة نظر المعلمات عن أهمية تنمية المفاهيم الأمنية في تعليم رياض الأطفال | بكالوريوس | ٢٠٠ | ٩,٢١ | ٣,٦٩ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| | ماجستير | ٢٠ | ١٠,٧٠ | | |
| المحور الثاني: مستوى تنمية مفاهيم الأمن الاجتماعي | بكالوريوس | ٢٠٠ | ١١,١١ | ٤,٧٨ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| | ماجستير | ٢٠ | ١٤,٢٥ | | |
| المحور الثالث: مستوى تنمية مفاهيم الأمن العام | بكالوريوس | ٢٠٠ | ١٢,٧٥ | ٣,٢٨ | دالة عند مستوى |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| والممتلكات العامة | ماجستير | ٢٠ | ١٤,٩٥ | | ٠,٠١ |
| المحور الرابع: مستوى تنمية مفاهيم الأمن الاقتصادي | بكالوريوس | ٢٠٠ | ٩,٤٢ | ٦,٢٤ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| | ماجستير | ٢٠ | ١٣,١٠ | | |
| المحور الخامس: مستوى تنمية مفاهيم الأمن النفسي والوقائي | بكالوريوس | ٢٠٠ | ١٢,١٠ | ٣,٢٣ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| | ماجستير | ٢٠ | ١٤,٤٥ | | |
| المحور السادس: التحديات التي تواجه معلمات الروضة في تنمية المفاهيم الأمنية | بكالوريوس | ٢٠٠ | ٨,٧ | ١,٦ | غير دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| | ماجستير | ٢٠ | ٨ | | |
| محاور الاستبانه ككل | بكالوريوس | ٢٠٠ | ٦٣,٣٥ | ٤,١٦ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| | ماجستير | ٢٠ | ٧٥,٤٥ | | |

ويتضح من جدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس / ماجستير) على محاور الاستبانة ككل، وعلى كل محور من محاور الاستبانة باستثناء المحور السادس (التحديات التي تواجه معلمات الروضة في تنمية المفاهيم الأمنية)، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١,٦) وهي قيمة غير دالة إحصائيًّا [٢].

كما أظهرت النتائج وجود تباين في قيمة الفروق بين استجابات العينة وفقاً للمؤهل العلمي على محاور الاستبانة الأخرى (التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية). حيث جاء المحور الرابع ( مستوى تنمية مفاهيم الأمن الاقتصادي) في المرتبة الأولى كأكثر المحاور التي ظهرت فيها الفروق بين المعلمات الحاصلات على بكالوريوس ، والمعلمات الحاصلات على ماجستير، حيث بلغت قيمة (ت) لهذا المحور (٦,٢٤) ، وجاء المحور الثاني

١ بلغت قيمة (ت) الجدولية (١,٩٦) عند مستوى ٠,٠٥، وبلغت (٢,٥٨) عند مستوى ٠,٠١.

(مستوى تنمية مفاهيم الأمن الاجتماعي) في المرتبة الثانية بقيمة (٤,٧٨) ، ثم جاء المحور الأول( وجهة نظر المعلمات عن أهمية تنمية المفاهيم الأمنية في تعليم رياض الأطفال) في المرتبة الثالثة بقيمة (٣,٦٩) ، وجاء المحور الثالث (مستوى تنمية مفاهيم الأمن العام والممتلكات العامة) في المرتبة الرابعة بقيمة (٣,٢٨) ، وأخيراً جاء المحور الخامس : مستوى (تنمية مفاهيم الأمن النفسي والوقائي) في المرتبة الخامسة بقيمة (٣,٢٣) . وكانت جميع الفروق لصالح المعلمات الحاصلات على درجة الماجستير.

٨) السؤال الثامن للدراسة: والذي ينص على: هل يوجد فرق بين متوسطي استجابات عينة الدراسة نحو دور ومعوقات معلمة رياض الأطفال في تنمية المفاهيم الأمنية لدى أطفال الروضة يعزى لمتغير الخبرة المهنية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) للعينتين المستقلتين، وتم حساب قيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين درجات المعلمات عينة الدراسة وفقاً لمستوى الخبرة، وذلك على محاور الاستبانة ككل وعلى كل محور على حدة، وجدول (١٢) يوضح نتائج هذه المعالجة:

**جدول (١٢): نتائج الفروق في استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الخبرة المهنية على الاستبانة ككل**

| المتغير | عدد سنوات الخبرة | حجم العينة | المتوسط | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| مستوى الخبرة | أقل من ٣سنوات | ٢٣ | ٤٤,٩١ | ٦,٥٢ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| | من ٤-٧ سنوات | ٥٥ | ٦١,٥٦ | | |
| | أقل من ٣سنوات | ٢٣ | ٤٤,٩١ | ١٣,٥٣ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| | أكثر من ٧ سنوات | ١٤٢ | ٧٠,٤١ | | |
| | من ٤-٧ سنوات | ٥٥ | ٦١,٥٦ | ٥,٧٧ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| | أكثر من ٧ سنوات | ١٤٢ | ٧٠,٤١ | | |

يتضح من جدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الخبرة المهنية. حيث إن قيمة (ت) بين استجابات المعلمات أقل من ٣سنوات والمعلمات من ٤-٧ سنوات بلغت (٦,٥٢)، كما أن قيمة (ت) بين المعلمات أقل من ٣سنوات، والمعلمات أكثر من ٧ سنوات جاءت (١٣,٥٣)، وأخيراً بلغت قيمة (ت) بين المعلمات من ٤-٧ سنوات والمعلمات أكثر من ٧ سنوات (٥,٧٧).

كما أظهرت النتائج أن الفروق كانت أكثر بين المعلمات أقل من ٣سنوات، والمعلمات أكثر من ٧ سنوات، وكانت أقل بين المعلمات من ٤-٧ سنوات والمعلمات أكثر من ٧ سنوات.

**وفى ضوء ما سبق يمكن تلخيص نتائج الدراسة الحالية فيما يلي:**

- هناك دور كبير لمعلمات رياض الأطفال في تنمية المفاهيم الأمنية لدى أطفال الروضة في مدينة الرياض. حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد العينة على الاستبانة الخاصة بقياس هذا الدور (٢,٤٥)، وذلك بدرجة تقدير مرتفعة.
- درجة استجابة معلمات رياض الأطفال على استبانه قياس دورهم في تنمية المفاهيم الأمنية لدى أطفال الروضة في مدينة الرياض جاءت مرتفعة في جميع المحاور الفرعية للاستبانة باستثناء المحور السادس (التحديات التي تواجه معلمات الروضة في تنمية المفاهيم الأمنية) حيث جاءت درجة تقديره متوسطة.
- هناك تباين في استجابات معلمات رياض الأطفال على المحاور الفرعية لتنمية المفاهيم الأمنية لدى أطفال الروضة. حيث جاء المحور الخامس (مستوى تنمية مفاهيم الأمن النفسي والوقائي) في المرتبة الأولى كأعلى المحاور حصولًا على تقديرات عالية من أفراد العينة ، وذلك بمتوسط (١٣,٢٢) ، وجاء المحور الثاني (مستوى تنمية مفاهيم الأمن الاجتماعي) في المرتبة الثانية بمتوسط (١٢,٧٢) ، ثم جاء المحور الثالث (مستوى تنمية مفاهيم الأمن العام والممتلكات العامة) في المرتبة الثالثة بمتوسط (١٢,٦٢) ، وجاء المحور الرابع ( مستوى تنمية مفاهيم الأمن الاقتصادي) في المرتبة الرابعة بمتوسط (١٢,٢٤) ، وجاء المحور الأول( وجهة نظر المعلمات عن أهمية تنمية المفاهيم الأمنية في تعليم رياض الأطفال) في المرتبة الخامسة بمتوسط (١٢,١٩) ، وأخيراً جاء المحور

السادس (التحديات التي تواجه معلمات الروضة في تنمية المفاهيم الأمنية) في المرتبة السادسة والأخيرة بمتوسط (٩,٩٥) .

- حصلت (٢١) فقرة من فقرات الاستبانة (وعددها ٣٠ فقرة) على درجة تقدير مرتفعة بنسبة (٧٠٪)، بينما حصلت (٨) فقرات على درجة تقدير متوسطة بنسبة (٢٦,٦٦٪)، بينما حصلت فقرة واحدة على درجة تقدير منخفضة بنسبة (٣,٣٤ %).
- حصلت الفقرة الأولى من المحور الأول التي تشير إلى (هناك ضرورة ملحة لتعزيز المفاهيم الأمنية في تعليم أطفال رياض الأطفال) على أعلى الفقرات في استجابات أفراد العينة، وذلك بمتوسط (٢,٨٨)، بينما حصلت الفقرة الخامسة من المحور السادس والتي تشير إلى (يحتاج تعزيز المفاهيم الأمنية إلى زيارات ميدانية يصعب تنفيذها لأطفال مرحلة الروضة) على أقل الفقرات بمتوسط حسابي (١,٦٠).
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس / ماجستير) على محاور الاستبانة ككل، وعلى كل محور من محاور الاستبانة باستثناء المحور السادس (التحديات التي تواجه معلمات الروضة في تعزيز المفاهيم الأمنية). وكانت جميع الفروق الموجودة لصالح المعلمات الحاصلات على درجة الماجستير. مما يؤكد تأثير المؤهل الدراسي على تقديرات المعلمات الخاصة بتعزيز المفاهيم الأمنية لدى أطفال الروضة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الخبرة المهنية، وكانت هذه الفروق لصالح المعلمات ذات

مستوى الخبرة الأعلى. مما يؤكد تأثير الخبرة المهنية على تقديرات المعلمات الخاصة بتعزيز المفاهيم الأمنية لدى أطفال الروضة.

**ويمكن تفسير النتائج السابقة في ضوء ما يلي:**

- تعدُّ تنمية شخصية الطفل في مرحلة الروضة وتعزيز اكتسابه للمفاهيم الاجتماعية والاقتصادية والصحية والأمنية من أهداف مرحلة رياض الأطفال في رؤية المملكة ٢٠٣٠، وبالتالي كان من الطبيعي أن تظهر لدى المعلمات تقديرات عالية لدورهن في تعزيز المفاهيم الأمنية لدى أطفال الروضة.
- الاهتمام الكبير بمرحلة رياض الأطفال في جميع مدن المملكة وخاصة مدينة الرياض، والنمو المتزايد لإنشاء رياض الأطفال، وازدياد الحرص على إقبال الأطفال عليها. وبالتالي كانت هناك حاجة ملحة لتطوير المناهج والأنشطة واستراتيجيات التعلم ومعايير اختيار المعلمات. كل هذا ساهم بشكل كبير في ارتفاع تقديرات المعلمات عن دورهن في تنمية المفاهيم الأمنية لدى أطفال الروضة.
- انخفاض تقديرات المعلمات على المحور الخاص بالتحديات التي تواجه معلمات الروضة في تنمية المفاهيم الأمنية، يرجع عدم تضمين تلك المفاهيم في كتب الروضة بشكل كافٍ، وأيضا هناك بعض المفاهيم الأمنية التي يصعب على طفل الروضة إدراكها في هذه المرحلة. وهو ما يفسر أيضا انخفاض تقديرات المعلمات على فقرات المحور الأول (وجهة نظر المعلمات عن أهمية تنمية المفاهيم الأمنية في تعليم رياض الأطفال)، حيث

تتصور بعض المعلمات صعوبة تنمية بعض المفاهيم الأمنية لدى الطفل في هذه المرحلة المبكرة.

- في ظل ما تقدمة إدارات رياض الأطفال بالمملكة من دورات وبرامج مكثفة للمعلمات على كيفية تصميم وتنفيذ الأنشطة التعليمية المختلفة للطفل، والتدريب على توظيف استراتيجيات التعلم المناسبة لتحقيق أهداف مرحلة رياض الأطفال، فإن معظم المعلمات لديهن الخبرة الكافية لممارسات عملية تنمية مفاهيم الأمن النفسي والاجتماعي والاقتصادي، بالإضافة إلى مفاهيم الأمن العام والممتلكات لدى أطفال الروضة.
- وجود فروق بين المعلمات تعزى إلى المؤهل العلمي وسنوات الخبرة في تقديرهن لدور المعلمات في تنمية المفاهيم الأمنية يرجع إلى أن وعي المعلمة بأهمية تلك المفاهيم للطفل في هذه المرحلة يتأثر بشكل كبير بإجرائها بحوث ودراسات علمية في مجال تعليم الطفل، كما يرجع إلى وجود صعوبة في إكساب الطفل لتلك المفاهيم في هذه المرحلة، وأن الأمر يحتاج لمعلمة ذات خبرة طويلة تمكنها من اختيار وتصميم وتنفيذ الأنشطة التعليمية المناسبة لتنمية وتعزيز تلك المفاهيم لدى الأطفال.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات الأخرى، حيث تتفق مع نتائج دراسة (الهذيلي، ٢٠١٣) التي توصلت إلى أن تقديرات المعلمين لأهمية المفاهيم الأمنية في ضوء الإسلام كانت عالية ، كذلك دراسة (العتيبي،٢٠١٤) التي توصلت إلى أنه جاءت تقديرات المعلمين لأدوارهم في تعزيز الأمن الفكري عالية، وأيضا نتائج دراسة (القحطاني، ٢٠١٤) التي توصلت إلى أن تقديرات معلمي المرحلة الثانوية لدورهم في تعزيز الأمن

الفكري كانت عالية، كذلك تتفق مع نتائج دراسة (الرفاعي ، ٢٠١٥) التي أوضحت أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين معلمات رياض الأطفال تعزى لمتغير المؤهل العلمي والخبرة المهنية في تنمية قيم المواطنة لدى الأطفال ، وذلك لصالح الدرجة العلمية الأعلى وسنوات الخبرة الأعلى ، ودراسة مونز وويلسون (Munz, & Wilson, ٢٠١٧) التي توصلت إلى أن معلمي الروضة لهم دور فعّال في تعزيز الأمن للأطفال، وكما تبين بأن معلمي الروضة واجهوا صعوبات في تعزيز الأمن الفكري لدى أطفال الروضة كونهم صغار السن ، ودراسة بابافازيليو (Papavasileiou, ٢٠١٧) التي توصلت إلى أن تقديرات المعلمات لدور رياض الأطفال اليونانية في تحقيق التربية الأمنية والاجتماعية كانت عالية ، وأيضا تتفق مع نتائج دراسة (السلمى وعبد المطلب، ٢٠١٧) التي توصلت إلى أن تقديرات معلمات رياض الأطفال لدورهن في إكساب طفل الروضة لمفاهيم الأمن الفكري كانت مرتفعة ، كما أظهرت مجموعة من المعوقات التي تحول دون إكساب معلمة رياض الأطفال لمفاهيم الأمن الفكري لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض، ودراسة ( حسونه ، ٢٠١٨ ) التي أظهرت أن لمعلمات رياض الأطفال دورًا كبيرًا في تنمية القيم الاقتصادية لدى أطفال الروضة من وجهة نظرهن . وأخيراً تتفق مع نتائج دراسة (نميل، ٢٠٢٠): التي أوضحت أن دور معلمات رياض الأطفال في إكساب أطفال الروضة مفاهيم الثقافة الصحية مرتفع، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المعلمات تعزى لعدد سنوات الخبرة لصالح السنوات الأعلى.

كما تختلف بعض نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات الأخرى خاصة فيما يتعلق بتأثير متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة على تقديرات المعلمين والمعلمات لدورهم في تحقيق بعض نواتج التعلم . فمثلا تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (السكران، ٢٠١٣) التي توصلت إلى أن تقديرات المعلمين لدورهم الواقعي في المرحلة الثانوية كان ضعيفًا، كما كانت تقديراتهم للمعوقات التي تحدُّ من تقديم التوعية الأمنية مرتفعة، ولم تظهر النتائج وجود أي فروق دالة إحصائيًّا في تقديرات المعلمين لدورهم الواقعي في تقديم التوعية الأمنية والمعوقات التي تحدّ من دور المعلم في تقديم التوعية الأمنية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة ، وأيضا دراسة (الهذيلي، ٢٠١٣) التي توصلت تظهر النتائج أية فروق دالة إحصائيًّا في تقديرات المعلمين لأهمية المفاهيم الأمنية تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي والخبرة، كما تختلف مع دراسة (سماحي ،٢٠١٤) التي توصلت إلى عدم وجود أي فروق دالة إحصائيًّا في تقديرات معلمات رياض الأطفال لواقع تحقيق مؤسسات رياض الأطفال في مصر لمفاهيم المواطنة لدى الأطفال تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي والخبرة والدورات التدريبية ، ودراسة (السلمى وعبد المطلب ، ٢٠١٧) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في تقديرات معلمات رياض الأطفال لدورهن في إكساب طفل الروضة لمفاهيم الأمن الفكري تعزى لمتغيرات الخبرة والمؤهل العلمي، ودراسة (حسونه ، ٢٠١٨ ) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمات رياض الأطفال تعزى إلى متغير المؤهل العلمي والخبرة في وجهة نظرهن عن دور معلمات رياض الأطفال في تنمية القيم الاقتصادية لدى أطفال الروضة .

وأخيرًا تختلف مع نتائج دراسة (الخوالدة، ٢٠١٩) التي توصلت إلى أن مستوى اكتساب الطلبة للمفاهيم الأمنية أقل من الحد المقبول ولم توجد فروق تعزى للنوع الاجتماعي.

**توصيات الدراسة:**

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

١) مراجعة وتعديل المناهج التربوية في مرحلة رياض الأطفال لدعم المفاهيم الأمنية، وتذليل التحديات التي تواجه اكتساب طفل الروضة لتلك المفاهيم.

٢) عمل دورات تدريبية للمعلمات لشحذ ابتكار المعلمات لأنشطة تنمى المفاهيم الأمنية لأطفال الروضة.

٣) عمل ندوات توعوية للإدارات المدرسية؛ للتأكيد على أهمية تنمية المفاهيم الأمنية في مراحل الطفولة المبكرة بصفة خاصة؛ لأثرها في تكوين هوية الطفل وشخصيته في المستقبل.

٤) تزويد كتب رياض الأطفال ببعض الأنشطة الإثرائية لتنمية المفاهيم الأمنية لدى الأطفال.

٥) تصميم وحدة خاصة بالمفاهيم الأمنية في كتب الروضة المختلفة، بحيث يتم توزيع تلك المفاهيم بشكل متدرج على صفوف الروضة.

٦) تشجيع معلمات رياض الأطفال على الحصول على درجات علمية متقدمة كالماجستير والدكتوراه، حيث أوضحت الدراسة الحالية أن الدرجة العلمية الأعلى لديها تقديرات أعلى نحو تنمية المفاهيم الأمنية لدى أطفال الروضة.

## قائمة المراجع

**أولًا: المراجع العربية:**


أمين، خديجة عرفة محمد (٢٠١٠). الأمن الإنساني المفهوم والتطبيق في الواقع العربي والدولي. المجلة العربية للدراسات الأمنية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، ٢٥(٥٠)، ٢٩٥ — ٣٠٣.

البكر، رشيد بن النوري (٢٠٠٣). المفاهيم الأمنية في كتب العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. مجلة البحوث الأمنية، كلية الملك فهد الأمنية، ١٢(٢٤)، ١٥٣ — ١٩٧.

ثجيل، عادل عبد الحمزة (٢٠١٦). الأمن القومي والأمن الإنساني – دراسة في المفاهيم. مجلة العلوم السياسية، جامعة بغداد، ع٥١.

حسونة، فداء هشام محمد (٢٠١٨). دور معلمات رياض الأطفال في تنمية القيم الاقتصادية لدى أطفال الروضة من وجهة نظرهن. رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة الإسراء الخاصة، الأردن.

حلس، داود وشلدان، فايز (٢٠١٢). المدرسة الفاعلة ودورها في تحقيق سمات البيئة التعلمية المشجعة على الانضباط من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية. مجلة الجامعة الإسلامية بغزة، ٣ (٥)،١– ٣٠.

حلوى هجيره وبوقطاية أمينة (٢٠١٧). دور رياض الأطفال في تنشئة الطفل اجتماعيًّا، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم.

الخوالدة، ناصر أحمد وجرخي، حسين محمد يوسف (٢٠١٩). مستوى اكتساب الطلبة لمفاهيم الوعي الأمني في مناهج أكاديمية سعد العبدالله للعلوم الأمنية في دولة الكويت، المجلة التربوية الأردنية، ٤(٢) ،١– ٢٩.

الدوسري، جابر بتال (٢٠١١). دور الإعلام الأمني في تعزيز المفهوم الشامل للأمن لدى طلاب الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

الدويش، عبد العزيز بن سليمان (٢٠١٣). دور إدارة المدرسة الثانوية في التوعية الأمنية. مجلة البحوث الأمنية، مركز البحوث والدراسات، كلية الملك فهد الأمنية، ٢٢ (٥٤)، ٢٠٥ — ٢٥٥.

الرفاعي، غالية حامد (٢٠١٥). دور معلمات رياض الأطفال الحكومية في تنمية قيم المواطنة لدى الأطفال: تصور مقترح. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ع١٦٤، ج٢، ٦٣٥–٦٨٤.

الزعبي، حمد (٢٠٠٩). علم النفس الاجتماعي. عمان: دار زهران للنشر.

زعموش، نادية بوضياف (٢٠١١). برنامج رياض الأطفال وبناء ملامح الهوية الوطنية. مجلة العلوم الإنسانية، ع٢، ١٤٦ – ١٦٦.

الزكي، أحمد عبد الفتاح (٢٠١٠). دور الأنشطة التربوية في تنمية التربية الأمنية. مجلة البحوث الأمنية، ٢ (٣)، ١٠٨–١٠٩.

الزيود، محمد والخوالدة، ناصر (٢٠٠٧). دور معلمي التربية الإسلامية ومعلمي التربية الاجتماعية والوطنية في التربية الوطنية لطلبتهم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في الأردن. مجلة المنارة، ١٣(٤)، ١٣١-١٦٥.

سالم، عبد الرحيم أحمد (٢٠١٤). التوعية الأمنية في منهج مرحلة التعليم الأساسي دراسة تقويمية تطويرية. مجلة دراسات الأسرة، جامعة أم درمان الإسلامية، معهد دراسات الأسرة، ع٤٠، ٦٣ — ٩٨.

السعودي، خالد عطية (٢٠١٩). دور معلمي التربية الإسلامية في تعزيز المفاهيم الأمنية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في مدينة بريدة ومعوقات ذلك من وجهة نظرهم. مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، ٤٦ (٤)، ٦٣ — ٨٢.

سعيد، محمود شاكر والحرفش، خالد بن عبد العزيز (٢٠١٠٩. مفاهيم أمنية، إدارة العلاقات العامة والإعلام، جامعة نايف للعلوم الأمنية.

سعيد، محمود والحرفش، خالد (٢٠١٠). مفاهيم أمنية. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية: الرياض.

السكران، عبد الله فالح (٢٠١٣). دور المعلم في تقديم التوعية الأمنية. مجلة البحوث الأمنية، ٢١ (٥٣)، ١٥٧-١٨١.

السلطان، فهد (٢٠٠٩). التربية الأمنية وإمكانية تطبيقها في المؤسسات التعليمية. مركز البحوث التربوية، ٣ (٤)، ١٥-٣٦.

السلمي، فاطمة عايض وعبد المطلب، أم هاشم محمد (٢٠١٧). دور معلمات رياض الأطفال في إكساب أطفال الروضة في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية لمفاهيم الأمن الفكري ومعوقات ذلك من وجهة نظرهن. دراسات – العلوم التربوية ، الجامعة الأردنية – عمادة البحث العلمي، ٤٤(٣)، ١٦٣-١٨٠.

الصقرات، خلف علي عباس (٢٠١٩). دراسة تحليلية للمفاهيم الأمنية المتضمنة في كتب التربية الوطنية والمدنية في المرحلة الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية، مجلة الجامعة الإسلامية بغزة — شئون البحث العلمي والدراسات العليا، الجامعة الإسلامية بغزة، ٢٧(١)، ٢٣٤ — ٢٥١.

العتيبي، عبد المجيد (٢٠١٤). دور المعلم في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

العمرات، أحمد صالح (٢٠٠٦). الأمن الشامل، الأمن والحياة. مجلة جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، ٢٥(٢٨٧)، ٣٦ — ٣٩.

العمري، محمد بن سعيد (٢٠١٠) التربية الأمنية في الإسلام أصولها ودورها في تكوين الوعي بالأمن الاجتماعي لدى الأجيال. كلية الملك فهد الأمنية: الرياض.

غنيم، حنان عبده يوسف (٢٠١٨). تبسيط بعض المفاهيم البيولوجية لطفل الروضة باستخدام المتحف الافتراضي. مجلة الطفولة والتربية، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، ع٣٥.
القحطاني، ناصر (٢٠١٤). دور معلم التربية الوطنية في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية بمنطقة نجران من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.
القرني، محمد بن ناصر (٢٠٠٤). المؤسسة الأمنية للمؤسسات التعليمية. ندوة في الأمن، كلية الملك فهد الأمنية، الرياض.
الكيلاني، رشاد صالح رشاد زيد (٢٠١٨). الأمن الوطني، هدى الإسلام، وزارة الأوقاف والشئون والمقدسات الإسلامية، ٦٣ (١)، ٣٦- ٥٠.
لافي، محمود عبد الله (٢٠١٢). أثر إثراء محتوى التربية الإسلامية ببعض المفاهيم الأمنية في اكتساب طلبة الصف الحادي عشر لها، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة
مجمع اللغة العربية (٢٠٠٣). المعجم الوجيز، القاهرة، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية
مخطاري، نصيرة طالح (٢٠١٧). التربية والتعليم في رياض الأطفال دراسة ميدانية عن واقع الروضات لولاية تيزي وزو كعينة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد ٣١.
مراد، صلاح ومحمود، أمان (٢٠٠٠). الخصائص النفسية والسلوكية لأطفال ما قبل المدرسة الابتدائية، مجلة الطفولة العربية، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ع ٣ ،٧- ٢٩.
مكي، حفيظة (١٠ نوفمبر، ٢٠١٩) دراسة في الأبعاد والمستويات النظريات النقدية الجديدة المفسرة للأمن، المركز العربي للبحوث والدراسات، متاح في: http://www.acrseg.org/٤١٤٠٥
نميل، رندة رسمي (٢٠٢٠) . دور معلمات رياض الأطفال في إكساب أطفال الروضة مفاهيم الثقافة الصحية في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة الإسراء الخاصة، الأردن.
الهذيلي (٢٠١٣). المفاهيم الأمنية في ضوء الإسلام من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، السعودية.
هزايمة، عمر أحمد (٢٠٠٦). التعريب والأمن اللغوي العربي، التعريب، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، ١٦(٣٠)، ٩- ٣٣.
الهليل، عبد العزيز بن عبد الرحمن (٢٠١٥). الأمن الفكري والقيادة الواعية، الأمن والحياة، مجلة جامعة نايف العربية للعوم الأمنية، ٣٤(٣٩٧)، ٦٨ — ٦٩.
وزارة التربية والتعليم (٢٠١٠). تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب والطالبات. الإدارة العامة للتربية والتعليم بمدينة بريدة (بنين). المملكة العربية السعودية.

**ثانيا: المراجع الأجنبية:**

Munz, E. A., & Wilson, S. R. (٢٠١٧). Caregiver confirmation and children's attachment security during the transition to kindergarten. Communication Research, ٤٤(٥), ٦٦٨-٦٩٠.

Papavasileiou, V. (٢٠١٧). The role of Greek kindergartens in achieving security and social education in children. Proceedings of ADVED ٢٠١٧-٣rd International Conference on Advances in Education and Social Sciences ٩-١١ October ٢٠١٧ Istanbul, Turkey.

Samahy, Z. (٢٠١٤). The reality of the achievement of kindergarten institutions in Egypt for the concepts of citizenship among children and the obstacles. Journal of American Science. ١٠(٩), ٢٣٢-٢٥٦.

***

# بعض المضامين التربوية في سورة النمل وتطبيقاتها التربوية في المجتمع

**د. عبد الله بن حمد العباد**
قسم السياسات التربوية – كلية التربية
جامعة الملك سعود

# بعض المضامين التربوية في سورة النمل وتطبيقاتها التربوية في المجتمع

د. عبد الله بن حمد العباد

قسم السياسات التربوية – كلية التربية
جامعة الملك سعود

تاريخ تقديم البحث: ٤/ ٧/ ١٤٤٢ هـ تاريخ قبول البحث: ٢٦/ ٢/ ١٤٤٢ هـ

**ملخص الدراسة:**

هدف البحث إلى استنباط المضامين التربوية من سورة النمل، وتحديد تطبيقاتها التربوية في المجتمع "الأسرة والمدرسة"، ووظّف البحث المنهج الاستنباطي، واقتصر على بعض الآيات في السورة، وتضمنت السورة بعض الأسس العقدية، ومنها: توحيد الله وترسيخ الإيمان به، وبالأنبياء والرسل، والكتب السماوية وباليوم الآخر، وتَضمّنت السورة أسسًا تعبدية تتعلّق بعبادة الله –جل وعلا–، مثل: الصلاة، وتأدية الزكاة، ونشر العلم، كما أظهر البحث أن الأسس الاجتماعية المتضمنة في بعض آيات سورة النمل تعمل على تنمية العلاقات بين الأفراد، وتقوية أواصر المحبة وإعداد الفرد للعيش بإيجابية في المجتمع، الأمر الذي يُسهم في بناء مجتمع مُتماسك موحّد الأفكار والتوجّهات بعيدًا عن الصراعات، وتضمنت السورة العديد من الأساليب التربوية، ومنها: أسلوب ضرب الأمثال–أسلوب الموعظة الحسنة–أسلوب الحوار والإقناع–أسلوب القصة، ومن التطبيقات التربوية المستنبطة من المضامين التربوية في سورة النمل: تربية الأفراد على الامتثال لأوامر الله –جل وعلا–، وعدم الجزع، والتسخّط، مما قد يحدث للإنسان في حياته–تخليص الناس من العبودية لغير الله، ويشمل ذلك عبادة الآلهة الباطلة، والأشخاص، والأهواء–تحقيق الإيجابية في حياة المسلم وبذل الجهد؛ لتقوية شخصيته، وتحقيق الاستجابة الإيجابية بين الناس، بحيث يتقبّل كل منهم الآخر دون تباغض أو تدابر.

**الكلمات المفتاحية:** المضامين التربوية– التطبيقات التربوية – سورة النمل– المجتمع.

# Some Educational Implications in Surat An-Naml and their Educational Applications in Society

**Dr. Abdullah bin Hamad Al-Abbad**
Department educational policies - Faculty of education
King Saud University

**Abstract:**

The aim of the research is to elicit educational contents from Surat Al-Naml, and to determine its educational applications in the community "the family and the school." The research used the deductive method, and was limited to some verses in the surah. And on the Last Day, and the surah included devotional foundations related to the worship of God - the Almighty - such as: prayer, paying zakat, and spreading knowledge. The research also showed that the social foundations included in some verses of Surat al-Naml work on developing relationships between individuals, strengthening the bonds of love and preparing the individual for living. Positively in society, which contributes to building a cohesive society with unified ideas and attitudes away from conflicts, and the surah included many educational methods, including: the method of setting proverbs - the method of good exhortation - the method of dialogue and persuasion - the method of the story, and from the educational applications deduced from the educational contents in Surat An-Naml: Raising individuals to comply with the commands of God - the Exalted and Majestic - and not to be alarmed and angry; What may happen to a person in his life - ridding people of slavery to other than God, and this includes worshiping false gods, people, and desires - achieving positivity in the life of a Muslim and making effort; To strengthen his personality, and to achieve a positive response among people, so that they accept each other without malice or actions.

**key words:** Educational implication, Educational application, Surat An-Naml, Society.

**مقدمة:**

يَشهد العالم مجموعة من التَغيّرات التي ألقت بظلالها على قيم المجتمع، وأسهمت في تغيير بعض عاداته وتقاليده، سواء بالسلب أو بالإيجاب، الأمر الذي يَستدعي زيادة الاهتمام بالتربية الإسلامية باعتبارها السياج الواقي، والدرع الرصين؛ لحماية المجتمع من الزَلل، والحفاظ على تعاليمه الإسلامية المنبثقة من الشريعة السمحة.

ويرى البعض ضرورة الأخذ بالتربية الإسلامية، وبالتحديد العودة بها إلى مَنهجها الإسلامي؛ لأنه المنهج الرباني المطابق للفطرة الإنسانية؛ ولأنه من صُنع الله خالق الإنسان وفطرته، والكون وما فيه، وما يحَكم ذلك كله من سُنن وقوانين (الميمان، ٢٠٠٧م، ص ٩)، حيث تَتميّز فلسفة التربية في المجتمع الإسلامي بَسمو مصدرها وثباته، وهي تَسعى جاهدة إلى بناء الفرد المؤمن المصلح الذي يجلب لمجتمعه النماء والتقدّم ويَمنع عنه أسباب الفساد والتَأخّر (الكيلاني، ١٩٨٨م، ص ٤٩)، إضافة إلى أن التربية الإسلامية هي القادرة على بناء شخصية الإنسان؛ لتجعل منها خير نموذج على الأرض، وتُحقق العدالة الإلهية في المجتمع الإنساني، وتَستخدم ما سخّر الله لها استخدامًا صحيحًا لا شطط فيه، ولا غرور، ولا إفراط، ولا تفريط (النجار، ٢٠٠٩م، ص ٢).

وتُمثّل التربية الإسلامية المنبثقة من الكتاب العزيز والسنة النبوية الشريفة مَنهجاً مُتكاملاً للحياة كلها؛ لأنها تَضمّ بين طياتها جوانب طبيعة هذا الإنسان، وتتناول حياته الدنيا ومعاشه وعلاقتها بالحياة الأخرى، وتهتم بكل سلوكيات هذا الإنسان وعلاقاته الاجتماعية التي تَربطه بالآخرين، ولقد كان من أثر تطبيق هذا المنهج العظيم لهذه الأمة المحمدية ما وصفهم الله به في

كتابه العزيز، فقال :﴿ كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ ﴾ (آل عمران: ١١٠)، تلك الأمة العظيمة التي اختارها الله سبحانه وتعالى لتكون الشاهدة على الأمم السابقة، فقال تعالى :﴿ وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ وَيَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدًا﴾ (البقرة: ١٤٣)، ولقد امتثّلت لأمر ربها، وأخذت دعوة الناس ففتحت مشارق الأرض ومغاربها وعمّرت وبنت ونشرت الهدى والعلم والنور المبين (الحصيني، ٢٠١٨م، ص ١٤٧).

وتَتنوّع مصادر التربية الإسلامية التي أَسهمت في بناء المجتمع، ويأتي القرآن الكريم كمصدرٍ أساسي من مصادر التربية الإسلامية، فهو يُمثّل مِنهجًا للإنسان المسلم يَسير في هداه، ويَستقي منه تعاليمه التي تُحقق له سعادة الدارين الحياة الدنيا والحياة الآخرة، حيث تَضمّن القرآن الكريم مَضامين تربوية تناولت جميع جوانب حياة المسلم.

ويُعدّ القرآن الكريم أهم وأجلّ وأكرم مصدر من مصادر بناء حياة المسلم الدينية والدنيوية التي تنطلق في أساسها من منطلق العقيدة الإسلامية الصافية التي تُنظّم حولها مختلف جوانب حياة الإنسان، وتربيته في أي جانب من جوانبها، فالقرآن أشمل من أن يَقتصر على علم، أو مجال واحد؛ لأنه منهج إلهي شامل، ودستور رباني كامل للمجالات العلمية كلها، وللميادين المعرفية (أبو عراد، ١٤٣٦هـ، ص ص ٥١-٥٢)، ولذلك عندما طُبّق حق التطبيق أخرج للبشرية جيلًا فريدًا ومجتمعًا لم تعرف الدنيا له مثيلًا ، وذلك حين تَخلّقوا بأخلاق القرآن وطَبّقوه في واقع حياتهم، فانكبوا عليه ينهلون من معينه جاعلين منه منهج حياة مقتفين في ذلك أثر المعلِّم الأول، والمربّي الأمثل، والقدوة الحسنة

سيدنا محمد ﷺ (الزيلعي، ١٤٢٦هـ، ص ٤)، وتشير دراسة الدبيسي (١٤٣١هـ) إلى أن القرآن الكريم يحتوي على منهج عظيم للتربية الصحيحة التي في تفعليها سعادة وصلاح للأفراد والمجتمعات في الدنيا والآخرة، وأكدت دراسة أروى أل فهيد (١٤٣٥هـ) أن منهج القرآن هو ما يناسب طبيعة الإنسان في هذا العصر، كما أكدت دراسة القحطاني (١٤٢٩هـ) أن المضامين التربوية المستنبطة من القرآن الكريم حافلة بالقيم التربوية والاجتماعية التي يعود نفعها على الفرد والمجتمع في الدنيا والآخرة.

ويُعدّ البحث في مجال المضامين التربوية بشكلٍ عام، وفي المضامين التربوية في القرآن الكريم بشكلٍ خاص أمراً يُعطي هذا البحث نَوعاً من الأهمية، حيث تُعيد المضامين التربوية المستنبطة من القرآن الكريم إلى المجتمع توازنه، وتُسهم في تحقيق الأمن الاجتماعي بين مختلف أفراد المجتمع.

**موضوع البحث:**

إن رؤية الإسلام القائمة على الاهتمام بالمضامين والمبادئ المستمدة من مصادر التربية الإسلامية، وأهم هذه المصادر القرآن الكريم وهو المحور الذي تَتمركّز حوله العملية التربوية عند المسلمين وعلى تعاليم تُعمّق الوعي الخُلقي، وتدعم المضامين والمسؤولية الاجتماعية، وتُحقق للإنسان السعادة في الدنيا والآخرة، قال الله تعالى: ﴿إِنَّ هَٰذَا الْقُرْآنَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ وَيُبَشِّرُ الْمُؤْمِنِينَ الَّذِينَ يَعْمَلُونَ الصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ أَجْرًا كَبِيرًا﴾ (الإسراء: الآية ٩)، وقال سبحانه وتعالى في وصفه ﴿لَّا يَأْتِيهِ الْبَاطِلُ مِن بَيْنِ يَدَيْهِ وَلَا مِنْ خَلْفِهِ ۖ تَنزِيلٌ مِّنْ حَكِيمٍ حَمِيدٍ﴾ (فصلت: الآية ٤٢).

لقد اهتم الإسلام بتكوين المجتمع على أسس راسخة صالحة لكل زمان

ومكان، إضافة إلى تدعيم المجتمع؛ لمواجهة التحديات المجتمعية المعاصرة، ولقد راعت العقيدة الإسلامية الحاجات المتنوّعة للنفس البشرية، فاتخذت من الوسطية منهجًا لها، قال تعالى: ﴿فَآتَاهُمُ اللَّهُ ثَوَابَ الدُّنْيَا وَحُسْنَ ثَوَابِ الْآخِرَةِ ۗ وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ﴾ (آل عمران: الآية ١٤٨)، كما أنها جاءت متكاملة هادفة لتحقيق سعادة الدارين الدنيا والأخرة.

وتُشير دراسة الزيلعي (١٤٣٢هـ) إلى ضرورة العودة الصادقة إلى الكتاب والسنة، والوقوف على ما فيهما من المضامين والمعاني التربوية وتَفعيلها تَفعيلًا عَمليًّا، وممارستها في الواقع لما له من كبير الأثر في تربية النفوس وتهذيبها، وإصلاح المجتمع، ولا يكون ذلك إلا بعد التَدبّر والتأمّل، واستخراج المضامين التربوية وتقديمها بالأسلوب المناسب؛ ليتسنّى تطبيقها في المواقف الحياتية المختلفة (ص ٦).

ولقد اهتمت كثير من الدراسات باستنباط الأبعاد التربوية في السور القرآنية، ومنها: دراسة فوقية شهبة (٢٠٠٤م) التي أكدت أن المضامين التربوية المستنبطة من القرآن الكريم يمكن توظيفها في مختلف المجالات المجتمعية، كما أكدت دراسة الزيلعي (١٤٢٦هـ) الحاجة لدراسة المضامين التربوية في الآيات القرآنية؛ نظرً لأنها تسهم في تحقيق أهداف التربية الإسلامية، وأوصت بضرورة دراسة المضامين التربوية في السور القرآنية، وتطبيق ما جاء فيها من الآداب والسلوك والاهتمام بكل ما من سبيله تنشئة الأبناء بطريقة صحيحة وفق تعاليم الشريعة الإسلامية.

وقد أكدت دراسة علا علاونة (١٤١٧هـ) أن تطبيق المضامين التربوية

المستنبطة من الآيات القرآنية يسهم في تحقيق العديد من الآثار النفسية والسلوكية في المجتمع، وتضمن نتائج إيجابية في خدمة الرسائل الإيمانية بتحقيق خلافة الله في الأرض بمنهجية العبودية لله تعالى.

كما أكدت دراسة إيمان العمريطي (١٤٢٣هـ) أن دراسة المضامين التربوية في الآيات القرآنية يسهم في تربية النفس وتسليتها وتأكيد أن اليسر مصاحب للعسر، وأهمية العقيدة وتعميق الصلة بالله –عزّوجلّ– في انشراح الصدر والقدرة على مواجهة العسر والابتلاءات والصبر عليها، وإن الاهتمام بتلبية حاجات الأبناء وتربيتهم على الأخلاق الحسنة وشغل أوقات فراغهم بما يفيد من أهم الأمور التي تجنّب الأبناء الشعور بالضيق والهم والحزن.

وأكدت دراسة نوال الحسني (١٤٢٩هـ) أن توظيف التطبيقات التربوية للمضامين التربوية في القرآن الكريم يعود على الفرد والمجتمع بالخير والفلاح والنشأة الحسنة، والاستقرار النفسي، كما أكدت دراسة البلوي (١٤٣٠هـ) أن توظيف التطبيقات التربوية المستنبطة من القرآن الكريم يمكن أن يساعد المعلمين في إيصال رسالتهم والدليل الحسي في التعليم وأهميته متابعة المربّي للمتعلِّمين ومعرفة أحوالهم وحاجاتهم، كما أكّدت دراسة الدبيسي (١٤٣١هـ) أن تطبيق المضامين التربوية المستنبطة من القرآن الكريم في محيط الأسرة قولًا وعملًا يساعد على نجاح الآباء والأمهات في العملية التربوية وتقويم السلوك، كما أكدت دراسة الأسود (١٤٣٤هـ) أن تطبيق المضامين التربوية المستنبطة من قصة سليمان عليه السلام وملكة سبأ في كل من الأسرة والمدرسة قولًا وعملًا يؤدي إلى نجاح الآباء والأمهات والمعلمين في تقويم سلوك النشء.

كما أظهرت الدراسات تَنوّع الأساليب التربوية في القرآن الكريم ومنها، دراسة تهاني العباد (١٤٣٤هـ) ودراسة التمياط (١٤٣٥هـ) ودراسة الكليب (١٤٣٦هـ) ودراسة أبو جحجوح (٢٠١٥م)، ودراسة عمار (٢٠١٥م)، ودراسة الحصيني (٢٠١٨م)، ودراسة خديجة الزهراني (٢٠١٩م).

وبناءً على ما تَقدّم يتضح ضرورة العودة إلى المضامين التربوية المتضمنة في السور القرآنية؛ لأثرها في تحقيق تماسك المجتمع ولانطلاقها من المنهج الرباني، الأمر الذي يربط المسلمين أكثر بكتاب الله، ولما كانت سورة النمل قد عالجت كثيراً من القضايا التربوية المتضمنة في آياتها في المواضيع العقدية والتعبدية والخُلقية والاجتماعية، ظهرت الحاجة إلى استنباط المضامين التربوية في بعض آيات سورة النمل، من خلال استنباط ما تَضمّنته من قيم تربوية مُتنوّعة ومن أساليب تربوية، وبيان كيفية تطبيق هذه المضامين والأساليب تَربويًّا في المجتمع؛ لذا فإن مشكلة البحث تكمن في معرفة (المضامين التربوية المستنبطة من سورة النمل وتطبيقاتها التربوية في المجتمع).

**أسئلة البحث:**

يتحدد موضوع البحث بالإجابة عن السؤال الرئيس:

ما المضامين التربوية المستنبطة من سورة النمل وتطبيقاتها التربوية في المجتمع؟

ويتفرّع عن هذا السؤال الرئيس عدة أسئلة فرعية:

١- ما الأسس التربوية المستنبطة من سورة النمل في الجانب العقدي؟

٢- ما الأسس التربوية المستنبطة من سورة النمل في الجانب التعبدي؟

٣- ما الأسس التربوية المستنبطة من سورة النمل في الجانب الاجتماعي؟

٤- ما الأساليب التربوية المستنبطة من سورة النمل؟

٥- ما التطبيقات التربوية للمضامين التربوية المستنبطة من سورة النمل في الأسرة والمدرسة؟

**أهداف البحث:**

يهدف البحث إلى استنباط المضامين التربوية من سورة النمل، وتحديد تطبيقاتها التربوية في المجتمع، ويتفرّع من هدف البحث الرئيس الأهداف التالية:

١- استنباط بعض الأسس التربوية من سورة النمل في الجانب العقدي.

٢- استنباط بعض الأسس التربوية من سورة النمل في الجانب التعبدي.

٣- استنباط بعض الأسس التربوية من سورة النمل في الجانب الاجتماعي.

٤- استنباط بعض الأساليب التربوية من سورة النمل.

٥- التعرّف على التطبيقات التربوية للمضامين التربوية المستنبطة من سورة النمل في الأسرة والمدرسة.

**أهمية البحث:**

تتمثّل أهمية البحث في جانبين:

**أولًا: الأهمية النظرية:**

١- يتعرّض هذا البحث لدراسة سورة من سور القرآن الكريم وهذا شرف عظيم لأيّ مسلم أن يدرس في كتاب الله، وإظهار ما يتضمّنه من توجيهات وتوجيهها لخدمة المجتمع المسلم.

٢- معرفة بعض المضامين التربوية المتعلّقة بسورة النمل يُسهم في تربية المسلم؛ إذ تتضمّن مضامين عقدية وتَعبدية واجتماعية وخُلقية.

٣- يسهم هذا البحث في عملية التأصيل الإسلامي للتربية؛ مما يُسهم في إعادة تشكيل هوية الشخصية الإسلامية، الأمر الذي يحقق الأمن الفكري والاجتماعي للمجتمع المسلم.

٤- يشكّل هذا البحث إضافة علمية للمكتبة الإسلامية عامة والمكتبة الدعوية بصفة خاصة.

٥- تَضمّن هذا البحث مضامين تربوية عميقة، يمكن للمربّي الاستفادة منها في تربية الناشئ في المجتمع.

**ثانياً: الأهمية التطبيقية:**

١- يسهم هذا البحث في تكوين ما يُعرف بالتربية الوقائية في المجتمع من خلال تطبيق المضامين التربوية المتضمّنة في سورة النمل.

٢- تكمن أهمية هذا البحث أنه يعتمد على الجانب التطبيقي للمضامين التربوية المستنبطة من سورة النمل وتطبيقها على أفراد المجتمع.

٣- يمكن أن يستفيد من هذا البحث أولياء الأمور في تعديل بعض طرق وأساليب تعاملهم مع أبنائهم.

٤- قد يستفيد من هذا البحث معدو الدورات التدريبية في مجال التنمية البشرية وتطوير الذات في توظيف ما تضمنته سورة النمل من توجيهات تربوية في محتوى دوراتهم التدريبية.

٥- يمكن أن يستفيد من هذا البحث المعلِّمون من خلال توظيفهم للأساليب التربوية المستنبطة من القرآن الكريم في تعاملهم مع أبنائهم الطلاب في المدارس وخارجها.

٦- يمكن لهذا البحث أن يثير اهتمام الباحثين للمزيد من الدراسات التربوية في هذا المجال.

**حدود البحث:**

اقتصر البحث على دراسة المضامين التربوية في سورة النمل، من حيث تناوله للنقاط الآتية.

- بعض الأسس التربوية في سورة النمل "المضامين العقدية-المضامين التعبدية-المضامين الاجتماعية"، ولقد اختار الباحث هذه الأسس لأهمية هذه الأسس في تربية الأفراد في المجتمع؛ إضافة إلى أن معالجة جميع ما تتضمنه سورة النمل من أسس تربوية قد يحتاج إلى عدة أبحاث؛ لعظم ما تتضمنه سورة النمل من معاني ومضامين تربوية في مختلف مجالات الحياة.
- بعض الأساليب التربوية في سورة النمل.
- التطبيقات المجتمعية لبعض لمضامين التربوية المستنبطة من سورة النمل، ولقد اختار الباحث التطبيقات التربوية في الأسرة والمدرسة؛ لأهمية غرس الأسس التربوية في الجوانب العقدية والتعبدية والاجتماعية في حياة النشء في بداية حياتهم في الأسرة وفي التفاعل في المجتمع المدرسي.

**مصطلحات البحث:**

**- المضامين التربوية:**

لغة: ذكر ابن منظور (١٤١٤هـ) أن المضامين تعني ما في بطون الحوامل من كل شيء بمعنى تضمّنه، ويُقال ضمن الشيء بمعنى تضمّنه، ومنه قولهم مضمون الكتاب كذا وكذا (ص ٢٥٨).

اصطلاحًا: هي جملة المفاهيم، والمبادئ، والمعايير، والأساليب التربوية التي من شأنها أن تكون أساس التربية؛ بهدف تنمية الإنسان تنمية متكاملة في جميع مجالات الحياة (أصيلح، ١٤٣٠هـ، ص ٧).

كما تُعرَّف بأنها جملة المفاهيم، والمبادئ، والمعايير، والأساليب التربوية التي من شأنها أن تُكوّن مُقوِّمات أساسية للعملية التربوية التي تستهدف بناء شخصية الإنسان (المرزوقي، ١٩٩٥م، ص ١٦٥).

إجرائيًّا: هي ما احتوته سورة النمل من تَوجيهات وقيم في الأَبعاد "العَقدية–التعبّدية–الاجتماعية"، وأساليب تربوية مُتنوّعة يتمّ استنباطها، وِفقًا للعقيدة الإسلامية، والملزمة لأفراد المجتمع المسلم بتوجيه سلوكياتهم في مختلف المواقف الحياتية.

**– الاستنباط:**

لغة: "النبط: الماء الذي ينبط من قعر البئر إذا حفرت، وقد نبط ماؤها ينبط نبطًا ونبوطًا، وأنبطنا الماء أي استنبطناه وانتهينا إليه، واستنبطه واستنبط منه علمًا وخيرًا ومالًا: استخرجه، والاستنباط: الاستخراج (ابن منظور، ١٤١٤هـ، ج ٧، ص ٤١٠).

اصطلاحًا: "استخراج ما خفي من النص بطريق صحيح" (الوهبي، ١٤٢٨هـ، ص٤٥).

إجرائيًّا: استخراج المضامين التربوية من سورة النمل من خلال النظر في كتب التفسير، وأقوال أهل العلم في تفسيرها.

**– التطبيقات التربوية:**

لغة: مصدر الفعل طبّق: الطبق: كل غطاء لازم على الشيء، والجمع أطباق، وتطابق الشيئان: تساويا، والمطابقة: الموافقة، والتطابق: الاتفاق، وطابقت بين الشيئين إذا جعلتهما على حذو واحد وألزقتهما (ابن منظور، ١٤١٤هـ، ج ١٠، ص ٢٠٩).

اصطلاحًا: قال الكفوي (١٤١٩هـ) التطبيق: تطبيق الشيء على الشيء: جعله مطابقًا له، بحيث يصدق هو عليه (ج ١، ص٣١٣).

إجرائيًا: هي الإجراءات العملية التي تقوم بها مؤسسات المجتمع التربوية من خلال تطبيق المضامين والأساليب التربوية المستنبطة من سورة النمل في واقع المجتمع.

**منهج البحث:**

وظّف البحث المنهج الاستنباطي الذي يُعرّفه فوده وصالح (١٩٨٧م) "بأنه الطريقة التي يقوم فيها الباحث ببذل أقصى جُهد عقلي ونفسي عند دراسة النصوص لهدف استخراج مضامين تربوية مُدعمة بالأدلة الواضحة" (ص ٤٣)، واستخدم الباحث هذا المنهج من خلال استنباط الأسس التربوية والأساليب التربوية من سورة النمل من خلال النظر في كتب التفسير وشروح الأحاديث والفقه وأقوال العلماء في هذه الآيات، وفيما يلي عرض للإجراءات التي قام بها الباحث:

– القراءة المتأملة المتدبرة للسورة وحصر بعض الموضوعات التربوية التي تدور حولها أو المراد بها.

- حصر الآيات المستهدفة وبلغ عددها (٦٨) آيةً كريمةً مختارة بطريقة انتقائية.
- عرض النص بكتابة الآية كاملة.
- الرجوع للمصادر وكتب التفسير المعتمدة والموثوقة على منهج أهل السنة، كتفسير تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان للسعدي، وتفسير القرآن العظيم لابن كثير، صفوة التفاسير للصابوني، وتفسير التحرير والتنوير لابن عاشور.
- كتابة تفسير الآية بعدها.
- استنباط الآيات، والاستدلال على صحة الاستنباط من آيات أخرى وأحاديث.
- الاستدلال على ما يدعم الاستنباط التربوي من آراء المفكرين التربويين في التربية الإسلامية.

**إجراءات البحث:**

١- استنباط بعض الأسس التربوية التي تضمنتها آيات سورة النمل وفق الأسس التربوية المختارة فيها من خلال النظر في آياتها، والتأمّل فيها والرجوع إلى كتب التفسير.

٢- استنباط الأساليب التربوية التي تضمّنتها سورة النمل من خلال النظر في آياتها، والتأمّل فيها والرجوع إلى تفسيرها في كتب التفسير المعتمدة.

٣- تطبيق الأسس والأساليب التربوية المستنبطة من سورة النمل بعد النظر، والتأمّل فيها على جميع أفراد ومؤسسات المجتمع.

**الدراسات السابقة:**

اطّلع الباحث على دراسات سابقة، ذات علاقة بالبحث الحالي وأكثر قرباً منه، من حيث هدفها ومنهجيتها وإجراءاتها، وفيما يأتي عرضًا لهذه الدراسات ،ثم موازنتها مع توضيح جوانب الإفادة منها:

هدفت دراسة الدبيسي (١٤٣١هـ) إلى بيان المضامين التربوية المستنبطة من سورة القلم، وتوضيح الأساليب التربوية المستنبطة منها، ووظّفت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج الاستنباطي، وأظهرت نتائج الدراسة أن القرآن الكريم يحتوى على منهج عظيم للتربية الصحيحة التي في تفعيلها سعادة وصلاح للأفراد والمجتمعات في الدنيا والآخرة، وأن سورة القلم احتوت على العديد من المضامين التربوية التي تميّزت بتعددها وشمولها، فقد احتوت على المضامين العقدية والتعبدية والخُلقية والاجتماعية وبعض الأساليب التربوية، وأن توضيح حسن سيرة الرسول ﷺ وعظم خُلقه هو المنهج الأمثل للدفاع عنه من أي تهمة يرميه بها أعداء الإسلام، وأن تطبيق المضامين التربوية المستنبطة من سورة القلم في محيط الأسرة قولًا وعملًا يؤدي إلى نجاح الآباء والأمهات في العملية التربوية وتقويم السلوك.

هدفت دراسة الزايدي (١٤٣٣هـ) إلى استنباط أبرز المضامين التربوية من قصة قارون مع قومه، وبيان أهم تطبيقاتها التربوية في الأسرة المسلمة، ووظّفت المنهج الوصفي والمنهج الاستنباطي، وأسفرت الدراسة عن أن قصة قارون من القصص القرآني الكريم الحافل بالمضامين التربوية في الجوانب العقدية والخُلقية والاجتماعية والعلمية والدعوية والمالية، فقد ناقشت القصة هذه الجوانب؛

لتكون نِبراسًا تَربويًّا على مر العصور، وأن تطبيق المضامين التربوية المستنبطة من قصة قارون مع قومه من المأمول أن تُفيد الأسرة المسلمة في طرق تعاملهم مع أبنائهم وتقويم سلوكهم بطرق فاعلة، وبيّنت أن الجانب الخُلقي ركن ركين في الحياة الإنسانية وميزان واضح لتعامل الناس فيما بينهم، وبيّنت أهمية التكافل الاجتماعي بين الناس.

هدفت دراسة العيسى (١٤٣٣هـ) إلى استنباط المضامين التربوية الإيمانية والدعوية والخُلقية والاجتماعية والتعليمية من قصة موسى –عليه السلام–، ثم ذكر بعض التطبيقات التربوية لتلك المضامين المستنبطة، ووظّفت منهج البحث الوصفي والمنهج الاستنباطي، وأظهرت أن التربية على العقيدة الصحيحة هي الخط الأول في التربية الإسلامية والقاعدة الأولى والهدف الأسمى لتربية الأفراد والجماعات، وأن القدوة الحسنة من أهم دعائم المحافظة على الهوية لدى الأفراد، وتحقيق الثبات في نفوسهم وتنمية روح المسؤولية والإبداع والطموح، وأن الله – عزوجل– يحفظ الأبناء إكرامًا لآبائهم الصالحين، ويحفظ لهم حقوقهم من بعدهم، وأن طرق التربية أو التعليم التي تُنادي بها التربية الحديثة استخدمها الأنبياء –عليهم السلام–.

هدفت دراسة الأسود (١٤٣٤هـ) إلى الكشف عن المضامين التربوية التي تَضمّنتها قصة سليمان عليه السلام وملكة سبأ في القرآن الكريم، ووظّفت الدراسة المنهج الاستنباطي، ومن أهم النتائج احتوت قصة سليمان –عليه السلام – وملكة سبأ على العديد من المضامين التربوية التي تَميّزت بشمولها لشتى جوانب الشخصية، فقد احتوت مضامين عقدية وتعبدية وخلقية وإدارية

وسياسية، وأكدت قصة سليمان –عليه السلام– وملكة سبأ أن الضرورات تبيح المحظورات، فالهدهد قد خالف النظام ولم ينجه إلا الضرورة التي وجب أن يحيط بها وهي الشرك وعبادة غير الله تعالى، وأن تطبيق المضامين التربوية المستنبطة من قصة سليمان عليه السلام وملكة سبأ في كل من الأسرة والمدرسة قولًا وعملًا يؤدي إلى نجاح الآباء والأمهات والمعلمين في تقويم سلوك النشء.

هدفت دراسة تهاني العباد (١٤٣٤هـ) إلى بيان المضامين التربوية في سورة الكهف، ووظّفت المنهج الاستنباطي، وتوصّلت إلى أن سورة الكهف تركّز على الجانب العقدي، وأن قيمة التفكير من القيم التربوية المهمة؛ لارتباطها بإعمال العقل والتقدّم الفكري، وأن قيمة التعاون أنه سبب لقوة أواصر المحبة بين الأفراد، كما توصلت الدراسة إلى وجود ثلاثة أنواع من الصبر في سورة الكهف، هم: "الصبر على صحبة الأخيار– والصبر على تطبيق الشرع– والصبر على طلب العلم"، وأبرزت الدراسة قيمة العزم في التحصيل العلمي وقيمة الإصغاء من المتعلِّم لمعلِّمه وقيمة الرحمة بالمتعلِّم من المعلِّم، وتوصّلت الدراسة إلى وجود عدد من الأساليب التربوية في سورة الكهف.

وهدفت دراسة الجميعة (١٤٣٤هـ) إلى استنباط المضامين التربوية من قصة نوح –عليه السلام– في القرآن الكريم، ووظّفت المنهج الاستنباطي، وأظهرت الدراسة خطورة اللسان ليس فقط على الفرد نفسه، وإنما على المجتمع وعلى طمأنينته، كما أظهرت الدراسة الحاجة إلى التخطيط المتقن للمناهج الدراسية، الذي من المفترض أن تُبنى هذه المناهج على الثوابت الاعتقادية والاجتماعية والخُلقية لهذا المجتمع، والمستمدة من كتاب الله وسنة رسوله ﷺ ، وأن البيئة

الصالحة والمجتمع الصالح من أهم الوسائل المساعدة والمعينة على تَقبّل الأوامر الإلهية والالتزام بها، والمحافظة عليها، وتجنّب نواهيه—عزوجل-.

وهدفت دراسة أروى آل فهيد (١٤٣٥هـ) إلى استنباط المضامين التربوية في سورة النساء، ووظّفت المنهج الاستنباطي، وأظهرت أن سورة النساء تَضمّنت قيمًا تربوية في مجالات متنوّعة، من أبرزها الجانب العقدي والجانب الخُلقي، وتوصّلت الدراسة من خلال استنباط الأصول العامة للتربية في سورة النساء كنموذج يتأكّد لنا وبوضوح أن منهج القرآن الكريم في التربية هو ما يناسب طبيعة الإنسان في هذا العصر.

وهدفت دراسة الشنبري (١٤٣٦هـ)إلى استنباط المبادئ والقيم والأساليب التربوية من سورة الحاقة، وتمّ توظيف المنهج الاستنباطي، وأظهرت الدراسة أن مبدأ الإيمان هو أهم المبادئ المستنبطة من سورة الحاقة، حيث إنه أساس العقيدة الإسلامية، وحياة الإنسان الحقيقية، وأظهرت السورة حقيقة الجزاء على العمل، فمن أحسن جُزي خيرًا، ومن أساء فجزاؤه عذاب أليم، وأن التكرار والقصة من أهم الأساليب التربوية الواردة في السورة المفيدة في ترسيخ المعلومة وفي سرعة استذكارها، وأن الصدق من أهم ما ينبغي أن يُربّى عليه النشء؛ لأهميته ومكانته في الحياة، كما ينبغي التنفير من الكذب.

وهدفت دراسة الكليب (١٤٣٦هـ) إلى استنباط المضامين التربوية من سورة السجدة، وتمّ توظيف المنهج الاستنباطي، وأظهرت أن سورة السجدة بالرغم من أنها حوت عددًا قليلًا من الآيات، إلا أنها تَضمّنت عددًا من المضامين التربوية المهمة، وأنه لا يستقيم إيمان العبد إلا بإيمانه بالمبادئ التربوية

التالية: الإيمان بالله- الإيمان باليوم الآخر- الإيمان بالرسل- الإيمان بالكتب- الإيمان بالخلق، وأن الله تعالى خلق الإنسان بهذه الصورة العجيبة؛ ليكون مهيأ لعبادة الله وحده لا شريك له، وأن أسلوب الترغيب والترهيب أسلوب ناجح في التربية والقرآن مليء بهذا الأسلوب في تربية المجتمع، وأن أسلوب الموعظة سبب من أسباب صلاح الأفراد والمجتمعات وهو دليل واضح على المحبة والترابط بين أفراد المجتمع، وأن أسلوب القدوة من أفضل الأساليب التربوية، ووجود القدوات الصالحات بيننا مطلب ضروري ومهم لاكتساب المثل العليا، وأنه بالصبر ينال المسلم صلاة الله عليه ومحبته ومعيته له، وهذا فضل عظيم من الله سبحانه وتعالى للصابرين، وأن العبادات هي العلامات الفارقة وهي الدليل الثابت لمن يدعي محبة الله ومحبة رسوله ﷺ.

هدفت دراسة أبو جحجوح (٢٠١٥م) إلى استنباط طرائق التدريس في سورة النمل وبيان تطبيقاتها في التدريس، وقد اتبع المنهج الاستنباطي، واتبع -أيضًا- أسلوب تحليل المحتوى الكيفي، وقد كشف البحث عن ثلاث عشرة طريقة تدريس في سورة النمل، وهذه الطرائق هي: طريقة المنظّمات المتقدّمة، وطريقة دورة التعلّم، وطريقة التشبيهات، وطريقة تآلف الأشتات، وطريقة المناقشة، وطريقة العصف الذهني، والعروض العملية، وطريقة حلِّ المشكلات، وطريقة القصة، والطريقة الإيمانية، وطريقة الاستقراء، وطريقة اتخاذ القرار، وطريقة التخيّل، وأهم ما يُميّزها عن طرائق التدريس المتداولة في كتب استراتيجيات وطرائق وأساليب التدريس في أنها مُتكاملة، ومُتنوّعة بين عقلية ومَعرفية ووجدانية واجتماعية وروحية، وأن غايتها توحيد الله تعالى

وعبادته.

هدفت دراسة عمار (٢٠١٥م) إلى استنباط الأساليب التربوية والقيم من خلال قصة أصحاب الجنة، ووظّفت المنهج الوصفي الاستنباطي، وتوصّلت الدراسة إلى أن القصة القرآنية ذات خصائص معينة تميّزها عن غيرها من القصص فهي واقعية، وربانية المصدر وتُعدّ من الغيبيات، والغرض من القصة القرآنية هو تعليم التشريع والأخلاق، ولأخذ العبرة والعظة وتثبيت فؤاد الرسول ﷺ والمؤمنين والتذكير والموعظة، وتوصلت الدراسة إلى بعض القيم الخاصة بالفرد، وبعض القيم الخاصة بالأسرة، وبعض القيم التربوية الخاصة بالمجتمع، كما توصلت الدراسة إلى بعض الأساليب التربوية التي تمّ استنباطها من القصة.

وهدفت دراسة الدوسري (٢٠١٦م) إلى دراسة المضامين التربوية المستنبطة من سورة "الكافرون" ووسائل تعزيزها لدى طلاب المرحلة الثانوية، ووظّفت المنهج الاستنباطي، وحددت الدراسة أبرز المضامين التربوية في سورة الكافرون فيما يلي: الحوار مع المخالفين، وحرية المعتقد والعبادة لغير المسلمين، والمجادلة بالحسنى واحترام الأخر، وإن كان مخالفًا في المعتقد، والتسامح، والتعايش، والالتزام بالثوابت وعدم المساومة عليها، وحددت الدراسة أبرز وسائل تعزيز المضامين التربوية المستنبطة من سورة "الكافرون" لدى طلاب المرحلة الثانوية فيما يلي: القدوة من المعلِّمين، وفي المنهج الدراسي بما يحويه من أهداف ومقررات وأنشطة يمكن من خلالها تعزيز قيم الحوار والتسامح واحترام الآخرين وغيرها من القيم التي تضمّنتها سورة "الكافرون"، وفي النشاط المدرسي وفي حصة النشاط المدرسي وفي المسرح المدرسي، وفي مجال ريادة الصف.

هدفت دراسة الحميد (١٤٣٨هـ) إلى استنباط القيم التربوية من آيات الصدقة، والتعرّف على الأساليب التربوية المستنبطة من آيات الصدقة، وتحديد التطبيقات للمضامين التربوية المستنبطة من آيات الصدقة في المجتمع، وقد استخدمت في هذه الدراسة المنهج الاستنباطي، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليه هذه الدراسة ما يلي: أن القيم المتضمنة في آيات الصدقة، هي: قيمة الإخلاص، وقيمة العفو، وقيمة الإيثار، وقيمة الصبر، وقيمة الخوف والرجاء، وأظهرت الدراسة أهمية التربية على الصبر في كل شؤون الحياة، كما تضمّنت الآيات ثلاثة أساليب تربوية، الأسلوب الحكيم، وأسلوب ضرب المثل، وأسلوب الترغيب والترهيب، واستخدام أسلوب ضرب المثل؛ لتقريب المعنى الذهني إلى واقع عملي، وأن أسلوب الترغيب والترهيب أسلوب وقائي.

وهدفت دراسة الحصيني (٢٠١٨م) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الخالق والمخلوق، وعلى طبيعة الإنسان، وطبيعة الكون والحياة، وطبيعة المعرفة في القرآن الكريم، والتعرف على التطبيقات التربوية لفلسفة التربية في القرآن الكريم، واعتمدت على المنهج الاستنباطي، وأوضحت نتائج الدراسة أن فلسفة التربية الإسلامية في القرآن الكريم لها أهداف متنوعة عقدية إيمانية، وعقلية فكرية، ونفسية جسمية، واجتماعية أخلاقية، وأنها تحث الطالب المتعلم على طلب العلم والاستزادة منه منذ الصغر من خلال حضور حلقات العلم، وأنها توجه إلى أهمية احترام المعلمين وبينت صفاتهم وواجباتهم تجاه طلابهم، وأن فلسفة التربية الإسلامية لها أساليب تعليمية مُتنوّعة متمثّلة في أسلوب القدوة الحسنة، والقصة والترغيب والترهيب والتلقين والحوار.

وهدفت دراسة روان القثامي (٢٠١٨م) إلى استقصاء بعض المضامين العقائدية والتعبدية من آيات البرّ في القرآن الكريم وآثارها وتطبيقاتها التربوية، ووظفت المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت الدراسة أن الإيمان بالله من أبرز المضامين العقائدية المتضمنة في آيات البرّ، وأن الآثار التربوية للإيمان بالله تعالى أنه يحرر المسلم من الخضوع لغير الله، وان البر اسم جامع للطاعات وأعمال الخير المقربة إلى الله، التي يسعى المسلم عند القيام بها إلى الكمال، وأن البر لا يَقتصر -كما يظن البعض- على البرِّ بالوالدين، وإنما مجالاته عديدة ومُتنوّعة منها في المضامين العقدية والتعبدية وغيرها، وتُربّي آيات البرّ في القرآن الكريم العقيدة الإسلامية في نفوس المسلمين، وتَعدّها سبب صلاحهم واستقامتهم، وإنها أفضل القربات إلى الله تعالى، وترسخ آيات البر الانقياد التام لله ولأوامره والإيمان بعالم الغيب بكل ما يحتويه، وتحث التربية التعبدية في آيات البر على دوام الذكر والصلاة والاستمرار في العبادة.

هدفت دراسة العمودي (٢٠١٨م) إلى تحديد المضامين التربوية والقيم والمبادئ المستنبطة من سورة العصر، ووظفت المنهج الاستقرائي والاستنباطي، ومن أبرز المضامين التربوية التي حددتها الدراسة: مبدأ التربية على تحقيق أركان الإيمان من خلال سورة العصر، من خلال تحقيق أركان الإيمان، وأن من الآثار التربوية للإيمان أنه يُنجي الإنسان من الخسران في الدنيا والآخرة، وأن الإيمان بالله يعمل على تحرير الإنسان من العبودية، وأظهرت الدراسة قيمة العمل الصالح من خلال بيان أهميته وبيان شروطه، وأن الآثار التربوية للعمل الصالح يرتقي بها المؤمن في درجات الجنان، وأن ترك العمل الصالح سبب في الخسران

في الدنيا والآخرة، وأن العمل الصالح سبب لعزة المؤمن وسبب للحياة الطيبة، وسبب لدخول الجنة.

وهدفت دراسة عواطف القثامي (٢٠١٨م) إلى استنباط بعض المضامين من سورة الحجر وتطبيقاتها التربوية، ووظّفت المنهج الوصفي والمنهج الاستنباطي، وتوصّلت الدراسة إلى أن سورة الحِجْر تزرع في قلوب المسلمين الدين الإسلامي الحنيف، حيث تقوم على إصلاحهم وتجعلهم يتحلون بالاستقامة، وأن الإسلام ينبه ويحذر من استخدام القياس العقلي بطريقة خاطئة وفاسدة تعارض النصوص الشرعية، وكذلك ينبغي زرع أمور التوحيد لله سبحانه وتعالى في نفوس الأطفال لحمايتهم من الضلال والخداع.

وهدفت دراسة الأنصاري (٢٠١٩م) إلى بيان القيم الاجتماعية التي انفردت بها سورة الطلاق، ومن ثم اقتراح بعض التطبيقات التربوية لتلك المضامين في واقع مجتمعنا، ووظفت المنهج الاستنباطي، وتوصلت الدراسة إلى أن سورة الطلاق من بين السور التي تخصصت بموضوع الطلاق تفصيلاً ولم يتكرر في السور الأخرى، وأن سورة الطلاق لها أهمية كبرى في شؤون الأسرة المسلمة بجوانبها المختلفة الوجدانية والمهارية والنفسية، وأن دراسة القرآن الكريم للمتخصص في التربية تفتح له آفاقًا مهمة وواسعة يستطيع أن يستنبط منها مضامين علمية وعملية توسع من رصيده النظري والتطبيقي وتعزز له ثقافته، وأن التكرار من أهم الأساليب الواردة في السور المفيدة في ترسيخ المعلومة وفي سرعة استذكارها، والقيام بالمسؤولية الملقاة على الإنسان حق القيام سواء تجاه نفسه أو من يعوله يكفل له الفوز والنجاة في الدنيا والآخرة، وأظهرت السورة

حقيقة الجزاء على العمل، فمن أحسن جوزي خيرًا، ومن أساء فجزاؤه عذاب أليم.

وهدفت دراسة الغامدي (٢٠١٩م) إلى التَوصّل إلى بعض المبادئ التربوية المستنبطة من قصة نوح -عليه السلام- في الجانب العقدي، وبيان تطبيقاتها التربوية، واستخدمت الدراسة المنهج الاستنباطي، وتَوصّلت الدراسة إلى أن الفساد في الأرض ينتج من الابتعاد عن الخالق -سبحانه وتعالى-، وأن المبادئ التربوية المستنبطة من قصة نوح -عليه السلام- في الجانب العقدي توحيد الله -عز وجل- والإخلاص والولاء والبراء والتفكّر في خلق الله تعالى، وكلها تُوضّح الأثر التربوي الذي تَعكسه العقيدة على سلوك وحياة الإنسان فضلاً عما يكون له في الآخرة من الثواب والأجر العظيم؛ نتيجة لهذا الاعتقاد السليم، ذكرت قصة نبي الله نوح -عليه السلام - في السور المكية بشيءٍ من التفصيل دون السور المدنية تثبيتًا لقلب النبي ﷺ وتَسلية له لما لقيه من أذى قريش، وتَهديدًا للعتاة الكافرين إن استمروا في تكذيبهم وكفرهم، وأن الإسلام ينبذ الاستعباد والاستبداد والاحتقار الذي يُمارسه بعض الأقوياء على الضعفاء، وأن البيئة التي يعيش فيها الأبناء لها تأثير مباشر في حياتهم وتكوين شخصياتهم، وأكدت الدراسة أن المبادئ التربوية المستنبطة من قصة نوح -عليه السلام- مبادئ واقعية سهلة التطبيق في أرض الواقع؛ لأنها من دين الله تعالى الذي تعبّد به الناس، والله تعالى لا يتعبد الناس إلا بما يستطيعون.

وهدفت دراسة خديجة الزهراني (٢٠١٩م) إلى معرفة المضامين المستنبطة من سورة العنكبوت وتطبيقاتها في التربية، وقد استخدمت المنهجين الوصفي

والاستنباطي، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها: أن سورة العنكبوت تشتمل على العديد من التطبيقات التربوية لغرس القيم والمبادئ التربوية وبأساليب متعددة، مثل: مبدأ الإيمان يأتي تطبيقه تربويًّا تارة بأسلوب القصة والحوار، وتارة بأسلوب الترغيب والترهيب، كما أن مبدأ الإيمان في سورة العنكبوت -وهذه دلالة على أهميتها- هو الأكثر تناولاً، فهو أساس العقيدة الإسلامية، كذلك أسلوب القصة هو أكثر الأساليب التربوية استخدامًا في سورة العنكبوت، كما بيّنت آيات سورة العنكبوت فضل العلم في السورة، حيث كانت قيمة العلم من أكثر القيم تَناولًا.

وهدفت دراسة إبتسام المطرفي (٢٠٢٠م) إلى استنباط الدلالات التربوية من عبودية الجبال، وأوجه تطبيقها في المسجد والأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام، ووظّفت المنهجين الوصفي والاستنباطي، وتَوصّلت الدراسة إلى أن لكل مخلوق في الوجود قَدرًا من الوعي والإدراك الذي يُعينه على معرفة ذاته وخَالقه، فيتوافق مع كل منضبط بسُنن الفطرة ويَتنافر مع كل مُناقضٍ لها، وهذا الوعي والإدراك يجعلان كل ما في الوجود يعبد الله تعالى بكيفية خاصة، وأن سبب تَصدّع الجبال الراسية هو خشية الله -سبحانه وتعالى-، وأن سجود الجبال الشاهقة يَفيء ظلالها وميلانها من موضع لآخر، وأن الجبال تُسبّح مع تسبيح نبي الله داود عليه السلام في العشي والإشراق.

**التعليق على الدراسات السابقة:**

يتكامل هذا البحث مع بعض الدراسات السابقة مُستفيدة من جوانب الالتقاء وداعمة له، حيث قام الباحث بتحليل الدراسات السابقة ومقارنتها

بالبحث الحالي من حيث:

- موضوع البحث: تَشابه البحث مع بعض الدراسات السابقة من حيث تناوله لفكرة دراسة المضامين التربوية في سورة النمل، ومنها: دراسة أبو جحجوح (٢٠١٥م) التي هدفت إلى استنباط طرائق التدريس في سورة النمل وبيان تطبيقاتها في التدريس.
- تشابه البحث مع جميع الدراسات من حيث تناولها للمضامين التربوية في الآيات القرآنية، إلا أن هذا البحث اختصّ باستنباط بعض المضامين التربوية من سورة النمل.
- المنهج المستخدم في البحث: تَشابه البحث في توظيف المنهج الاستنباطي، حيث وظّفت العديد من الدراسات السابقة المنهج الاستنباطي، ومنها على سبيل المثال: دراسة الدبيسي (١٤٣١هـ) ودراسة إبتسام المطرفي (٢٠٢٠م).

واستفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في بناء المخطط العام للبحث ووضع الأسئلة التي سيجيب عنها، وتحديد الإطار المفاهيمي للبحث وترتيبه، والرجوع إلى بعض المراجع والكتب العلمية ذات الصلة بموضوع البحث، والاطلاع على منهجية البحث المتبعة في كل دراسة، والتعرّف على الموضوعات الرئيسة التي تناولتها كل دراسة، وتطبيق هذه المنهجيات مع مراعاة خصوصية البحث الحالي، الاستفادة من الدراسات السابقة في طريقة عرض التوصيات والمقترحات.

**الإطار النظري:**

**أولاً: مَدخل إلى سورة النمل:**

**١. التعريف بسورة النمل:**

جاءت سورة النمل في الجزء (٢٠) في القرآن الكريم، وبدأت بأحد أحرف الهجاء (طس)، والسورة بها سجدة في الآية (٢٤)، وهي السورة الوحيدة التي وردت فيها البسملة مرتين، وهي سورة مكية.

إنّ موضوع سورة النمل ومحورها الرئيس هو مثل بقية سور القرآن الكريم المكية، حيث تناولت موضوع العقيدة من حيث الإيمان بالله -سبحانه وتعالى- وحده وتوحيده وإفراده بالعبادة وعبادته حق العبادة، والإيمان باليوم الآخر وما فيه من ثواب للمؤمنين وعقاب للكافرين، والإيمان بالوحي الذي جاء من عند الله إلى أنبيائه ورسله والإيمان بالغيب، والإيمان بأنّ الله وحده الخالق الرازق (الزحيلي، ١٤١٨هـ، ج ١٩، ص ٢٥٢).

وسبب تسمية السورة بسورة النمل؛ لأن الله تعالى ذكر فيها قصة النملة، التي وعظت بني جنسها وذكرت، ثم اعتذرت عن سليمان وجنوده، ففهم نبي الله كلامها وتبّسم من قولها، وشكر الله على ما منحه من الفضل والإنعام، وفي ذلك أعظم الدلالة على علم الحيوان، وأن ذلك من إلهام الواحد الديان (الصابوني، ١٩٨١م، ص ٤٠٠)، ولقد ورد ذلك في قوله تعالى: ﴿حَتَّى إِذَا أَتَوْا عَلَى وَادِ النَّمْلِ قَالَتْ نَمْلَةٌ يَا أَيُّهَا النَّمْلُ ادْخُلُوا مَسَاكِنَكُمْ لَا يَحْطِمَنَّكُمْ سُلَيْمَانُ وَجُنُودُهُ وَهُمْ لَا يَشْعُرُونَ (١٨) فَتَبَسَّمَ ضَاحِكًا مِنْ قَوْلِهَا وَقَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ (١٩)﴾ (النمل: الآيتان ١٨-١٩).

**٢. علاقة سورة النمل بما قبلها وما بعدها من السور:**

سورة النمل هي إحدى سور ثلاث نزلت متتالية، ووضعت في المصحف متتالية، وهي: "الشعراء، والنمل، والقصص"، ويَكاد يكون مِنهاجها واحدًا، في سلوك العظة والعبرة، عن طريق قِصص الغابرين (الصابوني، ١٩٨١م، ص ٤٠٠)، ولم يرد في كتب التفسير وكتب أسباب النزول سبب لنزول سورة النمل، وللعلم، فإن هذه السورة الكريمة موضوعها -في الغالب-، يتشابه مع موضوعات سورة الشعراء التي وردت قبلها، ومع موضوعات سورة القصص التي وردت بعدها، كما يوجد تشابه بين هذه السور في البداية والافتتاح بالحروف المقطعة طسم [الشعراء]، طس [النمل]، طسم [القصص]، وكذلك التشابه الموضوعي بينها في وصف القرآن وتنزيله من عند الله تعالى، إلى غير ذلك من وجوه التشابه.

وتناولت سورة النمل العديد من القصص التي جاء ذكرها بغرض تثبيت أهداف وغايات السورة، وتصوير عاقبة المكذبين، وبيان عاقبة المؤمنين؛ فذكرت السورة حلقةً من قصة نبي الله موسى- عليه الصلاة والسلام- مع قومه، وتحديداً موضع رؤيته للنار بعد عودته من مدين ومناداته من الملأ الأعلى وتكليم الله له، فمن تلك النقطة بدأ تكليفه بالرسالة لتبليغها إلى فرعون وقومه، وتناولت السورة كذلك قصة أنبياء الله داود وسليمان عليهما الصلاة والسلام، وبيّنت النعم التي أنعم الله بها عليهما، وذكرت قصة سليمان -عليه الصلاة والسلام- مع النملة وقصته مع الهدهد وقصته مع ملكة سبأ بلقيس، وتحدثت السورة أيضاً عن قصة نبي الله صالح -عليه الصلاة والسلام- ومكر قومه، وعن نبي

الله لوط –عليه الصلاة والسلام–، وارتكاب قومه للفواحش، ومحاولته تقديم النصيحة لهم وما عاناه في سبيل دعوتهم إلى الله للإيمان به وحده وترك ما كانوا يعبدون من آلهة من دون الله، غير أنّهم قابلوه بالتهديد فأهلكهم الله بما عملوا في قصة معلومة التفاصيل حيث جاء بيانها في العديد من سور القرآن الكريم (الزحيلي، ١٤١٨هـ، ج ١٩، ص ٢٥٣).

وتناولت السورة الكريمة القرآن العظيم، معجزة محمد ﷺ الكبرى، وحجته البالغة إلى يوم الدين، فوضحت أنه تنزيل من حكيم عليم، ثم تحدثت عن قصص الأنبياء بإيجاز في البعض، وإسهاب في البعض، فذكرت بالإجمال عن قصة "موسى" وقصة "صالح" وقصة "لوط"، وما نال أقوامهم من العذاب والنكال؛ بسب إعراضهم عن دعوة الله، وتكذيبهم لرسله الكرام، وتحدثت عن قصة "داود" وولده "سليمان" وما أنعم الله عليهما من النعم الجليلة، وما خصهما به من الفضل الكبير بالجمع بين النبوة والملك الواسع، ثم ذكرت قصة "سليمان مع بلقيس" ملكة سبأ، كما تناولت السورة الكريمة الدلائل والبراهين على وجود الله ووحدانيته، من آثار مخلوقاته وبدائع صنعه، وساقت بعض الأهوال والمشاهد الرهيبة، التي يراها الناس يوم الحشر الأكبر، وهكذا كان شأنه مع "بلقيس" حتى تركت عبادة الأوثان، وأتت مع جندها خاضعة مسلمة، مستجيبة لدعوة الرحمن، وتناولت السورة الكريمة الدلائل والبراهين على وجود الله ووحدانيته، من آثار مخلوقاته وبدائع صنعه، وساقت بعض الأهوال والمشاهد الرهيبة، التي يراها الناس يوم الحشر الأكبر، حيث يَفزعون ويرهبون، وينقسمون إلى قسمين: القسم الأول السعداء الأبرار، والقسم الثاني الذين يكبّون على

وجوههم في النار (الصابوني، ١٩٨١م، ص ٤٠٠).

**ثانيًا: المضامين التربوية في سورة النمل:**

يُعدّ القرآن الكريم المصدر الأول للمضامين التربوية في التربية الإسلامية. فالقرآن قد ترك أثرًا لا شك فيه في تربية نفس رسول الله ﷺ وصحابته وقد شهدت بذلك السيدة عائشة زوج رسول الله ﷺ، فقالت في وصفه: "كان خُلُقُه القرآن"، بل إن شهادة الحق –جل جلاله–قد سبقت كل شهادة قال تعالى: ﴿وَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا لَوْلَا نُزِّلَ عَلَيْهِ الْقُرْآنُ جُمْلَةً وَاحِدَةً كَذَلِكَ لِنُثَبِّتَ بِهِ فُؤَادَكَ وَرَتَّلْنَاهُ تَرْتِيلًا﴾ (الفرقان: الآيتان ٢٥-٣٢) (النحلاوي، ٢٠٠٧م، ص ٢٣).

وترتبط المضامين التربوية في الإسلام بالإنسان؛ لينمو المسلم في ظلها نموًّا مُتكاملاً، وكذلك راعت المجتمع وحاجاته، وهي مرنة؛ فالإسلام يُفسح صدره للتغيير والتطوّر الذي يحدث باختلاف الأزمنة والبيئات، ومن ثمَّ كانت مضامينه التربوية متقبّلة لكل تغيير في التفصيلات والفروع بشرط ألا يكون ذلك مدعاة للمساس بالمضامين الثابتة (العوضي، ٢٠٠٥م، ص ٦٦).

**١. أهمية المضامين التربوية:**

تكمن أهمية المضامين التربوية من أهمية الشيء المستنبط منه وهو القرآن الكريم، قال تعالى: ﴿لا يَأْتِيهِ الْبَاطِلُ مِن بَيْنِ يَدَيْهِ وَلَا مِنْ خَلْفِهِ ۖ تَنزِيلٌ مِّنْ حَكِيمٍ حَمِيدٍ﴾ (فصلت: الآية ٤٢)، والمضامين التربوية في البحث الحالي تمّ استنباطها من سورة النمل، مما يُعطي هذه المضامين أهمية؛ نظرًا لمكانة القرآن الكريم في نفوس المسلمين، ولبعض السمات التي تَتميّز بها سورة النمل، من حيث تَضمنها لكثير من القصص القرآني والآيات التي تَتضمّن الترغيب والترهيب.

ورصدت دراسة الحميد (١٤٣٨هـ، ص ص ١٦-١٧) أهمية المضامين التربوية في النقاط التالية:

- أن المضمون التربوي غَالبًا يكون خَفيًّا، والذي يَستخرجه هو المتخصص والعالم في هذا المجال.
- أن أبرز العناصر التي تُشكّل المضمون التربوي، هي:" المبادئ التربوية، والأُسس التربوية، والقيم التربوية، والأهداف التربوية، والأساليب التربوية، والأفكار التربوية وغيرها".
- أن المضامين التربوية تُستنبط من مصادر التشريع الإسلامي، أو من كتب عالم من العلماء السابقين أو المتقدمين، وأيضا المضمون التربوي يُستنبط من الفكر التربوي في عصر من العصور وغيره.
- ضرورة انعكاس المضمون التربوي إلى التطبيق العملي.

وذكر الحميدي (١٤٣٩هـ) أن معرفة المضامين تُسهّل ما بعدها من التطبيقات العملية، والبرامج الميدانية التي يتناولها المربّون في جميع الميادين التربوية، كالبيت والمسجد والمدرسة وغيرها (ص ١٤)، ويتضح مما سبق أن بناء المضامين التربوية للمجتمع المسلم يُعدُّ من أهم ميادين الحياة؛ لارتباطها بالعلاقات الإنسانية بين الأفراد وبين مجتمعاتهم، وتُعدّ المساهمة في توضيح النظام القيمي والفكري للمجتمع المسلم تحديًا يواجه جميع أفراد المجتمع؛ لما تتعرّض له المضامين التربوية من تحديات في عالم تتلاطم فيه الأفكار والرؤى وتتزايد فيه المعرفة.

**٢. الأسس التربوية المستنبطة من سورة النمل في الجانب العَقدي:**

تُمثّل العقيدة المضمون الأعلى داخل نفوس المسلمين، والعنصر الفعال والموجّه لتصرّفاتهم وسلوكياتهم في مختلف أمور حياتهم، وفى تعاملهم مع ذاتهم ومع الآخرين، ولما بعد هذه الحياة. حيث إن التربية الإسلامية تُولي الجانب العقدي عناية خاصة، وذلك يعود لأهميته وأثره في تكوين المجتمع المسلم، ومن أهم المواضيع العقدية الإيمان بالله؛ لأن الإسلام يبدأ بإصلاح الفرد أولًا، حيث يغرس فيه عقيدته وإيمانه، ويُربي خُلقه وسلوكه، ويُهذّب نفسه ويزكيها، ثم ينطلق إلى دائرة أوسع هي دائرة البيت والأسرة، فيُقيم دعائمها على أُسس قوية متينة ذلك كله في بناء المجتمع المسلم (البليهي، ١٤٣٤هـ، ص٢٨).

وتُعبّر الأسس التربوية العقدية عن التوجّهات المستمدة من عقيدة المجتمع بمصادرها التشريعية المختلفة التي تُضفي على المجتمع سمات خاصة تُميّزه عن غيره من المجتمعات التي يُدين بعقائد أخرى مخالفة، وهي تُقدّم تصوّرات المجتمع الدينية عن الله والكون والحياة والإنسان وغير ذلك من القضايا الفكرية ذات الطابع الديني في الوقت نفسه (عرفان، ١٤٣٠هـ، ص ٧٦)، وتُعرف الأسس التربوية العقدية بأنها مبادئ تحثّ على الفضيلة، ومُوجّهات للسلوك الإنساني لصالحه ولصالح مجتمعه، وتَستمد أصوله بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر من القرآن الكريم والسنة المشرّفة (الصاوي، ١٩٩٠م، ص ٢٥٣).

ولقد تَوجّهت كثير من الآيات في سورة النمل إلى معالجة أركان العقيدة في المجتمع المسلم؛ يقول الطاهر بن عاشور: "لقد كان إصلاح الاعتقاد أهم ما بدأ به الإسلام وأكثر ما تعرّض له؛ لأن إصلاح الفكرة هو مبدأ كل إصلاح،

ولأنه لا يُرجى صلاح لقوم تلطخت عقولهم بالعقائد الضالة، وخسئت نفوسهم بآثار تلك العقائد المثيرة؛ خوفًا من لا شيء وطمعًا في غير شيء، وإذا صلح الاعتقاد أمكن صلاح الباقي؛ لأن المرء إنسان بروحه لا بجسمه (ابن عاشور، ١٩٨٤م، ج ٣، ص ١٣٦)".

وتتناول الأسس التربوية العقدية المستنبطة من سورة النمل الأُسس الآتية:

**الإيمان بالله –سبحانه وتعالى–:**

تُمثل نظرة الإسلام للإيمان مجموعة من الأسس التربوية التي تُنظّم علاقة الإنسان بخالقه وتجعل لحياته غاية أبعد من الحياة الدنيا، وهي ضرورة حياتية لكل إنسان فيها يُصبح الإنسان ذا نفس مطمئنة متفائلة يُقبل على الحياة بكل روح إيجابية وعزيمة متوقدة، وبدون الإيمان بالله تعالى تختل موازين شخصيته وتضطرب قواه العقلية والنفسية؛ فيشقى في حياته وتصبح نظرته إلى الحياة نظرة متشائمة قاتمة، وهذا يؤدي إلى أن يضيع الإنسان؛ لأنه لا يعرف ماذا يريد وما عليه أن يفعل؛ مما يدفعه إلى التخلّص من حياته؛ لأنه لا يشعر فيها إلا بالبؤس والشقاء (الزنتاني، ١٩٩٣م، ص ٣٢٦).

ويعتبر الإيمان بالله وتوحيده وعبادته هو جوهر العقيدة الإسلامية في القرآن الكريم وجوهر كل دعوات الأنبياء والمرسلين دون تحريف أو تبديل، قال تعالى: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَا مِن قَبْلِكَ مِن رَّسُولٍ إِلَّا نُوحِي إِلَيْهِ أَنَّهُ لَا إِلَٰهَ إِلَّا أَنَا فَاعْبُدُونِ﴾ (الأنبياء: ٢٥)، ويُؤمن المسلم بالله –سبحانه وتعالى–بمعنى أنه يُصدّق بوجود الرب تبارك وتعالى، وأنه ربُّ كلِّ شيء وخالقه، وهو المستحق وحده للعبادة دون سواه لا إله إلا هو ولا ربَّ غيره وأنه –جلّ وعلا–موصوف بكل كمال، مُنزّه عن كل نقص (الجزائري،

١٤٠٨هـ، ص ص ١٣-١٤)، وذهب ابن عثيمين إلى القول بأن: الإيمان في اللغة يأتي بمعنى الإقرار بالشيء عن تصديق به، وفي ذلك معنى أشمل من مجرد التصديق، فالإقرار يعني الاعتراف المستلزم للقبول بالأخبار والإذعان للأحكام وهذا هو الإيمان (ابن عثيمين، ١٤١٩هـ، ص ص ٥٤-٥٥).

وقد تَضمّنت الآية توحيد الله —سبحانه وتعالى-تَوحيدًا خالصًا، فالآية جمعت بين توحيد الألوهية وتوحيد الربوبية وتوحيد الأسماء والصفات، ففي الآية دعوة إلى عبادة الله والإقرار له بالربوبية، والإيمان بقدرة الله تعالى على خلق البشرية جميعًا، وفيها أمر للمسلم بعبادة الله —جلّ وعلا-، قال تعالى: ﴿اللَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ رَبُّ الْعَرْشِ الْعَظِيمِ﴾ (النمل: الآية ٢٦)، قال ابن كثير (١٤٢٢هـ) أيّ: هو المدعو الله، وهو الذي لا إله إلا هو رب العرش العظيم، الذي ليس في المخلوقات أعظم منه.

كما تَضمّنت سورة النمل ترسيخ الإيمان بالله —سبحانه وتعالى- من خلال إعمال العقل، قال تعالى: ﴿وَقُلِ الْحَمْدُ لِلَّهِ سَيُرِيكُمْ آيَاتِهِ فَتَعْرِفُونَهَا وَمَا رَبُّكَ بِغَافِلٍ عَمَّا تَعْمَلُونَ﴾ (النمل: الآية ٩٣)، وفي هذه الآية نداء للنبي ﷺ بأن يُخاطب الناس ويُبيّن لهم أن الله -سبحانه وتعالى- سيريهم الآيات، يقول ابن كثير (١٤٢٢هـ) ﴿وَقُلِ الْحَمْدُ لِلَّهِ﴾، أيّ: لله الحمد الذي لا يُعذّب أحدًا إلا بعد قيام الحجة عليه، والإعذار إليه، ولهذا قال: ﴿سَيُرِيكُمْ آيَاتِهِ فَتَعْرِفُونَهَا﴾، وقوله: ﴿وَمَا رَبُّكَ بِغَافِلٍ عَمَّا تَعْمَلُونَ﴾ أي: بل هو شهيد على كل شيء.

وفي هذا دليل على أن التربية الإسلامية تُقيم الحجة والبرهان على البشر؛ "فالتربية الإسلامية تقوم على الإيمان بالله المبني على البرهان والاستدلال

والتفكير بأن الله هو الخالق المسيّر والمدبّر لهذا الكون، وكل ذلك يدفع الإنسان إلى طاعة هذا الرب والخضوع له دون سواه، والشعور بالتبعية له والخوف من غضبه وعذابه والرغبة في مرضاته وثوابه وإلى توجيه الحياة؛ لتحقيق هذا كله في كل جوانبها وعلاقاته (النحلاوي، ١٤٠٢هـ، ص ٥٢).

لقد ورد الإيمان بالله في مواضع عديدة في سورة النمل، منها قوله تعالى: ﴿وَجَدْتُهَا وَقَوْمَهَا يَسْجُدُونَ لِلشَّمْسِ مِنْ دُونِ اللَّهِ وَزَيَّنَ لَهُمُ الشَّيْطَانُ أَعْمَالَهُمْ فَصَدَّهُمْ عَنِ السَّبِيلِ فَهُمْ لَا يَهْتَدُونَ (٢٤) أَلَّا يَسْجُدُوا لِلَّهِ الَّذِي يُخْرِجُ الْخَبْءَ فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَيَعْلَمُ مَا تُخْفُونَ وَمَا تُعْلِنُونَ (٢٥) اللَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ رَبُّ الْعَرْشِ الْعَظِيمِ﴾ (النمل: الآيات ٢٤-٢٦)، "أيّ: هم مشركون يعبدون الشمس، فرأوا ما هم عليه هو الحق؛ لأن الذي يرى أن الذي عليه حق، لا مطمع في هدايته حتى تَتغيّر عقيدته، فلا تنبغي العبادة والإنابة والذل والحب إلا له؛ لأنه المألوه، لما له من الصفات الكاملة، والنعم الموجبة لذلك (السعدي، ٢٠٠٢م، ص ٧٠٧).

كما تُرشدنا الآيات وتعرّفنا ضرورة الإيمان بالله -سبحانه وتعالى-، قال تعالى: ﴿أَمَّنْ خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَأَنْزَلَ لَكُمْ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَنْبَتْنَا بِهِ حَدَائِقَ ذَاتَ بَهْجَةٍ مَا كَانَ لَكُمْ أَنْ تُنْبِتُوا شَجَرَهَا أَئِلَهٌ مَعَ اللَّهِ بَلْ هُمْ قَوْمٌ يَعْدِلُونَ (٦٠) أَمَّنْ جَعَلَ الْأَرْضَ قَرَارًا وَجَعَلَ خِلَالَهَا أَنْهَارًا وَجَعَلَ لَهَا رَوَاسِيَ وَجَعَلَ بَيْنَ الْبَحْرَيْنِ حَاجِزًا أَئِلَهٌ مَعَ اللَّهِ بَلْ أَكْثَرُهُمْ لَا يَعْلَمُونَ (٦١) أَمَّنْ يُجِيبُ الْمُضْطَرَّ إِذَا دَعَاهُ وَيَكْشِفُ السُّوءَ وَيَجْعَلُكُمْ خُلَفَاءَ الْأَرْضِ أَئِلَهٌ مَعَ اللَّهِ قَلِيلًا مَا تَذَكَّرُونَ (٦٢) أَمَّنْ يَهْدِيكُمْ فِي ظُلُمَاتِ الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَمَنْ يُرْسِلُ الرِّيَاحَ بُشْرًا بَيْنَ يَدَيْ رَحْمَتِهِ أَئِلَهٌ مَعَ اللَّهِ تَعَالَى اللَّهُ عَمَّا يُشْرِكُونَ (٦٣) أَمَّنْ يَبْدَأُ الْخَلْقَ ثُمَّ يُعِيدُهُ وَمَنْ يَرْزُقُكُمْ مِنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ أَئِلَهٌ مَعَ اللَّهِ قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ (٦٤) قُلْ لَا يَعْلَمُ مَنْ فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ الْغَيْبَ إِلَّا اللَّهُ وَمَا يَشْعُرُونَ أَيَّانَ يُبْعَثُونَ﴾ (النمل: الآيات ٦٠-٦٥)، فهذه الآيات تناولت قدرة الله في الكون من خلال أمر الإنسان بالتدبّر في آيات الله، وضرورة توحيده، كما تتناول الآيات طبيعة المعرفة في القرآن الكريم، حيث حثّت الآيات

السابقة الإنسان على المعرفة؛ لينظر إلى ما حوله ويتعرّف عليه، ويتأمّل الكون وما فيه من الآيات والعِبر، والدلائل على قدرة الله في الكون.

كما تناولت آيات سورة النمل مظاهر قدرة الله في الكون في أكثر من آية، قال تعالى: ﴿أَلَمْ يَرَوْا أَنَّا جَعَلْنَا اللَّيْلَ لِيَسْكُنُوا فِيهِ وَالنَّهَارَ مُبْصِرًا إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ﴾ (النمل: الآية ٨٦)، يقول ابن كثير (١٤٢٢هـ) في تفسيره لهذه الآية: ثم قال تعالى منبهاً على قدرته التامة، وسلطانه العظيم، وشأنه الرفيع الذي تجب طاعته والانقياد لأوامره ، وتصديق أنبيائه فيما جاءوا به من الحق الذي لا محيد عنه، فقال: ﴿أَلَمْ يَرَوْا أَنَّا جَعَلْنَا اللَّيْلَ لِيَسْكُنُوا فِيهِ﴾ أي: فيه ظلام تسكن بسببه حركاتهم، وتهدأ أنفاسهم، ويستريحون من نصب التعب في نهارهم، ﴿وَالنَّهَارَ مُبْصِرًا﴾ أي: مُنيرًا مُشرقًا، فبسبب ذلك يَتصرّفون في المعايش والمكاسب، والأسفار والتجارات، وغير ذلك من شؤونهم التي يحتاجون إليها، ﴿إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ﴾، ويضطر المؤمن بعد البحث إلى الجزم بأن قوة مدبرة حكيمة محيطة بالأشياء إحاطة تامة، وبذلك يزداد المؤمن إيمانًا ويطمئن قلبه (علي، ١٩٧٤م، ص ٣٩).

ويتضح من خلال ما سبق اهتمام سورة النمل بمضمون الإيمان بالله – سبحانه وتعالى–؛ ليتعرّف المسلم إلى خالقه، ويتمّ بناء عقيدته على أُسس سليمة، وتكون علاقته بخالقه قائمة على تَصوّر سليم للحياة الدنيا والآخرة، ومن ثمَّ يستطيع الفرد الوصول إلى الكمال الإنساني من خلال تربيته على الإيمان بالله ومقتضياته.

**الإيمان بالكتب السماوية:**

الإيمان بالكتب السماوية، تمّت الإشارة إلى القرآن الكريم والكتب السماوية

في سورة النمل في مواضع عديدة، سواء صراحة أو تضمينًا، ومنها: في قوله تعالى: ﴿طس تِلْكَ آيَاتُ الْقُرْآنِ وَكِتَابٍ مُبِينٍ﴾ (النمل: الآية ١)، أيّ: "هي أعلى الآيات، وأقوى البيانات، وأوضح الدلالات، وأبينها على أجل المطالب وأفضل المقاصد، وخير الأعمال وأزكى الأخلاق، آيات تدل على الأخبار الصادقة والأوامر الحسنة (السعدي، ٢٠٠٢م، ص ٧٠٣)، كما ورد ذكر القرآن الكريم في أكثر من آية أخرى في سورة النمل، منها: قوله تعالى: ﴿وَإِنَّكَ لَتُلَقَّى الْقُرْآنَ مِنْ لَدُنْ حَكِيمٍ عَلِيمٍ (٦) ﴾ (النمل: الآية ٦)، وقوله تعالى: ﴿إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ يَقُصُّ عَلَى بَنِي إِسْرَائِيلَ أَكْثَرَ الَّذِي هُمْ فِيهِ يَخْتَلِفُونَ (٧٦) ﴾ (النمل: الآية ٧٦).

ويُشير مما سبق إلى أن سورة النمل تُعالج أبعاد التربية العقدية المتعلّقة بالإيمان بالكتب السماوية، المنزّلة من عند الله —جل وعلا–وأن القرآن الكريم خاتم هذه الكتب وأنه رسالة الله لجميع الخلق، وقد تَكفّل الله بحفظه، ولا يَقبل الله من أحد دينًا إلا إذا آمن بما جاء في القرآن وأصبح مُسلمًا.

**الإيمان بالرسل:**

يأتي الإيمان بالرسل والأنبياء جميعًا مكملاً للإيمان بالله وبوجوده وبربوبيته وألوهيته، وكذلك الإيمان بالكتب السماوية المنزلة على رسل الله –عليهم الصلاة والسلام–، والإيمان الصادق بها، "ويعتبر الإيمان بالرسل مكملاً للإيمان بما جاء من عند الله، باعتباره منهج هداية وطريق حق وصلاحاً للإنسان والمجتمع (أبو العنين، ١٩٨٦م، ص ٣٨).

ومن آيات سورة النمل التي تَضمّنت الإيمان بالرسل، فقد ورد في السورة ذكر أكثر من قصة من قصص الأنبياء، وهي قصة سيدنا موسى مع أهله، قال

تعالى: ﴿إِذْ قَالَ مُوسَى لِأَهْلِهِ إِنِّي آنَسْتُ نَارًا سَآتِيكُمْ مِنْهَا بِخَبَرٍ أَوْ آتِيكُمْ بِشِهَابٍ قَبَسٍ لَعَلَّكُمْ تَصْطَلُونَ (٧) فَلَمَّا جَاءَهَا نُودِيَ أَنْ بُورِكَ مَنْ فِي النَّارِ وَمَنْ حَوْلَهَا وَسُبْحَانَ اللَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ (٨) يَا مُوسَى إِنَّهُ أَنَا اللَّهُ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ﴾ (النمل: الآيات ٧-٩).

كما تَضمّنت السورة ذكر قصة سيدنا داود وسيدنا سليمان، قال تعالى: ﴿وَلَقَدْ آتَيْنَا دَاوُودَ وَسُلَيْمَانَ عِلْمًا وَقَالَا الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي فَضَّلَنَا عَلَى كَثِيرٍ مِنْ عِبَادِهِ الْمُؤْمِنِينَ (١٥) وَوَرِثَ سُلَيْمَانُ دَاوُودَ وَقَالَ يَا أَيُّهَا النَّاسُ عُلِّمْنَا مَنْطِقَ الطَّيْرِ وَأُوتِينَا مِنْ كُلِّ شَيْءٍ إِنَّ هَذَا لَهُوَ الْفَضْلُ الْمُبِينُ﴾ (النمل: الآيتان ١٥-١٦)، ويخبر الله تعالى عما أنعم به على عبديه ونبييه داود وابنه سليمان -عليهما من الله السلام- من النعم الجزيلة، والمواهب الجليلة، والصفات الجميلة، وما جمع لهما بين سعادة الدنيا والآخرة، والملك والتمكين التام في الدنيا، والنبوة والرسالة في الدين (ابن كثير، ١٤٢٢هـ).

كما تَضمّنت السورة ذكر قصة سيدنا صالح مع قومه، قال تعالى: ﴿وَلَقَدْ أَرْسَلْنَا إِلَى ثَمُودَ أَخَاهُمْ صَالِحًا أَنِ اعْبُدُوا اللَّهَ فَإِذَا هُمْ فَرِيقَانِ يَخْتَصِمُونَ﴾ (النمل: الآية ٤٥)، كما تَضمّنت السورة ذكر قصة سيدنا لوط مع قومه، قال تعالى: ﴿وَلُوطًا إِذْ قَالَ لِقَوْمِهِ أَتَأْتُونَ الْفَاحِشَةَ وَأَنْتُمْ تُبْصِرُونَ﴾ (النمل: الآية ٥٤)، وفي هذه الآيات ذكر للأنبياء وإشارة إليهم مع أقوامهم وبيان لدعوتهم وضرورة اتخاذهم قدوة حسنة، وتوجيه للمسلم إلى ضرورة الإيمان بالرسل والأنبياء والاقتداء بهم.

**الإيمان باليوم الآخر:**

أظهرت آيات سورة النمل الإيمان باليوم الآخر من خلال تَضمّنها لمصير من يؤمن بالله -سبحانه وتعالى- حيث يرزقه الله الجنة، أما من يُعرض عن سبيل الله فيكون مصيره النار، كما أخبر المولى -عز وجل- في قوله تعالى: ﴿وَهُمْ بِالْآخِرَةِ هُمْ يُوقِنُونَ (٣) إِنَّ الَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِالْآخِرَةِ زَيَّنَّا لَهُمْ أَعْمَالَهُمْ فَهُمْ يَعْمَهُونَ (٤) أُولَئِكَ الَّذِينَ لَهُمْ سُوءُ

الْعَذَابِ وَهُمْ فِي الْآخِرَةِ هُمُ الْأَخْسَرُونَ﴾ (النمل: الآيات ٣- ٥)، "أيّ: يكذبون بالآخرة ويكذبون من جاء بإثباتها، فهم حائرون مترددون، مؤثرون سخط الله على رضاه، قد انقلبت عليهم الحقائق، فرأوا الباطل حقًّا، والحقَّ باطلاً، فلهم أشد العذاب وأسوأه وأعظمه، ولهم الخسارة في الآخرة فهم خسروا أنفسهم وأهليهم يوم القيامة، وخسروا الإيمان الذي دعتهم إليه الرسل (السعدي، ٢٠٠٢م، ص ٧٠٤)".وفي قوله تعالى: ﴿ بَلِ ادَّارَكَ عِلْمُهُمْ فِي الْآخِرَةِ بَلْ هُمْ فِي شَكٍّ مِنْهَا بَلْ هُمْ مِنْهَا عَمُونَ﴾ (النمل: الآية ٦٦)، ففي الآيات بيان لمن يصبر؛ رغبة في نيل رضا الله وتوضيحًا لعاقبة الصبر، كما تُظهر الآيات الإيمان بالبعث والحساب والجنة والنار.

وبناءً على ما سبق يتضح أن الأسس التربوية المستنبطة من سورة النمل تُسهم في البناء الصحيح للمجتمع المسلم، فإذا تَكوّنتْ عقيدة قوية لدى المجتمع كانت سَببًا في استقرار المجتمع، فقضية "الألوهية" تُعدّ محور ارتكاز الحياة البشرية كلها، فلا يقوم لها بناء، ولا تَستقيم لها حياة إلا إذا استقامت هذه القضية في نفوس الناس، ورسّخت في ضمائرهم وصارت هي الأساس الذي يقوم عليه كل البناء؛ لذلك لم يكن مُصادفة ولا اعتباطًا، أن أنفق القرآن ثلاث عشرة سنة كاملة في تقرير قضية واحدة أصيلة هي قضية الأُلوهية، وقضية الاعتقاد.

كما تعمل صيانة العقيدة الإسلامية من كل أنواع الزيغ والضلال من خلال تحقيق الأمن العقدي في المجتمع، ويُشير مصطلح الأمن العقدي إلى "اعتقاد كل من الفرد والمجتمع بأن العقيدة التي يدين بها في مأمن من الاضطهاد أو التبديل أو التشويه، وأن جميع مقومات الأمة تقف صفًا واحدًا في الدفاع عن

هذه العقيدة (العايش، ٢٠١٦م، ص ٨١)"، إضافة إلى إظهار شخصية المجتمع المسلم المتميّزة عن غيره من المجتمعات، حيث تُزوّد الأسس التربوية العقدية أفراد المجتمع بقدر مشترك من الثقافة والتفكير، وتوجّه سلوكهم نحو هدف مشترك؛ مما يساعد في إيجاد الشخصية العامة لجميع أفراد المجتمع، وبالتالي تحدد الأسس التربوية للمجتمع طريقة تعامله وطبيعة علاقاته مع العالم من حوله، بحيث تسود هذه العلاقة روح الخير، فيسعى لخير الجميع، ويحارب الشرور والمنكرات (سمارة، ٢٠٠١م، ص ٣٩).

**٣. الأُسس التربوية المستنبطة من سورة النمل في الجانب التعبدي:**

عند إمعان النظر في مفهوم العبادة نجدّ أنها لا تَتحقق كما ينبغي إلا إذا تَرسّخ لدى العبد معنى الذل والانصياع والخضوع لله تعالى مَمزوجًا مع محبته – سبحانه وتعالى–، والخشية منه، والإنابة إليه (الفهداوي، ٢٠٠٩م، ص ٢٧٦)، وتظهر أهمية العبادة ومكانتها في أنها الغاية التي من أجلها خلق الله تعالى الخلق وأوجده، وبها أرسل الرسل والأنبياء –عليهم السلام– وبها وصف الله تعالى ملائكته وأنبياءه، وتُعدّ الأسس التربوية التعبدية ترجمة للعقيدة التي يُؤمن بها الفرد، فيمتثّل لأوامر الله ويجتنب نواهيه، فعبادة الله التي تتحقق بها للعبد سعادة الدارين لا تُؤتي ثمارها إلا إذا وقعت موافقة لأمر الشارع خالصة له، ولقد ورد لفظ العبادة ومشتقاته في سورة النمل في أكثر من موضع، قال تعالى: ﴿ وَصَدَّهَا مَا كَانَتْ تَعْبُدُ مِنْ دُونِ اللَّهِ إِنَّهَا كَانَتْ مِنْ قَوْمٍ كَافِرِينَ (٤٣) ﴾ (النمل: الآية ٤٣)، وقوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ أَرْسَلْنَا إِلَى ثَمُودَ أَخَاهُمْ صَالِحًا أَنِ اعْبُدُوا اللَّهَ فَإِذَا هُمْ فَرِيقَانِ يَخْتَصِمُونَ (٤٥) ﴾ (النمل: الآية ٤٥)، وقوله تعالى: ﴿إِنَّمَا أُمِرْتُ أَنْ أَعْبُدَ رَبَّ هَذِهِ الْبَلْدَةِ الَّذِي حَرَّمَهَا وَلَهُ كُلُّ شَيْءٍ وَأُمِرْتُ

أَنْ أَكُونَ مِنَ الْمُسْلِمِينَ (٩١) ﴾ (النمل: الآية ٩١).

ولقد تَضمّنت سورة النمل أسسًا تربوية تعبدية تتعلّق بعبادة الله –جلَّ وعلا–، مثل: الصلاة، وتأدية الزكاة، ونشر العلم، فالعبادة لا تقتصر على مناسك التعبد المعروفة من صلاة وصيام وزكاة، وإنما هي معنى أعمق من ذلك جدًّا، إنها العبودية لله وحده، والتلقّي من الله وحده في أمر الدنيا والآخرة كله، ثم هي الصلة الدائمة بالله في هذا كله، وهذه الصلة في الحقيقة هي منهج التربية كله، تتفرّع منه جميع التفريعات وتعود في النهاية كلها إليه.

وتتناول الأسس التربوية التعبدية المستنبطة في سورة النمل ما يلي:

**المحافظة على إقامة الصلاة وتأدية الزكاة:**

الصلاة لغة: فالصلاة من الله الثناء، ومن المخلوقين: الملائكة والأنس والجن القيام والركوع والسجود والدعاء والتسبيح وبه سُميت الصلاة؛ لما فيها من الدعاء والاستغفار (ابن منظور، ١٤١٤هـ، ج ١٤، ص ٤٦٥).

والصلاة شرعًا: عبارة عن أركان مخصصة وأذكار معلومة بشرائط محصورة في أوقات مقدرة والصلاة أيضاً طلب التعظيم لجانب الرسول ﷺ في الدنيا والآخرة (الجرجاني، ١٩٨٣م، ص ١٣٤)، وقد وردت الصلاة في سورة النمل في بداياتها، قال تعالى: ﴿ الَّذِينَ يُقِيمُونَ الصَّلَاةَ﴾(النمل الآية: ٣)، "أي: فرضها ونفلها، فيأتون بأفعالها الظاهرة، من أركانها، وشروطها، وواجباتها، بل ومستحباتها، وأفعالها الباطنة، وهو الخشوع الذي هو روحها ولبها، باستحضار قرب الله، وتدبر ما يقوله المصلي (السعدي، ٢٠٠٢م، ص ٧٠٤)، وقوله تعالى: ﴿وَاسْتَعِينُواْ بِالصَّبْرِ وَالصَّلاَةِ وَإِنَّهَا لَكَبِيرَةٌ إِلاَّ عَلَى الْخَاشِعِينَ﴾ (البقرة: الآية ٤٥)، ويقول ابن عثيمين

(١٤٢١هـ، ص ١٣٣) الصلاة هي الركن الثاني بعد الشهادتين، وهي عمود الإسلام، كما ثبت ذلك عن النبي ﷺ أنه قال: "عموده الصلاة" (الترمذي: ح ٢٦١٦) يعني الإسلام، وقد فرضها الله -عزّ وجلّ- على نبيه محمد ﷺ في أعلى مكان وصل إليه البشر، وفي أفضل ليلة لرسول ﷺ وبدون واسطة أحد، وفرضها الله -عز وجل- على رسوله محمد ﷺ خمسين مرة في اليوم والليلة، ولكن الله -سبحانه وتعالى- خفف على عباده، حتى صارت خمسًا بالفعل وخمسين في الميزان، وهذا يدل على أهميتها، ومحبة الله لها، وأنها جديرة بأن يصرف الإنسان شيئًا كثيرًا من وقته فيها.

وتسهم الأسس التعبدية المستنبطة من سورة النمل في احترام الوقت والالتزام به وذلك من خلال حرصه على تعقب وقت دخول الصلاة وانتظارها، قال تعالى: ﴿إِنَّ الصَّلَاةَ كَانَتْ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ كِتَابًا مَّوْقُوتًا﴾ (النساء: الآية ١٠٣)، كما أن الحفاظ على الصلوات يجعل المسلم نشيطًا ومستقبلًا يومه باكرًا، قال رسول الله ﷺ: يعقد الشيطان على قافية رأس أحدكم إذا هو نام ثلاث عقد يضرب كل عقدة عليك ليل طويل، فارقد فإن استيقظ فذكر الله، انحلت عقدة، فإن توضأ انحلت عقدة، فإن صلى انحلت عقدة، فأصبح نشيطًا طيب النفس، وإلا أصبح خبيث النفس كسلان (رواه البخاري، ح ١٠٩١).

كما تَضمّنت سورة النمل جانب السجود لله، قال تعالى: ﴿وَجَدْتُهَا وَقَوْمَهَا يَسْجُدُونَ لِلشَّمْسِ مِنْ دُونِ اللَّهِ وَزَيَّنَ لَهُمُ الشَّيْطَانُ أَعْمَالَهُمْ فَصَدَّهُمْ عَنِ السَّبِيلِ فَهُمْ لَا يَهْتَدُونَ (٢٤) أَلَّا يَسْجُدُوا لِلَّهِ الَّذِي يُخْرِجُ الْخَبْءَ فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَيَعْلَمُ مَا تُخْفُونَ وَمَا تُعْلِنُونَ (٢٥)﴾ (النمل: الآيتان ٢٤-٢٥).

ويرى الدكتور محمد خير عرقسوسي -رحمه الله-أن الصلاة تشمل تربية

كاملة فهي تشمل العلم بما فيها من قراءة وتدبّر، كما أن الصلاة بما فيها من قرآن وذكر فيها تربية معرفية كاملة، ففيها هدف سلوكي في التربية وهو البعد عن الموبقات والاتجاه بالسلوك إلى الحسنات، وفي الصلاة تهذيب للسلوك ،كما أنها تُنمّي الوعي بالمسؤولية، وفيها تدريب للنفوس على إخلاص العمل لوجه الله (عرقسوسي، ١٩٩٨م، ص ١٠١).

ولقد أشارت سورة النمل إلى أن من صفات المؤمنين تأدية الزكاة، وقرنت بين أداء الصلاة وتأدية الزكاة وبين الإيمان بالآخرة، قال تعالى: ﴿الَّذِينَ يُقِيمُونَ الصَّلَاةَ وَيُؤْتُونَ الزَّكَاةَ وَهُمْ بِالْآخِرَةِ هُمْ يُوقِنُونَ (٣)﴾ أيّ: المفروضة لمستحقيها (السعدي، ٢٠٠٢م، ص ٧٠٤).

كما أنها تُسهم في تربية الجوارح بالطاعات والعبادات؛ مما يعمل على تهذيب غرائز الفرد وتنظيم حياته بما يوافق شرع الله في السر والعلن، قال تعالى: ﴿ أَلَّا يَسْجُدُوا لِلَّهِ الَّذِي يُخْرِجُ الْخَبْءَ فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَيَعْلَمُ مَا تُخْفُونَ وَمَا تُعْلِنُونَ﴾ (النمل: الآية ٢٥)، وإعمار المساجد، ففي المحافظة على تأدية الصلاة في جماعة في أوقاتها إعمار لبيوت الله، قال تعالى: ﴿فِي بُيُوتٍ أَذِنَ اللَّهُ أَن تُرْفَعَ وَيُذْكَرَ فِيهَا اسْمُهُ يُسَبِّحُ لَهُ فِيهَا بِالْغُدُوِّ وَالْآصَالِ﴾ (النور: الآية ٣٦)، واقتداء المسلم بأخلاق النبي ﷺ، وحمد الله على كل قُدرة، والتأمّل في آياته والتدبّر في قدرة الله تعالى، قال تعالى: ﴿ إِنَّمَا أُمِرْتُ أَنْ أَعْبُدَ رَبَّ هَذِهِ الْبَلْدَةِ الَّذِي حَرَّمَهَا وَلَهُ كُلُّ شَيْءٍ وَأُمِرْتُ أَنْ أَكُونَ مِنَ الْمُسْلِمِينَ (٩١) وَأَنْ أَتْلُوَ الْقُرْآنَ فَمَنِ اهْتَدَى فَإِنَّمَا يَهْتَدِي لِنَفْسِهِ وَمَنْ ضَلَّ فَقُلْ إِنَّمَا أَنَا مِنَ الْمُنْذِرِينَ (٩٢) وَقُلِ الْحَمْدُ لِلَّهِ سَيُرِيكُمْ آيَاتِهِ فَتَعْرِفُونَهَا وَمَا رَبُّكَ بِغَافِلٍ عَمَّا تَعْمَلُونَ﴾ (النمل: الآيات ٩١-٩٣)؛ مما ينتج عنه توجه المسلم بالعبادة لله —عزّ وجلّ–، وترك المحرمات ابتغاء وجه الله، فالمسلم إن ترك المحرّمات طلبًا لثواب الله وخوفًا من عقابه وامتثالًا لنهيه كان ذلك عبادة يُثاب عليها.

وتَبيّن مما سبق أن قيمة المحافظة على الصلاة والحضّ عليها جاءت مُتضمّنة في سورة النمل؛ لأهميتها في حياة المسلمين، ولما فيها من خشوع وتذلل لله –سبحانه وتعالى–، ولكونها عماد الدين، فالصلاة تُنمّي في النفس البُعد عن الفواحش الظاهرة والباطنة، وتدفع النفس إلى الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، والثقة في الله، والاطمئنان إليه، وحمد الله في السراء والضراء.

**نشر العلم:**

يرتبط نشر العلم بنظرة الإسلام للمعرفة بإخلاص النية لله –جل وعلا–، فقد أمر الله –جل وعلا–، نبيه ﷺ بتبليغ الرسالة، قال تعالى: ﴿فَاصْدَعْ بِمَا تُؤْمَرُ وَأَعْرِضْ عَنِ الْمُشْرِكِينَ﴾ (الحجر: الآية ٩٤)،" يقول تعالى آمرًا رسوله ﷺ بإبلاغ ما بعثه به وبإنفاذه والصدع به، وهو مواجهة المشركين به، كما قال ابن عباس: ﴿فَاصْدَعْ بِمَا تُؤْمَرُ﴾ أيّ: أمضه، وفي رواية: افعل ما تؤمر، وقال مجاهد: هو الجهر بالقرآن في الصلاة (ابن كثير، ١٤٢٢هـ، ج ٤، ص ٥٥١)".

وتَضمّنت سورة النمل ضرورة نشر العلم، قال تعالى: ﴿وَلَقَدْ آتَيْنَا دَاوُودَ وَسُلَيْمَانَ عِلْمًا وَقَالَا الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي فَضَّلَنَا عَلَى كَثِيرٍ مِنْ عِبَادِهِ الْمُؤْمِنِينَ (١٥) وَوَرِثَ سُلَيْمَانُ دَاوُودَ وَقَالَ يَا أَيُّهَا النَّاسُ عُلِّمْنَا مَنْطِقَ الطَّيْرِ وَأُوتِينَا مِنْ كُلِّ شَيْءٍ إِنَّ هَذَا لَهُوَ الْفَضْلُ الْمُبِينُ (١٦) ﴾ (النمل: الآيتان ١٥-١٦)، "أي: يذكر في هذه القرآن وينوه بمنته على داود وسليمان ابنه بالعلم الواسع الكثير، بدليل التنكير (السعدي، ٢٠٠٢م، ص ٧٠٥).

قال تعالى: ﴿قَالَ الَّذِي عِنْدَهُ عِلْمٌ مِنَ الْكِتَابِ أَنَا آتِيكَ بِهِ قَبْلَ أَنْ يَرْتَدَّ إِلَيْكَ طَرْفُكَ فَلَمَّا رَآهُ مُسْتَقِرًّا عِنْدَهُ قَالَ هَذَا مِنْ فَضْلِ رَبِّي لِيَبْلُوَنِي أَأَشْكُرُ أَمْ أَكْفُرُ وَمَنْ شَكَرَ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ وَمَنْ كَفَرَ فَإِنَّ رَبِّي غَنِيٌّ كَرِيمٌ (٤٠) ﴾ (النمل: الآية ٤٠)، قال المفسّرون: هو رجل عالم صالح عند سليمان، يقال له: "آصف بن برخيا" كان يعرف اسم الله الأعظم، الذي إذا دُعيَ به أجاب،

وإذا سُئل به أعطى (السعدي، ٢٠٠٢م، ص ص ٧٠٨-٧٠٩)".

وفي قوله تعالى: ﴿فَلَمَّا جَاءَتْ قِيلَ أَهَكَذَا عَرْشُكِ قَالَتْ كَأَنَّهُ هُوَ وَأُوتِينَا الْعِلْمَ مِنْ قَبْلِهَا وَكُنَّا مُسْلِمِينَ (٤٢)﴾ (النمل: الآية: ٤٢)، وقوله (وَأُوتِينَا الْعِلْمَ) أي: الهداية والعقل والحزم من قبل هذه الملكة، وكنا مسلمين وهذه هي الهداية النافعة الأصلية (السعدي، ٢٠٠٢م، ص ٧٠٩)"، ويتضح أن آيات سورة النمل تَضمّنت مضمون نشر العلم بصفته مضموناً تربويًّا تَعبديًّا، وحثّت على تحفيز الإنسان على طلب العلم، وأن طلب العلم يمكن أن يَرقى بمكانة الإنسان في الدنيا والآخرة.

إضافة إلى أن قيمة نشر العلم تُسهم في محاربة الجهل وانتشار العلم في المجتمع؛ مما يُسهم في تقدّم المجتمع في المجالات المتنوّعة، فالالتزام بنشر العلم في الإسلام يقضي على أشكال التطرّف والعصبية ويلزم البشر بالرجوع إلى كتاب الله وتحكيمه بينهم في كل أمور حياتهم، والحرص على تعلّم وتعليم العلم.

**٤. الأسس التربوية المستنبطة من سورة النمل في الجانب الاجتماعي:**

تُعرَّف الأسس التربوية الاجتماعية بأنها: "مجموعة من المعايير التي تمكّن الفرد من الإدراك والتحكّم في وجوده الاجتماعي، وتنظيم علاقاته مع الأفراد؛ ليكون عضوًا فاعلًا في المجتمع (العاجز وعساف، ٢٠٠٨م، ص ٤٠٧)".

ويَرى الجلاد (٢٠٠٧م، ص ص٣٩-٤٦) أن الأسس التربوية الاجتماعية تُمثّل الركن الأساس في تكوين العلاقات بين الأفراد في المجتمع، وتُسهم بشكلٍ فعّال في تشكيل المعايير والأهداف التي تُنظّم سُلوكهم وتوجّهه نحو المقبول والمرغوب في المجتمع المسلم، فالسلوك الإنساني ينبع من الأسس التيَ تنشأ بدورها عن التصوّر والمعتقد والفكر، فتفكير الإنسان في الأشياء والمواقف التي

تدور حوله وبناء تَصوّراته عنها هو الذي يحدد منظومته القيمية، ومن ثمَّ تصدر أنماط السلوك وفق هذه المنظومة.

ولقد اهتمت التربية الاجتماعية في القرآن الكريم بالإنسان من حيث مشاعره وأحاسيسه واتجاهاته ومن حيث أصل تكوينه، فلم يهتم بالجسد أو الفكر في معزل عن الآخر، ولا اهتم بها دون اهتمام بالجانب الروحي عناية يوم أغفلته التربيات الأخرى، واهتم بالإنسان الذي يحمل بالإضافة إلى جسده وعقله روحًا بحاجة إلى تزكيته وتنميته؛ لذا ركّز القرآن الكريم على ذلك فعلّق الفلاح على تزكيتها وعلّق الفشل على نقيض ذلك (الغانمي، ١٤٢٩هـ، ص ٣٠).

ولقد جاءت الأسس التربوية الاجتماعية في الشريعة الإسلامية؛ لينمو الإنسان في ظلها نموًّا مَتكاملًا، وكذلك راعت المجتمع وحاجاته، وهي مرنة؛ فالإسلام يُفسح صدره للتغيير والتطوّر الذي يحدث باختلاف الأزمنة والبيئات، ومن ثَّم كانت قيمه قيمًا مُتقبّلة لكل تغيير في التفصيلات والفروع بشرط ألا يكون ذلك مدعاة للمساس بالقيم الثابتة (العوضي، ٢٠٠٥م، ص ٦٦).

ومن الأسس التربوية في سورة النمل في الجانب الاجتماعي ما يلي:

**- الرحمة والرفق:**

الرحمة كلمة عظيمة بمعانيها وأهدافها، وهي صفة من صفات الرحمن الذي وسعت رحمته جميع الخلائق والوجود وهو خير الراحمين، كما أن الرحمة منحة وهبها الله لنبيه ﷺ، ومن الآيات التي تحمل مضامين الرحمة والرفق في التعامل، قال تعالى: ﴿وَحُشِرَ لِسُلَيْمَانَ جُنُودُهُ مِنَ الْجِنِّ وَالْإِنْسِ وَالطَّيْرِ فَهُمْ يُوزَعُونَ (١٧) حَتَّى إِذَا أَتَوْا عَلَى وَادِ

النَّمْلِ قَالَتْ نَمْلَةٌ يَا أَيُّهَا النَّمْلُ ادْخُلُوا مَسَاكِنَكُمْ لَا يَحْطِمَنَّكُمْ سُلَيْمَانُ وَجُنُودُهُ وَهُمْ لَا يَشْعُرُونَ (١٨) فَتَبَسَّمَ ضَاحِكًا مِنْ قَوْلِهَا وَقَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ﴾ (النمل: الآيات ١٧-١٩)، ونستنبط من هذه الآيات رأفة القائد بقومه، وظهر ذلك في خطاب النملة، وحرصها على قومها، وفي ذلك رأفة ورحمة يمكن استنباطها في التعامل مع الآخرين.

**- التلطّف والمعاملة بالمعروف:**

لقد تناولت سورة النمل بعض الآداب التي ينبغي أن يتمّ التعامل بها بين الناس؛ لتستمر الحياة بما يرضى الله، وتحقق الهدف منها في تكوين أسرة إسلامية تُنشئ جيلًا يعرف معني العبودية لله؛ ابتغاء مرضاة الله، فقد تضمنت الآيات بعض الآداب التي ينبغي للحاكم أن يتعامل بها مع المحكومين، وهي السؤال عنهم وتقصّي أحوالهم، قال تعالى: ﴿وَتَفَقَّدَ الطَّيْرَ فَقَالَ مَا لِيَ لَا أَرَى الْهُدْهُدَ أَمْ كَانَ مِنَ الْغَائِبِينَ (٢٠) لَأُعَذِّبَنَّهُ عَذَابًا شَدِيدًا أَوْ لَأَذْبَحَنَّهُ أَوْ لَيَأْتِيَنِّي بِسُلْطَانٍ مُبِينٍ (٢١) فَمَكَثَ غَيْرَ بَعِيدٍ فَقَالَ أَحَطتُ بِمَا لَمْ تُحِطْ بِهِ وَجِئْتُكَ مِنْ سَبَإٍ بِنَبَإٍ يَقِينٍ﴾ (النمل: الآيات ٢٠-٢٢).

ومن الآيات التي تضمنت التلّطف في التعامل قوله تعالى: ﴿قُلِ الْحَمْدُ لِلَّهِ وَسَلَامٌ عَلَى عِبَادِهِ الَّذِينَ اصْطَفَى آللَّهُ خَيْرٌ أَمَّا يُشْرِكُونَ﴾ (النمل: الآية ٥٩)، "أيّ: سلّم أيضًا على عباده الذين تخيرهم واصطفاهم على العالمين، من الأنبياء والمرسلين، وصفوة الله من العالمين، وذلك لرفع ذكرهم، وتنويهًا بقدرهم، وسلامتهم من الشر والأدناس، وسلامة ما قالوه في ربهم من النقائص والعيوب (السعدي، ٢٠٠٢م، ص ٧١١).

إضافة إلى مواجهة الجهل والخصومة بالكلام الحسن، فالقرآن الكريم يعلّم الإنسان كيفية مواجهة مواقف الجهل من أيّ جاهل، فبدلًا من قضاء الوقت

في التخاصم والمنازعة، يعلّمنا القرآن الكريم أن نواجه الجاهلَ بكلمة حسنة، وحرص المسلم على ما ينفعه بفعل ما أمر الله به وترك ما نهى عنه، ودفع الشر بالخير وترك المحظور وأن يكون مُستعينًا بالله على ذلك، ويظهر ذلك في قوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ أَرْسَلْنَا إِلَى ثَمُودَ أَخَاهُمْ صَالِحًا أَنِ اعْبُدُوا اللَّهَ فَإِذَا هُمْ فَرِيقَانِ يَخْتَصِمُونَ (٤٥) قَالَ يَا قَوْمِ لِمَ تَسْتَعْجِلُونَ بِالسَّيِّئَةِ قَبْلَ الْحَسَنَةِ لَوْلَا تَسْتَغْفِرُونَ اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ﴾ (النمل: الأيتان ٤٥-٤٦).

كما تعمل الأسس التربوية الاجتماعية على ضبط السلوك الاجتماعي للأفراد وتعديله، حيث يُشير عويس (١٩٨٧م، ص ١٥) إلى أن الأسس التربوية الاجتماعية المستمدة من شرع الله تهدف إلى تقويم جميع أشكال الانحراف الاجتماعي من خلال النبذ الاجتماعي للأفراد الذين يخالفون قيم مجتمعهم، ويظهر ذلك في قوله تعالى: ﴿ قَالَتْ يَا أَيُّهَا الْمَلَأُ إِنِّي أُلْقِيَ إِلَيَّ كِتَابٌ كَرِيمٌ (٢٩) إِنَّهُ مِنْ سُلَيْمَانَ وَإِنَّهُ بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ (٣٠) أَلَّا تَعْلُوا عَلَيَّ وَأْتُونِي مُسْلِمِينَ (٣١) قَالَتْ يَا أَيُّهَا الْمَلَأُ أَفْتُونِي فِي أَمْرِي مَا كُنْتُ قَاطِعَةً أَمْرًا حَتَّى تَشْهَدُونِ (٣٢) قَالُوا نَحْنُ أُولُو قُوَّةٍ وَأُولُو بَأْسٍ شَدِيدٍ وَالْأَمْرُ إِلَيْكِ فَانْظُرِي مَاذَا تَأْمُرِينَ (٣٣) قَالَتْ إِنَّ الْمُلُوكَ إِذَا دَخَلُوا قَرْيَةً أَفْسَدُوهَا وَجَعَلُوا أَعِزَّةَ أَهْلِهَا أَذِلَّةً وَكَذَلِكَ يَفْعَلُونَ (٣٤) وَإِنِّي مُرْسِلَةٌ إِلَيْهِمْ بِهَدِيَّةٍ فَنَاظِرَةٌ بِمَ يَرْجِعُ الْمُرْسَلُونَ﴾ (النمل: الآيات ٢٩-٣٥).

وتعمل الأسس التربوية الاجتماعية المتضمّنة في سورة النمل إلى تنمية العلاقات بين الأفراد، وتقوية أواصر المحبة وإعداد الفرد للعيش بسلامة وهناءة وأمن في المجتمع، الأمر الذي يُسهم في بناء مجتمع مُتماسك موحّد الأفكار والتوجّهات بعيدًا عن الصراعات المذهبية والقبلية والفكرية.

وتُسهم الأسس التربوية الاجتماعية في تحقيق الإيجابية لدى المسلم، وحفظ المجتمع من السلوكيات الاجتماعية والخُلقية الفاسدة، "فالأسس التربوية تعتبر أحد أهم مصادر الضبط الاجتماعي لسلوكيات الأفراد في المجتمع، وهي تشكّل

سياجًا منيعًا أمام السلوكيات السلبية الدخيلة على المجتمع، وحاجز صد للقيم السلبية التي تحمل في طياتها أخلاقًا مرفوضة تُؤثّر سلبًا على البناء القيمي والخُلقي للمجتمع (الشهري، ١٤٣٣هـ، ص ١٤٠)".

**ثالثًا: الأساليب التربوية المستنبطة من آيات سورة النمل:**

تَتميّز التربية الإسلامية بتَنوّع أساليبها في بناء المعارف وغرس الأسس التربوية وتكوين الاتجاهات في نفوس الأفراد، "فالتربية الإسلامية لم تَتخذ طريقة واحدة في تربية أبنائها، بل اتخذت وسائل وأساليب كثيرة راعت فيها خصائص النمو العقلي والنفسي والوجداني، كما راعت مستوى إدراك الأفراد والدوافع التي يمكن أن تُثير مشاعرهم وتُهيئ نفوسهم للتلقّي والتعلّم مع احترام مبادئهم الشخصية ونشاطهم الذاتي ومشاركتهم الفاعلة في عملية التعليم، وليس عن طريق التلقين وحشو المعلومات دون فهمها، كما أن طريقة الإسلام في التربية تهدف إلى معالجة الكائن البشري معالجةً شاملة، ولهذا يتخذ الإسلام كل وسيلة من الوسائل الموصلة للهدف" (حماد، ٢٠٠٤م، ص ٥٠٩)، ويُعرّف البيانوني (١٩٩٥م، ص ٢٤٣) تلك الأساليب بأنها "الطرق التي يسلكها الداعي في دعوته إلى الله أو هي كيفيات تطبيق مناهج الدعوة الإسلامية".

وتَتميّز الأساليب التربوية المستنبطة من سورة النمل بتَنوّعها، ويُضفي تَنوّع الأساليب التربوية في تحقيق النتائج الآتية:

١- أن تعدد الأساليب التربوية وتنوّعها عامل مشوق، فالموعظة التي تحتوي على القصة وضرب الأمثال، والعبرة المؤثرة، والترغيب والترهيب، تكون أكثر وقعًا من الموعظة المجردة أو الأسلوب الأحادي.

٢- تمكّن المربّي من اختيار ما يناسب واقع الحال للمتربّي والظروف المحيطة به. اختلاف تَقبّل الناس للأساليب التربوية يعزز أهمية تنوّعها، فالبعض يعتبر ويتأثر بالقدوة التي يشاهدها، والبعض يتأثّر بالأسلوب العاطفي الذي يتضمّنه أسلوب الترغيب والترهيب، والبعض لديه معلومات أو أفكار سابقة منحرفة أو غير صحيحة ولا يجدي فيها إلا الأسلوب الحواري الذي يُجلي ويصحح ما لديه من أوهام وشبه (الحازمي، ١٤٢٠هـ، ص ٣٧٥-٣٧٦).

وفيما يلي استعراض لأبرز الأساليب التربوية المستنبطة من سورة النمل:

**١. أسلوب ضرب المثل:**

يَتميّز أسلوب ضرب المثل بأنه ذو أثر تربوي مُستمر؛ لأنه يعتمد على التشويق بفضل ما يحمله من تذليل لصعوبات الفهم والإدراك، ولتسهيله عملية الربط بين الواقع والخيال، ومهما يكن من أمر فإن على المربّي أن يُكثر من ضرب الأمثال كلما وجد إلى ذلك حاجة للتوضيح (أبو لاوي، ١٤٢٣هـ، ص١٧١).

ولقد تَضمّنت سورة النمل أسلوب ضرب المثل، فقد ضرب الله المثل في بيان وصف عرش بلقيس، قال تعالى: ﴿فَلَمَّا جَاءَتْ قِيلَ أَهَكَذَا عَرْشُكِ قَالَتْ كَأَنَّهُ هُوَ وَأُوتِينَا الْعِلْمَ مِنْ قَبْلِهَا وَكُنَّا مُسْلِمِينَ﴾ (النمل: الآية ٤٢)، فالآية توضح أن ملكة سبأ عندما قدمت

إلى سيدنا سليمان قيل لها: أهكذا عرشك؟ قالت: كأنه هو، وهذا من فطنتها وذكائها، ولم تقل هو لوجود التغيير فيه والتنكير، ولم تنفِ أنه هو، لكنها عرفته، فأتت بلفظ محتمل للأمرين، صادق على الحالين (السعدي، ٢٠٠٢م، ص ٧٠٩).

ويساعد أسلوب ضرب المثل على تقريب المعاني الغائبة عن الأفهام، والترغيب في عمل الخير والترهيب من عمل مشين وعرض حقيقة من الحقائق؛ لترسيخها في الذهن، وقوة التأثير والإقناع عند عرض فكرة أو بيان قضية أو تقرير مبدأ، وحمل النفس على الخير عن طريق الثناء على بعض الأعمال وتمثيل ذلك بأحسن الأوصاف، والتنفير من بعض الأعمال، وإثارة محور الطمع أو الرغبة ومحور الخوف والحذر لدى المخاطب (الحدري، ١٤١٨هـ، ص ٢٤٣).

وبناءً على ما تَقدّم يتضح أن أسلوب ضرب المثل يُساعد على تقريب المعقول إلى المحسوس فيتقبّله العقل، ويدركه ويفهمه؛ فبالأمثال يستطيع المربّي أن يقرّب المعني لطلابه وأبنائه، إضافة إلى توضيح الفضائل للإنسان وكشف الحقائق، وإيضاح المعنى في عبارة موجزة بليغة، كما يُسهم في تقريب الصورة الذهنية للنشء وللأفراد بمختلف أعمارهم السنية ومستوياتهم التعليمية والثقافية.

**٢. أسلوب الموعظة الحسنة:**

يرى المرحوم (١٤٣٥هـ) أن الموعظة الحسنة يكون مضمونها قائمًا على الخير والنصح ويُراد من ذلك أن تُرغّب النفوس في طاعة الله تعالى وتُرهّب من معصية الخالق -سبحانه وتعالى-، وأن تُعرض بأسلوب حسن بعيد عن الغلظة والمخاشنة والألفاظ البذيئة (ص ١٦).

وتَضمّنت سورة النمل كثيراً من المواعظ التي هدفت إلى تحقيق العبودية لله، وتوحيده، وتَضمّن ذلك في قوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ أَرْسَلْنَا إِلَى ثَمُودَ أَخَاهُمْ صَالِحًا أَنِ اعْبُدُوا اللَّهَ فَإِذَا هُمْ فَرِيقَانِ يَخْتَصِمُونَ (٤٥) قَالَ يَا قَوْمِ لِمَ تَسْتَعْجِلُونَ بِالسَّيِّئَةِ قَبْلَ الْحَسَنَةِ لَوْلَا تَسْتَغْفِرُونَ اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ (٤٦) قَالُوا اطَّيَّرْنَا بِكَ وَبِمَنْ مَعَكَ قَالَ طَائِرُكُمْ عِنْدَ اللَّهِ بَلْ أَنْتُمْ قَوْمٌ تُفْتَنُونَ﴾ (النمل: الآيات ٤٥-٤٧).

وكما ورد في نصيحة ووعظ سيدنا لوط لقومه، قال تعالى: ﴿وَلُوطًا إِذْ قَالَ لِقَوْمِهِ أَتَأْتُونَ الْفَاحِشَةَ وَأَنْتُمْ تُبْصِرُونَ (٥٤) أَئِنَّكُمْ لَتَأْتُونَ الرِّجَالَ شَهْوَةً مِنْ دُونِ النِّسَاءِ بَلْ أَنْتُمْ قَوْمٌ تَجْهَلُونَ (٥٥) فَمَا كَانَ جَوَابَ قَوْمِهِ إِلَّا أَنْ قَالُوا أَخْرِجُوا آلَ لُوطٍ مِنْ قَرْيَتِكُمْ إِنَّهُمْ أُنَاسٌ يَتَطَهَّرُونَ﴾ (النمل: الآيات ٥٤-٥٦).

وتُشير الآيات السابقة إلى أن حديث الأنبياء مع قومهم كان يحمل الموعظة الحسنة في الكلام، وتوجيههم للخير، ولعبادة الله -سبحانه وتعالى-؛ الأمر الذي يجعل الناس تستجيب لكلام الأنبياء ويتقبّلون أفعالهم، كما توضح الآية توظيف الأنبياء للرفق واللين والبعد عن الغلظة والخشونة، ويشير ذلك إلى أن أسلوب الموعظة الحسنة يضمن التصرف السليم في المواقف المختلفة، بالنسبة للمربي، من خلال استخدام العبارات الحسنة التي تُلين القلوب، وتُوجب الخشوع، التي تدخل إلى القلوب برفق، وتتعمّق في المشاعر؛ الأمر الذي يُشعر الإنسان بإنسانيته، ويوحي له بطريقة عفوية أنه أمام دعوة تفيض رفقًا وخيرًا.

ويتمّ بهذا الأسلوب النصح والإرشاد وتقديم المواعظ وتوضيح الصواب من الخطأ والمقبول من المرفوض والحلال من الحرام، حتى تتضح الأمور ولا تختلط أمام من تُقدّم لهم الموعظة، فيسلك بذلك ويسير على بيّنةٍ وتكون لديه الأرضية التي يقف عليها مميّزاً لما يتفق وما لا يتفق مع الأخلاق الفاضلة (القاضي، ١٤٣٤هـ، ص ٤٥).

كما يسهم أسلوب الموعظة الحسنة في توجيه معلومات وقيم الأفراد إلى

أفعال، فبالموعظة والإرشاد السديد يصل المربي إلى قلب المتربّي؛ فيعمل على تبصيره بحقائق الأشياء ودفعه إلى الصواب من القول والعمل، وتفعيل مبدأ النصيحة بين المسلمين، حيث يَقترن أسلوب الموعظة بضرورة توجيه النصيحة؛ لذا ينبغي على المربّي المبادرة بتوجيه النصيحة للمتربين إذا ما رأى منهم سلوكاً غير مرغوب فيه.

**٣. أسلوب الحوار:**

اهتمت التربية الإسلامية بأسلوب الحوار التفاعلي والنقاش المثمر، فاستخدم القرآن هذا الأسلوب في مواضيع متعددة، ولقد تَضمّنت سورة النمل كثيراً من الآيات التي جاءت في صيغة الحوار، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿ إِذْ قَالَ مُوسَى لِأَهْلِهِ إِنِّي آنَسْتُ نَارًا سَآتِيكُمْ مِنْهَا بِخَبَرٍ أَوْ آتِيكُمْ بِشِهَابٍ قَبَسٍ لَعَلَّكُمْ تَصْطَلُونَ (٧) فَلَمَّا جَاءَهَا نُودِيَ أَنْ بُورِكَ مَنْ فِي النَّارِ وَمَنْ حَوْلَهَا وَسُبْحَانَ اللَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ (٨) يَا مُوسَى إِنَّهُ أَنَا اللَّهُ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ (٩) وَأَلْقِ عَصَاكَ فَلَمَّا رَآهَا تَهْتَزُّ كَأَنَّهَا جَانٌّ وَلَّى مُدْبِرًا وَلَمْ يُعَقِّبْ يَا مُوسَى لَا تَخَفْ إِنِّي لَا يَخَافُ لَدَيَّ الْمُرْسَلُونَ (١٠) إِلَّا مَنْ ظَلَمَ ثُمَّ بَدَّلَ حُسْنًا بَعْدَ سُوءٍ فَإِنِّي غَفُورٌ رَحِيمٌ (١١) وَأَدْخِلْ يَدَكَ فِي جَيْبِكَ تَخْرُجْ بَيْضَاءَ مِنْ غَيْرِ سُوءٍ فِي تِسْعِ آيَاتٍ إِلَى فِرْعَوْنَ وَقَوْمِهِ إِنَّهُمْ كَانُوا قَوْمًا فَاسِقِينَ (١٢) فَلَمَّا جَاءَتْهُمْ آيَاتُنَا مُبْصِرَةً قَالُوا هَذَا سِحْرٌ مُبِينٌ (١٣) وَجَحَدُوا بِهَا وَاسْتَيْقَنَتْهَا أَنْفُسُهُمْ ظُلْمًا وَعُلُوًّا فَانْظُرْ كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُفْسِدِينَ﴾ (النمل الآيات: ٧-١٤).

كما وظّفت سورة النمل أسلوب الحوار والإقناع؛ لتعليم المسلم وتوجيهه وغرس العقيدة الصحيحة وتأصيل العادات والفضائل الحسنة، وبيان مظاهر قدرة الله في الخلق، ومن الآيات القرآنية التي ورد فيها الحوار قال تعالى: ﴿ قُلِ الْحَمْدُ لِلَّهِ وَسَلَامٌ عَلَى عِبَادِهِ الَّذِينَ اصْطَفَى آللَّهُ خَيْرٌ أَمَّا يُشْرِكُونَ (٥٩) أَمَّنْ خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَأَنْزَلَ لَكُمْ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَنْبَتْنَا بِهِ حَدَائِقَ ذَاتَ بَهْجَةٍ مَا كَانَ لَكُمْ أَنْ تُنْبِتُوا شَجَرَهَا أَئِلَهٌ مَعَ اللَّهِ بَلْ هُمْ قَوْمٌ يَعْدِلُونَ (٦٠) أَمَّنْ جَعَلَ الْأَرْضَ قَرَارًا وَجَعَلَ خِلَالَهَا أَنْهَارًا وَجَعَلَ لَهَا رَوَاسِيَ وَجَعَلَ بَيْنَ الْبَحْرَيْنِ حَاجِزًا أَئِلَهٌ مَعَ اللَّهِ بَلْ أَكْثَرُهُمْ لَا يَعْلَمُونَ (٦١) أَمَّنْ يُجِيبُ الْمُضْطَرَّ إِذَا دَعَاهُ وَيَكْشِفُ السُّوءَ وَيَجْعَلُكُمْ خُلَفَاءَ الْأَرْضِ أَئِلَهٌ مَعَ اللَّهِ قَلِيلًا مَا تَذَكَّرُونَ (٦٢) أَمَّنْ يَهْدِيكُمْ فِي ظُلُمَاتِ الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَمَنْ يُرْسِلُ الرِّيَاحَ بُشْرًا بَيْنَ يَدَيْ رَحْمَتِهِ أَئِلَهٌ مَعَ اللَّهِ

تَعَالَى اللَّهُ عَمَّا يُشْرِكُونَ (٦٣) أَمَّنْ يَبْدَأُ الْخَلْقَ ثُمَّ يُعِيدُهُ وَمَنْ يَرْزُقُكُمْ مِنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ أَئِلَهٌ مَعَ اللَّهِ قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ (٦٤) قُلْ لَا يَعْلَمُ مَنْ فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ الْغَيْبَ إِلَّا اللَّهُ وَمَا يَشْعُرُونَ أَيَّانَ يُبْعَثُونَ﴾ (النمل: الآيات ٥٩-٦٥)، فهذه الآيات توضح مظاهر قدرة الله في الخلق، وتدعو إلى توحيد الله، وتذكر الإنسان بقدرة الله في الخلق، وتدعو الإنسان للتأمل في مظاهر قدرة الله.

ويعمل أسلوب الحوار على بناء التوجّهات القيمية في النفوس، فأسلوب الحوار يُساعد على ترسيخ الأسس التربوية، وضبط السلوك والإقناع بالقيم الفاضلة، وتغيير السلوكيات السيئة؛ لأن الحوار يفتح الفرصة للتعبير عن الأفكار والتصورات المختلفة حول القضايا المعروضة للنقاش (الجلاد، ٢٠١٠م، ص ١٣٨)، كما يمكن من خلال توظيف أسلوب الحوار في الآيات التي وردت في سورة النمل ربط الأفكار وأخذ الشواهد من سورة النمل، حيث إن هذا الأسلوب متنوّع "يستهدف الحقائق ويُقيم عليها الدليل والحجة حتى تكون مصادر الشريعة هي منطلقات التفكير والاستدلال؛ لذا وجب على المربّي أن يكون على علم ويحاور بالتي هي أحسن لإثبات الحق وإزهاق الباطل، ويُوجّه مَن أمامه بعد تشويق وإثارة، ويستخدم طريقة السؤال والجواب بعد تقسيم الطلاب إلى مجموعات حتى يُساعد على تنظيم الجو الصفي والموقف التعليمي، وإعطاء دورًا فاعلًا للمتعلِّمين لإكساب الميول وتثبيت المعلومات والأفكار وتنميتها (حمدان، ١٩٩٥م، ص ٨٧)".

ويمكن من خلال أسلوب الحوار المتضمّنة في آيات سورة النمل أن تُسهم في امتلاك الإنسان القواعد الفكرية للحوار، وتدريبه على أساليب عقلية لإثبات قواعده أو الدفاع عنها، ويُساعد أسلوب الحوار على تنمية الإبداع والعصف

الذهني بين المتحاورين، حيث تَتوارد الأفكار في أثناء الحوار على ألسنة المتحاورين ما لا يدور في خواطر واحد فقط.

**٤. أسلوب الترغيب والترهيب:**

يعدُّ الترغيب والترهيب طريقاً مؤثّراً فعّالاً جداً ومولّداً لحافز ذاتي داخل النفس الإنسانية، حيث يعمل على تحريك محوري الطمع والخوف في النفس الإنسانية بالترغيب والترهيب والتشجيع والإكراه والمكافأة والتثبيط بالإهانة والعقوبة عند الضرورة (الميداني، ١٤١٣هـ، ص ٢٠٥)، ولقد تَضمّنت سورة النمل أسلوب الترغيب والترهيب في أكثر من موطن، قال تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِالْآخِرَةِ زَيَّنَّا لَهُمْ أَعْمَالَهُمْ فَهُمْ يَعْمَهُونَ (٤) أُولَئِكَ الَّذِينَ لَهُمْ سُوءُ الْعَذَابِ وَهُمْ فِي الْآخِرَةِ هُمُ الْأَخْسَرُونَ﴾ (النمل: الآيتان ٤-٥)، ففي هذه الآيات ترهيب لمن لم يؤمن بالآخرة، وبيان العقاب الذي ينتظر الجحود ألا وهو الخسران.

قال تعالى: ﴿فَانْظُرْ كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ مَكْرِهِمْ أَنَّا دَمَّرْنَاهُمْ وَقَوْمَهُمْ أَجْمَعِينَ (٥١) فَتِلْكَ بُيُوتُهُمْ خَاوِيَةً بِمَا ظَلَمُوا إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَةً لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ (٥٢) وَأَنْجَيْنَا الَّذِينَ آمَنُوا وَكَانُوا يَتَّقُونَ﴾ (النمل: الآيات ٥١-٥٣)، والمقصود بتلك بيوتهم خاوية، أي: تَهدّمت جدرانها على سقوفها، وأوحشت من سكانيها، وعطلت من نازليها؛ بما ظلموا، أي: هذا عاقبة ظلمهم وشركهم بالله، وبغيهم في الأرض (السعدي، ٢٠٠٢م، ص ٧١٠).

وفي قوله تعالى: ﴿قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانْظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُجْرِمِينَ﴾ (النمل: الآية ٦٩)، أي: فلا تجدون مجرمًا قد استمر على إجرامه، إلا وعاقبته شر عاقبة، وقد أحل الله به من الشر والعقوبة ما يليق بحاله (السعدي، ٢٠٠٢م، ص ٧١٣)، وفي ذلك تحذير شديد للظالمين وللعصاة، قد يعمل على إعادتهم لصوابهم ورشدهم

ولطريق الحق، وتتنوّع أهداف أسلوب الترغيب في سورة النمل، قال تعالى: ﴿مَنْ جَاءَ بِالْحَسَنَةِ فَلَهُ خَيْرٌ مِنْهَا وَهُمْ مِنْ فَزَعٍ يَوْمَئِذٍ آمِنُونَ﴾ (النمل: الآية ٨٩)، فهذه الآية تبشر من يجيء يوم القيامة بالحسنات بالأمن من الأمر الذي فزع الخلق من أجله.

وترجع أهمية أسلوب الترغيب والترهيب إلى أن الإنسان مفطور على الإحساس باللذة والألم، وهو بذلك ميّال إلى كل ما يحقق له اللذة، وعازف عن كل ما يسبب له الألم، ولهذا العامل تأثير كبير في تربية الإنسان وتوجيه سلوكه من خلال الترغيب والترهيب (الزنتاني، ١٩٩٣م، ص ٦٤٦)، كما أن الإنسان لديه القدرة على التمييز بين ما يضره، وما ينفعه، كما أنه يستطيع أن يستجيب لأوامر التكليف، فيمتنع عما نهي عنه، والعمل بما أمر به؛ مما يجعل للترغيب والترهيب أثرًا في سلوكه، ولولا هذه الخاصية الفطرية لما كان للترغيب والترهيب أثر تربوي (الحازمي، ١٤٢٠هـ، ص ٣٩٣) .

وتطبّق التربية الإسلامية في طرقها وممارساتها كلًّا من أسلوب الترغيب (التشجيع) وأسلوب الترهيب (الخوف من العقاب)، وينادي المربون باستخدام أساليب التشجيع مع الأطفال في بداية الأمر إلى أن يصل إلى مرحلة الإدراك، والجمع بينها للأطفال أجدى، وينبغي على الآباء والمعلِّمين الوفاء بوعودهم للأطفال؛ لأن الإخلال بالوعد يُفقد الأبناء ثقتهم بوالديهم ومعلِّميهم، وعموماً أسلوب الترغيب أفضل لأن أثره يبقى، وهذا ما يدعونا لأن نعوّل على أسلوب الترغيب في التربية الإسلامية (الخطيب وآخرون، ١٤٢٥هـ، ص ٨٦).

ويُشير ابن كثير (١٤٢٢هـ، ج ٢، ص ٢٠١) إلى أن الآيات القرآنية المتعلّقة بالترغيب والترهيب بقوله: "وكثيرًا ما يُقرن الله تعالى في القرآن بين

(الترغيب والترهيب)، فتارة يدعو عباده إليه بالرغبة وصفة الجنة والترغيب فيما لديه، وتارة يدعوهم إليه بالرهبة وذكر النار.

ولقد تَضمّنت سورة النمل أسلوب الترغيب والترهيب؛ لملائمته لطبيعة النفس البشرية التي تحتاج لترغيبها في الخير والحثّ عليه وتحذيرها من الشر واجتنابه، ولهذا الأسلوب العديد من التأثيرات التربوية، أبرزها:

- توجيه السلوك؛ لأنه يَتوافق مع ما جُبلتْ عليه النفس البشرية من الخوف والرجاء، فالطالب يحتاج للتشجيع على السلوك الحسن، كما يحتاج إلى التحذير من السلوك السيء؛ ليكوّن عاطفة قوية نحو المبدأ الخُلقي فيكوّن عاطفة حب عميق، وتَعلّق شديد بالمبدأ الحسن المراد تكوينه، ويكوّن عاطفة كراهية نحو الخُلق السيء (الراجحي، ٢٠١٥م، ص ٧٣).
- تحقيق التربية الوقائية لأفراد المجتمع المسلم "فالترغيب والترهيب أسلوب وقائي؛ لأنه يقوم على جانب التحذير من المخالفة، مما يجعل له أهمية كبيرة في العملية التربوية (الحازمي، ١٤٢٠هـ، ص ٣٩٣)"، ويظهر ذلك في قوله تعالى: ﴿مَنْ جَاءَ بِالْحَسَنَةِ فَلَهُ خَيْرٌ مِنْهَا وَهُمْ مِنْ فَزَعٍ يَوْمَئِذٍ آمِنُونَ (٨٩) وَمَنْ جَاءَ بِالسَّيِّئَةِ فَكُبَّتْ وُجُوهُهُمْ فِي النَّارِ هَلْ تُجْزَوْنَ إِلَّا مَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ﴾ (النمل: الآيتان ٨٩-٩٠)، ففي هذه الآية تَربية وقائية للمسلم من خلال تطبيق قاعدة الترغيب والترهيب وتوضيح جزاء من يفعل الحسنات في الدنيا والآخرة، وبيان عقاب من يرتكب السيئات في الدنيا والآخرة.
- تربية العواطف في نفوس الأفراد، فإثارة عامل الخوف لدى الإنسان وعامل الرجاء والأمل، وهما في الواقع يوجهان باتجاه الإنسان، ويعملان على تحديد

أهدافه وسلوكه ومشاعره وأفكاره، وعلى قدر ما يخاف، وعلى قدر ما يرجو ونوع ما يرجو، يكون التأثير في السلوك والاتجاه، ولذلك ينبغي أن يكون حجم الترغيب والترهيب يتوافق مع حجم ونوعية ما وضع من أجله ؛ ويظهر ذلك في قوله تعالى: ﴿ إِلَّا مَنْ ظَلَمَ ثُمَّ بَدَّلَ حُسْنًا بَعْدَ سُوءٍ فَإِنِّي غَفُورٌ رَحِيمٌ ﴾ (النمل: الآية ١١)، وفي قوله تعالى: ﴿وَأَنْ أَتْلُوَ الْقُرْآنَ فَمَنِ اهْتَدَى فَإِنَّمَا يَهْتَدِي لِنَفْسِهِ وَمَنْ ضَلَّ فَقُلْ إِنَّمَا أَنَا مِنَ الْمُنْذِرِينَ﴾ (النمل: الآية ٩٢).

ويتضح مما سبق أن أسلوب الترغيب والترهيب يمكن أن يسهم في غرس العقيدة السليمة في المجتمع المسلم، عن طريق الترغيب في عمل الخير ابتغاء وجه الله واجتناب المعاصي والموبقات خوفًا من غضب الله وعقابه، إضافة إلى تكوين الشخصية الإسلامية المتوازنة من خلال تحريك الدوافع نحو اجتناب الشر، وكل ما يتعلّق به من أفعال، وتحذير الأفراد والمجتمع من فعل هذه السلوكيات؛ لما ينتظر صاحبها في الدنيا والآخرة من شديد العقاب من المولى –عزوجل–.

ولهذا ينبغي على المربّي أن يدرك أهمية هذا الأسلوب؛ فيستعمله في الوقت المناسب له من الترغيب أو الترهيب في توجيه السلوك وتنمية وتعزيز الأسس التربوية؛ مما يؤدي إلى التأثير في النفس، عن طريق توضيح مدى الأجر والمثوبة التي تنتظرهم عندما يتبعون منهج الإسلام وشرعه، ويدركون مدى العقوبة التي قد تنتظرهم إذا خالفوا تعاليم الشريعة الإسلامية.

**٥. أسلوب القصة:**

يعتبر أسلوب القصة من الأساليب التربوية المؤثرة والمشوقة؛ وذلك لأنها محببة إلى النفوس، وتلامس المشاعر وتخاطب العواطف حيث تَضمّنت سورة

النمل قصص بعض الأمم والأنبياء السابقين؛ للعبرة والعظة، وتذكير المؤمنين.

ويعتبر الأسلوب القصصي من أكثر الأساليب التربوية تأثيرًا وقبولًا واستحسانًا لدى المتعلّمين، فالقصة لها سحرها البديع وتأثيرها الكبير في النفوس والعقول، فالإنسان بطبيعته البشرية يميل إلى القصة ويجد فيها الغذاء الروحي والعقلي؛ مما يدفعه إلى أن يعطيها حواسه ووجدانه واهتمامه (الجلاد، ٢٠١٠م، ص ١٢٠).

ولقد تضمنت سورة النمل بعضًا من قصص الأنبياء، منها جزء من قصة سيدنا موسى، قال تعالى: ﴿إِذْ قَالَ مُوسَى لِأَهْلِهِ ....) إلى قوله تعالى: ﴿وَأَدْخِلْ يَدَكَ فِي جَيْبِكَ تَخْرُجْ بَيْضَاءَ مِنْ غَيْرِ سُوءٍ فِي تِسْعِ آيَاتٍ إِلَى فِرْعَوْنَ وَقَوْمِهِ إِنَّهُمْ كَانُوا قَوْمًا فَاسِقِينَ﴾ (النمل: الآية ١٢)، كما تضمنت قصة سيدنا داود وسليمان، وقصة سيدنا سليمان والهدهد وقصة سيدنا سليمان وبلقيس ملكة سبأ، وذلك من قوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ آتَيْنَا دَاوُودَ وَسُلَيْمَانَ عِلْمًا﴾ إلى قوله تعالى: ﴿قَالَتْ رَبِّ إِنِّي ظَلَمْتُ نَفْسِي وَأَسْلَمْتُ مَعَ سُلَيْمَانَ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ﴾ (النمل: الآية ٤٤)، كما تَضمّنت السورة إشارة إلى بعض قصص الأنبياء، ومنها قصة سيدنا صالح -عليه السلام- مع قومه ثمود، وقصة سيدنا لوط -عليه السلام- مع قومه.

ويمكن توظيف أسلوب القصة كما تضمنتها سورة النمل في التربية للأفراد في المجتمع بمختلف مؤسساته، حيث "يتمّ توظيف القصة في التربية الإسلامية لغرس بعض القيم الدينية والخُلقية والسياسية والاجتماعية والعلمية؛ لدورها الفاعل في الإقناع العقلي عن طريق المشاركة الوجدانية (علي، ١٤٢١هـ، ص ٣٠٤)، كما أن القصة تترك تأثيراً نفسيًّا عميقاً في ذهن المستمع أو القارئ، وتتجاوز ذلك التأثير في سلوكه وأفكاره (الحازمي، ١٤٢٠هـ، ص٣٨٧)"،

ويمكن توظيف أسلوب القصة حيث تحظى القصة بالقبول، لكن من خلال مراعاة عدة اعتبارات، منها: اختيار قصص مناسبة للمرحلة العمرية للأشخاص، وتكون القصص مليئة بالقيم وبالأحكام الشرعية والآداب والرقائق.

**رابعًا: التطبيقات التربوية للمضامين التربوية المستنبطة من سورة النمل في المجتمع "الأسرة والمدرسة":**

يَستعرض الباحث في الصفحات التالية أبرز التطبيقات التربوية المستنبطة من سورة النمل في الأسرة والمدرسة.

**أ. التطبيقات التربوية للمضامين التربوية المستنبطة من سورة النمل في الأسرة:**

- تنمية العقيدة لدى الأبناء قَولًا وفعلًا، من خلال تعريف الأبناء بخالقهم – جل وعلا–، ولتكوين مفهوم إيماني أصيل يُسهم في بناء شخصية الفرد، وإثارة تَصوّر سليم للحياة الدنيا والآخرة.
- تفعيل التربية الذاتية لدى الأبناء منذ الصغر؛ بغرس مراقبة الله –عز وجل– في كل قول وعمل، وتزكية النفس وتطهيرها باستمرار، فالتربية الذاتية تخرج لنا أفرادًا يخافون الله ويرتدعون عن كل معصية عند وقوفهم عليها ويكثرون من الأعمال الصالحة؛ ابتغاء مرضاة الله.
- تربية الوالدين الأبناء على الامتثال لأوامر الله – جل وعلا– وعدم الجزع والتسخط مما قد يحدث للإنسان في حياته.

- توظيف التربية بالترغيب والترهيب لترسيخ الإيمان بالله من خلال ترغيبهم في طاعة الله؛ ابتغاء مرضاة الله، وترهيبهم من معصية الله، وتخويفهم من ارتكاب المعاصي.
- بناء تصور سليم للحياة الدنيا والآخرة لدى الأبناء من خلال تعريف الأبناء بخالقهم –جل وعلا–؛ لإثارة العلاقة السليمة بين الإنسان وخالقه، ولتكوين مفهوم إيماني أصيل يُسهم في بناء شخصية الفرد.
- تعويد الأفراد على التسليم بقضاء الله وقدره بشكلٍ تام، ولا يتحقق ذلك إلا بحرص الأب على أن يكون القدوة للأبناء، والمعلِّم القدوة للطالب.
- تعليم الأبناء الانضباط والالتزام في جميع الأحوال والأمور، وذلك يتمّ من خلال المحافظة على أوقات الصلاة في جماعة في أوقات محددة.
- غرس البعد عن المعاصي في نفس الإنسان؛ نتيجة التزامه بإقامة العبادات، قال تعالى: ﴿اتْلُ مَا أُوحِيَ إِلَيْكَ مِنَ الْكِتَابِ وَأَقِمِ الصَّلَاةَ ۖ إِنَّ الصَّلَاةَ تَنْهَىٰ عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنكَرِ ۗ وَلَذِكْرُ اللَّهِ أَكْبَرُ ۗ وَاللَّهُ يَعْلَمُ مَا تَصْنَعُونَ﴾ (العنكبوت: ٤٥).
- تدريب الأبناء على تأدية الصلاة الفرض والنافلة، وتعويدهم على الصبر والمصابرة في أداء العبادات والطاعات، وعلى رأسها الصلاة، والاستعانة بهما لتحمّل متاعب الحياة.
- تربية الأبناء على الاهتمام بالنظافة والمظهر الخارجي، عن عبد الله بن مسعود –رضي الله عنه–عن النبي –صلى الله عليه وسلم–قال:" لا يدخل الجنة من كان في قلبه مثقال ذرةٍ من كِبْرٍ"، قال الرجل: إن الرجل يحب أن يكون

ثوبه حسنًا ونعله حسنًا، قال: "إن الله جميل يحب الجمال، الكبر بطر الحق، وغمط الناس" (رواه مسلم، ح ٩١).

- تربية الأبناء على أن كل فرد في المجتمع له حقوق، وعليه واجبات، وكل فرد ملتزم بتأدية واجباته قبل المطالبة بحقوقه، وضرورة الالتزام بذلك حتى يُصبح المجتمع كالبنيان المرصوص.
- تحقيق الإيجابية لدى الأبناء وبذل الجهد؛ لتقوية شخصيته، وتحقيق الاستجابة الإيجابية بين أفراد الأسرة، بحيث يتقبّل كل منهم الآخر.
- توضيح الوالدين للأبناء أهمية الترابط بين أفراد الأسرة ترابطًا اجتماعيًّا سليمًا قائمًا على المودة والرحمة والتغاضي عن الصغائر والحفاظ على الأسرة المسلمة؛ استمرارًا للحياة، وحفاظاً على الأبناء من التشرّد.
- تربية الأبناء على التحلّي بخلق الصبر والتغاضي، والتحمّل حتى يظهر الحق وينتصر المظلوم، ﴿إِنَّهُ مَن يَتَّقِ وَيَصْبِرْ فَإِنَّ اللَّهَ لَا يُضِيعُ أَجْرَ الْمُحْسِنِينَ﴾ (يوسف: ٩٠)، وتقوية الصلات والروابط بين المسلمين، ووحدة الصف، واجتماع الكلمة بين أفراد الأسرة.
- ربط التربية بالأحداث في تربية الوالدين لأبنائهم، من ذلك عند نزول المطر وحدوث البرق والرعد والرياح، وتذكير الأفراد أن هذه الظواهر بقدرة الله – جلَّ وعلا–.
- توظيف أسلوب الحوار والقصة في توعية الوالدين وتنشئتهم للأبناء، وتوظيف الرفق واللين في التعامل مع الأبناء، حيث ينبغي على الأبناء تجنّب الفحش

في القول والعمل، والالتزام بالرفق واللين والكلمة الطيبة في أثناء تعاملهم مع غيرهم في المجتمع.

**ب. التطبيقات التربوية للمضامين التربوية المستنبطة من سورة النمل في المدرسة:**

- توحيد الأهداف التي تسعى الأنظمة التعليمة إلى غرسها في نفوس الطلاب في الجوانب المتعلّقة بالعقيدة.
- تضمين الأسس العقدية والتعبدية والاجتماعية في الأهداف الخاصة بالمناهج التعليمية في مختلف المراحل.
- توظيف أسلوب الحوار والإقناع في تدريس الطلاب في مختلف المواد الدراسية، مع توظيف أساليب التقصي والاكتشاف والاستقصاء.
- اعتماد التربية بالتأمّل في جوانب الكون المختلفة وسيلة لغرس وترسيخ الجانب العقدي، كأن نجعل من الظواهر الكونية المختلفة، كالرياح، والأمطار، وغير ذلك وسيلة لذلك.
- توظيف أسلوب الترغيب في تنمية الجوانب القيمية لدى الطلاب في المدارس من خلال ترغيبهم على الالتزام بمحاسن الأخلاق، وتوظيف أسلوب الترهيب وضرب الأمثال في التحذير من اتِّباع الشيطان والقيام بالأفعال السيئة غير المرغوبة في المجتمع المسلم والمحرّمة.
- الاستفادة من التقنيات الحديثة التي تدرس الظواهر الكونية كالبراكين، والزلازل، ونحو ذلك في بيان القدرة الإلهية.

- القيام بالمسؤولية المجتمعية للمدارس في توعية الطلاب بتعاليم الشريعة الإسلامية من خلال الاهتمام بنشر العلم، ووعيهم بدورهم في ذلك.
- تفعيل استخدام الوسائل الحديثة في شرح قصص الأنبياء، وما تعرضوا له من أحداث ومواقف، والتحديات التي لاقوها في سعيهم للدعوة إلى الله – سبحانه وتعالى–.
- التعاون مع القائمين بمسؤولية ضبط السلوكيات المجتمعية وتوجيهها، وتقويمها، كهيئة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وأيضا النظام القضائي، وكل مؤسسة نظامية تسعى إلى ذلك.
- مراعاة الفروق الفردية في أثناء التعامل مع الطلاب في المدرسة، وتأكيد مبدأ العمل بالعلم، ونشره بين الناس، حتى ينتفعوا به، لما في ذلك من الأجر.
- تعليم الطلاب التأكّد من الأخبار وعدم نشر الشائعات في المجتمع المدرسي

**توصيات البحث:**

في ضوء ما توصّل إليه البحث من نتائج يوصي البحث بما يلي:

- توظيف المربّين للأساليب التربوية المتضمّنة في سورة النمل في القرآن الكريم.
- ضرورة وضع خطة مكتملة الأهداف؛ لاستنباط الأسس التربوية في السور القرآنية.
- العمل على غرس الأسس التربوية المستنبطة من البحث في مؤسسات المجتمع المختلفة.
- تفعيل التطبيقات التربوية التي توصّل إليها البحث إجرائيًّا في العملية التربوية في المجتمع.

- تضمين الجوانب العقدية في الأهداف الخاصة بالعملية التعليمية في مختلف المراحل الدراسية.
- التعاون من قِبل مؤسسات المجتمع المتنوّعة؛ لإزالة التحديات التي تَحدّ من تفعيل التطبيقات التربوية المستنبطة من القرآن الكريم.
- ربط المناهج الدراسية بالقصص القرآني المتضمّن في سورة النمل.
- استغلال المواقف الحياتية في غرس الأسس التربوية المرغوبة في الأفراد في المجتمع المسلم.
- تَوعية المعلِّمين بأهمية الرفق والتلطف مع طلابهم في أثناء الحديث معهم.

**مُقترحات البحث:**

- إجراء دراسات تَقيس مدى تطبيق الأسس التربوية المستنبطة من الآيات التي تناولت التربية العقدية.
- إجراء دراسات حول الصعوبات التي تُواجه تطبيق الأسس التربوية المستنبطة من القرآن الكريم في المجتمع المسلم.
- إجراء دراسات للتعرّف على المتطلّبات التربوية اللازمة؛ لتفعيل التطبيقات التربوية المستنبطة من المضامين التربوية في سورة النمل.
- إجراء المزيد من الدراسات حول المضامين التربوية في السور المكية في القرآن الكريم.
- إجراء دراسات تَقيس المضامين التربوية المتضمنة في القصص القرآني في السور المكية.

## قائمة المراجع:


أبو جحجوح، يحيى محمد. (٢٠١٥). طرائق التدريس المستنبطة من سورة النمل وتطبيقاتها في التدريس. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. جامعة القدس المفتوحة. المجلد (٣)، العدد (١٢)، تشرين الأول، ٣٦٣-٤٠١.

أبو عراد، صالح بن علي. (١٤٣٦). مقدمة في التربية الإسلامية. ط٤. الدمام: مكتبة المتنبي.

أبو العنين، علي خليل. (١٩٨٦م). الفكر التربوي الإسلامي. الرياض: مجلة رسالة الخليج.

أبو لاوي، أمين. (١٤٢٣). أصول التربية الإسلامية. الدمام: دار ابن الجوزي

الأسود، فؤاد سالم علي. (١٤٣٤). المضامين التربوية المستنبطة من قصة سليمان -عليه السلام- وملكة سبأ في القران الكريم. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة أم القرى.

أصليح، محمد بن عطية بن ناصر. (١٤٣٠). مضامين تربوية مستنبطة من كتاب مختصر الترغيب والترهيب للإمام ابن حجر العسقلاني. رسالة ماجستير. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة.

الأنصاري، سامر محمد عبد المحسن الخزرجي. (٢٠١٩). القيم الاجتماعية المستنبطة من سورة الطلاب وتطبيقاتها التربوية. مجلة العلوم التربوية والنفسية. المركز القومي للبحوث. غزة. المجلد (٢). العدد (٢)، سبتمبر، ١-٢٥.

بكر، عبد الجواد السيد. (١٩٨٣). فلسفة التربية الإسلامية في الحديث الشريف. القاهرة: دار الفكر العربي.

البلوي، عطا الله بن يحيى بن مناحي. (١٤٣٠). المضامين التربوية وتطبيقاتها في سورة الشعراء. رسالة ماجستير. كلية الشريعة. جامعة اليرموك. الأردن.

البليهي، بندر بن صالح. (١٤٣٤). المضامين التربوية المستنبطة من سورة فصلت. رسالة ماجستير. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض.

البيانوني، محمد أبو الفتح. (١٤١٥). المدخل إلى علم الدعوة. ط (٣). بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.

الترمذي، أبي عيسى محمد بن عيسى بت سورة. (د.ت). الجامع الصحيح وهو سنن الترمذي. تحقيق وشرح: أحمد محمد شاكر. بيروت: دار الكتب العلمية.

التمياط، محمد بن راكان بن زين. (١٤٣٥). المضامين التربوية المستنبطة من سورة الإنسان وتطبيقاتها التربوية في الأسرة والمدرسة. رسالة ماجستير. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة

الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض.
الجرجاني، علي. (١٩٨٣). كتاب التعريفات. بيروت: دار الكتب العلمية.
الجزائري، أبو بكر جابر. (١٤٠٨). مِنهاج المسلم. جدة: دار الشروق.
الجلاد، ماجد بن زكي. (٢٠١٠). تعليم القيم وتعلمها تصوّر نظري لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم. ط٢. عمان: دار الميسرة.
الجلاد، ماجد زكي. (٢٠٠٧). المنظومة القيمية لدى طلبة جامعة عمان للعوم والتكنولوجيا في ضوء بعض المتغيّرات. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية. مكة المكرمة. المجلد (٢). العدد (٢). ٤٣-٢٣٠.
الجميعة، خالد بن جميعان بن مهدي. (١٤٣٤). المضامين التربوية المستنبطة من قصة نوح – عليه السلام– وتطبيقاتها التربوية. رسالة ماجستير. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض.
الحازمي، خالد حامد. (١٤٢٠). أصول التربية الإسلامية. الرياض: دار عالم الكتب.
الحدري، خليل عبد الله عبد الرحمن. (١٤١٨). التربية الوقائية في الإسلام ومدى استفادة المدرسة الثانوية منها. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة أم القرى.
الحسني، نوال بنت محمد عبد الله. (١٤٢٩). مبادئ تربوية مستنبطة من أوائل سورة العلق وتطبيقاتها التربوية في الأسرة–المسجد–وسائل الإعلام "في المجتمع السعودي". رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة أم القرى.
الحصيني، حاتم بن عبد الله بن سعد. (٢٠١٨). فلسفة التربية في القرآن الكريم وتطبيقاتها التربوية. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. جامعة بابل. العدد (٣٨). ١٤٥-١٦٤.
حماد، شريف. (٢٠٠٤). أساليب تدريس التربية الإسلامية الشائعة التي يستخدمها معلمو التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا بمحافظات غزة ومبررات استخدامها (دراسة مسحية). مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية). الجامعة الإسلامية. غزة. المجلد (١٢). العدد (٢). يونيو. ٥٠٣-٥٢٩.
حمدان، محمد زياد. (١٩٨٥). التنفيذ العلمي للتدريس. عمان: دار التربية الحديثة للنشر والاستشارات.
الحميد، عبد الرحمن بن محمد. (١٤٣٨). المضامين التربوية المستنبطة من آيات الصدقة

وتطبيقاتها في المجتمع. رسالة ماجستير. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض.
الحميدي، عبد الله بن عبد اللطيف. (١٤٣٩). المضامين التربوية المستنبطة من أحاديث الوقف وتطبيقاتها التربوية على التعليم العام. رسالة ماجستير. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض.
الخطيب، محمد شحات ومتولي، مصطفى محمد وعبد الجواد، نور الدين والغبان، محروس إبراهيم والفزاني، فتحية محمد. (١٤٢٥). أصول التربية الإسلامية. الرياض: دار الخريجي للنشر
الدبيسي، عبد الرحمن سليمان. (١٤٣١). المضامين التربوية المستنبطة من سورة القلم وتطبيقاتها التربوية. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
الدوسري، راشد بن ظافر. (٢٠١٦). المضامين التربوية المستنبطة من سورة "الكافرون" ووسائل تعزيزها لدى طلاب المرحلة الثانوية. المجلة العربية للتربية. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. إدارة التربية. العدد (٣٥). ديسمبر، ١٥٩-١٨٣.
الراجحي، أسماء بنت سليمان. (٢٠١٥). أساليب التربية الخلقية لطالبات المرحلة الثانوية بمحافظة البكيرية في ضوء أساليب التربية الإسلامية. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة القصيم.
الزايدي، خالد بن حامد بن أحمد. (١٤٣٣). المضامين التربوية المستنبطة من قصة قارون مع قومه وتطبيقاتها في الأسرة المسلمة. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة أم القرى.
الزحيلي، وهبة بن مصطفى. (١٤١٨). التفسير المنير في العقيدة والشريعة والمنهج. ط ٢. سوريا: دار الفكر المعاصر.
الزنتاني، عبد الحميد الصيد. (١٩٩٣). أسس التربية الإسلامية في السنة النبوية. القاهرة: الدار المصرية للكتاب.
الزهراني، خديجة سعيد. (٢٠١٩). المضامين التربوية المستنبطة من سورة العنكبوت وتطبيقاتها التربوية. مجلة العلوم التربوية والنفسية. المجلد (٣). العدد (٣). ٦٧-٨٤.
الزيلعي، أحمد بن علي بن عمر. (١٤٢٦). المضامين التربوية المستنبطة من سورة الفاتحة وتطبيقاتها التربوية. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
السعدي، عبد الرحمن بن ناصر. (٢٠٠٢). تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان. تحقيق: عبد الرحمن بن معلا اللويحق. بيروت: مؤسسة الرسالة.

السلمي، سلطان رجاء الله سلطان. (١٤٣٣). المضامين التربوية المستنبطة من سورة التحريم وتطبيقاتها في واقع الأسرة المعاصر. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
سمارة، سامي. (٢٠٠١). القيم التربوية المتضمنة في شعر علي بن أبي طالب. رسالة ماجستير. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة.
الشنبري، عبد الرحمن بن عابد بن حسن. (١٤٣٦). المضامين التربوية المستنبطة من سورة الحاقة وتطبيقاتها في الواقع المعاصر. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
شهبة، فوقية محمد ياقوت. (٢٠٠٤). لمحات تربوية إدارية من سورتي "النمل ويوسف". مجلة كلية التربية. جامعة طنطا. العدد (٣٣). يونيو، ٣١٤-٣٣٨.
الشهري، أحمد بت عوض بن محمد. (١٤٣٣). دور التربية باللعب في تنمية القيم الخلقية لطلاب المرحلة الابتدائية تصور مقترح في ضوء التربية الإسلامية. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة أم القرى.
الصابوني، محمد علي. (١٩٨١). صفوة التفاسير. المجلد الثاني. ط ٤. بيروت: دار القرآن الكريم.
الصاوي، محمد. (١٩٩٩). دراسات في الفكر التربوي. الكويت: مكتبة الفلاح.
العاجز، فؤاد علي، عساف، محمود عبد المجيد. (٢٠٠٨). الانعكاسات التربوية للقيم الاجتماعية في القرآن الكريم على طلبة الجامعة الإسلامية بغزة. بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الدولي الأول "القرآن الكريم ودوره في معالجة قضايا الأمة. مركز القرآن الكريم والدعوة الإسلامية. كلية أصول الدين. الجامعة الإسلامية بغزة. ١٦-١٧ ديسمبر.
ابن عاشور، محمد الطاهر بن محمد بن محمد بن الطاهر. (١٩٨٤). التحرير والتنوير —تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد-. تونس: الدار التونسية للنشر والتوزيع.
العايش، عبد الله بن حلفان بن عبد الله. (٢٠١٦). دور مقررات التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في حفظ الأمن العقدي للطالب من وجهة نظر المعلِّمين بمكة المكرمة. مجلة البحوث الأمنية. السعودية. المجلد ٢٥. العدد (٦٤). شعبان. ٧١-١١٦.
ابن عثيمين، محمد صالح. (١٤١٩). شرح العقيدة الواسطية. الدمام: دار ابن الجوزي.

عرفان، خالد محمود محمد. (١٤٣٠). المناهج الدراسية. الرياض: مكتبة الرشد.
عرقسوسي، محمد خير. (١٩٩٨). محاضرات في الأصول الإسلامية للتربية-المبادئ العليا-. بيروت: المكتب الإسلامي.
علاونة، علا محمود علي. (١٤١٧). المضامين التربوية للدعاء في القرآن الكريم والسنة الشريفة. رسالة ماجستير. كلية الشريعة الإسلامية. جامعة اليرموك.
علي، سعيد إسماعيل. (١٤٢١). القرآن الكريم رؤية تربوية. القاهرة: دار الفكر العربي.
علي، سعيد إسماعيل. (١٩٧٤م). ديمقراطية التربية الإسلامية. القاهرة: دار الثقافة.
عمار، بهاء الدين عربي محمد. (٢٠١٥). المضامين التربوية المستنبطة من قصة أصحاب الجنة في القرآن الكريم -دراسة تحليلية-. مجلة الثقافة من أجل التنمية. السنة (١٦). العدد (٩٨). نوفمبر. ٧٥-١٧٠.
العمريطي، إيمان إبراهيم محمد. (١٤٢٣). مضامين تربوية مستنبطة من سورة الشرح وتطبيقاتها التربوية. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
العمودي، وليد محمد حسن. (٢٠١٨). المضامين التربوية المستنبطة من سورة العصر وآثارها. مجلة البحوث والدراسات الشرعية. المجلد (٨). العدد (٧٥). يونيو، ١٥٧-١٨٦.
العوضي، رأفت. (٢٠٠٥). أنماط القيم السائدة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأزهر وعلاقتها بالأنماط القيادية لديهم. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة الأزهر. غزة.
عويس، سيد. (١٩٨٧). القيم التربوية في ثقافة الطفل. القاهرة: الهيئة المصرية للكتاب.
العيسى، عبد الله بن أحمد بن عبد الله. (١٤٣٣). المضامين التربوية المستنبطة من قصة موسى عليه السلام وتطبيقاتها في الواقع المعاصر. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة أم القرى.
الغامدي، أحمد سعيد. (١٤٠١هـ). العلاقات الإنسانية في الفكر الإداري الإسلامي ومضامينها وتطبيقاتها التربوية. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة أم القرى.
الغامدي، سمير بن حامد بن علي آل غريس. (٢٠١٩). المبادئ التربوية المستنبطة من قصة نوح عليه السلام في الجانب العقدي وتطبيقاتها التربوية. مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر. الجزء (٣). العدد (١٨٣)، يوليو، ٦٦٦-٧١٤.
الغانمي، بلغيث بن أحمد بن عبد الله. (١٤٢٩). منهج التربية الاجتماعية في ضوء القرآن الكريم وتطبيقاته من خلال البيئة المدرسية. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة أم القرى.

فودة، حلمي؛ صالح، عبد الرحمن. (١٤٠٨). المرشد في كتابة البحوث التربوية. بيروت: دار العلم للملايين.
الفهداوي، ساجدة طه محمود. (٢٠٠٩م). أثر العبادة في نمط التربية الإسلامية. مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإسلامية. المجلد (١). العدد (٣). ٢٧٣-٣١٣.
آل فهيد، أروى بنت عبد العزيز بن محمد. (١٤٣٥). المضامين التربوية في سورة النساء. رسالة ماجستير. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض.
القاضي، سعيد إسماعيل. (١٤٣٤). التربية الأخلاقية. القاهرة: عالم الكتب.
القثامي، روان منصور بخيت. (٢٠١٨). المضامين العقدية والتعبدية في آيات البر في القرآن الكريم وآثارها التربوية. مجلة العلوم التربوية والنفسية. المركز القومي للبحوث. غزة. المجلد (٢)، العدد (٢٣). سبتمبر، ٨٣-٩٥.
القثامي، عواطف منصور بخيت. (٢٠١٨). بعض المضامين الإيمانية والخُلقية والعقلية والدعوية والمهنية المستنبطة من سورة الحجر وتطبيقاتها التربوية. مجلة العلوم التربوية والنفسية. المركز القومي للبحوث. غزة. المجلد (٢). العدد (٢٧)، نوفمبر، ٢٨-٤٦.
القحطاني، جابر بن مشبب بن سلمان آل كاسي. (١٤٢٩). المضامين التربوية المستنبطة من سورة الماعون وتطبيقاتها التربوية في الأسرة. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
ابن كثير، إسماعيل بن عمر. (١٤٢٢). تفسير القرآن العظيم. الرياض: دار طيبة للنشر والتوزيع.
الكفوي، أيوب بن موسى الحسيني. (١٤١٩). الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية. تحقيق: عدنان درويش؛ محمود المصري. بيروت: مؤسسة الرسالة.
الكليب، سلطان أحمد. (١٤٣٦). المضامين التربوية المستنبطة من سورة السجدة وتطبيقاتها التربوية في الأسرة. رسالة ماجستير. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض.
الكيلاني، ماجد عرسان. (١٩٨٨). أهداف التربية الإسلامية. ط ٢، المدينة المنورة: مكتبة التراث.
المرحوم، محمد بن عبد الرحمن بن عبد الله. (١٤٣٥). الموعظة الحسنة للعلماء وأثرها في الدعوة على الله تعالى في ضوء الكتاب والسنة. رسالة ماجستير. كلية الدعوة والإعلام. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض.

المرزوقي، آمال. (١٩٩٥م). مضامين تربوية في سورة البقرة. مجلة دراسات تربوية. العدد (١٠٠). القاهرة: عالم الكتب.
المطرفي، إبتسام معيش. (٢٠٢٠). الدلالات التربوية المستنبطة من مفردة الجبال في القرآن الكريم وتطبيقاتها التربوية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. المجلد (٢٨). العدد (١)، ٤١٠-٤٢٧.
المطيري، مسفر بن عواض. (١٤٤٠). المضامين التربوية المستنبطة من سورة الملك وتطبيقاتها التربوية في واقع الأسرة المعاصر. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة القصيم.
ابن منظور، محمد بن مكرم. (١٤١٤). لسان العرب. بيروت: دار صادر.
الميداني، عبد الرحمن حسن حنبكة. (١٤١٣). فقه الدعوة إلى الله وفقه النصح والإرشاد والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر. ج ١. دمشق: دار القلم.
الميمان، بدرية بنت صالح. (٢٠٠٧). الجودة الشاملة في التعليم العام: المفهوم والمبادئ والمتطلبات "قراءة إسلامية". اللقاء الرابع عشر الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية "جستن". الجودة في التعليم العام. القصيم. في الفترة من ١٥-١٦ مايو.
النجار، هناء عبد الرحمن محمد. (٢٠٠٩). الخطاب التربوي الموجّه للمرأة المسلمة كما جاء في السنة النبوية —دراسة تحليلية-. رسالة ماجستير. كلية التربية. الجامعة الإسلامية بغزة.
النحلاوي، عبد الرحمن. (٢٠٠٧). أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع. دمشق: دار الفكر.
النحلاوي، عبد الرحمن. (١٤٠٢). التربية الإسلامية والمشكلات المعاصرة. بيروت: المكتب الإسلامي.
الوهبي، فهد مبارك. (١٤٢٨). منهج الاستنباط في القرآن الكريم. جدة: مركز الدراسات والمعلومات القرآنية بمعهد الإمام الشاطبي.
يماني، بندر بن محمد بن قاسم. (١٤٢٨). المضامين التربوية المستنبطة من قصة الإسراء والمعراج وتطبيقاتها التربوية. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

***

# التعامل مع الأوبئة والجوائح العامة من منظور تربوي إسلامي

**د. رأفت محمد علي الجديبي**
قسم أصول التربية – كلية التربية
جامعة جدة

# التعامل مع الأوبئة والجوائح العامة من منظور تربوي إسلامي

د. رأفت محمد علي الجديبي
قسم أصول التربية – كلية التربية
جامعة جدة

تاريخ تقديم البحث: ٢٤/ ١/ ١٤٤٣ هـ تاريخ قبول البحث: ١٢/ ٣/ ١٤٤٢ هـ

**ملخص الدراسة:**

يهدف البحث الحالي إلى بيان رؤية التربية الإسلامية وتوجيهاتها بصفة عامة في التعامل مع الأوبئة والجوائح العامة، ويسلط الضوء على مفهوم الأوبئة والجوائح العامة، والآثار الاجتماعية والاقتصادية والتربوية للأوبئة، وعلاقة الأوبئة والجوائح العامة بالعوامل الدينية والسُنَنْ الكونية، ومفهوم التربية الإسلامية، وأهميتها في القضاء على الأوبئة والجوائح العامة، وأهم توجيهات التربية الإسلامية في التعامل مع الأوبئة والجوائح العامة، مستخدماً في ذلك المنهج الوصفي، وقد توصل البحث إلى العديد من النتائج أهمها: ١- أن الأضرار الاجتماعية والاقتصادية التي نتجت عن وباء كورونا كانت كبيرةً وفادحةً ، وكان من أشدِّها تفشي البطالة، واندثار العديد من العادات والثقافات الاجتماعية ولو بصورة مؤقتة، ٢-في المقابل كان هناك العديد من الآثار التربوية الإيجابية كتنامي قيمة التعاون والتراحم بين الناس و ترشيد الاستهلاك والشعور بنعم الله بعد فقدها كالصلاةِ في المساجد، وزيارةِ الوالدين، وحضور دفنِ الموتى وأداء الشعائر الدينية كفريضةِ الحج والعمرة وغيرها.٣-أن خصائص التربية الإسلامية سبقت معظم التشريعات والاحترازات الطبية في الوقاية من الأوبئة وفي التخفيف من آثارها وتقليل انتشارها، ومخزونها من التوجيهات الصحية والوقائية وفيرٌ جداً وظهرت الحاجة الماسة له في هذه الأزمة.

**الكلمات المفتاحية:** التعامل، التربية الإسلامية، الأوبئة.

# Dealing with Public Epidemics and Pandemics, from an Islamic Educational Perspective

**Dr. Rafat Al-Judaibi**
Education foundations department – College of Education
Jeddah University

**Abstract:**

The present research aimed to provide a general demonstration of the characteristics of educational theory, seek an understanding of the tracks of different educational theories in dealing with public epidemics and pandemics, demonstrate the comprehensiveness of Islamic education and its addressing of jurisprudential issues, discuss the notions of public epidemics and pandemics, the social, economic, and educational impacts of epidemics, the relationship of public endemics and pandemics with religious factors and cosmic facts, the concept of the Islamic education theory and its significance, the role of Islamic studies in eradicating public endemics and pandemics, and the most significant characteristics of the Islamic educational theory in dealing with public endemics and pandemics. The research adopted the inferential and descriptive approaches. The research obtained several findings, the most important of them are the following: the Islamic educational theory considers intention as the condition for acceptance of deeds, as deeds define whether deeds are accepted or not; Islamic education plays a great role in eradicating endemics through personal hygiene and other mechanisms for responding to and eradicating endemics; the Islamic educational theory in dealing with endemics is characterized by the following: godly, holistic, prospective, and balanced.

**key words:** Islamic education, Islamic educational theory, pandemics.

**المقدمة:**

اهتم الإسلام بالتربية وفق منهجٍ صالحٍ لكل زمان ومكان، فكانت له الرؤية العميقة والتربية الرائدة التي قامت بدور كبير في توجيه الإنسان لخيري الدنيا والآخرة، وتعليمه بطرقٍ مُباشرة وغير مُباشرة "وهي تمثل المنهج الذي يحقق التطبيق الفعلي للتشريع الإسلامي". (الحازمي،٢٠٠١، ص.٥). بناءً على أصولٍ راسخة تختصُّ بكلِ مرحلة يعيشُها الإنسانُ في أي زمان ومكان، مِمَا يُحقِق هدفَ توجيه الإنسان وتغييره نحو الأفضل، وتوفيرِ الحماية الكاملة والشاملة لحياته في الدنيا ومستقبله في الآخرة، فهي "تعالج الإنسان ككيانٍ كاملٍ وترعاهُ بطريقةٍ تكامليّةٍ تشمل جميعَ جوانبه البدنيّة والعقليّة والروحيّة بناءً على مبادئ الإسلامِ ونظرياتهِ، فالتربيةُ الإسلاميّةُ في حقيقتها منهجٌ مُتكاملٌ لرعايةِ الإنسانِ صحِيًّا ونفسيًّا وتنمية خلقه وروحه، وتضمن له التوازنَ والتوافقَ بين الحياةِ الدُنيا والآخرة". (النوري، ١٩٨٦، ص.٧٤).

وهذه التربية الربانية، تستوعبُ كل موقف يتعرضُ له الإنسان ولها تأثير كبير وفعّال في حياة الناس من عصر النبي –صلى الله عليه وسلم– إلى وقتنا الحاضر، ويستمر أثرها إلى أن يشاء الله تعالى.

وبين الفينةِ والأُخْرى تنتشِرُ في البلادِ، وبين العبادِ الأوبئة، تفتك بالناس، وتؤثر في صحة الملايين من الناس، كوباء كورونا المستجد والذي أثّر في جميع مناحي الحياة الاجتماعية، والاقتصادية، وأحدث أضرارًا كبيرة في جميع دول العالم بمختلف ثقافاتها وأديانها، فالأوبئة بلاء من الله –جل وعلا–، وهي من سنن الله في الكون، وهذا ما بينته آيات القرآن الكريم، والأحاديث النبوية،

ومن ذلك قوله تعالى: ﴿ وَلَنَبْلُوَنَّكُم بِشَيْءٍ مِّنَ ٱلْخَوْفِ وَٱلْجُوعِ وَنَقْصٍ مِّنَ ٱلْأَمْوَٰلِ وَٱلْأَنفُسِ وَٱلثَّمَرَٰتِ ۗ وَبَشِّرِ ٱلصَّٰبِرِينَ ﴿١٥٥﴾ ﴾ (القرآن الكريم، البقرة: ١٥٥). فبين الله عز وجل أن من سننه الكونية ابتلاء الناس بالأمراض والأوجاع، والأوبئة، وغيرها، وهذا الابتلاء له العديد من المعاني الإيمانية السامية، والحكم الربانية العظيمة، التي لا يدركها إلا من نظر إلى تلك الأمور بعين البصيرة. قال ابن تيمية:" وتفصيل حكمة الله في خلقه وأمره يعجز عن معرفتها عقول البشر". (ابن تيمية، ١٩٨٦، ج٣، ص.١٧٧٠). وقال السعدي (٢٠٠٠) في قوله تعالى: ﴿وَنَقْصٍ مِّنَ ٱلْأَمْوَٰلِ ﴾ "هذا يشمل جميع النقص المعتري للأموال من جوائح سماوية، وغرق، وضياع، وقطاع الطريق وغير ذلك". (ص.٧٥). وقال تعالى: ﴿ ظَهَرَ ٱلْفَسَادُ فِى ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ بِمَا كَسَبَتْ أَيْدِى ٱلنَّاسِ لِيُذِيقَهُم بَعْضَ ٱلَّذِى عَمِلُوا۟ لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ ﴿٤١﴾﴾ (القرآن الكريم، الروم:٤١)، وقال تعالى: ﴿ فَبَدَّلَ ٱلَّذِينَ ظَلَمُوا۟ قَوْلًا غَيْرَ ٱلَّذِى قِيلَ لَهُمْ فَأَنزَلْنَا عَلَى ٱلَّذِينَ ظَلَمُوا۟ رِجْزًا مِّنَ ٱلسَّمَآءِ بِمَا كَانُوا۟ يَفْسُقُونَ ﴿٥٩﴾ ﴾ (القرآن الكريم، البقرة: ٥٩)، وفي الحديث: «إن هذا الوجع أو السقم رجز عذب به بعض الأمم قبلكم، ثم بقي بعد بالأرض، فيذهب المرة ويأتي الأخرى، فمن سمع به بأرض، فلا يقدمن عليه، ومن وقع بأرض وهو بها فلا يخرجنه الفرار منه». (مسلم، د.ت، ح٢٢١٨). يبين الحديث الشريف أن الأوبئة من سنن الله في الكون، فمن سمع بها في أرض، فلا يقدم عليها، ومن كان في البلاد الموبوءة، فلا يخرج منها؛ منعاً لانتشار المرض، واستخدام الآليات التي تعمل على القضاء عليه. وفي ظل هذا الوباء ظهرت بوضوح أهميةُ التربية الإسلامية في التصدي لانتشارِ الوباءِ والتخفيف من آثارِه.

**مشكلة الدراسة:**

انتشر وباء كورونا في العالم أجمع، وتعددت آثاره، فشملت الكثير من مناحي الحياة، وهذا بدوره شدَّ اهتمام العديد من الناس لتلمُس الأدوار الاجتماعية والاقتصادية للتوجيهات التربوية في التعامل مع الأوبئة والجوائح، كجائحة كورونا، ومن أهم النظم التربوية التي لها توجيهاتٍ قيِمة وبارزة في ذلك التربية الإسلامية، حيث تميَزتْ بالعديد من السمات، كالربَانية، والشمول، والتوازن، والعالمية والمواكبة لكل ما هو مستجد، كما أنَ التربية الإسلامية تتناول هذه القضايا بشموليةٍ تُغطِي جوانبَ الإنسان الحياتية، وهذا ما يفسره إصدارُ أكثرَ من عشرين فتوى إسلامية تهم صحةَ الإنسانِ وحياتهِ في بدايةِ ظهور الوباء. (مجمَع الفقه الإسلامي،١٤٤١)، بل هي صاحبةُ رؤيةٍ وقائيةٍ مستقبلية "إذ تميزت التربية الوقائية عند المسلمين عن غيرهم." (الحدري،١٤١٨، ص.٤٣)، عبر توجيهاتها المستفيضة، وكان لها الأثر الفاعل في الوقاية من الأوبئة والحدِّ من انتشارها، والقضاءِ عليها على مرِّ العصور، من زمن النبي –صلى الله عليه وسلم – إلى يومنا هذا، وشاهد الناسُ وقت نزول هذه الجائحة العدد الكبير من النصوص النبوية الشريفة التفصيلية التي عملت على التخفيف من آثار هذا الوباء، وقد سبقت كل ما جاءت به التشريعات الطبية من أمور احترازية، ونظم وتشريعات من أجل القضاء على وباء كورونا؛ ونظراً لما قامت به التربية الإسلامية من أدوار عظيمة في مواجهة الأوبئة والقضاء عليها على مرّ العصور، وللنقص الكبير في المكتبة التربوية عند الحديث عن التربية الإسلامية في توجيهاتها الصحية

بشكل عام ،وعن طرق التربية الإسلامية في التعامل مع الأوبئة والجوائح العامة بشكل خاص جاء هذا البحث محاولاً سدَّ شيء يسيرٍ من النقصِ في هذا الموضوع المهم، بعنوان: التعامل مع الأوبئة والجوائح العامة من منظور تربوي إسلامي،سائلاً المولى عزَوجل أنْ ينفع به القارئ والمتخصص والباحث. وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

ما طرق التعامل مع الأوبئة والجوائح العامة في التربية الإسلامية ؟

ويتفرَعُ عن هذا السؤال الرئيس، الأسئلةُ الآتية:

١- ما الآثار العامة للأوبئة والجوائح العامة في جوانبها الاجتماعية والاقتصادية والتربوية؟

٢- ما أهم خصائص التربية الإسلامية في التعامل مع الأوبئة والجوائح العامة؟

٣- ما توجيهات التربية الإسلامية في التعامل مع الأوبئة والجوائح العامة؟

**أهدافُ البحث:**

تظهرُ أهدافُ البحث فيمايلي:

١- بيانُ الآثارِ العامَةِ للأوبئة والجوائحِ العامة في جوانبها الاجتماعية والاقتصادية والتربوية.

٢- توضيح أهم خصائص التربية الإسلامية في التعامل مع الأوبئة والجوائح العامة.

٣- إظهار تميز التربية الإسلامية واستغراقها للنوازلِ الحادثة خلال الأزمنة والعصور المخْتَلِفة من خلال توجيهاتها الوقائية في التصدي للأوبئة والجوائح العامة.

**أهميةُ البحث:**

**الأهمية النظرية:**

١- من المأمول أن يُستفادُ مِنَ البحثِ تعريف المجتمع عامَةً والمجتمع التعليمي خاصةً بتوجيهات التربية الإسلامية في التعامل مع الأوبئة والجوائح العامَة.

٢- المتوقع أن يثري البحث المكتبة التربوية في إعدادِ دليلٍ تربوي للتعامل مع الأوبئة والجوائح العامة، ويضيف مفاهيم وطرق علمية للتعامل مع الأوبئة والجوائح.

**الأهمية التطبيقية:**

١- قد تستفيد المنشآت الطبية وعموم المجتمع في تبني التوجيهاتِ التربوية الإسلامية لحفظِ أرواح الناس، والحد من انتشار الأوبئة والجوائح العامة.

٢- قد يفيد البحث في التقليل من حالات الجزع والخوف لدى المجتمع بصفة خاصة عند انتشار الأوبئة والجوائح العامة.

٣- قد يضيف البحث أدوات وطرق عملية إيجابية في أوساط المجتمع عموماً وفي الميدان التربوي للتعامل مع الأوبئة.

**حدود البحث الموضوعية:**

اقتصر البحث على بيان كيفية تعامل التربية الإسلامية مع الأوبئة والجوائح العامة من خلال توجيهات الشريعة الإسلامية، ومدى أهمية تلك التوجيهات لحفظ حياةِ الإنسان.

**منهج البحث:**

استخدم الباحث المنهج الاستنباطي لاستخراج المنهج التربوي النبوي في التعامل مع الأوبئة والجوائح، والمنهج الوصفي "للوصول إلى ما قد يُسهم في تفسير واقع الظاهرة وربطها بالنصوص وفهما وبالتالي يُساعد في تطويرها، واستنتاج الفوائد العائدة على المجتمع من تلك المعرفة". (الظهَار، ٢٠٠٥، ص١٠).

**الدراسات السابقة:**

**الدراسة الأولى:**

الخطيب (٢٠٢٠)، محمد بن شحات حسين، التربية الوقائية في التصدي للأزمات والكوارث والوباء في مؤسسات التعليم العالي في ضوء التربية الإسلامية، مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية.

تهدف الدراسة إلى بيان مفهوم الكوارث والأزمات، والنظريات التي تحكم تصميم نماذج التربية الوقائية، وخاصة الأخطار المتعلقة بالأخطار والكوارث الصحية والأوبئة، وتطبيق مبادئ العلوم السلوكية في التربية الوقائية، ومعوقات ترسيخ وتفعيل دور المؤسسات التعليمية في التربية الوقائية، للتصدي للأزمات، والكوارث، والأخطار والأوبئة. ومن خلال ما سبق توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- التربية الوقائية لمواجهة الأزمات والكوارث والأوبئة في ضوء التربية الإسلامية ترسخ مبدأ الإيمان بالقضاء والقدر، وتحتم الأخذ بالأسباب والحيطة، والحذر؛ لتجنب مخاطر، وتقليص آثارها.

٢- يمكن للتربية الوقائية لمواجهة الأزمات والكوارث والأوبئة في المؤسسات التعليمية أن توفر المعارف، وتكسب المهارات، والاتجاهات اللازمة لهذه المواجهة في سياق التوجيهات الشرعية.

٣- التربية الوقائية في الإسلام تهدف إلى وقاية الطالب والطالبة من الانحرافات المختلفة.

**الدراسة الثانية:**

عنزي (٢٠١٨)، عبد الله عقيل، التربية الوقائية في السنة النبوية وتطبيقاتها على تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة القصيم.

تهدف الدراسة إلى بيان مفهوم السنة والفرق بينها وبين الحديث، وأهمية السنة وخصائصها، وأبعاد النظرية التربوية في السنة، ومجالات تطبيق المنهج النبوي للتربية الوقائية على تلاميذ المرحلة الابتدائية. والمبادئ التربوية التي استخدمها الرسول –صلى الله عليه وسلم– في التربية والتغيير، وأهم الأساليب التربوية التي استخدمها الرسول –صلى الله عليه وسلم– ومضامين التربية الوقائية في السنة، ومن خلال ما سبق توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١– السنة النبوية منهج شامل لحياة الإنسان.

٢– التربية الوقائية أسهل وأخف ضرراً من التربية العلاجية.

٣– التربية الوقائية في السنة النبوية لم تختص بجانب دون آخر.

**الدراسة الثالثة:**

سليمان (٢٠٠٩)، هند الزبير بابكر، الطب الوقائي في السنة النبوية، هند الزبير بابكر سليمان، رسالة ماجستير، كلية أصول الدين، جامعة أم درمان الإسلامية.

تهدف الدراسة إلى تعريف السنة النبوية، وأقسامها، ومفهوم الوقاية، والعناية بسلامة البيئة في السنة والحجر الصحي، والطب الوقائي النبوي في الطعام والشراب، وفي الحياة الزوجية والصحة البدنية، وتحريم السنة النبوية للخبائث، وما ينتج عن الفواحش من أمراض، وأوبئة، وأمثلة لأمراض القلوب وسبل الوقاية منها. ومن خلال ما سبق توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- العمل بالهدي النبوي يوفر الكثير من الماديات، والمشقة.

٢- على المسلم أن يربي أولاده على حب سنة النبي -صلى الله عليه وسلم -والعمل بما فيها.

***

**الدراسة الرابعة:**

فرحات (١٩٩٤)، محمود محمد، التربية الوقائية في مواجهة الكوارث وملامحها في الأصول الإسلامية، مجلة دراسات تربوية، مج٩، ع٦٣.

تهدف الدراسة إلى بيان مفهوم التربية الوقائية في مواجهة الكوارث، ومفهوم التعلم بالصدمة، وأسس التربية الوقائية وملامحها في الأصول الإسلامية. ومن خلال ما سبق توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- القرآن الكريم تضمن العديد من الأصول الشرعية والتعبدية التي يتجنب بها الفرد الكوارث، والزلازل، والمحن والقوارع والأزمات.
- أيضاً السنة النبوية تضمنَت العديد من الأصول الحياتية والطبية التي يتجنب بها الفرد الكوارث، والزلازل، والمحن والقوارع والأزمات.

**أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:**

تتفق الدراسة الحالية مع الدراساتِ السابقة في كونها –جميعاً– تُظهر خصائص التربية الوقائية للتربية الإسلامية بصورةٍ عامة، وإبراز مخزونها الوفير من التوجيهات ذات العلاقة الوطيدة في هذا المضمار الحيوي المهم للإنسان وتختلف الدراسة الحالية مع الدراساتِ السابقة في كون الدراسة الحالية تُبرز أهمية التربية الإسلامية ودورها المتميز في الطب الوقائي، والتصدِي للأوبئة والجوائح العامة، فتختلف مع دراسة الخطيب (٢٠٢٠) في أنّ الحدود الموضوعية لدراسة الخطيب تتناول دور التربية الإسلامية في مؤسساتِ التعليمِ العالي فقط ولا تتعداها إلى بقية أفراد المجتمع العام،كما تختلف الدراسة الحالية مع دراسة عنزي (٢٠١٨) في أنّ دراسة عنزي تتناول تطبيقات التربية

الإسلامية في التربية الوقائية على تلاميذ المرحلة الابتدائية بصورة عامة ، بينما الدراسة الحالية تتناول جانباً من جوانب التربية الوقائية ، وهو الجانب الطبي والصحي في التعامل مع الأوبئة والجوائح العامة، كما تختلف الدراسة الحالية مع دراسة سليمان (٢٠٠٩) في أنّ دراسة سليمان تتناول الجانب العام وليس التربوي من الطب الوقائي، بينما تتناول الدراسة الحالية التعامل مع الأوبئة والجوائح العامة من وجهة نظر تربوية، كما تختلف الدراسة الحالية مع دراسة فرحات (١٩٩٤)في أن دراسة فرحات تتناول التصدِي للكوارث الطبيعية بخلاف الدراسة الحالية التي تتناول التصدي للأوبئة والجوائح العامة من منظور التربية الإسلامية .

***

**الفصل الأول:**

يجيبُ عن السؤالِ الأول من البحث وهو: ما الآثار العامة للأوبئة والجوائح العامة في جوانبها الاجتماعية والاقتصادية والتربوية؟

**المحور الأول: مفهوم الأوبئة والجوائح العامة:**

**الوباء لغة:**

الوباء: الطّاعون، "هو كلّ مَرَض عامّ، يقال: أصاب البلاد في هذا العام وباء شديد، وأرضٌ وَبِئة، إذا كثر مَرْضُها، والجمع أوبئة وأوباء، واستوبأ الأرض: استوخمها ووجدها وبئة، والوبيء العليل".(ابن منظور، ١٤١٤، ج١، ص١٩).

فالوباء في اللغة يطلق على الطاعون، وعلى كل مرض عام، ويدخل تحته وباء كورونا المستجد، فهو مرض عام.

**الوباء اصطلاحاً:**

عُرِّف الوباء بأنه: "مرض عام."(السكاكي، د. ت، ص ١٩٠). وعُرف الوباء بأنه: "فساد يعرض لجوهر الهواء لأسباب سماوية أو أرضية."(السيوطي، ٢٠٠٤، ص. ١٨٧)، كما عُرف بأنه: "المرض الذي تفشى وعمّ الكثير من الناس، كالجدري والكوليرا وغيرهما."(قلعجي وقنيبي، ١٩٨٨، ص.٤٩٨). وأفضل التعريفات هو تعريف الوباء بأنه مرض عام، فهو تعريف جامع مانع.

**التعريف الإجرائي:**

يمكن تعريف الوباء أنه كل مرض عام.

**الجائحة لغة:**

جاح الدهر، "أي أهلكته واستأصلته". (رضا، ١٩٦٠، ج١، ص.٥٩٦). وسنةٌ جائحة: جَدْبة، واجتاح العدو ماله: أي: أتى عليه كله (الفراهيدي، د. ت: ج٣، ص.٢٦٠). وجاح الرجل يجوح جوحاً، إذا أهلك مال أقربائه، والجائحة المصيبة تحل بالإنسان في ماله فتجتاحه كله (الأزهري،٢٠٠١، ج٥، ص.٢٨٨). فالجائحة: هي المصيبة العظيمة التي تستأصل المال كله (المطرزي، د.ت،٩٤)، وقيل: الجائحة: المصيبة تحل بالرجل في ماله فتجتاحه كله، أي تستأصله، والجوح: الاستئصال (الهروي، ١٩٩٩: ٣٨١/١)، وأصابتهم جائحة أي سنة شديدة اجتاحت أموالهم، فلم تدع لهم شيء من مال أو غيره، فالجوح الهلاك والجائحة مأخوذة منه (الأزهري، ٢٠٠١: ٨٨/٥). وقد تنبه اللغويون لخطورة الجوائح، فقالوا: "رفع الحوائج، أشدُّ من نزول الجوائح."(الزمخشري، ١٩٩٨، ج١، ص.١٥٤). حيث إن رفع الجوائح يكلف الأفراد، والجماعات والدول الكثير من المال، فهي تؤثر في جميع القطاعات.

قال أبو موسى المديني: "الجائحة: الآفة التي تجتاحُ الثمار: أي تستأصلها وتهلكها، وكل مصيبة عظيمة وفتنة مبيرة جائحة، والجمع الجوائح"(الأصبهاني، ١٩٨٨، ج١، ص.٣٦٩). وفي المغرب: " الجائحة: المصيبة العظيمة التي تجتاح الأموال أي تستأصلها كلها"(المطرزي، د. ت، ص.٩٤). فالجائحة هي المصيبة العظيمة التي تحل بالإنسان.

**الجائحة اصطلاحاً:**

الجائحة: "الشدة التي تذهب بالمال من سنةٍ أو فتنة"(الحميري، ١٩٩٩: ج٢، ص.١٢٣١).

وعُرِّفت الجائحة بأنها: "الآفة التي تهلك الثمار وتجتاح الأموال وتستأصلها وكل مصيبة عظيمة وفتنة كبيرة"(البركاتي، ٢٠٠٣، ص.٧٣).

**التعريف الإجرائي:**

يمكن تعريف الجائحة بأنها ما يهلك الإنسان والزروع والثمار، وغيرها من آفات.

***

**المحور الثاني: الآثار الاجتماعية والاقتصادية والتربوية للأوبئة:**

**الآثار الاجتماعية للأوبئة:**

تحدث الأوبئة بسبب الفيروسات وغيرها "حيث تنتقل العدوى بين الإنسان وبين جنسه أو تنتقل من الحيوان إلى الإنسان". (ويتس، ٢٠١٠، ص.٩). وهذه الأوبئة لها العديد من الآثار الاجتماعية، ومن ذلك:

**العادات:**

تنشأ العادات عادة من أجل وظيفة اجتماعية، وأن ينتفع بها كل أفراد المجتمع أو بعضهم، وهي نمط اجتماعي يعمل على تقوية العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع، ويؤدى إلى وجود اتفاق في سلوك معين بين أفراد المجتمع الواحد، وتعتبر العادات سلسلة تنتقل حلقاتها من جيل لجيل آخر، وهذا الانتقال قد يصاحبه بعض التغيرات بما يتفق مع ظروف وقيم كل جيل (الفتلاوي، ٢٠١٧).

وهذه العادات والتقاليد تتغير، حسب العوامل المؤثرة فيها، ومما يؤثر على العادات والتقاليد انتشار الأوبئة، وقد لمسنا هذا جلياً في ظل انتشار وباء كورونا، فمن العادات التي تأثرت بالأوبئة عادة زيارة المرضى، والتي حثت عليها الشريعة الإسلامية، ففي حديث أبي موسى –رضي الله عنه–، قال: قال رسول الله –صلى الله عليه وسلم–: " فكوا العاني، يعني: الأسير، وأطعموا الجائع، وعودوا المريض"(البخاري، د. ت، ج٥، ص.٦٨).

"فالشريعة الإسلامية جعلت زيارة المرضى من سننها، حيث إنها آلية من آليات التواد والتعاطف، والتراحم بين الناس". (ابن بطال، ٢٠٠٣، ج٥، ص.٢١١).

وعلى الرغم من هذا الحضّ والتشجيع، والندب إلى زيارة المرضى إلا أن الوباء جاء فمنع الناس من مثل هذا العادات المؤصلة دينيًّا، خوفاً من مخالطة المريض المصاب، أو مخالطة من خالط المريض، وبذلك يكون تأثير الوباء على العادات تأثيراً سلبيًّا، فحدّ من زيارة الناس لمرضاهم.

ومن العادات التي أثرت فيها الأوبئة، عادة تناول الوجبات السريعة من المطاعم بسبب كثرة الأعمال، أو غير ذلك من الأسباب، وهذه العادة تغيرت وتأثرت بصورة كبيرة بسبب الأوبئة، حيث إن الأكل في المطاعم يتسبب في نقل الأوبئة، ونظراً لخطورة الأمر فإن الحكومات على المستوى الدولي والمحلي قامت بحظر فتح المطاعم؛ للحد من انتشار الوباء، وبذلك يكون وباء كورونا ساهم بنصيب كبير في إجبار الناس على تغيير عاداتهم، التي اعتادوها، وإن كان هذا التغيير بصورة مؤقتة لكنّهُ يؤكد التأثير الظاهر لوباء كورونا في العادات والتقاليد.

**الثقافة الاجتماعية:**

المجتمع الإسلامي له سمات وخصائصٌ تميزه عن غيره من المجتمعات، والتغير الثقافي يتميز بالصعوبة ويحتاج إلى أجيال متعاقبة، وعلى الرغم من هذه السمة التي تتسمُ بها الثقافة الاجتماعية، إلا أن الأوبئة تجبر الثقافات الاجتماعية على التغيير السريع فيها؛ للحد من انتشار الأوبئة، والقضاء عليها، وفي ظل وباء كورونا رأينا كيف تغيرت بعض مظاهر ثقافة المجتمع بصورة سريعة، فلم يعد الناس يحتفلون بصورة جماعية، وكذلك الثقافة المتعلقة بطُرُقِ دفنِ الموتى، ولم يعد الناس قادرين على أداءِ الصلوات بصورة كاملة في المساجد بعد أن تعطلت الجُمَع والجماعات لأشهر غير قليلة ، وحظرت الدول الذهاب للحج، كل هذه المظاهر الثقافية قد تأثَرَتْ بوباء كورونا المستجد، فهو ليس تغيراً نوعيًّا في السلوك الثقافي، بل هو تعطيلٌ لأهم مظاهر الحياةِ الثقافية، ودرجة التغير تختلف من مجتمع إلى مجتمع آخر ومن ثقافة إلى أخرى. (لبلق، ٢٠١٥).

**الأسرة:**

تلعب الأسرة دوراً كبيراً في غرس السلوك الصحي في أفرادها، حيث يعتبر هذا من أولى الوظائف التي يجب أن تقوم بها الأسرة، فهي تعمل على توفير البيئة الصحية للأفراد داخل المنزل، فالفرد الذي ينشأ في أسرة تنتشر فيها الأوبئة والأمراض إنما يكون عرضة للإصابة بها من خلال عمليات الاختلاط المختلفة، وأما الفردي الذي ينشأ في أسرة تتمتع بالصحة الكاملة، فإن هذه

الأسرة تكون قادرة على العمل لوقايته من الأوبئة بالإضافة إلى توفير الوسائل والظروف المعينة على تثقيف أفراد الأسرة (حمزة وهاني، د. ت).

وعلى الرغم من هذا الدور الذي تقوم به الأسرة في مجال مكافحة الأوبئة، إلا أن للأوبئة أثراً كبيراً على الأسرة، فالأوبئة تؤثر على العلاقات الأسرية، وقد تستأصلها من جذورها، فهي تفرق بين الزوج وزوجته، وبين الآباء والأبناء، حين لا يتمكن الرجل من زيارة أبيه وأمه بسبب فيروس كورونا، بل قد يُمنع من دفن أبيه أو أمه بعد الموت، وهكذا نجد تأثير الأوبئة على الأسرة، وأنها أحدثت تباعداً كبيراً في العلاقات الأسرية، كما أن الأوبئة تؤثر على الأسرة من حيث:

١- انفصال أفراد الأسرة.

٢- محدودية الحصول على الدعم الاجتماعي.

٣- ازدياد خطر العنف الأسري.

٤- الإساءة المنزلية، هذا بالنسبة للأسرة بصفة عامة، وأما بالنسبة للطائفة الأضعف في الأسرة وهي الأطفال، فينتج التالي:

ازدياد خطر تعرض الأطفال للإساءات، والإهمال والعنف، والاستغلال والكرب النفسي، والتأثير السلبي على نموهم (مجموعة مؤلفين، ٢٠١٩).

من خلال ما سبق يتضح تأثيرات الأوبئة الاجتماعية، وأنها تسبَبت في التأثير على العادات والتقاليد، والثقافة الاجتماعية السائدة، والعلاقاتِ الأسرية.

**إغلاق المدارس والمعاهد والجامعات:**

من الآثار التي خلفتها الأوبئة والجوائح إغلاق المدراس، والمعاهد والجامعات، كأحد التدابير الاحترازية من انتشار وتفشي وباء كورونا، ومنع حضور الطلاب بصورة انتظامية، وقد أدى إغلاق المدارس بسبب وباء كورونا بداية من أبريل ٢٠٢٠ إلى تعطل تعلم ما يقرب من ٩٠٪ من الطلاب في جميع أنحاء العالم، ويقدر العدد بأكثر من ١٥ بليون طالبٍ (مجموعة مؤلفين، ٢٠٢٠).

***

**الآثار الاقتصادية للأوبئة:**

تشير التقارير إلى أن تأثير الانفلونزا الوبائية على الاقتصاد بلغ في بداياته حوالي ٥٠٠ مليون دولار أمريكي في الولاياتِ المتحدة الأمريكية وحدها ، وأن التوزيع الاقتصادي بين القطاعاتِ الاقتصاديةِ والأوبئة غير متكافئ، فهناك قطاعات قد تستفيد استفادة مالية كبيرة من جرّاء الأوبئة، كقطاع الأدوية، وغيرها ممن يهتم بالصناعات الدوائية، ، في حين أن قطاعات كقطاعات البيع بالتجزئة والمتاجر وبيع السلع في معظم أنواعها والتأمين الصحي، تعتبر هي الخاسر الأكبر بسببِ تلك الأوبئة، حيث تتحمل تكاليف باهظة بسبب هذا الانتشار للوباء(كاداريت، ٢٠١٨). وقد كشف صندوق النقد الدولي أن انتشار الأوبئة يكلف الاقتصاد العالمي ما يقرب من ٥٧٠ مليار دولار سنوياً، أي ما يوازي ٠،٧٪ من الإنتاج العالمي (معلوم، ٢٠٢٠).

وبحسب التقديرات الأولية لخسائر فيروس كورونا على الاقتصاد العربي يحتمل أن الخسارة لن تقل عن ٤٢ مليار دولار (هيئة الأمم، ٢٠١٠).

**البطالة:**

أفاد تقرير الأمم المتحدة أن ما يقرب من نصف العمالة في العالم يفقدون وظائفهم، وتشير الدراسات إلى أن العالم دخل في حالة ركود اقتصادي (منظمة التعاون الإسلامي، ٢٠٢٠)، وهناك أثران رئيسان للأوبئة على الاقتصاد:

الأول: توريد السلع والخدمات، حيث يتعلق بتوريد السلع والخدمات، وذلك بسبب اضطراب القيمة على المستوى المحلي والدولي.

الثاني: الطلب على السلع والخدمات، وذلك بسبب فقدان الدخل، وارتفاع الخسائر، حيث تتكبد الكثير من الشركات الخسائر الفادحة بسبب تلك الأوبئة، فيقل الإنتاج مما يكلفها الكثير من الرواتب، وفي المقابل يضعف الإنتاج، إلى جانب قلة المبيعات، حيث يحجم الناس عن الشراء خاصة السلع التي لا تعتبر من الأساسيات للحياة، فالناس ينشغلون بشراء الأدوية، والسلع الأساسية اللازمة للحياة، ويكون هناك زهد في شراء كل ما هو حاجي، أو تكميلي، أو ترفيهي (منظمة التعاون الإسلامي، ٢٠٢٠).

وتستطيع الأوبئة خلق نقاط ضعف في الاقتصاد، حيث تتوقف التدفقات المالية بشكل مفاجئ، وتتزايد النفقات الحكومية، ويتقلص احتمال توريد رأس الإيرادات بسبب تقييد الأنشطة الاقتصادية (منظمة التعاون الإسلامي، ٢٠٢٠).

***

**استبدال التعليم المباشر بالتعليم عن بعد:**

من الآثار التي خلقتها الأوبئة والأمراض، ومنها وباء كورونا استبدال التعليم النظامي بالتعليم عن بُعد، فهو حلٌّ جزئي يفي بالحد الأدنى الضروري من التعليم، ولا تكتمل معه العملية التعليمية والتربوية بكامل عناصرها كما هو في الحالات العادية، وكذلك المقررات العملية لم تحقق أهدافها التدريبية في حالة تدريسها عن بعد، كما أن التعليم عن بعد يغيب فيه مبدأ تكافؤ الفرص، وغياب تكوين الأطر، فالكثير من الأطر التربوية، وجدت نفسها بين عشية وضحاها منخرطة في التعليم عن بعد إيماناً منها بواجبها المهني، دون أي تكوين مهني مسبق حيث إن استعمال التكنولوجيا يتطلب إلماماً دقيقاً بمختلف جوانبها المهارية (نويرة، ٢٠٢٠).

***

**الآثار التربوية للأوبئة:**

على الرغم مما تحدثه الأوبئة من خسائر فادحة في قطاعات كبيرة، إلا أنها أظهرت عدداً من المظاهر التربوية المفيدة التي فيها إعادة لبعضِ القيم الغائبة، والتي من أهمِها:

**التعاون من أجل مواجهة تلك الأوبئة:**

من الآثار التربوية للأوبئة أنها عزَزتْ في الناس روحَ التعاون، وتضافرَ الجهود من أجل القضاء على الأوبئة، وأدرك الناس قيمة التعاون على البر والتقوى، والتعاون لمواجهة الأوبئة، فالتعاون عامل كبير من عوامل مواجهة الأوبئة والقضاء عليها، ومن ذلك قول الله تعالى: ﴿ وَتَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلۡبِرِّ وَٱلتَّقۡوَىٰۖ وَلَا تَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلۡإِثۡمِ وَٱلۡعُدۡوَٰنِۚ ﴾ (المائدة: ٢)، والبر: "هو اسم جامع لأعمال الخير، ومنه التعاون من أجل مواجهة الأوبئة". (الرازي، ١٤٢٠هـ، ج٣، ص٤٨٧). قال رسول الله-صلى الله عليه وسلم-: «المسلم أخو المسلم لا يظلمه ولا يسلمه، ومن كان في حاجة أخيه كان الله في حاجته، ومن فرّج عن مسلم كربة، فرّج الله عنه كربة من كربات يوم القيامة، ومن ستر مسلماً ستره الله يوم القيامة» (البخاري، د. ت، ج٣، ص١٢٨). وقد ظهرت قيمة التعاون على مستوى الأفراد، والجماعات، والدول في مواجهة وباء كورونا من أجل القضاء عليه.

**عدم الإضرار بالغير:**

من الآثارِ التربوية المستفادة من الأوبئة، التربية على عدم الإضرار بالغير، وهو ما حث عليه النبي –صلى الله عليه وسلم– بقوله: «الطاعون رجس أرسل على طائفة من بني إسرائيل، أو على من كان قبلكم، فإذا سمعتم به بأرض، فلا تقدموا عليه، وإذا وقع بأرض، وأنتم بها فلا تخرجوا، فرارا منه». (البخاري، د. ت، ج٥، ص.١٧٥). فالنبي –صلى الله عليه وسلم– أمر بعدم الخروج من الأرض التي بها الوباء، وعدم الدخول فيها، وذلك لعدم الإضرار بالغير بأي وسيلة من وسائل الإضرار، فالتربية الإسلامية تربي الناس على قاعدة مفادها أن الإضرار بالغير غير جائز، فلا يضر الإنسان غيره بنقل عدوى الوباء إليه.

**التربية على النظافة:**

من أبرز الآثار التربوية للأوبئة، التربية على النظافة العامة والشخصية، وهذا اتضح جلياً في ظل وباء كورونا، "فالأطباء ورجال الحكومات الحضرية، يشددون في أيام الأوبئة والأمراض المعدية، في الأمر بالمبالغة في النظافة، وجدير بالمسلمين أن يكونوا أصلح الناس أجساداً، وأقلهم أدواء وأمراضاً؛ لأن دينهم مبني على المبالغة في نظافة الأبدان والثياب والأمكنة؛ فإزالة النجاسات والأقذار التي تولد الأمراض من فروض دينهم"(رضا، ١٩٩٠، ص.٢١٧).

ومن خلال ما سبق يتضح أن هناك قيماً قد تظهر بصورة إيجابية في أوقاتِ الأزماتِ والأوبئة ينبغي الإشادة بها وإظهارها على الرغم من الأضرار المختلفة التي تسببها.

## الفصل الثاني

يحاول هذا الفصل الإجابة عن السؤالِ الثاني من البحث: ما أهم خصائص التربية الإسلامية في التعامل مع الأوبئة والجوائح العامة؟ من خلال المحاور الآتية:

### المحور الأول: مفهوم التربية الإسلامية:

التربية الإسلامية هي: "تلك المفاهيم التي يرتبط بعضها ببعض في إطار فكري واحد يستند إلى المبادئ والقيم التي أتي بها الإسلام، والتي ترسم عددًا من الإجراءات والطرائق العملية يؤدي تنفيذها إلى أن يسلك سالكها سلوكًا يتفق وعقيدة الإسلام"(السيد، د. ت، ص.١٨). وقيل هي: "مجموعة المبادئ المترابطة التي توجه العملية التربوية، وتحكم الممارسات التعليمية"(مدكور، ٢٠٠١، ص.٣٦).

والتربية في أي مجتمع من المجتمعات تستمد مفهومها من العقيدة، أو الفلسفة، السائدة فيه، سواءً أكانت عقيدة دينية، أو فلسفة مادية، أو طبيعية، أو مادية، وهذا المفهوم له العديد من المؤثرات التي تؤثر عليه، ومن ذلك: طبيعة العصر، والحضارة السائدة، والنظام الاجتماعي، والأهداف السياسية، والاقتصادية.

وفي تعريفٍ آخرٍ للتربية الإسلامية أنها: "مجموعة من المبادئ والحقائق المترابطة، والمستمدة من آيات الله –تعالى– في القرآن الكريم، وسنة نبيه – صلى الله عليه وسلم– والمبثوثة في النفس الإنسانية، أو الكون، والشاملة

لميادين العملية التربوية كافة، والهادفة إلى توجيه السلوك الإنساني، ثم تفسيره في ضوء قيم الإسلام، ومبادئه الخالدة"(سعيدة، ٢٠١٧، ص.٦٧).

وعرفها البعض الآخر بأنها "الأسلوب الأمثل في التعامل مع الفطرة البشرية توجيهًا مباشرًا بالكلمة، وغير مباشر بالقدوة، وفق منهج خاص لإحداث تغيير في الإنسان نحو الأفضل والأحسن."(السيد، د. ت، ص.١٨).

***

**المحور الثاني: أهمية التربية الإسلامية:**

تنبع أهمية التربية الإسلامية من أهدافها التي تهدف إليها وتظهر أهميتها من خلال العديد من النقاط التالية:

أن نظرية التربية الإسلامية تعرّف الإنسان بربه جل وعلا، وتبني العلاقة بينها وبينه على أساس الربانية والعبودية له سبحانه فقال تعالى: ﴿ وَمَآ أَرۡسَلۡنَا مِن قَبۡلِكَ مِن رَّسُولٍ إِلَّا نُوحِيٓ إِلَيۡهِ أَنَّهُۥ لَآ إِلَٰهَ إِلَّآ أَنَا۠ فَٱعۡبُدُونِ ٢٥ ﴾ (القرآن الكريم، الأنبياء: ٢٥)، فالنظرية التربوية تقيم العلاقة بين الإنسان وربه على العبادة الخالصة له سبحانه وتعالى، والتجرد من الشركيات، والمفسدات العقلية، وهذا ما تثبته الآيةُ الآتية، قال تعالى: ﴿ وَمَا خَلَقۡتُ ٱلۡجِنَّ وَٱلۡإِنسَ إِلَّا لِيَعۡبُدُونِ ٥٦ ﴾ (القرآن الكريم، الذاريات: ٥٧). فالغرض الأساسي من خلق العباد هو عبادتهم لله جل وعلا، ولهذا تكفل الله تعالى بأرزاقهم، وغير ذلك مما قد يشغلهم عن عبادة ربهم، وهيأ لهم السبل، ومهد لهم الطرق، وأرسل لهم الرسل من أجل أداء هذه المهمة، والقيام بتلك الوظيفة السامية. ومن أجل بناء العلاقة بين الإنسان وربه على أساس الربانية، شددت الشريعة الإسلامية على ذلك من خلال الربط بين السلوك والنية، ففي الحديث «إنما الأعمال بالنيات، وإنما لكل امرئ ما نوى، فمن كانت هجرته إلى دنيا يصيبها، أو إلى امرأة ينكحها، فهجرته إلى ما هاجر إليه» (البخاري، د. ت، ١/٦).فالتربية الإسلامية جعلت النية هي محط قبول الأعمال، فالنيات فاصلة بين ما يصح من الأعمال وما لا يصح، وبذلك تكون العلاقة بين الإنسان وربه قائمة على الربانية، والإخلاص لربه جل وعلا (الخطابي، ١٩٨٨: ١/١١٢).كما تظهر أهمية النظرية الإسلامية

في الدور الذي تقوم به في إحداث تغيير جذري في سلوكيات الفرد، وتطوير اتجاهاته، ومراداته بحيث تكون منسجمة متوافقة مع توجيهات الشريعة الإسلامية، وفي هذا يقول الله تعالى: ﴿ فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَىٰهَا ۝٨ قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّىٰهَا ۝٩ وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّىٰهَا ۝١٠﴾ (القرآن الكريم ،الشمس: ٨-١٠). " فالآيات بينت أن الفلاح يكون بتغيير السلوك نحو الأفضل، وذلك يتحقق بفعل ما أمر الله به، واجتناب ما نهى الله عنه، وهذا ما أكده النبي -صلى الله عليه وسلم- بقوله: «لا يؤمن أحدكم حتى يكون هواه تبعا لما جئت به»". (الشيباني، ١٤٠٠: ج١، ص.١٢). وعليه فالغاية المرجوة من العبد أن يقوم بتغيير سلوكياته، وأن يخضعها لأوامر الله جل وعلا، فكمال الإيمان مرهون بالانقياد للشرع. كما تظهر أهمية التربية الإسلامية في أنها لها القدرة على مواجهة الماديات، والتركيز على الروحانيات، فقال تعالى: ﴿ هُوَ ٱلَّذِى جَعَلَ لَكُمُ ٱلْأَرْضَ ذَلُولًا فَٱمْشُوا۟ فِى مَنَاكِبِهَا وَكُلُوا۟ مِن رِّزْقِهِۦ ۖ وَإِلَيْهِ ٱلنُّشُورُ ۝١٥ ﴾ (القرآن الكريم، الملك: ١٥). وقال تعالى: ﴿ فَإِذَا قُضِيَتِ ٱلصَّلَوٰةُ فَٱنتَشِرُوا۟ فِى ٱلْأَرْضِ وَٱبْتَغُوا۟ مِن فَضْلِ ٱللَّهِ وَٱذْكُرُوا۟ ٱللَّهَ كَثِيرًا لَّعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ ۝١٠ ﴾ (القرآن الكريم، الجمعة: ١٠).فالنظرية التربوية لا تقتصر على تربية الروح فقط، بل هي تصقلها، وتجعلها ذات إرادة صلبة، توازن بين الماديات، والروحانيات، فلا تطغى إحداهما على الأخرى، وتبث في روحه قوة تلك المواجهات، والمغريات المادية، كما تظهر أهمية التربية الإسلامية في اهتمامها بالبناء الاجتماعي للأمة، والعلاقات الاجتماعية التي تُبنى عليها، فقال تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَهَاجَرُوا۟ وَجَٰهَدُوا۟ بِأَمْوَٰلِهِمْ وَأَنفُسِهِمْ فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ وَٱلَّذِينَ ءَاوَوا۟ وَّنَصَرُوٓا۟ أُو۟لَٰٓئِكَ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَآءُ بَعْضٍ ۚ وَٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَلَمْ يُهَاجِرُوا۟ مَا لَكُم مِّن

وَلَٰيَتِهِم مِّن شَيۡءٍ حَتَّىٰ يُهَاجِرُواْۚ وَإِنِ ٱسۡتَنصَرُوكُمۡ فِي ٱلدِّينِ فَعَلَيۡكُمُ ٱلنَّصۡرُ إِلَّا عَلَىٰ قَوۡمِۭ بَيۡنَكُمۡ وَبَيۡنَهُم مِّيثَٰقٞۗ وَٱللَّهُ بِمَا تَعۡمَلُونَ بَصِيرٞ ٧٢ وَٱلَّذِينَ كَفَرُواْ بَعۡضُهُمۡ أَوۡلِيَآءُ بَعۡضٍۚ إِلَّا تَفۡعَلُوهُ تَكُن فِتۡنَةٞ فِي ٱلۡأَرۡضِ وَفَسَادٞ كَبِيرٞ ٧٣ وَٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَهَاجَرُواْ وَجَٰهَدُواْ فِي سَبِيلِ ٱللَّهِ وَٱلَّذِينَ ءَاوَواْ وَّنَصَرُوٓاْ أُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلۡمُؤۡمِنُونَ حَقّٗاۚ لَّهُم مَّغۡفِرَةٞ وَرِزۡقٞ كَرِيمٞ ٧٤ ﴾ (القرآن الكريم، الأنفال: ٧٢-٧٤). فالآيات توضح العلاقات الاجتماعية التي يجب أن تبنى عليها الأمة الإسلامية، فهي مبنية على الحب، والتعاون، والنصرة، والتواد والتراحم فيما بينهم، وهي كلها علاقات وطيدة، تربط بين الأمة برباط من حديد، كما قال النبي –صلى الله عليه وسلم-: «المؤمن للمؤمن كالبنيان يشد بعضه بعضا» وشبك بين أصابعه"(البخاري، د. ت: ج٣، ص.١٢٩). فالرؤية التربوية تقيم العلاقات بين الأمة على أساس من الروابط المتينة، التي تجعل الأمة الإسلامية كاليد الواحد، وبذلك تظهر أهمية التربية الإسلامية؛ لما لها من دور عظيم الاهتمام بالعلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع، وهذه الروابط قائمة على الإيمان بالله –جل وعلا- والاجتماع في وطن واحد، والتكافل الاجتماعي، ونصر الضعيف على القوي.

وتظهر أهمية التربية الإسلامية أيضاً فيما تغرسه في النفوس من التربية على المساواة بين بني البشر، وعدم الاعتماد على التمييز العنصري القائم على الجنس، فالناس سواسية لا فضل لأحدهم على الآخر إلا بالتقوى، فالمفاضلة بين البشر أساسها التقوى، والعمل الصالح، قال تعالى: ﴿ كَانَ ٱلنَّاسُ أُمَّةٗ وَٰحِدَةٗ فَبَعَثَ ٱللَّهُ ٱلنَّبِيِّـۧنَ مُبَشِّرِينَ وَمُنذِرِينَ وَأَنزَلَ مَعَهُمُ ٱلۡكِتَٰبَ بِٱلۡحَقِّ لِيَحۡكُمَ بَيۡنَ ٱلنَّاسِ فِيمَا ٱخۡتَلَفُواْ فِيهِۚ وَمَا ٱخۡتَلَفَ فِيهِ إِلَّا ٱلَّذِينَ أُوتُوهُ مِنۢ بَعۡدِ مَا جَآءَتۡهُمُ ٱلۡبَيِّنَٰتُ

بَغْيًۢا بَيْنَهُمْۗ فَهَدَى ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لِمَا ٱخْتَلَفُواْ فِيهِ مِنَ ٱلْحَقِّ بِإِذْنِهِۦۗ وَٱللَّهُ يَهْدِى مَن يَشَآءُ إِلَىٰ صِرَٰطٍ مُّسْتَقِيمٍ ﴿٢١٣﴾ ﴾ (القرآن الكريم، البقرة: ٢١٣)، وقال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَٰكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَٰكُمْ شُعُوبًا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓاْۚ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ ٱللَّهِ أَتْقَىٰكُمْۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ ﴿١٣﴾ ﴾ (القرآن الكريم، الحجرات: ١٣).وهذا المعنى هو الذي نص عليه النبي – صلى الله عليه وسلم- صراحة في الحديث النبوي الشريف: «يا أيها الناس، ألا إن ربكم واحد، وإن أباكم واحد، ألا لا فضل لعربي على عجمي، ولا لعجمي على عربي، ولا أحمر على أسود، ولا أسود على أحمر، إلا بالتقوى أبلغت» (أحمد، ٢٠٠١،ص.٤٧٤). فمعيار التفاضل بين الناس التقوى، وليس باللون، أو اللغة، أو غير ذلك، فالتربية الإسلامية لا تقيم التمييز بين الناس على ألوانهم، أو أحسابهم، أو جنسيتهم، أو جنسهم، بل بحسب تقواهم.

وقد قامت النظرية التربوية بدور هام في تربية المسلمين، بل والناس جميعاً إلى حمل الخير إلى العالم أجمع، فقال تعالى: ﴿ كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِٱلْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ ٱلْمُنكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِٱللَّهِۗ وَلَوْ ءَامَنَ أَهْلُ ٱلْكِتَٰبِ لَكَانَ خَيْرًا لَّهُمْۚ مِّنْهُمُ ٱلْمُؤْمِنُونَ وَأَكْثَرُهُمُ ٱلْفَٰسِقُونَ ﴾ (القرآن الكريم، آل عمران: ١١٠)، فالخيرية تتحقق بالتحرك نحو الدعوة إلى دين الله –جل وعلا- ونشر الخير في شتى ربوع الأرض، ونشر الإسلام في كل أنحاء العالم، بكل الوسائل، وهو الأمر الذي بشر به النبي –صلى الله عليه وسلم-، حيث قال: عن تميم الداري، قال: سمعت رسول الله –صلى الله عليه وسلم- يقول: «ليبلغن هذا الأمر ما بلغ الليل والنهار، ولا يترك الله بيت مدر ولا وبر إلا أدخله الله هذا

الدين، بعز عزيز أو بذل ذليل، عزا يعز الله به الإسلام، وذلا يذل الله به الكفر» وكان تميم الداري، يقول: «قد عرفت ذلك في أهل بيتي، لقد أصاب من أسلم منهم الخير والشرف والعز، ولقد أصاب من كان منهم كافراً الذل والصغار والجزية»(أحمد، ٢٠٠١، ص١٥٤).فهذه بشارة من النبي-صلى الله عليه وسلم- أن هذا الدين سيدخل كل بيت، وذلك من خلال دعوة الإسلام، بحيث ينتشر في ربوع العالم أجمع، وقد قال تعالى: ﴿ هُوَ ٱلَّذِىٓ أَرۡسَلَ رَسُولَهُۥ بِٱلۡهُدَىٰ وَدِينِ ٱلۡحَقِّ لِيُظۡهِرَهُۥ عَلَى ٱلدِّينِ كُلِّهِۦ وَلَوۡ كَرِهَ ٱلۡمُشۡرِكُونَ ٣٣ ﴾ (القرآن الكريم، التوبة: ٣٣)، فالله-عز وجل- أرسل رسوله من أجل عالمية هذا الدين، وأن تكون رسالته عالمية، يعلمها الإنس والجن، وتدخل كل بيت.

من خلال ما سبق يتضح الأهمية الكبيرة للنظرية التربوية الإسلامية، حيث إنها تحقق أهدافاً سامية، وقيماً عالية، تسهم في خلق جيل بنّاء، ينهض بالحضارة الإنسانية.

***

## المحور الثالث: أهم خصائص التربية الإسلامية في التعامل مع الأوبئة والجوائح العامة:

التربية الإسلامية قدمت مِثالاً فريداً في حرصها ليس على أتباعها فقط، وإنمَا على الناس جميعاً كما قال الحقُ تبارك: ﴿ وَمَآ أَرۡسَلۡنَٰكَ إِلَّا رَحۡمَةٗ لِّلۡعَٰلَمِينَ ١٠٧ ﴾ (القرآن الكريم، الأنبياء: ١٠٧)، وأن خصائصها الفريدة جعلت لها منهجاً شاملاً وواضحاً في تقديمِ وقايةِ الإنسانِ وحمايتهِ من المخاطر المحتملة، ومُساعدته كذلك حال الأزماتِ والكوارث للنجاةِ منها، وهذه التوجيهات العظيمة والخصائص الفريدة للنظرية التربوية الإسلامية ظهرت بجلاءٍ ووضوحٍ في التصدِي لأزمة الوباء العالمية والجائحة الكُبرى (كورونا)، وقد حاول البحث مُعالجة أهم تلك الخصائص والتوجيهاتِ للنظرية التربوية الإسلامية فيما يأتي :

### ١. خاصية الربانية:

إن ربانية التربية الإسلامية يجعلها محط ثقة من قبل الفرد، حيث إن نتائجها مضمونة؛ لأنها من رب العالمين جل وعلا، قال تعالى: ﴿ أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ ٱلۡقُرۡءَانَۚ وَلَوۡ كَانَ مِنۡ عِندِ غَيۡرِ ٱللَّهِ لَوَجَدُواْ فِيهِ ٱخۡتِلَٰفٗا كَثِيرٗا ٨٢ ﴾ (القرآن الكريم، النساء: ٨٢).، وقال تعالى: ﴿ وَمَا يَنطِقُ عَنِ ٱلۡهَوَىٰٓ ٣ إِنۡ هُوَ إِلَّا وَحۡيٞ يُوحَىٰ ﴾ (القرآن الكريم، النجم: ٣-٤).وربانية تلك النظرية التربوية أكسبها الرسوخ والثبات، فهي راسخة الأقدام، ثابتة الأصول، والمبادئ والقيم، مما يجعل تطبيقها في مواجهة الأوبئة والأمراض أمر متفق عليه، ومحل ثقة واطمئنان لدى المسلمين، قال

تعالى: ﴿ ثُمَّ جَعَلْنَاكَ عَلَىٰ شَرِيعَةٍ مِّنَ ٱلْأَمْرِ فَٱتَّبِعْهَا وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَآءَ ٱلَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ ﴿١٨﴾ ﴾ (القرآن الكريم، الجاثية: ١٨).وقال تعالى: ﴿وَأَنَّ هَٰذَا صِرَٰطِى مُسْتَقِيمًا فَٱتَّبِعُوهُ ۖ وَلَا تَتَّبِعُوا۟ ٱلسُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَن سَبِيلِهِۦ ۚ ذَٰلِكُمْ وَصَّىٰكُم بِهِۦ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ ﴿١٥٣﴾ ﴾ (القرآن الكريم،الأنعام: ١٥٣). "وهذا الثبات في التربية الإسلامية لا يعني أنها متحجرة، لا تقبل التطور، والتقدم، بل هذا الثبات هو نقطة الانطلاق نحو التطوير والحركة والتقدم والرقي، فالتربية الإسلامية ربانية بها تنعقد الصلة الدائمة بين الخالق والمخلوق، بين العبد وربه، الذي تزداد دوافعه للتعلم والعلم، ويصبح مؤهلاً لخلافةِ الله في الأرض". (السيد، د. ت، ص٢٥). وربانية التربية الإسلامية تعني أنها:

١- ربانية المصدر والمنبع، فأولى مقومات منهج التربية أنه صادر من التصور الإسلامي الذي هو نظام رباني صادر من الله للإنسان، وليس من صنع الإنسان.

٢- ربانية الوجهة والغاية: فالإسلام يجعل غاية العبد الأخيرة وهدفه البعيد، هو حسن الصلة بالله تبارك وتعالى، والحصول على مرضاته، فهذه غاية الإنسان، ووجهة الإنسان، ومنتهى أمله وسعيه في الحياة. فقال تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلْإِنسَٰنُ إِنَّكَ كَادِحٌ إِلَىٰ رَبِّكَ كَدْحًا فَمُلَٰقِيهِ ﴿٦﴾ ﴾ (القرآن الكريم، الانشقاق: ٦)، وقال تعالى: ﴿ وَأَنَّ إِلَىٰ رَبِّكَ ٱلْمُنتَهَىٰ ﴿٤٢﴾ ﴾ (القرآن الكريم، النجم: ٤٢). (مدكور، ٢٠٠١).

ويتضح مما سبق أن ربانية الشريعة الإسلامية لها دور كبير في محاربة الأوبئة، والوقاية منها، فالربانية معناها أن ما جاءت به نتائج متحققة بدون أدنى شك، وأن تنفيذه يكون عن رضا، مما يجعل الاستجابة للتعليمات التي تساعد على الوقاية من الأوبئة، ومواجهتها أمر سهل. ومن آثار هذه الخاصية في التعامل مع الأوبئةِ والجوائحِ العامة ما يلي:

- **علاقة الأوبئة والجوائح العامَة بالعوامل الدينية والسُنَنْ الكونية:**

إن الأوبئة هي بلاء من الله –جل وعلا– وهي من سنن الله في الكون، وهذا ما بينته آيات القرآن الكريم، والأحاديث النبوية، ومن ذلك: قوله تعالى: ﴿ وَلَنَبْلُوَنَّكُم بِشَيْءٍ مِّنَ ٱلْخَوْفِ وَٱلْجُوعِ وَنَقْصٍ مِّنَ ٱلْأَمْوَٰلِ وَٱلْأَنفُسِ وَٱلثَّمَرَٰتِ ۗ وَبَشِّرِ ٱلصَّٰبِرِينَ ﴿١٥٥﴾ ﴾ (القرآن الكريم، البقرة: ص.١٥٥). بين الله عز وجل أن من سننه الكونية ابتلاء الناس بالأمراض والأوجاع، والأوبئة، وغيرها (السمعاني، ١٩٩٧). وهذا الابتلاء له العديد من المعاني الإيمانية السامية، والحكم الربانية العظيمة، التي لا يدركها إلا من نظر إلى تلك الأمور بعين البصيرة.

قال ابن تيمية:" وخلق أحد الضدين ينافي خلق الضد الآخر، فإن خلق المرض الذي يحصل به ذل العبد لربه، ودعاؤه لربه، وتوبته من ذنوبه، وتكفيره خطاياه، ويرق به قلبه، ويذهب عنه الكبرياء والعظمة والعدوان، يضاد خلق الصحة التي لا يحصل معها هذه المصالح، وكذلك خلق ظلم الظالم الذي يحصل به للمظلوم من جنس ما يحصل بالمرض، يضاد خلق عدله الذي لا يحصل به هذه المصالح، وإن كانت مصلحته هو في أن يعدل، وتفصيل حكمة الله في خلقه وأمره يعجز عن معرفتها عقول البشر"(ابن تيمية،

١٩٨٦). قال السعدي: "{ونقص من الأموال} وهذا يشمل جميع النقص المعتري للأموال من جوائح سماوية، وغرق، وضياع، وأخذ الظلمة للأموال من الملوك الظلمة، وقطاع الطريق وغير ذلك."(السعدي، ٢٠٠٠، ص.٧٥).

وقال تعالى: ﴿ ظَهَرَ ٱلْفَسَادُ فِى ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ بِمَا كَسَبَتْ أَيْدِى ٱلنَّاسِ لِيُذِيقَهُم بَعْضَ ٱلَّذِى عَمِلُوا۟ لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ ﴿٤١﴾ ﴾ القرآن الكريم، الروم، ٤١)، وقال تعالى: ﴿ فَبَدَّلَ ٱلَّذِينَ ظَلَمُوا۟ قَوْلًا غَيْرَ ٱلَّذِى قِيلَ لَهُمْ فَأَنزَلْنَا عَلَى ٱلَّذِينَ ظَلَمُوا۟ رِجْزًا مِّنَ ٱلسَّمَآءِ بِمَا كَانُوا۟ يَفْسُقُونَ ﴿٥٩﴾ ﴾ (القرآن الكريم، البقرة: ٥٩). وفي الحديث: «إن هذا الوجع أو السقم رجز عذب به بعض الأمم قبلكم، ثم بقي بعد بالأرض، فيذهب المرة ويأتي الأخرى، فمن سمع به بأرض، فلا يقدمن عليه، ومن وقع بأرض وهو بها فلا يخرجنه الفرار منه» (مسلم، د. ت، ج٤،ح١٧٣٨).

بيّن الحديث الشريف أن الأوبئة من سنن الله في الكون، فمن سمع بها في أرض، فلا يقدم عليها، ومن كان في البلاد الموبوءة، فلا يخرج منها؛ منعاً لانتشار المرض، واستخدام الآليات التي تعمل على القضاء عليه.

وقال تعالى: ﴿ وَلَقَدْ أَرْسَلْنَآ إِلَىٰٓ أُمَمٍ مِّن قَبْلِكَ فَأَخَذْنَٰهُم بِٱلْبَأْسَآءِ وَٱلضَّرَّآءِ لَعَلَّهُمْ يَتَضَرَّعُونَ ﴿٤٢﴾ ﴾ [الأنعام: ٤٢]، فقوله: (ولقد أرسلنا إلى أمم من قبلك فأخذناهم بالبأساء) يعني: الفقر والضيق في العيش {والضراء} وهي الأمراض والأسقام والآلام {لعلهم يتضرعون} أي: يدعون الله ويتضرعون إليه ويخشعون"(ابن كثير، ١٩٩٩). لمواجهة الأوبئة.

- **أن كاشف الضرّ هو الله وحده:**

فخاصيةُ الربَانية في التربية الإسلامية تؤصِلُ في النفوس عقيدة الألوهية، وأن الضر والنفع بيد الله وحده، وأنه لا يكشف الضر إلا الله، قال تعالى: ﴿وَإِن يَمْسَسْكَ ٱللَّهُ بِضُرٍّ فَلَا كَاشِفَ لَهُۥٓ إِلَّا هُوَ ۖ وَإِن يَمْسَسْكَ بِخَيْرٍ فَهُوَ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ قَدِيرٌ ﴿١٧﴾﴾ (القرآن الكريم، الأنعام: ١٧). والمعنى: وإن يمسسكم الله بشدة وشظف في عيشك وضيق فيه، فلن يكشف ذلك عنكم، إلا الله الذي أمركم أن تكونوا أول من أسلم لأمره ونهيه. (الطبري، ٢٠٠١).

- **أن كل شيء يحدث في الكون بقدر الله تعالى:**

فالتربية الإسلامية تُربي الناس على أن كل شيء بقدر الله تعالى، فكل ما يحدث في الكون بقدر الله- تعالى- قال تعالى: ﴿ قُل لَّن يُصِيبَنَآ إِلَّا مَا كَتَبَ ٱللَّهُ لَنَا هُوَ مَوْلَىٰنَا ۚ وَعَلَى ٱللَّهِ فَلْيَتَوَكَّلِ ٱلْمُؤْمِنُونَ ﴿٥١﴾﴾ (القرآن الكريم، التوبة: ٥١)، وفي الحديث «يا غلام إني أعلمك كلمات، احفظ الله يحفظك، احفظ الله تجده تجاهك، إذا سألت فاسأل الله، وإذا استعنت فاستعن بالله، واعلم أن الأمة لو اجتمعت على أن ينفعوك بشيء لم ينفعوك إلا بشيء قد كتبه الله لك، ولو اجتمعوا على أن يضروك بشيء لم يضروك إلا بشيء قد كتبه الله عليك، رفعت الأقلام وجفت الصحف» (الترمذي، ١٩٧٥، ج٤،ص٦٦٧).وهذه التربية تربي في الإنسان الطمأنينة، والثقة.

- **الدعوة إلى الصبر على البلاء:**

مواجهة الأوبئة بحاجة إلى التحلي بالصبر على المستوى الفردي، والجماعي، والدولي، فهي بحاجة إلى أن يوطن الناس أنفسهم على تحمل ما

يترتب على الأوبئة من آثار، والتربية الإسلامية تدعو أتباعها من خلال خاصية الربانية إلى التحلي بالصبر وعدم الجزع ، ولهذا قال تعالى: ﴿وَلَنَبْلُوَنَّكُم بِشَيْءٍ مِّنَ ٱلْخَوْفِ وَٱلْجُوعِ وَنَقْصٍ مِّنَ ٱلْأَمْوَٰلِ وَٱلْأَنفُسِ وَٱلثَّمَرَٰتِ ۗ وَبَشِّرِ ٱلصَّٰبِرِينَ ﴿١٥٥﴾﴾ (القرآن الكريم، البقرة: ١٥٥)، فالآية ختمت بالصبر، للعلاقة الوطيدة بين نزول الأوبئة والصبر، فالصبر أحد الأسلحة للقضاء على الأوبئة، فهي دعوة إلى مواجهة تلك الابتلاءات، والأوبئة بالصبر على ذلك، فهو العلاج الناجع لتلك الأوبئة. وفي حديث صهيب، قال: قال رسول الله –صلى الله عليه وسلم–: «عجباً لأمر المؤمن، إن أمره كله خير، وليس ذاك لأحد إلا للمؤمن، إن أصابته سراء شكر، فكان خيراً له، وإن أصابته ضراء، صبر فكان خيراً له» (مسلم، د. ت، ج٥، ص.٢٢٩). فالنبي –صلى الله عليه وسلم – بيّن أن الابتلاءات ومنها الابتلاء بالأوبئة بحاجة أيضاً إلى الصبر للقدرة على مواجهتها والقضاء عليها.

- **تربية المسلم على التوكل على الله:**

فخاصية الربانية تربي الإنسان على حسن التوكل على الله– تعالى– والاعتماد عليه، فهو نعم المولى، ونعم الوكيل، فقال تعالى: ﴿قُل لَّن يُصِيبَنَآ إِلَّا مَا كَتَبَ ٱللَّهُ لَنَا هُوَ مَوْلَىٰنَا ۚ وَعَلَى ٱللَّهِ فَلْيَتَوَكَّلِ ٱلْمُؤْمِنُونَ ﴿٥١﴾﴾ (القرآن الكريم، التوبة: ٥١)، وعن عائشة رضي الله عنها زوج النبي –صلى الله عليه وسلم–، أنها أخبرتنا: أنها سألت رسول الله –صلى الله عليه وسلم– عن الطاعون، فأخبرها نبي الله –صلى الله عليه وسلم–: «أنه كان عذابا يبعثه الله على من يشاء، فجعله الله رحمة للمؤمنين، فليس من عبد يقع الطاعون، فيمكث في

بلده صابراً، يعلم أنه لن يصيبه إلا ما كتب الله له، إلا كان له مثل أجر الشهيد»(البخاري، د. ت،ج٧، ص١٣١).

- **أن العدوى لا تنتقل بنفسها، وإنما عدواها بيد الله:**

من الآثار التربوية لخاصية الربانية تربية النفوس على أن الأوبئة لا تعدي بنفسها، فقد يخالط السليم المصابَ، ولا تحدث العدوى، إلا بإرادة الله —جل وعلا– قال أبو هريرة —رضي الله عنه–: " قال رسول الله –صلى الله عليه وسلم–: «لا عدوى ولا طيرة، ولا هامة ولا صفر، وفر من المجذوم كما تفر من الأسد» (البخاري، د. ت، ج٧، ص١٣١)..قوله: (لا عدوى)، يريد أن شيئًا لا يعدى من قبل ذاته وطبعه وما كان من ضرر وفساد، فإنما هو بمشيئة الله وقضائه وقدره؛ ولذلك قال –صلى الله عليه وسلم– حين قيل: جرب بعير، فأجرب مائة بعير، فمن أعدى الأول يريد أن الأول إذا كان مضافًا إلى الله عزّ وجل، فالثاني بمثابته (الخطابي، ١٩٨٨:ج٣ ،ص.٢١١٨).

- **الأوبئة بسبب معاصي العباد:**

تُنمّي التربية الإسلامية في النفوس وازع الرجوع إلى الله تعالى، حيث يدرك العباد أن معاصي العباد من أسباب ظهورِ الأوبئة والجوائح العامة، وهو ما أكده قوله تعالى: ﴿ ظَهَرَ ٱلۡفَسَادُ فِي ٱلۡبَرِّ وَٱلۡبَحۡرِ بِمَا كَسَبَتۡ أَيۡدِي ٱلنَّاسِ لِيُذِيقَهُم بَعۡضَ ٱلَّذِي عَمِلُواْ لَعَلَّهُمۡ يَرۡجِعُونَ ﴿٤١﴾ ﴾ (القرآن الكريم، الروم: ٤١)، فانتشار الأوبئة، وكثرتها بين الحين والآخر، وقضائها على صحة الإنسان وعلى الزرع والضرع يكون عادةً بسبب ذنوب العباد ومعاصيهم، وخروجهم عن منهج الله جل وعلا.

**٢. خاصية الشمول:**

التربية الإسلامية جاءت عامة وشاملة، فهي تسع كل مجالات الحياة، فجاءت بالعقيدة، والعبادات والمعاملات، والصحة والاقتصاد، وكل ما يخص الإنسان في الدنيا والآخرة، وأحاطت بالإنسان في جميع مراحل حياته المختلفة، وفي علاقاته المتعددة، واحتياجاته الروحية الداخلية، والمادية الخارجية، فقال تعالى: ﴿ وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ ٱلْكِتَٰبَ تِبْيَٰنًا لِّكُلِّ شَىْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً وَبُشْرَىٰ لِلْمُسْلِمِينَ﴾ (القرآن الكريم، النحل: ٨٩)، فهي ثقافة شاملة يتجلى شمولها في أنها تناولت الإنسان والكون والحياة، فالثقافة الإسلامية تنفرد عن غيرها من الثقافات بأنها ما تركت شاردة ولا واردة تكون من أسباب سعادة الإنسان في الدنيا والآخرة إلا جاءت به قال تعالى: ﴿ مَّا فَرَّطْنَا فِى ٱلْكِتَٰبِ مِن شَىْءٍ ثُمَّ إِلَىٰ رَبِّهِمْ يُحْشَرُونَ﴾ (القرآن الكريم، الأنعام: ٣٨).

وشمولية التربية الإسلامية لها العديد من الفوائد:

١- أنها لا تترك الإنسان حائراً في مجال من المجالات، فلقد تكلمت عن مجالات الحياة بالتفصيل، ومن المجالات التي شملتها التربية الإسلامية مجال مواجهة الأوبئة، والوقاية منها، وآلية التصدي لها.

٢- صيانة العقل من أن يتبع هواه، وظهر ربط النظرية الإسلامية بين العقيدة والأخلاق، وغيرها في مواجهة وباء كورونا وغيره من الأوبئة، فهي تربط بين العبد وربه، وأن كلَّ شيء من عند الله، ثم لا تجعله يقف مكتوف الأيدي أمام هذا القدر المحتوم، وإنما تغذيه بالأخلاق، والآداب وغيرها التي من شأنها أن تقضي على هذا الوباء. وهي في هذه الأزمة تتفوق

على غيرها من النظريات كالنظرية التربوية الغربية التي فصلت بين العقيدة والتربية، فآمنت بالماديات، وكفرت بالغيبيات، وجعلت هدفها الوحيد التعامل مع الفرد والمجتمع على أساس المحسوسات والماديات، فنتج عن ذلك سيطرة الغرائز، وفقدان الوازع الديني الموجه الأساسي لكل سلوك بشري واضطراب مفهوم القيم والمثل العليا (المرسي، ١٩٩٨).

**٣. خاصية العالمية:**

نظرية التربية الإسلامية لا تخص جنساً دون آخر أو مكلفاً دون غيره، فهي للعالمين جميعاً: أنسهم وجنهم، رجالهم ونسائهم، صغارهم وكبارهم إلى أن يرث الله -سبحانه وتعالى- الأرض ومن عليها. قال تعالى: ﴿ يَٰمَعۡشَرَ ٱلۡجِنِّ وَٱلۡإِنسِ أَلَمۡ يَأۡتِكُمۡ رُسُلٞ مِّنكُمۡ يَقُصُّونَ عَلَيۡكُمۡ ءَايَٰتِي وَيُنذِرُونَكُمۡ لِقَآءَ يَوۡمِكُمۡ هَٰذَاۚ قَالُواْ شَهِدۡنَا عَلَىٰٓ أَنفُسِنَاۖ وَغَرَّتۡهُمُ ٱلۡحَيَوٰةُ ٱلدُّنۡيَا وَشَهِدُواْ عَلَىٰٓ أَنفُسِهِمۡ أَنَّهُمۡ كَانُواْ كَٰفِرِينَ ١٣٠ ﴾ (القرآن الكريم، الأنعام: ١٣٠).وقال تعالى: ﴿ وَمَآ أَرۡسَلۡنَٰكَ إِلَّا رَحۡمَةٗ لِّلۡعَٰلَمِينَ ١٠٧ ﴾ (القرآن الكريم، الأنبياء: ١٠٧).وفي حديث جابر بن عبد الله الأنصاري، قال: قال رسول الله - صلى الله عليه وسلم-: «أعطيت خمساً لم يعطهن أحد قبلي، كان كل نبي يبعث إلى قومه خاصة، وبعثت إلى كل أحمر وأسود، وأحلت لي الغنائم، ولم تحل لأحد قبلي، وجعلت لي الأرض طيبة طهوراً ومسجداً، فأيما رجل أدركته الصلاة صلى حيث كان، ونصرت بالرعب بين يدي مسيرة شهر، وأعطيت الشفاعة».(مسلم د.ت، ج١، ص٣٧٠).فالتربية الإسلامية ليست خاصة بجنس من الأجناس، أو لون من الألوان، أو قبيلة من القبائل، أو شعب من

الشعوب، فهي استشرافية عالمية، وهذا ما جعلها صالحة لكل زمان ومكان، فلا تقف حجر عثرة في طريق التقدم، بل هي تحثّ عليه، تواجه الأوبئة والأمراض بكل ما يستجد من مخترعات، ومكتشفات، حيث إنها جعلت للضرورة أحكاماً خاصة بها، وهذا ما جعلها من أفضل النظريات التربوية.

**٤. خاصية التوازن:**

من أهم خصائص التربية الإسلامية التناسق والانسجام والترابط والاتصال، بحيث يأخذ كل جانب حجمه ومساحته المحددة، فلا يطغى جانب على آخر، وهذا المعنى للتوازن متقرر في كتاب الله تعالى، فقال تعالى: ﴿ وَٱلسَّمَآءَ رَفَعَهَا وَوَضَعَ ٱلۡمِيزَانَ ۝٧ أَلَّا تَطۡغَوۡاْ فِي ٱلۡمِيزَانِ ۝٨ وَأَقِيمُواْ ٱلۡوَزۡنَ بِٱلۡقِسۡطِ وَلَا تُخۡسِرُواْ ٱلۡمِيزَانَ ۝٩ ﴾ (القرآن الكريم، الرحمن: ٧-٩). "فالإنسان في ظل تلك التربية الإسلامية يستطيع أن يأخذ من مادية الحياة ما يقوم بأمره، كما يأخذ من الروحانية ما يربطه بربه. " (سالم، ١٩٨٢، ص.٥١).فهناك موازنة بين الحقوق والواجبات، والموازنة بين مطالب الروح والجسد، فالإنسان مطالب بعبادة ربه، وبالسعي في الأرض، فقال تعالى: ﴿ وَٱبۡتَغِ فِيمَآ ءَاتَىٰكَ ٱللَّهُ ٱلدَّارَ ٱلۡأٓخِرَةَۖ وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ ٱلدُّنۡيَاۖ وَأَحۡسِن كَمَآ أَحۡسَنَ ٱللَّهُ إِلَيۡكَۖ وَلَا تَبۡغِ ٱلۡفَسَادَ فِي ٱلۡأَرۡضِۖ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ ٱلۡمُفۡسِدِينَ ﴾ (القرآن الكريم، القصص: ٧٧)، وللتوازن في التربية الإسلامية العديد من الفوائد:

١- وازنت التربية الإسلامية بين الغيب والحس.

٢- وازنت بين الإنسان والكون فجعلت الإنسان متفاعلاً مع الكون الذي يعيش فيه.

٣- وازنت بين العمل والعبادة. قال تعالى: ﴿ فَإِذَا قُضِيَتِ ٱلصَّلَوٰةُ فَٱنتَشِرُواْ فِى ٱلْأَرْضِ وَٱبْتَغُواْ مِن فَضْلِ ٱللَّهِ وَٱذْكُرُواْ ٱللَّهَ كَثِيرًا لَّعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ ﴿١٠﴾ ﴾ (القرآن الكريم، الجمعة: ١٠).

٤- التوازن بين الفرد والجماعة، وقد ظهرت آثار هذه الخاصية في مواجهة جائحة كورونا فلا تطغى مصالح الفرد على الجماعة، وهذا التوازن له دور كبير في مواجهة الأوبئة والقضاء عليها، وظهر هذا جليًا في منع الصلوات في المساجد موازنة بين مصالح الفرد، والجماعة، وتقديماً لمصلحة الجماعة على الفرد، وكذلك منع التجمعات، وإغلاق الأماكن التي يكون فيها تجمع، نحو: المطاعم وغيرها، وهذا من باب الموازنة بين مصالحِ الفرد والجماعة.

***

## الفصل الثالث

يُعالج هذا الفصل السؤال الثالث من البحث: ما توجيهات التربية الإسلامية في التعامل مع الأوبئة والجوائح العامة؟ وذلك عبر المحاور الآتية:

**(المحور الأول). توجيهات التربية الإسلامية في الوقاية من الأوبئة والجوائح العامة:**

إنّ الأوبئة هي بلاء من الله –جل وعلا– وهي من سنن الله في الكون، وهذا ما بينته آيات القرآن الكريم، والأحاديث النبوية، ومن ذلك: قوله تعالى: ﴿وَلَنَبْلُوَنَّكُم بِشَيْءٍ مِّنَ ٱلْخَوْفِ وَٱلْجُوعِ وَنَقْصٍ مِّنَ ٱلْأَمْوَٰلِ وَٱلْأَنفُسِ وَٱلثَّمَرَٰتِ ۗ وَبَشِّرِ ٱلصَّٰبِرِينَ ﴿١٥٥﴾﴾ (القرآن الكريم، البقرة: ١٥٥). "بين الله –عز وجل– أن من سننه الكونية ابتلاء الناس بالأمراض والأوجاع، والأوبئة، وغيرها". (السمعاني، ١٩٩٧، ج١، ص١٥٧). وهذا الابتلاء له العديد من المعاني الإيمانية السامية، والحكم الربانية العظيمة، التي لا يدركها إلا من نظر إلى تلك الأمور بعين البصيرة.

قال ابن تيمية:" وخلق أحد الضدين ينافي خلق الضد الآخر، فإن خلق المرض الذي يحصل به ذلّ العبد لربه، ودعاؤه لربه، وتوبته من ذنوبه، وتكفيره خطاياه، ويرق به قلبه، ويذهب عنه الكبرياء والعظمة والعدوان، يضاد خلق الصحة التي لا يحصل معها هذه المصالح، وتفصيل حكمة الله في خلقه وأمره يعجز عن معرفتها عقول البشر"(ابن تيمية: ١٩٨٦، ج٣، ص١٧٧). قال السعدي: "{ونقص من الأموال} وهذا يشمل جميع النقص المعتري للأموال من جوائح سماوية، وغرق، وضياع، وأخذ الظلمة للأموال من الملوك الظلمة، وقطاع الطريق وغير ذلك."(السعدي، ٢٠٠٠، ص٧٥).

وقال تعالى: ﴿ ظَهَرَ ٱلْفَسَادُ فِى ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ بِمَا كَسَبَتْ أَيْدِى ٱلنَّاسِ لِيُذِيقَهُم بَعْضَ ٱلَّذِى عَمِلُوا۟ لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ ﴿٤١﴾ ﴾ (القرآن الكريم، الروم: ٤١).، وقال تعالى: ﴿ فَبَدَّلَ ٱلَّذِينَ ظَلَمُوا۟ قَوْلًا غَيْرَ ٱلَّذِى قِيلَ لَهُمْ فَأَنزَلْنَا عَلَى ٱلَّذِينَ ظَلَمُوا۟ رِجْزًا مِّنَ ٱلسَّمَآءِ بِمَا كَانُوا۟ يَفْسُقُونَ ﴿٥٩﴾ ﴾ (القرآن الكريم، البقرة: ٥٩).

وفي الحديث: «إن هذا الوجع أو السقم رجز عذب به بعض الأمم قبلكم، ثم بقي بعد بالأرض، فيذهب المرة ويأتي الأخرى، فمن سمع به بأرض، فلا يقدمن عليه، ومن وقع بأرض وهو بها فلا يخرجنه الفرار منه». (مسلم، د. ت: ج٤، ح١٧٣٨). بيّن الحديث الشريف أن الأوبئة من سنن الله في الكون، فمن سمع بها في أرض، فلا يقدم عليها، ومن كان في البلاد الموبوءة، فلا يخرج منها؛ منعاً لانتشار المرض، واستخدام الآليات التي تعمل على القضاء عليه.

وقال تعالى: ﴿ وَلَقَدْ أَرْسَلْنَآ إِلَىٰٓ أُمَمٍ مِّن قَبْلِكَ فَأَخَذْنَٰهُم بِٱلْبَأْسَآءِ وَٱلضَّرَّآءِ لَعَلَّهُمْ يَتَضَرَّعُونَ ﴿٤٢﴾ ﴾ (القرآن الكريم، الأنعام: ٤٢). فقوله: (ولقد أرسلنا إلى أمم من قبلك فأخذناهم بالبأساء) يعني: الفقر والضيق في العيش {والضراء} وهي الأمراض والأسقام والآلام {لعلهم يتضرعون} أي: يدعون الله ويتضرعون إليه ويخشعون"(ابن كثير، ١٩٩٩). لمواجهة الأوبئة.

والتربية الإسلامية لها دور عظيم في القضاء على الأوبئة، فلقد كان لها قصب السبق في هذا المضمار، فهي وحيٌ رباني عالجت طرق مواجهة الأوبئة قبل أن تعرف التشريعات البشرية ذلك، ولقد تناولته الشريعة الإسلامية من جميع جوانبه، فقد كانت تعاليم التربية الإسلامية حاضرة بقوة في القضاء على

وباء كورونا والحماية منه، ويظهر دور التربية الإسلامية في القضاء على الأوبئة من خلال ما يلي:

- **التربية على النظافة الشخصية:**

التربية الإسلامية صاحبة القدح المعلى في الحفاظ على النظافة الشخصية، والتي هي وسيلة مهمة من وسائل الوقاية من الأوبئة، وعاملاً مهماً من عوامل القضاء عليها، ولقد أدرك العالمُ في ظل وباء كورونا أهمية النظافة الشخصية في القضاء على الوباء، ومنع انتشاره بين الناس؛ مما جعل المنظمات الصحية، والحكومات، والمؤسسات العلاجية توصي بضرورة النظافة الشخصية، وضرورة تكرارها بصفة مستمرة خلال اليوم، ومن أهم مظاهر النظافة الشخصية في التربية الإسلامية:

**– الاستنجاء:**

اهتمت التربيةُ الإسلامية بالاستنجاء كآلية من آليات النظافة الشخصية المهمة، وشددت على الحرص عليه، ففي حديث عائشة –أم المؤمنين– رضي الله عنها– قالت: قال رسول الله –صلى الله عليه وسلم–: " عشر من الفطرة: قصّ الشارب، وإعفاء اللحية، والسواك، واستنشاق الماء، وقصّ الأظفار، وغسل البراجم، ونتف الإبط، وحلق العانة، وانتقاص الماء " قال زكريا: قال مصعب: ونسيت العاشرة إلا أن تكون المضمضة زاد قتيبة، قال وكيع:

" انتقاص الماء: يعني الاستنجاء."(مسلم، د.ت، ج١، ص٢٢٣).فالاستنجاء في التربية الإسلامية من الأمور التي ترغب فيها الفطرة

السليمة، حتى ولو كان صاحب تلك الفطرة السليمة غير مسلم، فإن الأمر بالاستنجاء أمر عام لكل الناس، مسلمهم وغير مسلمهم؛ لما يحتوي عليه من فوائد جليلة في النظافة الشخصية لن تتحقق إلا به، ولما له من دور كبير في مواجهة الأوبئة والقضاء عليها، وإن كان الأمر بالنسبة للمسلم أشد، وأعظم، ولهذا قال النبي–صلى الله عليه وسلم– في صاحبي القبرين: «إنهما ليعذبان، وما يعذبان في كبير، أما أحدهما فكان لا يستتر من البول، وأما الآخر فكان يمشي بالنميمة»(البخاري، د. ت، ج١،ص٥٣).

فالأمر لم يكن بالأمر العسير عليهما، فالاستنجاء والنظافة من آثار البول والبراز ليس بالأمر العسير فعله، بل هو أمر يحقق الراحة النفسية، والنظافة الشخصية علاوة عن الوقاية من الأوبئة والأمراض، وهو الأمر الذي دعت إليه جميعُ المؤسسات الصحية من أجل الوقاية من وباء كورونا المستجد.

**– الوضوء:**

الوضوء من أعظم ما أتت به التربية الإسلامية من طرق؛ لتحقيق النظافة الشخصية، ومواجهة الأوبئة، والقدرة على القضاء عليها؛ وذلك لما اشتمل عليه من المضمضة، والاستنشاق التي تطرد الفيروسات من الجسم، وكذلك غسل الأيدي في اليوم خمس مرات كفيل بقتل الجراثيم، والقضاء عليها، وتحقيق الوقاية من الأوبئة والقضاء عليها، وفي هذا يقول النبي–صلى الله عليه وسلم–: "أرأيتم لو أن نهراً بباب أحدكم يغتسل فيه كل يوم خمساً، ما تقول ذلك يبقي من دَرَنه " قالوا: لا يبقي من دَرَنه شيء، قال: «فذلك مثل الصلوات الخمس، يمحو الله به الخطايا»(البخاري، د. ت، ج١،ص١١٢).

فتكرار الوضوء خمس مرات في اليوم والليلة، وكذلك فعل الاغتسال كفيل بألا يبقي من الوسخ على الجسم شيء، فهو يجلو الأوساخ والأدران من على الجسد، والتي هي الأساس في جلب العدوى بالأوبئة، ولذلك فالتربية الإسلامية حثت على تكرار الوضوء، وإتمامه، وفعله على أكمله وجوهه، فقال عليه السلام: «إسباغ الوضوء على المكاره، وكثرة الخُطى إلى المساجد، وانتظار الصلاة بعد الصلاة، فذلكم الرباط». (مسلم، د.ت، ج١، ص٢١٩).

وفي حديث أبي هريرة —رضي الله عنه– أن رسول الله –صلى الله عليه وسلم– قال: «إذا توضأ العبد المسلم – أو المؤمن – فغسل وجهه خرج من وجهه كل خطيئة نظر إليها بعينيه مع الماء – أو مع آخر قطر الماء –، فإذا غسل يديه خرج من يديه كل خطيئة كان بطشتها يداه مع الماء أو مع آخر قطر الماء –، فإذا غسل رجليه خرجت كل خطيئة مشتها رجلاه مع الماء أو مع آخر قطر الماء حتى يخرج نقيًّا من الذنوب.»، (مسلم، د.ت، ج١، ص٢١٥). ولأهمية الوضوء في النظافة الشخصية ودوره العظيم في مواجهة الأوبئة والقضاء عليها، وأهميته كعبادة، فإنه ذو ثواب عظيم في الآخرة، فهو السمة البارزة والعلامة التي بها يعرف النبي —صلى الله عليه وسلم– أمته يوم القيامة، ففي حديث أبي هريرة —رضي الله عنه– أن رسول الله –صلى الله عليه وسلم– أتى المقبرة، فقال: «السلام عليكم دار قوم مؤمنين، وإنَّا إن شاء الله بكم لاحقون، وددت أنا قد رأينا إخواننا» قالوا: أولسنا إخوانك؟ يا رسول الله، قال: «أنتم أصحابي وإخواننا الذين لم يأتوا بعد» فقالوا: كيف

تعرف من لم يأت بعد من أمتك؟ يا رسول الله، فقال: «أرأيت لو أن رجلاً له خيل غرٌّ محجَّلة بين ظهري خيل دُهْم بُهْم ألا يعرف خيله؟» قالوا: بلى يا رسول الله، قال: " فإنهم يأتون غرًّا محجلين من الوضوء، وأنا فرطهم على الحوض ألا ليُذدانَّ رجال عن حوضي كما يُذاد البعير الضال أناديهم ألا هلُمَّ فيقال: إنهم قد بدَّلوا بعدك فأقول سُحْقاً سُحقاً"(مسلم، د.ت، ج١، ص.٢١٨).

**- التربية على المحافظة على المياه من التلوث:**

المياه هي عصبُ الحياة، والعنايةُ بالماء والمحافظةُ عليه من التلوث لها نصيبٌ كبيرٌ من التربية الإسلامية، فلقد اعتنت التربية الإسلامية بتربية الإنسان، على العناية بالنظافة للمياه، وحمايته من التلوث؛ لخطورة هذا الأمر، وعظيم الآثار المترتبة عليه، فلو تلوث الماء؛ لأدى ذلك إلى انتشار الأوبئة؛ لذلك حرصت التربية الإسلامية كل الحرص على نظافته وطهارته، وحفظه من مصادر التلوث، وفي هذا يقول النبي –صلى الله عليه وسلم–: «لا يبولن أحدكم في الماء الدائم ثم يغتسل"(مسلم، د.ت،ج١، ص.٢٣٥).فالبول في الماء الراكد يجعل الماء أكثر عرضة للتلوث، وليس الأمر قاصراً على البول في الماء الراكد، بل والماء الجاري أيضاً، إذا كان يتأثر بذلك، وإنما ذكر الماء الراكد؛ لأن ركود الماء، وعدم حركته يجعله أكثر عرضة للتلوث من الماء الجاري، الذي يتجدد ماؤه باستمرار، وهكذا يتضح دور التربية الإسلامية في المحافظة على الماء من التلوث باعتباره من أهم مصادر الحياة.

- **عدم إيذاء الناس في أماكن تجمعهم:**

من روائع التربية الإسلامية أنها لا تنظر إلى مصلحة الفرد فقط، فهي توازن بين المصالح والمفاسد، وتقدم مصلحة الجماعة على مصلحة الفرد؛ لذا نجدها منعت التبول والتبرز في أماكن تجمع الناس وظلهم؛ منعاً لنقل العدوى بين الناس، وحفظاً لنفوسهم، ففي حديث معاذ بن جبل، قال: قال رسول الله –صلى الله عليه وسلم–: " اتقوا الملاعن الثلاثة: البراز في الموارد، وقارعة الطريق، والظل"، (مسلم،د.ت،ج١،ص.٢٣٦).وإذا كان هذا ممنوعاً وهو محل لعن، حيث إذا تأذى الناس يلعنونه، فلأنه يمنع من هو مصاب بوباء كوباء كورونا من حضور التجمعات، والزحام، فيؤذي الناس بمرضه، قد يعرض كبار السن منهم للموت والهلاك، فهذا الشخص أولى بالمنع من حضور تلك التجمعات، وهذا له دور كبير في القضاء على الأوبئة.

**– طهارة الملبس:**

اعتنت التربية الإسلامية عناية خاصة بطهارة الثياب، كمظهر من مظاهر النظافة الشخصية، ونظافة الملابس لها دور كبير في مواجهة الأوبئة، والقضاء عليها، قال تعالى: ﴿ وَثِيَابَكَ فَطَهِّرْ ۝٤ ﴾ (القرآن الكريم، المدثر: ٤)، أي فطهر ثيابك من النجاسات (الزمخشري، ١٤٠٧: ج٤،ص.٦٤٥). فطهارة الثوب شرط لصحة الصلاة، ويقبح أن تكون ثياب المؤمن نجسة، وهذه الطهارة للثوب من النجاسة تحفظ الإنسان من الأوبئة والأمراض، وهي آلية من آليات مواجهة الأوبئة، والقضاء عليها (ابن حيان، ١٤٢٠، ج١٠، ص.٣٢٥).

**- منع التدخين:**

التدخين له الكثير من الأمراض، وهو أمر معلوم لأي أحد؛ لذا كان من أكثر الأشياء التي سارعت الحكومات إلى منعها في أثناء وباء كورونا، التدخين من خلال النرجيلة، والتدخين عموماً، فهو يساعد على انتشار الوباء بصورة أوسع، وهو الأمر الذي سبقت فيه الشريعة الإسلامية كل القوانين، فحرمت كل ما يضر بالنفس، فقال تعالى: ﴿ وَلَا تَقْتُلُوٓاْ أَنفُسَكُمْۚ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ بِكُمْ رَحِيمًا ﴿٢٩﴾ ﴾ (القرآن الكريم، النساء: ٢٩) ، قَالَ تَعَالَى:﴿وَيُحِلُّ لَهُمُ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَيُحَرِّمُ عَلَيْهِمُ ٱلْخَبَٰٓئِثَ ﴾ (القرآن الكريم، الأعراف: ١٥٧)، وفي حديث عَنْ عُبَادَةَ بْنِ الصَّامِتِ، «أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ -صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ-، قَضَى أَنْ لَا ضَرَرَ وَلَا ضِرَارَ» (ماجه، ٢٠٠٩، ج٢، ص٧٨٤).فقد نفى الحديث جميع أنواع الضرر والإضرار صغيراً كان أو كبيراً، بالنفس كان أو بالغير، والضرار: هو أن يفعل الإنسان شيئاً يضر به نفسه وغيره (القنازعي، ٢٠٠٨، ص.٥٢٦). وقاعدة "لا ضرر ولا ضرار"، دلت القاعدة على تحريم الإضرار بالنفس والغير، وفي تحريم الإضرار حفظ للنفس.

من خلال ما سبق يتضح أن الشريعة الإسلامية حرمت الإضرار بالنفس، من خلال المواد الضارة، كالتدخين وغيره مما يضر بالنفس، وذلك صيانة لها، وتحقيقاً لمبدأ حفظ النفس الذي جاءت به الشريعة الإسلامية.

**- التربية على طهارة المكان:**

من لوازم الوقاية من الأوبئة المحافظة على نظافة الأماكن، فنظافة المكانة شرط من شروط القضاء على الأوبئة، وهو أمر تميزت فيه التربية الإسلامية

عن نظريات التربية في العالم، فقال تعالى: ﴿ وَإِذْ جَعَلْنَا ٱلْبَيْتَ مَثَابَةً لِّلنَّاسِ وَأَمْنًا وَٱتَّخِذُوا۟ مِن مَّقَامِ إِبْرَٰهِـۧمَ مُصَلًّى ۖ وَعَهِدْنَآ إِلَىٰٓ إِبْرَٰهِـۧمَ وَإِسْمَٰعِيلَ أَن طَهِّرَا بَيْتِىَ لِلطَّآئِفِينَ وَٱلْعَٰكِفِينَ وَٱلرُّكَّعِ ٱلسُّجُودِ ﴿١٢٥﴾ ﴾ (القرآن الكريم، البقرة: ١٢٥)، وقال تعالى: ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلتَّوَّٰبِينَ وَيُحِبُّ ٱلْمُتَطَهِّرِينَ ﴿٢٢٢﴾ ﴾ (القرآن الكريم، البقرة: ٢٢٢)، فالآية وإن كانت تدعو إلى طهارة المكان، أي المساجد (المظهري، ١٤١٢، ج٦، ص.٣١١).ولكن الأمر عام في جميع الأماكن، وفي حديث أنس بن مالك – وهو عم إسحاق، قال: بينما نحن في المسجد مع رسول الله –صلى الله عليه وسلم–. إذ جاء أعرابي فقام يبول في المسجد، فقال أصحاب رسول الله –صلى الله عليه وسلم–: مَهْ مَهْ، قال: قال رسول الله –صلى الله عليه وسلم–: «لا تُزْرِمُوه دعوه» فتركوه حتى بال، ثم إن رسول الله –صلى الله عليه وسلم– دعاه فقال له: «إن هذه المساجد لا تصلح لشيء من هذا البول، ولا القذر إنما هي لذكر الله عز وجل، والصلاة وقراءة القرآن» أو كما قال رسول الله –صلى الله عليه وسلم– قال: فأمر رجلاً من القوم فجاء بدلو من ماء فشنه عليه."(مسلم، د.ت، ج١، ص٢٣٦).

ومن العناية بالنظافة الشخصية في التربية الإسلامية العناية بسنن الفطرة، وهي عشرة، ففي حديث عن عائشة، قالت: قال رسول الله– صلى الله عليه وسلم–: "عشر من الفطرة: قصُّ الشارب، وإعفاء اللحية، والسواك، واستنشاق الماء، وقصُّ الأظفار، وغسل البراجم، ونتف الإبط، وحلق العانة، وانتقاص الماء"(مسلم، د.ت، ج١، ص.٢٢٣).فهذه العشرة من أسس النظافة، التي ينبغي تربية الصغار عليها والكبار، فالسواك يقي الفم من

الجراثيم، وكذلك الاستنشاق مما توصي به الهيئات الصحية من أجل الوقاية من وباء كورونا، وكذلك قص الأظافر من أهم مظاهر النظافة الشخصية التي تقي من الأوبئة، "فالنظافة لما كانت صفةً مطلوبة عند النفوس الشريفة، والطباع الكريمة، كان للنفس على جهة تَبعثُها على الفعل طبعًا، كما أن النظافةَ وحسنَ الهيئة لما كانت مطلوبةً شرعًا؛ كما هي مطلوبة طبعًا؛ "بُني الدينُ على النظافةِ". (العيد، ٢٠٠٩، ج٣، ص.٢٨). ويتضح من ذلك أن سنن الفطرة التي حثت عليها التربية الإسلامية لها دور عظيم في مواجهة الأوبئة والقضاء عليها، فهي آلية من آليات القضاء على الوباء، وهو ما ظهر جلياً في مواجهة وباء كورونا؛ لذا حثت المؤسسات الصحية الأفراد على المحافظة على النظافة الشخصية، ومنها سنن الفطرة.

**- وقاية المصلين من الأذى:**

ومن الأدوار التي قامت بها التربية الإسلامية في الوقاية من الأوبئة، والقضاء عليها منع دخول من يحمل الأذى المساجد لصلاة الجماعة؛ حتى لا يؤذي المصلين، حيث إن الشريعة الإسلامية عظمت حفظ النفس ومنع ما يؤذيها، وقدمت حفظ النفس على حفظ الدين، ففي حديث عَبْدُ اللَّهِ بْنُ عُمَرَ، قَالَ: رَأَيْتُ رَسُولَ اللَّهِ -صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- يَطُوفُ بِالْكَعْبَةِ، وَيَقُولُ: «مَا أَطْيَبَكِ وَأَطْيَبَ رِيحَكِ، مَا أَعْظَمَكِ وَأَعْظَمَ حُرْمَتَكِ، وَالَّذِي نَفْسُ مُحَمَّدٍ بِيَدِهِ، لَحُرْمَةُ الْمُؤْمِنِ أَعْظَمُ عِنْدَ اللَّهِ حُرْمَةً مِنْكِ، مَالِهِ، وَدَمِهِ، وَأَنْ نَظُنَّ بِهِ إِلَّا خَيْرًا»(ماجه، ٢٠٠٩، ج٢، ص.١٢٩٧). وقال تعالى: ﴿ إِنَّمَا

حَرَّمَ عَلَيۡكُمُ ٱلۡمَيۡتَةَ وَٱلدَّمَ وَلَحۡمَ ٱلۡخِنزِيرِ وَمَآ أُهِلَّ بِهِۦ لِغَيۡرِ ٱللَّهِۖ فَمَنِ ٱضۡطُرَّ غَيۡرَ بَاغٖ وَلَا عَادٖ فَلَآ إِثۡمَ عَلَيۡهِۚ إِنَّ ٱللَّهَ غَفُورٞ رَّحِيمٌ ﴿١٧٣﴾ (القرآن الكريم، البقرة: ١٧٣).

قال ابن قدامة:" وتباح المحرمات عند الاضطرار إليها، في الحضر والسفر جميعاً؛ لأن الآية مطلقة، غير مقيدة بإحدى الحالتين، وقوله {فمن اضطر}، لفظ عام في حق كل مضطر؛ ولأن الاضطرار يكون في الحضر في سنة المجاعة، وسبب الإباحة الحاجة إلى حفظ النفس عن الهلاك؛ لكون هذه المصلحة أعظم من مصلحة اجتناب النجاسات، والصيانة عن تناول المستخبثات"(ابن قدامة، ١٩٦٨، ج٩، ص.٤١٦).

وهذا المقصد هو الذي بسببه منع النبي –صلى الله عليه وسلم– من أكل ثوماً أو بصلاً ألا يصلي مع الناس جماعة، والثوم والبصل مجرد أمثلة، ففي حديث جابر بن عبد الله –رضي الله عنهما–: زعم عن النبي –صلى الله عليه وسلم–، قال: «من أكل ثوماً أو بصلاً فليعتزلنا، أو ليعتزل مسجدنا» (البخاري، د. ت: ٨١/٧). فكل من يحمل أذى قد يلحق بالمصلين، فعليه الامتناع عن حضور صلاة الجماعة في المسجد؛ منعاً من تفشي الأوبئة والأمراض، وهي آلية من آليات القضاء على الأوبئة، من خلال القضاء على البؤر التي يمكن أن تتواجد فيها، وتنطلق منها. ومن هنا اعتنت التربية الإسلامية بالعدالة الاجتماعية، وسد فقر الفقراء، وتوفير الغذاء، والدواء اللازم لهم، فهم لهم حق في المال.

**- منع أكل الميتة:**

الميتة من أسرع الأشياء نقلاً للأوبئة الفتاكة، ولهذا حرمتها الشريعة الإسلامية ونهت عن أكلها، فقال تعالى: ﴿ حُرِّمَتْ عَلَيْكُمُ ٱلْمَيْتَةُ وَٱلدَّمُ وَلَحْمُ ٱلْخِنزِيرِ وَمَآ أُهِلَّ لِغَيْرِ ٱللَّهِ بِهِۦ وَٱلْمُنْخَنِقَةُ وَٱلْمَوْقُوذَةُ وَٱلْمُتَرَدِّيَةُ وَٱلنَّطِيحَةُ وَمَآ أَكَلَ ٱلسَّبُعُ إِلَّا مَا ذَكَّيْتُمْ وَمَا ذُبِحَ عَلَى ٱلنُّصُبِ وَأَن تَسْتَقْسِمُواْ بِٱلْأَزْلَٰمِ ذَٰلِكُمْ فِسْقٌ ٱلْيَوْمَ يَئِسَ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ مِن دِينِكُمْ فَلَا تَخْشَوْهُمْ وَٱخْشَوْنِ ﴾ (القرآن الكريم، المائدة: ٣)، وفي حديث جابر بن عبد الله -رضي الله عنهما-، أنه: سمع رسول الله -صلى الله عليه وسلم-، يقول عام الفتح وهو بمكة: «إن الله ورسوله حرم بيع الخمر، والميتة والخنزير والأصنام»، فقيل: يا رسول الله، أرأيت شحوم الميتة، فإنها يطلى بها السفن، ويدهن بها الجلود، ويستصبح بها الناس؟ فقال: «لا، هو حرام»، ثم قال رسول الله- صلى الله عليه وسلم -عند ذلك: «قاتل الله اليهود إن الله لما حرم شحومها جملوه، ثم باعوه، فأكلوا ثمنه» (البخاري، د. ت: ج٣، ص.٨٤). فتحريم أكل الميتة في الإسلام من أجل حفظ النفس وحمايتهما من الأضرار المميتة والتي منها تفشي الأوبئة.

**- التربية على النظافة من ولوغ الكلاب:**

حرصت التربية الإسلامية على النظافة، فأمرت أتباعها بأن ينظفوا آنيتهم من أثر ولوغ الكلب، ولا شك أن نظافة الآنية من أسس الصحة العامة، التي تمنع انتشار الأوبئة، وتحافظ على صحة الإنسان، ففي حديث مطرف بن عبد الله عن ابن المغفل، قال: أمر رسول الله -صلى الله عليه وسلم- بقتل

الكلاب، ثم قال: «ما بالهم وبال الكلاب؟» ثم رخص في كلب الصيد وكلب الغنم(الماشية) والحراسة، وقال: «إذا ولغ الكلب في الإناء فاغسلوه سبعاً، وعفروه الثامنة في التراب» (مسلم، د.ت، ج١، ص.٢٣٥).

(المحور الثاني). توجيهات التربية الإسلامية في التخفيف من آثار الأوبئة والجوائح العامة بعد وقوعها والقضاء عليها:

- **الحجر الصحي:**

من عظيم ما جاءت به التربية الإسلامية الحجر الصحي، وهو عبارة عن: "مجانبة الأصحاء لمخالطة أصحاب الأمراض المعدية". (الجوزية، د.ت، ص.١٠٩). وعرَّفت منظمة الصحة العالمية الحجر الصحي بأنه: "تقييد أنشطة أشخاص ليسوا مرضى، ولكن يُشتبه في إصابتهم ، وفصل هؤلاء الأشخاص عن غيرهم، أو فصل الأمتعة، أو الحاويات، أو وسائل النقل، أو البضائع عن غيرها بطريقة تؤدي إلى منع انتشار العدوى أو التلوث"(منظمة الصحة العالمية، ٢٠٠٥).فالتربية الإسلامية تمنع الناس في حالة الوباء من الانتقال من الأماكن المتعافية من الوباء إلى الأماكن الموبوءة، والعكس، منعاً لانتشار الوباء، وحصره في بؤرة معينة؛ من أجل القضاء عليه، فقد سئل أُسَامَةُ بْنُ زَيْدٍ، مَاذَا سَمِعْتَ مِنْ رَسُولِ اللَّهِ -صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- فِي الطَّاعُونِ؟ فَقَالَ أُسَامَةُ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ -صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ-: «الطَّاعُونُ رِجْسٌ أُرْسِلَ عَلَى طَائِفَةٍ مِنْ بَنِي إِسْرَائِيلَ، أَوْ عَلَى مَنْ كَانَ قَبْلَكُمْ، فَإِذَا سَمِعْتُمْ بِهِ بِأَرْضٍ، فَلاَ تَقْدَمُوا عَلَيْهِ، وَإِذَا وَقَعَ بِأَرْضٍ، وَأَنْتُمْ بِهَا فَلاَ تَخْرُجُوا، فِرَارًا مِنْهُ» قَالَ أَبُو النَّضْرِ: «لاَ يُخْرِجْكُمْ إِلَّا فِرَارًا مِنْهُ» (البخاري، د.ت: ج٤،

ص.١٧٥).وفي قصة عمر بن الخطاب –رضي الله عنه– فَجَاءَ عَبْدُ الرَّحْمَنِ بْنُ عَوْفٍ وَكَانَ مُتَغَيِّبًا فِي بَعْضِ حَاجَتِهِ – فَقَالَ: إِنَّ عِنْدِي فِي هَذَا عِلْمًا، سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ –صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ– يَقُولُ: «إِذَا سَمِعْتُمْ بِهِ بِأَرْضٍ فَلاَ تَقْدَمُوا عَلَيْهِ، وَإِذَا وَقَعَ بِأَرْضٍ وَأَنْتُمْ بِهَا فَلاَ تَخْرُجُوا فِرَارًا مِنْهُ» قَالَ: فَحَمِدَ اللَّهَ عُمَرُ ثُمَّ انْصَرَفَ"(البخاري، د. ت: ج٧، ص.١٣٠).

من خلال ما سبق يتضح أن التربية الإسلامية قامت بأدوار عظيمة في القضاء على الأوبئة والأمراض الفتاكة، وذلك من خلال ما ربت عليه أبناءها، وتوجيهاتها الصالحة لتربية البشرية جمعاء، وقد اتخِذَ في ظل وباء كورونا المستجد كآلية من آليات القضاء عليه ، فالنظافة الشخصية، والحجر الصحي هما من أسس العلاج من وباء كورونا، والحدّ من انتشاره، ومنع السفر بين الدول فلا تورد الدول رعاياها على الدول الأخرى، كل ذلك وغيره مما ورد في ثنايا هذا البحث سبقت إليه التربية الإسلامية في تعاملها مع الأوبئة، مما يحقق حفظ النفس، ويقضي على الوباء، ويقلل من الخسائر المادية، والبشرية.

***

**(المحور الثالث).**

خاتمة البحث وفيها:

**(أولاً). النتائج:**

١- حاول البحثُ إظهار شيءٍ من الأضرار الاجتماعية والاقتصادية الهائلة التي نتجت عن وباء كورونا، والتي كان من أشدِها ضرراً تفشي البطالة، واندثار العديد من العادات والثقافات الاجتماعية ولو بصورة مؤقتة، وارتباك الحياة العامة للناس مما عرضهم للعديد من الإشكالاتِ النفسية والاجتماعية والاقتصادية.

٢- في المقابل كان هناك العديد من الآثار التربوية الإيجابية كتنامي قيمة التعاون والتراحم بين الناس من خلال كثيرٍ من الجهود التطوعية التي انتشرت في أماكن كثيرة من العالم وتناقلتها وسائل الإعلام، وأيضاً ترشيد الاستهلاك والكفّ عن تناول الوجبات الخارجية الغير صحية، والشعور بنعم الله بعد فقدها كالصلاةِ في المساجد، وزيارةِ الوالدين، وحضور دفنِ الموتى وأداء الشعائر الدينية كفريضةِ الحج والعمرة وغيرها.

٣- أن ربانية الشريعة الإسلامية لها دور كبير في محاربة الأوبئة، والوقاية منها، فالربانية معناها أن ما جاءت به نتائج متحققة بدون أدنى شك، وأن تنفيذه يكون عن رضى، مما يجعل الاستجابة للتعليمات التي تساعد على الوقاية من الأوبئة، ومواجهتها أمر ميسور.

٤- أن النظرية الإسلامية تربط بين العقيدة والأخلاق، وغيرها في مواجهة وباء كورونا وغيره من الأوبئة، فهي تربط بين العبد وربه، وأن كل شيء

من عند الله، ثم لا تجعله يقف مكتوف الأيدي أمام هذا القضاء، وإنما تغذيه بالأخلاق، والآداب والتوجيهات العملية التي من شأنها أن تساعده في القضاء على هذا الوباء.

٥- أن التربية الإسلامية ليست خاصة بجنس من الأجناس، أو لون من الألوان، أو قبيلة من القبائل، أو شعب من الشعوب، فهي استشرافية عالمية، وهذا ما جعلها صالحة لكل زمان ومكان، فلا تقف حجر عثرة في طريق التقدم، بل هي تحث عليه، تواجه الأوبئة والأمراض بكل ما يستجد من مخترعات، ومكتشفات، وجعلت للضرورة أحكاماً خاصة بها، وهذا ما جعلها في مقدمة النظريات التربوية.

٦- من خصائص التربية الإسلامية التوازن بين الفرد والجماعة، فلا تطغى مصالح الفرد على الجماعة، وهذا التوازن له دور كبير في مواجهة الأوبئة والقضاء عليها، وظهر هذا جلياً في منع الصلوات في المساجد موازنة بين مصالح الفرد، والجماعة، وتقديماً لمصلحة الجماعة على الفرد، وكذلك منع التجمعات، وإغلاق الأماكن التي يكون فيها تجمع، نحو المطاعم وغيرها، وهذا من باب الموازنة بين الفرد والجماعة.

٧- أن مخزون التربية الإسلامية من التوجيهات الصحية والوقائية وفيرٌ جداً وظهرتِ الحاجة الماسة له في هذه الأزمة.

**(ثانياً). مُقترحات البحث:**

١- إعداد دراسة موسعة عن التربية الإسلامية ودورها الشامل في مواجهة الأزمات والأوبئة والجوائح العامَة.

٢- نشر التوجيهات التي أنارتها النظريات التربوية الإسلامية للبشرية في مجال القضاء على الأوبئة، وتعميمها في المرافق والقطاعات العامة وخاصة الصحية.

٣- إظهار أهمية التربية الإسلامية في التصدي للأوبئة بالحديث الواسع عنها عبر القنوات الإعلامية المحلية والدولية.

٤- عمل دراسة أكاديمية موسعة عن دور التربية الإسلامية في الوقاية والعلاج من وباء كورونا.

٥- تدريس طرق التربية الإسلامية الصحيةِ ووسائلها في القضاء على الأوبئة في جميع المراحل التعليمية.

***

## المراجع


ابن بطال، أبو الحسن علي بن عبد الملك. (٢٠٠٣). شرح صحيح البخاري(ط٢). تحقيق: أبو تميم ياسر بن إبراهيم، مكتبة الرشد.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. (١٩٨٦). منهاج السنة النبوية في نقض كلام الشيعة القدرية. تحقيق: محمد رشاد سالم، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

ابن حيان، محمد بن يوسف. (١٤٢٠). البحر المحيط في التفسير. تحقيق: صدقي محمد جميل، دار الفكر.

ابن دقيق العيد، محمد بن علي. (٢٠٠٩). شرح الإلمام بأحاديث الأحكام(ط٢). حققه وعلق عليه وخرج أحاديثه: محمد خلوف العبد الله، دار النوادر.

ابن قدامة، عبد الله بن أحمد. (١٩٦٨). المغني، مكتبة القاهرة.

ابن كثير، إسماعيل بن عمر. (١٩٩٩). تفسير القرآن العظيم(ط٢). تحقيق: سامي بن محمد سلامة، دار طيبة للنشر والتوزيع.

ابن منظور، محمد بن مكرم. (١٤١٤هـ). لسان العرب(ط٣). دار صادر.

الأزهري، محمد بن أحمد. (٢٠٠١). تهذيب اللغة. محمد بن أحمد الأزهري، دار إحياء التراث العربي.

الأصبهاني، محمد بن عمر. (١٩٨٨). المجموع المغيث في غريبي القرآن والحديث. تحقيق: عبد الكريم العزباوي، دار المدني للطباعة والنشر والتوزيع.

البخاري، محمد بن إسماعيل. (د. ت). الجامع المسند الصحيح المختصر. تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة.

البركاتي، محمد عميم. (٢٠٠٣). التعريفات الفقهية. دار الكتب العلمية.

الترمذي، محمد بن عيسى بن سَوْرة. (١٩٧٥). السنن (ط٢). شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي.

الجوزية، محمد بن أبي بكر. (د. ت). الطب النبوي. دار الهلال، بيروت.

الجوهري، إسماعيل بن حماد. (١٩٨٧). الصحاح (ط٤). تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين.

الحازمي، خالد بن حامد. (٢٠٠١). أصول التربية الإسلامية. دار عالم الكتب للطباعة والنشر.

الحدري، خليل بن عبد الله. (١٩٩٧). التربية الوقائية في الإسلام ومدى استفادة المدرسة الثانوية منها. جامعة أم القرى.

حمزة، صالح رحمن. (د. ت). البيئة الاجتماعية وعلاقتها بصحة الأفراد. مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية.٢٦(٨).

الحميري، نشوان بن سعيد. (١٩٩٩). شمس العلوم ودواء كلام العرب من الكلوم. تحقيق: د حسين بن عبد الله العمري – مطهر بن علي الإرياني – د يوسف محمد، دار الفكر المعاصر.

الخطابي، حمد بن محمد. (١٩٨٨). أعلام الحديث شرح صحيح البخاري. المحقق: د. محمد بن سعد بن عبد الرحمن آل سعود، (مركز البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي) جامعة أم القرى.

الرازي، محمد بن عمر. (١٤٢٠هـ). مفاتيح الغيب(ط٣). دار إحياء التراث العربي.

رضا، أحمد. (١٩٦٠). معجم متن اللغة. دار مكتبة الحياة.

رضا، محمد. (١٩٩٠). تفسير المنار. الهيئة المصرية العامة للكتاب.

الزمخشري، محمود بن عمرو. (١٤٠٧). الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل(ط٣). دار الكتاب العربي.

الزمخشري، محمود بن عمرو. (١٩٩٨). أساس البلاغة. تحقيق: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية.

سالم، عبد الرشيد. (١٩٨٢). طرق تدريس التربية الإسلامية نماذج لإعداد دروسها. (ط٣). وكالة المطبوعات.

السعدي، عبد الرحمن بن ناصر. (٢٠٠٠). تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان. تحقيق: عبد الرحمن بن معلا اللويحق، مؤسسة الرسالة.

سعيدة، عمارة. (٢٠٠٠). محاضرات مقياس مذاهب ونظريات تربوية معاصرة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد لمين دباغين بالجزائر.

السكاكي، محمد بن أحمد. (د. ت). مفاتيح العلوم(ط٢). تحقيق: إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي.

السمعاني، منصور بن محمد. (١٩٩٧). تفسير القرآن. تحقيق: ياسر بن إبراهيم وغنيم بن عباس بن غنيم، دار الوطن.

السيد عاطف. (د. ت). التربية الإسلامية أصولها ومنهجها ومعلمها. حقوق الطبع والنشر محفوظة للمؤلف.

السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر. (٢٠٠٤). معجم مقاليد العلوم في الحدود والرسوم. المحقق: أ. د محمد إبراهيم عبادة، مكتبة الآداب.

الشيباني، أحمد بن عمرو. (١٤٠٠). السنة. تحقيق: محمد ناصر الدين الألباني، المكتب الإسلامي.

الظهار، نجاح أحمد. (٢٠٠٥). المرشد الوجيز في كتابة البحث العلمي. دار المحمدي، جدة.

العسكري، الحسن بن عبد الله. (٢٠٠٨). الفروق اللغوية. حققه وعلق عليه: محمد إبراهيم سليم، دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع.

عمر، أحمد مختار. (٢٠٠٨). معجم اللغة العربية المعاصرة. عالم الكتب.

الفتلاوي، مؤيد فاهم. (٢٠١٧). أثر العادات والتقاليد بأمراض المفاصل بحث في الأنثروبولوجيا الطبية. مجلة كلية التربية الأساسية. ٢٣(٩٩).

قلعجي، محمد رواس، قنيبي، حامد صادق. (١٩٨٨). معجم لغة الفقهاء(ط٢). دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع.

القنازعي، عبد الرحمن بن مروان. (٢٠٠٨). تفسير الموطأ. حققه وقدم له وخرج نصوصه: الأستاذ الدكتور عامر حسن صبري، دار النوادر.
كاداريت، دانيال، بلوم، ديفد. (٢٠١٨). الأوبئة. مجلة التمويل والتنمية.
لبلق، أسماء. (٢٠١٥). التحولات الثقافية والرمزية لمراسيم الزواج في الأسرة التلمسانية.[ رسالة ماجستير] كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران.
ماجه، محمد بن يزيد. (٢٠٠٩). السنن، دار الرسالة العالمية.
مجمَع الفقه الإسلامي. (١٤٤١). أبحاث فقهية. https://www.ois.org.
مجموعة مؤلفين. (٢٠١٩). حماية الأطفال أثناء وباء كورونا. التحالف من أجل حماية الطفل.
مجموعة مؤلفين. (٢٠٢٠). تفادي ضياع جيل الكورونا. اليوم العالمي للطفل.
مدكور، علي أحمد. (٢٠٠١). مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها. الفكر العربي.
المرسي، كمال الدين عبد الغني. (١٩٩٨). من قضايا التربية الدينية في المجتمع الإسلامي. دار المعرفة الجامعية.
مسلم. (د. ت). المسند الصحيح. تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي.
المطرزي، ناصر بن عبد السيد. (د. ت). المغرب. المطرزي، دار الكتاب العربي.
المظهري، غلام نبي والمظهري، محمد ثناء الله. (١٤١٢). التفسير المظهري. تحقيق: غلام نبي التونسي، مكتبة الرشدية، الباكستان.
منظمة الصحة العالمية. (٢٠٠٥). اللوائح الصحية الدولية(ط٢).
منظمة التعاون الإسلامي. (٢٠٢٠). الآثار الاجتماعية والاقتصادية لجائحة كوفيد ١٩ في الدول الأعضاء في منظمة التعاون الإسلامي. منظمة التعاون الإسلامي.
النوري، عبد الغني. (١٩٨٦). التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة. دار قطر بن الفجاءة للنشر.

نويرة، إسماعيل. (٢٠٢٠). متطلبات التعليم عن بعد وتحدياته في ظل جائحة فيروس كورونا. مجلة أنثروبولوجيا، المجلة العربية للدراسات الأنثروبولوجيا.٦ (٢).

الهروي، أحمد بن محمد. (١٩٩٩). الغريبين في القرآن والحديث. تحقيق ودراسة: أحمد المزيدي. مكتبة نزار مصطفى الباز.

هيئة الأمم، فيروس كورونا التكلفة الاقتصادية على المنطقة العربية. الآلسكوا.

ويتس، شلدون. (د. ت). الأوبئة والتاريخ. المرض والقوة الإمبريالية. ترجمة: أحمد محمود عبد الجواد، المركز القومي للترجمة بالقاهرة.

ويتس، شلدون. (د. ت). المرض والقوة الإمبريالية. ترجمة: أحمد محمود عبد الجواد، المركز القومي للترجمة بالقاهرة.

***

# درجة الوعي بالأمن السيبراني لدى طالب وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وسبل تعزيزه من وجهة نظرهم

**د. ماجد بن عبد الله الحبيب**
قسم أصول التربية – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

# درجة الوعي بالأمن السيبراني لدى طالب وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وسبل تعزيزه من وجهة نظرهم

د. ماجد بن عبد الله الحبيب

قسم أصول التربية – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ١٩/ ١/ ١٤٤٣ هـ تاريخ قبول البحث: ٢٥/ ٣/ ١٤٤٣ هـ

**ملخص الدراسة:**

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة الوعي بمفاهيم الأمن السيبراني، ودرجة الوعي بتطبيقات الأمن السيبراني ، وأبرز سبل تعزيز الوعي بالأمن السيبراني لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وقد تمثلت أهم نتائج الدراسة في أن أفراد مجتمع الدراسة يملكون درجة (عالية) من الوعي بمفاهيم الأمن السيبراني ، وهو ما يشير إلى سعة اطلاع أفراد مجتمع الدراسة على خطورة التفريط بالأمن السيبراني، وأهمية الوعي به . وأن أفراد مجتمع الدراسة يملكون درجة (عالية) من الوعي بتطبيقات الأمن السيبراني، وهو ما يشير إلى ارتفاع مستوى معرفة أفراد مجتمع الدراسة بتطبيقات الأمن السيبراني. وأن أفراد مجتمع الدراسة موافقون على سبل تعزيز الوعي بالأمن السيبراني. وأوصت الدراسة بتفعيل كلية التربية لعدد من الإجراءات التي تساهم في رفع درجة الوعي بالأمن السيبراني لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بالكلية

**الكلمات المفتاحية:** الوعي، الأمن السيبراني، سبل التعزيز، طلاب وطالبات الدراسات العليا

# The degree of cybersecurity awareness among male and female graduate students at the College of Education at Imam Muhammad bin Saud Islamic University and ways to enhance it from their point of view

Dr. Majed Ibn Abdallah Ibn Muhammad Alhebayib
Associate Professor of Fundamentals of Education - College of Education
Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

**Abstract:**

The study aimed to identify the degree of awareness of cybersecurity concepts, the awareness degree of cybersecurity applications, and the most prominent ways to enhance cybersecurity awareness among male and female graduate students at the College of Education at Imam Mohammad ibn Saud Islamic University from their point of view. To achieve this goal, the researcher used the descriptive survey method. The most important results of the study were that the members of the study community have a (high) degree of awareness of the concepts of cyber security, which indicates the broad awareness of the members of the study community of the dangers of compromising cyber security, and the importance of awareness of it. The members of the study community have a (high) degree of awareness of cybersecurity applications, which indicates the high level of knowledge of the study community about cybersecurity applications. The study community members agreed on ways to enhance cybersecurity awareness. The study recommended activating the College of Education for several measures that contribute to raising the degree of cybersecurity awareness among male and female graduate students in the college awareness, cyber security, ways of reinforcement, postgraduate students.

key words**:** awareness, cyber security, ways of reinforcement, postgraduate students.

**المقدمة:**

أضحى الإنسان يعيش في مجتمع مفتوح على مصراعيه، وهذا الانفتاح على العالم بأسره له تبعات أمنية خطيرة ينبغي لكل واحد أن يعي تلك الخطورة، وأن يُجيد التعامل معها باحترافية عالية.

وقد كان لظهور الفضاء الإلكتروني والشبكة العنكبوتية أثر مهم في الحياة البشرية، فسهولة استخدامها ورخص تكلفتها ساعد على قيامها بأدوار مختلفة في الحياة البشرية، سواء تجارية أو اقتصادية أو معلوماتية أو سياسية أو عسكرية أو أيديولوجية أو غيرها، ومن هنا ظهر مفهوم جديد يمكن أن نطلق عليه مفهوم "القوة الإلكترونية"، فالذي يدير العالم الآن آحاد وأصفار غاية في الصغر، وقد أصبح جليًا أن من يمتلك آليات توظيف هذه البيئة الإلكترونية الجديدة هو الأكثر قدرة على التأثير في سلوك الفاعلين المستخدمين لهذه البيئة، وكما ساعدت شبكة الإنترنت في تحقيق رفاهية الحياة الإنسانية، أصبحت أيضاً مصدراً لتهديدها، حيث يستطيع أحد مستخدمي الفضاء الإلكتروني أن يوقع خسائر فادحة بالطرف الآخر، وأن يتسبب في شلل البيئة المعلوماتية والاتصالاتية الخاصة به، وهو ما يسبب خسائر عسكرية واقتصادية فادحة. (خليفة، ٢٠١٧، ص ٥).

وقد تأثرت الدول العربية بإيجابيات وسلبيات التطور المعلوماتي الهائل الذي انتقل إليها، فقد ذكرت بعض الدراسات أن نسبة انتشار الإنترنت تزايدت من ٥٤٪ عام ٢٠١٢ إلى ٨٢٪ عام ٢٠١٧، فيما وصل عدد مستخدمي الإنترنت في العام ٢٠٢٠ إلى ٤,١ مليار شخص أي ما يعادل ٦٠٪ من

مجموع سكان العالم، (وزارة الاتصالات وتقنية المعلومات، ٢٠٢٠) وأصبح عدد الأفراد المستخدمين للإنترنت في المملكة العربية السعودية حوالي ٢٦ مليون مستخدم، ونتيجة لتزايد هذا العدد لمستخدمي الإنترنت زادت المخاطر المترتبة على زيادة الاستهلاك والتي تمثلت في انتهاك الخصوصية، والابتزاز وإدمان استخدام الإنترنت لساعات طويلة (الربيعة، ٢٠١٧،ص١٦).

وتزداد أهمية الأمن السيبراني باعتباره يشمل جميع الجوانب التعليمية، والاجتماعية، والاقتصادية، والإنسانية، وباعتباره ممثلاً لقدرة الدولة على حماية مصالحها وشعبها، في مختلف مجالات حياته اليومية، ومسيرته نحو التقدم بأمان، ومن كونه يرتبط ارتباطا وثيقاً بسلامة مصادر الثروة المعلوماتية في العصر الحالي، والقدرة على الاتصال والتواصل وهي المحور الذي يتكون حوله الإنتاج، والإبداع، والقدرة على المنافسة (جبور، ٢٠١٢، ص ٧)

ومن هنا ظهرت أهمية الأمن السيبراني في توفير أمن المعلومات وبدأت الدول تهتم بتطوير الأمن السيبراني بهدف التخفيف من مخاطر اختراق المعلومات والهجمات الالكترونية (الاتحاد الدولي للاتصالات، ٢٠٠٦)، وتعمل عدد من المنظمات الدولية باستمرار لمواكبة التطورات بشأن أمن الفضاء الإلكتروني، وقد أسست مجموعات عمل لوضع استراتيجيات لمكافحة جرائم الإنترنت. (المقصودي،٢٠١٧، ص ١٠٦).

**مشكلة الدراسة:**

استهدفت رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ التطوير الشامل للوطن وأمنه واقتصاده ورفاهية مواطنيه، وكان أحد أهدافها التحول نحو العالم الرقمي

وتنمية البنية التحتية الرقمية لمواكبة التقدم العالمي المتسارع في الخدمات الرقمية وفي قدرات المعالجة الحاسوبية وقدرات التخزين الهائلة للبيانات، وبما يهيئ للتعامل مع معطيات الذكاء الاصطناعي، وحتى يتم ضبط هذا التطور قامت الهيئة الوطنية للأمن السيبراني بتطوير الضوابط الأساسية له، والتي تكونت من مكونات أساسية وفرعية وضوابط أساسية للأمن السيبراني، وأخذت في الاعتبار المحاور الأساسية التي يرتكز عليها الأمن السيبراني وهي: الاستراتيجية، الأشخاص، والإجراء والتقنية. (الهيئة الوطنية للأمن السيبراني،،٢٠١٨، ص٧)

وقد أجرت الصحفي(٢٠١٩م) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الوعي بالأمن السيبراني لدى معلمات الحاسب الآلي للمرحلة الثانوية بمدينة جدة، وكانت أهم النتائج: أن الدراسة أكدت على وجود ضعف وقصور لدى معلمات الحاسب الآلي في الوعي بمفاهيم الأمن السيبراني.

كما أجرت المنتشري (٢٠٢٠م) دراسة هدفت إلى معرفة دور القيادة المدرسية في تعزيز الأمن السيبراني في المدارس الحكومية للبنات بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات، وتقديم تصور مقترح لدور القيادة المدرسية في تعزيز الأمن السيبراني في المدارس الحكومية للبنات بمدينة جدة، وكانت أبرز النتائج: أن دور القيادة المدرسية في تعزيز الأمن السيبراني لدى المعلمات ولدى طالبات المدرسة يتحقق بدرجة موافقة قليلة من وجهة نظر المعلمات.

وطلاب الدراسات العليا هم أكثر الفئات الطلابية تعاملاً مع البحوث التي أضحت تعتمد بشكل أساس على قواعد المعلومات، وبالتالي فهم عرضة لانتهاكات دائمة لأجهزتهم الحاسوبية التي تحوي كل ما جمعوه من مواد علمية

تتعلق بأبحاثهم، أو ما تحمله من بيانات شخصية تتعلق بخصوصياتهم.

ومن خلال ما سبق عرضه، جاءت هذه الدراسة التي تسعى إلى معرفة درجة الوعي بالأمن السيبراني لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وسبل تعزيزه من وجهة نظرهم.

**أسئلة الدراسة:**

١. ما درجة الوعي بمفاهيم الأمن السيبراني لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم.؟

٢. ما درجة الوعي بتطبيقات الأمن السيبراني لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم.؟

٣. ما أبرز سبل تعزيز الوعي بالأمن السيبراني لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم.؟

**أهداف الدراسة:**

١. التعرف على درجة الوعي بمفاهيم الأمن السيبراني لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم.

٢. كشف درجة الوعي بتطبيقات الأمن السيبراني لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من

وجهة نظرهم.

٣. إبراز سبل تعزيز الوعي بالأمن السيبراني لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم.

**أهمية الدراسة:**

لهذه الدراسة أهمية جرى تقسيمها إلى أهمية نظرية وتطبيقية كما يلي:

**١. الأهمية النظرية:**

- تتمثل في أهمية موضوع الأمن السيبراني كموضوع عصري ومهم ويرتبط بجميع أفراد المجتمع.
- أن هذه الدراسة تتناول مجتمع طلاب وطالبات الدراسات العليا، وهم من أكثر الناس استخداماً للتقنية، ويكتبون ويَطَّلعون على نتاج فكري لا بد من المحافظة عليه ألا يخترق أمنيًّا.
- أن هذه الدراسة ربطت مجتمع طلاب وطالبات الدراسات العليا بالأمن السيبراني، وهذا الربط لم يُسبق إليه الباحث على حد علمه.

**٢. الأهمية التطبيقية:**

- يمكن أن تفيد هذه الدراسة متخذي القرار بالتعرف على درجة وعي طلاب وطالبات الدراسات العليا بمفاهيم وتطبيقات الأمن السيبراني.
- تقدم هذه الدراسة لمتخذي القرار أبرز سبل تعزيز الوعي بالأمن السيبراني لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا.

**حدود الدراسة:**

تقتصر الدراسة الحالية على ما يلي:

٣. **الحد الموضوعي:** معرفة درجة الوعي بالأمن السيبراني لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وسبل تعزيزه من وجهة نظرهم.

٤. **الحد المؤسسي:** كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٥. **الحد البشري:** طلاب وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٦. **الحد الزماني:** ١٤٤٣هـ/٢٠٢١م.

**مصطلحات الدراسة:**

هناك عدد من المصطلحات الأساسية في هذا الدراسة، تم بيانها كما يلي:

**الوعي:**

الوعي هو الإدراك العقلي للحقيقة ومضامينها (أو سياقاتها) الجامعة، والوعي الكلي هو مجموع ما يدركه الإنسان من حقائق (المرهون، ٢٠١٦).

**الأمن السيبراني:**

معنى مصطلح سيبراني في اللغة: أي الإلكترونية، وقد أُصطلح على أن تُطلق كلمة "سيبراني" على كل ما يتعلق بالشبكات الإلكترونية الحاسوبية، وشبكة الإنترنت، ومثلًا عندما نقول الفضاء السيبراني، فهذا يعني الفضاء الإلكتروني (Cyberspace)، فهذا يعني كل ما يتعلق من قريب أو بعيد بشبكات الحاسوب، والإنترنت، والتطبيقات المختلفة (كالواتساب، والفيس

بوك، وغيرها من مئات التطبيقات)، وكل الخدمات التي تقوم بتنفيذها (كتحويل الأموال عبر النت، والشراء أون لاين،) وغيرها من آلاف الخدمات في جميع مجالات الحياة على مستوى العالم. (ملكاوي، ٢٠١٩م).

ويفيد المختصون بأن كلمة (سيبراني) هي ترجمة حرفية لكلمة (Cyber) وهي كلمة يونانية الأصل تعني: التحكم أو التواصل، وتُستخدم للإشارة إلى تواصل الآلات مع غيرها من الأجهزة والكائنات، وتحكمها ببعضها البعض.(باداود، ٢٠٢٠م)

وعرّفه (Canongia & Mandarino , ٢٠١٤, p٦٣) بأنه: "فن وجود واستمرارية مجتمع المعلومات، من خلال ضمان وحماية المعلومات وأصولها وبنيتها التحتية في الفضاء السيبراني".

وعرَّفته (جبور ،٢٠١٢م،ص٢٥) بأنه أمن الشبكات ،والأنظمة المعلوماتية، والبيانات والمعلومات، والأجهزة المتصلة بالإنترنت، وعليه فهو المجال الذي يتعلق بإجراءات، ومقاييس ومعايير الحماية، المفروض اتخاذها أو الالتزام بها، لمواجهة التهديدات ومنع التعديات، أو للحد من آثارها في أقسى وأسوأ الأحوال.

ويُعرّف الباحث الوعي بالأمن السيبراني لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية إجرائيًّا بأنه: مدى إدراك طلاب وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لكيفية حماية بياناتهم وحساباتهم الشخصية المرتبطة بتقنيات الاتصالات والمعلومات من المخاطر السيبرانية .

**الإطار المفهومي:**

**١- مفهوم الأمن السيبراني:**

يعد مفهوم الأمن السيبراني مفهوماً حديثاً جاء متزامناً مع الثورة الرقمية التكنولوجية العالمية التي هددت أمن الإنسان الإلكتروني الذي أصبح يعتمد اعتماداً أساسيًّا على الإنترنت في جميع احتياجاته الفكرية والروحية والجسدية.

وحسب تعريف الهيئة الوطنية للأمن السيبراني في المملكة العربية السعودية (٢٠١٨، ص٣٢) فإن الأمن السيبراني هو:" حماية الشبكات وأنظمة تقنية المعلومات وأنظمة التقنيات التشغيلية، ومكوناتها من أجهزة وبرمجيات، وما تقدمه من خدمات وما تحتويه من بيانات، من أي اختراق أو تعطيل أو تعديل أو دخول أو استخدام أو استغلال غير مشروع، ويشمل مفهوم الأمن السيبراني أمن المعلومات والأمن الإلكتروني والأمن الرقمي ونحو ذلك".

وتعرف صائغ (٢٠١٨، ص٢٩) الأمن السيبراني باعتباره "مجموعة الإجراءات التقنية والإدارية التي تشمل العمليات والآليات التي يتم اتخاذها لمنع أي تدخل غير مقصود أو غير مصرح به للتجسس أو الاختراق لاستخدام أو سوء الاستغلال للمعلومات والبيانات الإلكترونية الموجودة على نظم الاتصالات والمعلومات، كما تضمن تأمين وحماية وسرية وخصوصية البيانات الشخصية للمواطنين، كما تشمل استمرارية عمل حماية معدات الحاسب الآلي ونظم المعلومات والاتصالات والخدمات من أي تغيير أو تلف".

**الفرق بين مفهوم أمن المعلومات والأمن السيبراني:**

يشير(الطيب، ٢٠١٨) إلى أن هناك نقاط تقاطع بين المجالين، نقاط التقاطع هذه يستخدمها البعض كعذر وحُجّة لاستخدام إحدى العبارتين مكان الأُخرى، ويتقاطع مجالا أمن المعلومات والأمن السيبراني من جهة الاهتمام بأمن المعلومات الإلكترونية ''السايبرية''، فالأمن السيبراني يعتني بأمن كل ما يوجد بالسايبر ومن ضمنه ''أمن المعلومات'' بينما يهتم مجال أمن المعلومات بأمن المعلومات وإن كانت على السايبر.

وعلى الرغم من التقاطع المذكور آنفاً بين المجالين إلا أن هناك نقاط اختلاف جوهرية بين المجالين.

١- الأمن السيبراني يهتم بأمن كل ما هو موجود على السايبر من غير أمن المعلومات، بينما أمن المعلومات لا تهتم بذلك.

٢- أمن المعلومات يهتم بأمن المعلومات الفيزيائية ''الورقية'' بينما لا يهتم الأمن السيبراني بذلك.

٣- العلاقة بين أمن المعلومات والأمن السيبراني هي التقاطع من حيث الاهتمام بأمن المعلومات الموجودة بالسايبر، ويختلفان فيما تبقى من الاهتمامات. وانتبه... في نفس الوقت لا تستطيع استخدام أمن المعلومات والأمن السيبراني كمصطلحين مترادفين تماماً.

ويطرح (المبارك، ٢٠١٦) سؤالاً ثم يجيب عليه فيقول:

ما الفرق بين Cyber Security و Information Security ؟

أولاً: مفهوم Cyber Security هو مفهوم أوسع من أمن المعلومات ويتضمن

تأمين البيانات والمعلومات التي تتداول عبر الشبكات الداخلية أو الخارجية والتي يتم تخزينها في خوادم داخل أو خارج الشركة من الاختراقات.

ثانياً: مفهوم Information Security هو حماية المعلومات أو أنظمة المعلومات من النفاذ غير المصرح أو السرقة أو التعديل أو التشهير لحفظ سرية وخصوصية العملاء وبقاء المعلومات محفوظة وفقاً لنهج .CIA

وللعلم فكلمة CIA ترمز للسرية والكمال والتوفر، وهي جزء أساس في جميع مراجع أمن المعلومات وتعتبر مثلث الكمال لأخصائيي أمن المعلومات وعلى أساسها يتم بناء منظومة كبيرة لتأمين البنية التحتية للمنشآت الخاصة أو الحكومية. ويعتبر الهدف الأساس هو الحفاظ على معلومات العميل وعدم تسريبها لأن ضمان بقائها يؤدي لرضا العميل وعدم الإخلال بأمنه الاجتماعي.

ومما سبق يتضح لنا بأن مفهوم الأمن السيبراني لم يزل حتى الآن ليس محل اتفاق في جميع تفاصيله، فهناك من يركز على الجانب التقني أكثر من الأمني، وهناك العكس، وهناك من يغوص في تفاصيل حاسوبية لا تعني المستخدمين كثيراً، وهناك من لا يعير التفاصيل الدقيقة أهمية، ويبقى يتحدث بالعموم ولا يدرك خطر هذا التعميم وتهديده للأمن السيبراني.

**٢- أهداف الأمن السيبراني:**

تسعى الدول والمؤسسات المختلفة حول العالم إلى تعزيز الأمن السيبراني، وذلك لتحقيق العديد من الأهداف والتي يمكن إيجازها على النحو التالي (صائغ، ٢٠١٨، ص ٣٥):

- تعزيز حماية أنظمة التقنيات التشغيلية على كافة الأصعدة ومكوناتها من أجهزة وبرمجيات، وما تقدمه من خدمات، وما تحتويه من بيانات.
- التصدي لهجمات وحوادث أمن المعلومات التي تستهدف الأجهزة الحكومية ومؤسسات القطاع العام والخاص.
- توفير بيئة آمنة موثوقة للتعاملات في مجتمع المعلومات.
- صمود البنى التحتية الحساسة للهجمات الإلكترونية.
- توفير المتطلبات اللازمة للحد من المخاطر والجرائم الإلكترونية التي تستهدف المستخدمين.
- مقاومة البرمجيات الخبيثة وما تستهدفه من إحداث أضرار بالغة بالمستخدمين وأنظمة المعلومات.
- الحد من التجسس والتخريب الإلكتروني على مستوى الحكومات والأفراد.
- التخلص من نقاط الضعف في أنظمة الحاسب الآلي والأجهزة المحمولة باختلاف أنواعها.

ويشير الربيعة (٢٠١٧م،ص١٣)إلى أهداف الأمن السيبراني في المملكة العربية السعودية على النحو التالي:

- ضمان توافر استمرارية عمل نظم المعلومات.
- حماية الأنظمة التشغيلية من أي محاولات للولوج بشكل غير مسموح به لأهداف غير سليمة.
- حماية مصالح المملكة الحيوية وأمنها الوطني، والبني التحتية الحساسة فيها.
- مراعاة الأهمية الحيوية المتزايدة لتخصصها.

- اتخاذ جميع التدابير اللازمة لحماية المواطنين والمستهلكين على حد سواء من المخاطر المحتملة في مجالات استخدام الإنترنت المختلفة.
- تعزيز حماية الشبكات.
- تعزيز حماية أنظمة تقنية المعلومات.
- تعزيز حماية وسرية وخصوصية البيانات الشخصية.
- تعزيز حماية أنظمة التقنيات التشغيلية ومكوناتها من أجهزة وبرمجيات، وما تقدمه من خدمات وما تحويه من بيانات.
- التأسيس لصناعة وطنية في مجال الأمن السيبراني تحقق للمملكة الريادة في هذا المجال.
- أن تكون المرجع الوطني للمملكة في شؤون تخصصها.

وبذا يتبين أن أهداف الأمن السيبراني تسعى بكل ما أوتيت من قوة لحماية المستخدم، مما يؤكد على أن تعزيز الحماية هو الهدف الأساس للأمن السيبراني، والذي من أجله نشأ هذا النوع من العلم.

**٣- المخاطر السيبرانية:**

تُعرف مخاطر الأمن السيبراني باعتبارها "المخاطر التي تمس عمليات أعمال الجهة (بما في ذلك رؤية الجهة أو رسالتها أو إدارتها أو صورتها أو سمعتها)، أو أصول الجهة أو الأفراد أو الجهات الأخرى أو الدولة، بسبب إمكانية الوصول غير المصرح به، أو الاستخدام أو الإفصاح أو التعطيل أو التعديل أو تدمير المعلومات، أو نظم المعلومات" (الهيئة الوطنية للأمن السيبرانى،٢٠١٨ ص ٣٢).

وأنواع المخاطر السيبرانية كثيرة جداً، ومن أبرزها:

التصيد الإلكتروني:Phishingويُطلق عليه اسم الخداع ، ويتم التصيد الإلكتروني باستخدام الرسائل الإلكترونية التي صممت لتبدو كأنها تابعة لجهة حقيقية ، والتي يتم من خلالها استهداف المستخدمين للحصول على معلوماتهم الحساسة مثل تفاصيل الائتمان، والمعلومات الشخصية، وكلمات السر .(أبو منصور، ٢٠١٧، ص٣٦.)

الهندسة الاجتماعية Social Engineering:: ويُطلق عليها علم أو فن اختراق العقول، وهي ذات شعبية كبيرة في السنوات الأخيرة للنمو الهائل والمتسارع لشبكات التواصل الاجتماعي والبريد الإلكتروني والأشكال الأخرى للاتصالات الإلكترونية، وفي مجال أمن المعلومات أصبح هذا المصطلح مستخدماً على نطاق واسع للإشارة إلى مجموعة من الأساليب التي يستخدمها المجرمون للحصول على المعلومات الحساسة، أو إقناع الضحايا المستهدفة بتنفيذ بعض الإجراءات التي تساعد على اختراق أنظمتهم أو الإضرار بها. (عبد الصادق، ٢٠١٥، ص١٣).

تشويه السمعةDenigration:: ويشير هذا المفهوم إلى تشويه سمعة الضحية في الفضاء السيبراني، ويعرف أيضا بمصطلح Dissing ، ويعني نشر معلومات غير صحيحة عن شخص آخر عبر الفضاء السيبراني بهدف الإساءة إليه والحطِّ من شأنه، وقد يتضمن نشر صور للشخص المستهدف عبر مواقع التواصل الاجتماعي أو عبر البريد الإلكتروني، بعد تعديلها بواسطة برامج التصميم الرقمي لخدمة أهداف المهاجم (Kowalski, Limber & Agaston, ٢٠٠٨, p١٩).

القرصنةHacking:: وتتم عادة من خلال مبرمجين مخترقين يقومون بكسر الحواجز الأمنية المحيطة بقواعد البيانات والمعلومات للأفراد أو الهيئات، وذلك من خلال استغلال نقاط الضعف في تلك الأجهزة، ومن خلال التمويه بأنهم يمثلون برمجيات مشروعة، ليقوموا باختراق تلك الأجهزة، والوصول إلى البيانات والمعلومات التي فيها. (قنديلجي والسامرائي، ٢٠٠٨، ص ١٧٧).

واقتصر الباحث على ذكر أبرز هذه الأخطار فقط، والتي تزيد يوماً بعد يوم، ولو أراد استعراض بقيتها لطال به المقام مثل: التنمر الإلكتروني Bullying – التشهير الإلكتروني Defamation – الإرجاف الإلكتروني Destabilization - التغرير والاستدراج Grooming – التجسس الإلكتروني Cyber-espionage – الاحتيال الإلكتروني Fraud ، وغيرها من المخاطر السيبرانية المتعددة والمتجددة.

**٤– إجراءات تعزيز الأمن السيبراني:**

هناك العديد من الإجراءات التي يمكن لكل مستخدم للإنترنت أن يقوم بفعلها لتعزيز الأمن السيبراني لديه، ويشير كلّ من:

(Tiwari et. al., ٢٠١٦, p.٤٨) (الدباغ، ٢٠١٢م، ص١٢٣) (جمعة، ٢٠١٤م، ص٢٧) إلى عدد منها كما يلي:

– المحافظة على تحديث جدران الحماية، والتي تمثل أنظمة الدفاع عن البنية التحتية للبيئة المعلوماتية.

– التأكد من إعدادات الحاسوب وشبكة الإنترنت.

- اختيار كلمات مرور قوية، وعمليات تحقق أمنية لمواقع التواصل الاجتماعي، والبريد الإلكتروني، والحسابات الشخصية على الحاسوب أو الهواتف الذكية.
- عدم الاستجابة لأي رسائل مجهولة المصدر ترد إلى البريد الإلكتروني.
- استخدام برامج الحماية ومضادات الفيروسات وتحديثها باستمرار.
- حماية المعلومات الشخصية ومنع الآخرين من الاطلاع عليها.
- تحديث كلمات المرور بشكل مستمر، على الأقل مرة أو مرتين شهريًّا.
- عدم إرسال أي معلومات شخصية عبر البريد الإلكتروني، أو الإفصاح عن معلومات خاصة عبر مواقع التواصل الاجتماعي.
- تدريب وتأهيل المستخدمين وتوعيتهم وتدريبهم على استخدام نظم المعلومات التي تتمتع بمزايا الأمن والسرية.
- تأمين وتحديد إمكانية الوصول إلى النظام، فالدخول إلى أنظمة الشبكة: الحاسوب وقواعد البيانات ونظم المعلومات ومواقع المعلوماتية عموماً، يمكن تقييده بالعديد من وسائل التعرف على شخصية المستخدم وتحديد نطاق الاستخدام.

ويرى الباحث أن هذه أبرز الإجراءات التي يُمكن أن تُتخذ لتعزيز الأمن السيبراني في الوقت الحاضر، ولكن لا يعني ذلك أنها تكفي لوحدها، بل لا بد من التطوير وملاحقة التقنية لمعرفة أبرز مستجدات المخاطر السيبرانية لاتخاذ التدابير اللازمة لتعزيز الأمن السيبراني.

**٥- المملكة العربية السعودية والأمن السيبراني:**

أدركت المملكة في ظل التحديات التي تواجهها لاستكمال بناء الدولة العصرية وفقاً لرؤية ٢٠٣٠ أنه من المهم أن تتكامل الجهود كافة؛ لتحقيق النهضة المستهدفة من خلال حماية نظمها وبنيتها المعلوماتية؛ ولذا فقد تكاتف الجميع في ضمان تحقيق الأمن السيبراني بدءًا من التعليم حيث اهتمت معظم الجامعات في المملكة بتدريس مواد أمن المعلومات في كليات الحاسب لديها، بل اتجه بعض منها إلى تخصيص برامج دراسات عليا في ذلك المجال، مروراً بتأسيس المراكز والمؤسسات المعنية بقضية الأمن السيبراني وذلك كله لمعاونة الهيئة الوطنية في مهامها وفي أهدافها.(القحطاني،٢٠١٩م،ص٩٣).

ومن أهم هذه المراكز (أبوثنين، ٢٠١٩م، ص ٢٣٠):

- الهيئة الوطنية للأمن السيبراني.
- المركز الوطني للعمليات الأمنية في وزارة الداخلية.
- المركز الوطني لتقنية أمن المعلومات بمدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية.
- الاتحاد السعودي للأمن السيبراني والبرمجة.
- مركز التميز لأمن المعلومات بجامعة الملك سعود.
- وحدة الأمن السيبراني بجامعة الأمير سلطان.

وحققت المملكة العربية السعودية إنجازًا عالميًّا جديدًا بحصولها على المرتبة ٢ من بين ١٩٣ دولة في العالم، والمركز الأول على مستوى الوطن العربي والشرق الأوسط وقارة آسيا في المؤشر العالمي للأمن السيبراني، الذي تصدره وكالة الأمم المتحدة المتخصصة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات – الاتحاد الدولي

للاتصالات ، محققةً بذلك قفزة بـ ١١ مرتبة عن العام ٢٠١٨م، وبأكثر من ٤٠ مرتبة منذ إطلاق رؤية ٢٠٣٠ ، حيث كان ترتيبها ٤٦ عالميًا في نسخة المؤشر للعام ٢٠١٧م. وأوضحت الهيئة الوطنية للأمن السيبراني أن هذا الإنجاز يأتي بفضل الله، ثم بفضل الدعم الكبير من لدن خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبدالعزيز آل سعود، وسمو ولي عهده الأمين صاحب السمو الملكي الأمير محمد بن سلمان آل سعود – حفظهما الله – لمنظومة الأمن السيبراني في المملكة، وتمكينها للوصول إلى فضاء سيبراني سعودي آمن وموثوق يمكّن النمو والازدهار، وأشارت الهيئة إلى أن المؤشر العالمي للأمن السيبراني يتم تنفيذه بشكل دوري بناءً على خمسة محاور رئيسة؛ المحور القانوني والمحور التقني والمحور التنظيمي ومحور بناء القدرات ومحور التعاون، وذلك من خلال تحليل أداء الدول في ٨٠ مؤشرًا فرعيًّا، بهدف رفع مستوى الأمن السيبراني وتعزيز تبادل الخبرات ومشاركة التجارب بين دول العالم، وقد حققت المملكة نقاطًا متقدمةً في جميع تلك المحاور، وكان من أبرز ما أسهم في تحقيق هذه القفزة وجود جهة مرجعية متخصصة للأمن السيبراني، وإصدار السياسات وآليات الحوكمة والأطر والمعايير والضوابط والإرشادات المتعلقة بالأمن السيبراني، ومتابعة الالتزام بها، وبناء القدرات والكفاءات وتطوير مؤشرات قياس الأداء ذات الصلة، والمراقبة المستمرة لحالة الأمن السيبراني في المملكة، وإطلاق الاستراتيجية الوطنية للأمن السيبراني. بالإضافة إلى تعزيز التعاون مع الدول والمنظمات الدولية وإطلاق المبادرات النوعية العالمية، المتمثلة في المنتدى الدولي للأمن السيبراني، ومبادرتي سمو ولي العهد – حفظه الله – لحماية الأطفال في العالم السيبراني ولتمكين

المرأة في مجال الأمن السيبراني، وكذلك الشراكة بين القطاعين العام والخاص، وختمت الهيئة في بيانها بأنها ستواصل مضاعفة الجهود للوصول إلى فضاء سيبراني سعودي آمن وموثوق يمكّن من النمو والازدهار من خلال تعزيز التعاون والعمل المشترك مع الجهات الوطنية لتستمر المملكة – بإذن الله – في كونها دولة رائدة في مجال الأمن السيبراني ومحققة لتطلعات القيادة الرشيدة – أيّدها الله. (الهيئة الوطنية للأمن السيبراني،٢٠٢١م)

ويرى الباحث أن هذا الإنجاز غير مستغرب البتة، فبلادنا المملكة العربية السعودية تسير بخطى ثابتة نحو المستقبل المشرق — بإذن الله — في ظل قيادة خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان، وسمو ولي عهده الأمير محمد بن سلمان — حفظهما الله – ، ولذا فالمواطن السعودي يرى في السنوات الثلاث الأخيرة أنه يتقدم تقنياً بشكل غير مسبوق تقدماً لم تصل إليه عدد من الدول المتقدمة.

**٦– التربية والأمن السيبراني:**

على الصعيد التربوي أطلقت الحكومة الأمريكية المبادرة الوطنية للتربية السيبرانية National Initiative for CyberSecurity Education (NICE) وجاءت المبادرة نتيجة للتعاون بين وزارة الأمن الداخلي، والمعهد القومي للمعايير والتكنولوجيا National Institute for Standards and Technology (NIST)، بهدف إعداد قوى عاملة في مجال الأمن السيبراني ٢٠١٤ Wilson) (p٢ . نقلاً عن: (المنتشري،٢٠٢٠م، ص ٤٥٩)

واهتمت الهيئة الوطنية للأمن السيبراني في المملكة العربية السعودية بتفعيل دور المؤسسات التربوية، فقامت بتوقيع اتفاقية تعاون مع وزارة التعليم أسفرت

عن تخصيص (١٠٠٠) مقعد للابتعاث الخارجي في تخصصات (الأمن السيبراني) بمعدل (٢٠٠) مبتعث كل عام لمدة خمس سنوات. (https://ksp.moe.gov.sa)

وهكذا فإن المؤسسات التعليمية تعمل على تمكين الطلاب من التعامل مع الانفتاح الثقافي الحادث نتيجة التطورات التكنولوجية، وتعدد مواقع التواصل الاجتماعي، والأمن السيبراني يعمل على حماية حساباتهم الشخصية ومعلوماتهم الخاصة من الهجمات والاختراقات. (السواط وآخرون ،٢٠٢٠م، ص٢٧٩).

ومما سبق يتضح لنا مدى الاهتمام الكبير بالأمن السيبراني على مستوى الدول، ومدى الاهتمام الكبير بالأمن السيبراني على مستوى المؤسسات التعليمية الرسمية، ولا شك أن هذا الاهتمام له ما يبرره، فمقاعد التعليم هي أولى ما يتم الاهتمام بأصحابها، وقواعد المعلومات المتاحة لطلاب وطالبات التعليم العام والجامعي بشكل عام ، ولطلاب وطالبات الدراسات العليا بشكل خاص أصبحت هي المنبع الأساس الذي ينهلون منه لبحوثهم، وتكاليفهم المطلوبة منهم، إضافة إلى أن مواجهة المخاطر السيبرانية لن تقوم لها قائمة ما لم نقم بتعليم وتدريب الطلاب والطالبات على كيفية هذه المواجهة، لينشأ جيل التقنية مستوعباً مخاطر التقنية.

**الدراسات السابقة:**

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة درجة الوعي بالأمن السيبراني لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وسبل تعزيزه من وجهة نظرهم ؛ لذا قام الباحث باستعراض عدد من الدراسات التربوية المتعلقة بالأمن السيبراني، علمًا بأنها مرتبة حسب تاريخ الدراسة من الأقدم إلى الأحدث:

قام (Dilmac & Aydogan , ٢٠١٠) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر سلوك التنمر السيبراني، والذي يكون خلال استخدام الصغار والمراهقين للفضاء المعرفي الإلكتروني من مواقع الانترنت والبوابات الإلكترونية، ويحولهم إلى ضحايا ويؤثر بشكل كبير على قيمهم ومعتقداتهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وكانت أبرز النتائج: أن قيم الإنسان تتأثر بشكل كبير عند استخدام التنمر السيبراني، وأن المتنمر يصل إلى مرحلة من فقدان هذه القيم، وسيؤثر ذلك على الضحايا من التلاميذ بسبب ضخ أفكارٍ سلبية تخلق تعقيداً في قيمهم الأساسية، كما تبين أن نظام التعليم لديهم يفصل بين ما يتم تعليمه للتلاميذ عن أي شيء له علاقة بالقيم والأحكام الأخلاقية.

وقام (Spiering, ٢٠١٣) بدراسة هدفت إلى معرفة دور المدرسة والناشرين في التوعية بالأمن السيبراني، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وأظهرت النتائج وجود أكثر من (٢٠) مشكلة ناتجة عن نقص الوعي بالأمن السيبراني، ومنها تعرض الطلبة لحالات الاستمالة، والتحرش الجنسي، والتنمر الالكتروني، وبث محتوى غير أخلاقي، والتهديدات المختلفة، والإيذاء الجسدي،

وأرجع أفراد العينة تلك المشكلات إلى عاملين رئيسين هما: غياب رؤية واضحة للتوعية بالأمن السيبراني، وندرة عدد المعلمين المختصين في مجال الأمن السيبراني.

وهدفت دراسة "كوريجان وروبرتسون "(Corrigan & Robertson, ٢٠١٥) إلى معرفة دور قادة المدارس في مواجهة الجرائم السيبرانية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي ، وأظهرت نتائج الدراسة أن قادة المدارس يؤدون أدواراً متعددة في تعزيز الأمن السيبراني، كما أوضحت الدراسة دور قادة المدارس في وضع سياسات تدعم الاستخدام الآمن للإنترنت، والاستجابة للأحداث السيبرانية التي قد تحدث خارج نطاق المدرسة.

وقام (Kritzinger.٢٠١٧) بدراسة هدفت إلى معرفة ما إذا كانت السلامة السيبرانية أو تطبيق الأمن السيبراني يشكل مشكلة كبيرة بنقصه بين المتعلمين في المدراس من طلبة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه يوجد نقص كبير في الوعي بالأمن السيبراني والذي من خلاله حثت الدراسة على ضرورة توعية وتثقيف الطلبة بالتهديدات المتعلقة بالتكنولوجيا لضمان معرفتهم واكتسابهم للمهارات المطلوبة للتعامل مع مواقف الحياة، وتبين أن هذا النقص سببه قلة المحتوى في المناهج الدراسية، والتي يجب أن يكون لها دور في التوعية والتثقيف؛ لذلك حثَّ الباحث على التنمية المستدامة بين البيئة المدرسية والأمن السيبراني.

وهدفت دراسة "مارك ونجوين(Mark & Nguyen, ٢٠١٧) إلى الكشف عن فعالية ورش العمل كمجتمعات تعلم مهنية في رفع مستوى الوعي بالأمن

السيبراني لدى الآباء والتربويين، وتعزيز الأمن السيبراني في المنزل والمدرسة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي ، وأظهرت استجابات أفراد العينة رضاهم عن المشاركة في تلك الورش، وأهمية التوعية بالأمن السيبراني، وضرورة التعاون بين المنزل والمدرسة لتوفير بيئة إنترنت أكثر أماناً للطلبة، كما أظهرت نتائج الدراسة الدور المهم للمعلمين ولمديري المدارس في تعزيز الأمن السيبراني.

كما أجرت صائغ (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين وعي أفراد الأسرة بمفهوم الأمن السيبراني و بين الاحتياطات الأمنية التي يتخذونها للوقاية من الجرائم الإلكترونية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي ، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين وعي أفراد الأسرة بمفهوم الأمن السيبراني و بين الاحتياجات الأمنية المتبعة لوقايتهم من الجرائم الإلكترونية، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة وعي أفراد الأسرة بمفهوم الأمن السيبراني و بين متغير النوع أو متغير العمل أو العمر، ووجدت فروق دالة إحصائيًا بين وعي أفراد الأسرة بمفهوم الأمن السيبراني، وبين دخل الأسرة.

واستعرض "هولي وآخرون (Holly et. al., ٢٠١٨) "نتائج الدراسة التي أجراها مركز أبحاث التعلم في الولايات المتحدة، وشملت عينة الدراسة ٥٠٣ فرد من مديري المدارس ومساعديهم في عدد من المدارس الأمريكية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر من نصف قادة المدارس أعربوا عن قلقهم الشديد بشأن استخدام وسائل التواصل الاجتماعي للطلاب خارج المدرسة، والتنمر الإلكتروني، وإرسال محتوى جنسي

عبر الإنترنت، وعدم قدرة الطلبة على التحقق من موثوقية الأخبار على الإنترنت، وأشارت النتائج إلى أن القيادة المدرسية تواجه تحديات متعددة في العملية التعليمية في عصر الثورة الرقمية والمعلوماتية.

كما أجرت الصحفي(٢٠١٩م) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الوعي بالأمن السيبراني لدى معلمات الحاسب الآلي للمرحلة الثانوية بمدينة جدة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي ، وكانت أهم النتائج: أن الدراسة أكدت على وجود ضعف وقصور لدى معلمات الحاسب الآلي في الوعي بمفاهيم الأمن السيبراني،كما أكدت الدراسة على وجود ضعف لدى معلمات الحاسب الآلي في الوعي بمستوى الأمن السيبراني، كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى الدلالة (≤ ٠,٠٥) في درجة وعي معلمات الحاسب بالأمن السيبراني تُعزى لمتغيرات الدراسة الحالية (سنوات الخبرة. المؤهل العلمي. الدورات التدريبية).

وهدفت دراسة القحطاني (٢٠١٩م) إلى الكشف عن مدى توفر الوعي بالأمن السيبراني لدى طلاب وطالبات الجامعات السعودية من منظور اجتماعي من وجهة نظرهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وأظهرت النتائج أن (٦٧,٥٪) من عينة الدراسة سمعوا عن الأمن السيبراني، وأن أقرب مفهوم للأمن السيبراني من وجهة نظرهم هو "استخدام مجموعة من الوسائل التقنية والتنظيمية والإدارية لمنع الاستخدام غير المصرح به، ومنع سوء

الاستغلال، واستعادة المعاملات الإلكترونية، ونظم الاتصالات والمعلومات التي تحتويها".

كما أجرى أبو عيشة وآخرون (٢٠٢٠م) دراسة هدفت إلى تحديد مستوى تحقيق أهداف الأنشطة اللامنهجية المتعلقة بالأمن السيبراني والهوية الوطنية لدى طلاب المدارس في الطائف (حكومية وأهلية) من وجهة نظر المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى تعزيز الأهداف التربوية والمعرفية والمهارية والوجدانية للأنشطة اللامنهجية المتعلقة بالأمن السيبراني والهوية الوطنية من وجهة نظر المعلمين.

كما أجرى آل مسعود (٢٠٢٠م) دراسة هدفت إلى التعرف على آليات الأمن السيبراني في الحد من السلوكيات الانحرافية للأحداث في المملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أبرز النتائج: إمكانية تبني الحدث سلوكيات غير سوية من خلال إحاطته بمواد غير مناسبة كالأفلام الإباحية والعنيفة عبر المواقع اللامحدودة في البيئة السيبرانية.

كما أجرى السواط وآخرون (٢٠٢٠م) دراسة هدفت إلى معرفة درجة الوعي بالأمن السيبراني وعلاقته بتوفر القيم الوطنية والأخلاقية والدينية لدى تلاميذ المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بمدينة الطائف، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وكانت أبرز النتائج: أن درجة الوعي بالأمن السيبراني لدى التلاميذ مرتفعة بدرجة كبيرة جداً في مجال التعامل الآمن مع خدمات تصفح الإنترنت ،كما أن القيم الوطنية والأخلاقية والدينية متوفرة لديهم بدرجة

عالية جداً، ووجدت علاقة قوية بين الوعي بالأمن السيبراني والقيم لدى أفراد العينة.

كما أجرت الصانع وآخرون (٢٠٢٠م) دراسة هدفت إلى معرفة درجة وعي المعلمين بالأمن السيبراني وعلاقته بتطبيق أساليب حديثة لحماية الطلبة من مخاطر الإنترنت، وأساليب تعزيز القيم والهوية الوطنية لديهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وكانت أبرز النتائج: ارتفاع وعي المعلمين بالأمن السيبراني في مجال حماية الأجهزة الخاصة والمحمولة من مخاطر الاختراق الإلكتروني والهجمات السيبرانية، وفي درجة استخدامهم لأساليب حماية الطلبة من مخاطر الإنترنت، وأساليب تعزيز القيم والهوية الوطنية بمدينة الطائف من وجهة نظرهم في مجالات الأهداف الدراسية، وطرق التدريس، والأنشطة والمشاريع، وأساليب التقويم.

كما أجرت المنتشري (٢٠٢٠م) دراسة هدفت إلى معرفة دور القيادة المدرسية في تعزيز الأمن السيبراني في المدارس الحكومية للبنات بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات، وتقديم تصور مقترح لدور القيادة المدرسية في تعزيز الأمن السيبراني في المدارس الحكومية للبنات بمدينة جدة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أبرز النتائج: أن دور القيادة المدرسية في تعزيز الأمن السيبراني لدى المعلمات ولدى طالبات المدرسة يتحقق بدرجة موافقة قليلة من وجهة نظر المعلمات. وفي ضوء تلك النتائج تقدمت الدراسة بتصور مقترح لدور القيادة المدرسية في تعزيز الأمن السيبراني لدى المعلمات والطالبات،

وجاءت آليات تطبيقه عبر التنسيق مع الجهات المختصة المعنية بالأمن السيبراني في المملكة العربية السعودية.

كما أجرت الشهراني (٢٠٢٠م) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر تصميم الألعاب الإلكترونية في تعزيز مفاهيم الأمن السيبراني، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وكانت أبرز النتائج: تحقيق المجموعات لمعياري بطاقة تقييم المنتج وهما: المعايير الفنية، والمحتوى العلمي في تصميم ألعابهن.

**التعليق على الدراسات السابقة:**

تتفق هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة في منهج الدراسة وهو المنهج الوصفي المسحي إلا مع دراسة آل مسعود (٢٠٢٠م)، ودراسة المنتشري (٢٠٢٠م) التي اتبعت المنهج الوصفي التحليلي، وكذلك لم تتفق مع دراسة السواط وآخرين (٢٠٢٠م)، ودراسة الصانع وآخرين (٢٠٢٠م) التي اتبعت المنهج الوصفي الارتباطي، وكذلك لم تتفق مع دراسة الشهراني (٢٠٢٠م) التي اتبعت المنهج التجريبي ،كما تتفق هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة في كونها تتحدّث عن الأمن السيبراني إلا أنها تفردت بالبحث عن درجة الوعي بالأمن السيبراني لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا .

## منهج الدراسة وإجراءاتها:

### منهج الدراسة:

قام الباحث بالإجابة عن أسئلة الدراسة من خلال المنهج الوصفي المسحي الذي عَـرَّفه العساف (١٤٣٣هـ، ص ١٧٩) بأنه "ذلك النوع من البحوث الذي يتمّ بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة ممثّلة منهم؛ بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب".

### مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ممن تم قبولهم في الأعوام الدراسية الثلاثة الأخيرة (١٤٤٠هـ-١٤٤١هـ-١٤٤٢هـ)،وقد بلغ عددهم (٣٧٨) طالب وطالبة، وقد قام الباحث بتوزيع أداة الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة، وكان عدد الاستبانات العائدة له والصالحة للتحليل الإحصائي (٢٦٩) استبانة، وبهذا بلغتْ نسبة المستجيبين (٧١,١٪) من إجمالي مجتمع الدراسة.

**جدول رقم (١) توزيع عدد المستجيبين على أداة الدراسة وفق بياناتهم الشخصية**

| المتغيّرات | التصنيف | العدد | النسبة |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | ١١٤ | ٤٢،٤٪ |
| | أنثى | ١٥٥ | ٥٧,٦٪ |
| الدرجة العلمية | ماجستير | ١٦٥ | ٦١,٣٪ |
| | دكتوراه | ١٠٤ | ٣٨,٧٪ |
| | حصلوا على دورات في الأمن السيبراني | ٤٩ | ١٨,٢٪ |

| المتغيّرات | التصنيف | العدد | النسبة |
|---|---|---|---|
| **الحصول على دورات في الأمن السيبراني** | لم يحصلوا على دورات في الأمن السيبراني | ٢٢٠ | ٨١,٨٪ |
| المجموع | | ٢٦٩ | ١٠٠,٠ |

يتضح من الجدول رقم (١) أن الذين لم يحصلوا على دورات في الأمن السيبراني يشكلون ٨١,٨٪ من عينة الدراسة، مما يدل على أهمية هذه الدراسة التي تسعى إلى رفع مستوى درجة الوعي بالأمن السيبراني لديهم.

**أداة الدراسة:**

**بناء أداة الدراسة:**

**أولاً: التصميم الأولي لأداة الدراسة:**

من خلال كتابة الباحث لفصل الإطار المفهومي، والرجوع للأدبيات والدراسَات والبحوث المتصلة بموضوع الدراسَة، قام بتصميم أداة الدراسَة في ضوء مشكلة الدراسَة وأهدافها وتساؤلاتها، وهي عبارة عن استبانة تتلاءم مع أفراد مجتمع الدراسَة وطبيعة الموضوع مدار الدراسة، وقد تكوّنت الاستبانة من جزأين:

- **الجزء الأول**: بيانات أولية عن أفراد مجتمع الدراسة من حيث الجنس، والدرجة العلمية، والحصول على دورات في الأمن السيبراني.
- **الجزء الثاني**: تضمّن فقرات الاستبانة موزّعة على ثلاثة محاور، هي:

✓ **المحور الأول**: درجة وعي طلاب وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمفاهيم الأمن السيبراني من وجهة نظرهم، وقد تضمّن ١٠ عبارات.

- ✓ **المحور الثاني**: درجة وعي طلاب وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بتطبيقات الأمن السيبراني من وجهة نظرهم، وقد تضمّن ١٢ عبارة.
- ✓ **المحور الثالث**: السُبل المقترحة لتعزيز الوعي بالأمن السيبراني لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم، وقد تضمّن ١٠ عبارات.

**ثانياً: قياس صدق أداة الدراسة:**

صدق الاتساق الظاهري:

للتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قام الباحث بعرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية، وقد استجاب الباحث لآراء المحكّمين حيث قام بإجراء ما يلزم من حذف أو إضافة أو تعديل في ضوء مقترحاتهم.

صدق الاتساق الداخلي:

للتأكّد من تماسك العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه تمّ قياس صدق الاتساق الداخلي للأداة من خلال بيانات استجابات أفراد الدراسة بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات المحور والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، والجدول التالي يوضح ذلك:

**جدول رقم (٢) معاملات ارتباط بنود استبانة الوعي بالأمن السيبراني لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بالدرجة الكلية للبعد/المحور المنتمية إليه**

| البعد/المحور | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|
| الوعي بمفاهيم الأمن السيبراني | ١ | ٠,٦٩٨٨** | ٦ | ٠,٩١٥٤** |
| | ٢ | ٠,٧٩٢٤** | ٧ | ٠,٦٦٧٥** |
| | ٣ | ٠,٧٨٤٥** | ٨ | ٠,٤٧١٢** |
| | ٤ | ٠,٧٠٣٢** | ٩ | ٠,٤١٣٠* |
| | ٥ | ٠,٧٨٤١** | ١٠ | ٠,٨٤٨٤** |
| الوعي بتطبيقات الأمن السيبراني | ١ | ٠,٦٨٧١** | ٧ | ٠,٩٢٥٣** |
| | ٢ | ٠,٥٥٧٧** | ٨ | ٠,٨٩٩٩** |
| | ٣ | ٠,٨٦٠٤** | ٩ | ٠,٧٢٤٥** |
| | ٤ | ٠,٨٣٨٢** | ١٠ | ٠,٧٩٤٥** |
| | ٥ | ٠,٨١٨٧** | ١١ | ٠,٧٣٣٩** |
| | ٦ | ٠,٩٠٠٣** | ١٢ | ٠,٧٣٤٢** |
| سبل تعزيز الوعي بالأمن السيبراني | ١ | ٠,٧١٨٠** | ٦ | ٠,٧٤٩٣** |
| | ٢ | ٠,٧٢٧٩** | ٧ | ٠,٨٣٦٣** |
| | ٣ | ٠,٦٤٣٣** | ٨ | ٠,٧٨٩٧** |
| | ٤ | ٠,٦٢٩٢** | ٩ | ٠,٨١١٩** |
| | ٥ | ٠,٧٢١٩** | ١٠ | ٠,٧١٧٩** |

*** دالة عند مستوى ٠,٠٥**

**** دالة عند مستوى ٠,٠١**

يتضح من الجدول رقم (٢) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) و(٠,٠٥)، مما يُشير إلى صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

**ثالثاً: ثبات أداة الدارسة:**

تمّ حساب ثبات الأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ويوضح الجدول رقم (٣) قيمة معامل الثبات لكل جزء من أجزاء الاستبانة.

**جدول رقم (٣) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد ومحاور الدراسة**

| البعد/المحور | عدد | معامل ثبات ألفا |
|---|---|---|
| المحور الأول: الوعي بمفاهيم الأمن السيبراني | ١٠ | ٠,٨٩ |
| المحور الثاني: الوعي بتطبيقات الأمن السيبراني | ١٢ | ٠,٩٥ |
| المحور الثالث: سبل تعزيز الوعي بالأمن السيبراني | ١٠ | ٠,٩٠ |

ويتضح من الجدول رقم (٣) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة؛ مما يدل على أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ولتسهيل تفسير النتائج استخدم الباحث الأسلوب التالي؛ لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة، حيث تمّ إعطاء وزن للبدائل: (عالية جداً= ٥، عالية = ٤، متوسطة = ٣، منخفضة = ٢، منخفضة جداً= ١)، ثم تمّ تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥-١) ÷ ٥ = ٠,٨٠

لنحصل على التصنيف التالي:

**جدول رقم (٤) توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث**

| الوصف | مدى المتوسطات |
|---|---|
| عالية جداً | ٤,٢١ – ٥,٠٠ |
| عالية | ٣,٤١ – ٤,٢٠ |
| متوسطة | ٢,٦١ – ٣,٤٠ |
| منخفضة | ١,٨١ – ٢,٦٠ |
| منخفضة جداً | ١,٠٠ – ١,٨٠ |

**رابعاً: أساليب التحليل الإحصائي:**

استخدم الباحث في تحليل بيانات الدراسة مجموعة من أساليب التحليل الإحصائي التالية:

**أولاً: الإحصاء الوصفي، وتمثّل في:**

- حساب التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص أفراد مجتمع الدراسة وتحديد استجاباتهم.
- المتوسط الحسابي لحساب القيمة التي يُعطيها أفراد مجتمع الدراسة لكل عبارة من عبارات المحور، وعلى المحور بشكلٍ عام، ولترتيب أوزان استجابات أفراد مجتمع الدراسة.
- الانحراف المعياري لمعرفة مدى تشتت البيانات (الاستجابات) عن وسطها الحسابي، كما أنه يُفيد في ترتيب المتوسطات عند تساوي بعضها حيث تُعطى الرتبة الأفضل للفقرة التي انحرافها المعياري أقل.

**ثانياً: الإحصاء التحليلي**، وتمثّل في:

- معامل ارتباط (بيرسونPearson Correlation Coefficient)لحساب الصدق البنائي)الاتساق الداخلي) لأداة الدارسة.
- معامل ثبات (ألفا كرونباخ Alpha Cronbach) لتحديد معامل ثبات أداة الدراسة.

**خامساً: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:**

**١. النتائج المتعلّقة بالسؤال الأول الذي ينص على:** " ما درجة الوعي بمفاهيم الأمن السيبراني لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم؟

**جدول رقم (٥): المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًّا لإجابات مجتمع الدراسة على العبارات التي تقيس درجة وعيهم بمفاهيم الأمن السيبراني.**

| م | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | درجة الوعي |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | أرى أن الأمن السيبراني يحمي نظم المعلومات من الاختراق ومن الهجمات الفيروسية. | ٤,٤٧ | ٠,٨٨ | ١ | عالية جداً |
| ٢ | أحتاج إلى دورات تدريبية في الأمن السيبراني. | ٤,٢٣ | ١,٠٦ | ٢ | عالية جداً |
| ٣ | أدرك أهمية المحافظة على الأمن السيبراني. | ٤,١٠ | ١,٠٧ | ٣ | عالية |
| ٤ | أدرك أهمية الأمن السيبراني. | ٤,٠٤ | ١,١٨ | ٤ | عالية |
| ٥ | أخشى على بياناتي الشخصية من انتهاكات الأمن السيبراني. | ٣,٨٨ | ١,١٧ | ٥ | عالية |
| ٦ | أدرك مخاطر التفريط بالأمن السيبراني. | ٣,٨٣ | ١,١٣ | ٦ | عالية |
| ٧ | لدي إلمام بمفهوم الأمن السيبراني. | ٣,١٦ | ١,٠٥ | ٧ | متوسطة |
| ٨ | لدي اطلاع واسع على جرائم الأمن السيبراني. | ٢,٨٥ | ١,٠٣ | ٨ | متوسطة |
| ٩ | لدي إلمام بطرق المحافظة على الأمن السيبراني. | ٢,٦٦ | ١,٠٨ | ٩ | متوسطة |
| ١٠ | لدي معوقات شخصية تحول بيني وبين تحقيق الوقاية من مخاطر الأمن السيبراني | ٢,٥٦ | ١,٠٤ | ١٠ | منخفضة |
| | المتوسط* العام | ٣,٥٨ | ٠,٧٠ | | عالية |

*** المتوسط الحسابي من ٥ درجات**

يتضح من الجدول رقم (٥) ما يلي:

- أولاً: أفراد مجتمع الدراسة يملكون درجة (عالية) من الوعي بمفاهيم الأمن السيبراني، وهو ما يشير إلى سعة اطلاع أفراد مجتمع الدراسة على خطورة التفريط بالأمن السيبراني، وأهمية الوعي به ، حيث بلغ المتوسط العام

لموافقتهم على هذا المحور(٣,٥٨ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الخماسي من (٤,٢٠-٣,٤١).

- ثانياً: تَبيّن أن أفراد مجتمع الدراسة يملكون درجة (عالية جداً) من الوعي نحو عبارتين من درجة الوعي بمفاهيم الأمن السيبراني، وذلك على النحو التالي:
  - العبارة رقم (١٠) وهي: (أرى أن الأمن السيبراني يحمي نظم المعلومات من الاختراق ومن الهجمات الفيروسية.) حيث جاءت في المرتبة (الأولى) من حيث درجة وعي أفراد مجتمع الدراسة بمفاهيم الأمن السيبراني، بمتوسط حسابي مقداره (٤,٤٧ من ٥,٠٠)، وهذا يُشير إلى وعي أفراد مجتمع الدراسة بنوع الحماية التي يمكن أن يقدمها الأمن السيبراني لهم والمرتبطة بنظم المعلومات الخاصة بأفراد مجتمع الدراسة، وتشير إلى وعي أفراد مجتمع الدراسة العالي جداً بخطورة الهجمات الفيروسية ووعيهم بقدرة الأمن السيبراني على التصدي لهذه الهجمات. وتتوافق هذه النتيجة مع ما جاء عند صائغ (٢٠١٨م).
  - العبارة رقم (٩) وهي: (أحتاج إلى دورات تدريبية في الأمن السيبراني.) حيث جاءت في المرتبة (الثانية) من حيث درجة وعي أفراد مجتمع الدراسة بمفاهيم الأمن السيبراني، بمتوسط حسابي مقداره (٤,٢٣ من ٥,٠٠)، وهذا يُشير إلى وعي أفراد مجتمع الدراسة العالي جداً بأهمية التسجيل في الدورات التدريبية في مجال الأمن السيبراني، ووعيهم بقدرة المهارات التي تُقدم لهم في الدورات التدريبية في الأمن السيبراني على حمايتهم – بحول الله – من الاختراقات الخطيرة لمعلوماتهم الحاسوبية

المتعلقة بهم. وتتوافق هذه النتيجة مع ما جاء عند الصحفي (٢٠١٩م).

- ثالثًا: تَبيّن أن أفراد مجتمع الدراسة يملكون درجة (متوسطة) من الوعي نحو ثلاث عبارات من درجة الوعي بمفاهيم الأمن السيبراني، وذلك على النحو التالي:

- العبارة رقم (٢) وهي: (لدي إلمام بمفهوم الأمن السيبراني.) حيث جاءت في المرتبة (السابعة) من حيث درجة وعي أفراد مجتمع الدراسة بمفاهيم الأمن السيبراني، بمتوسط حسابي مقداره (٣,١٦ من ٥,٠٠)، وهذا يُشير إلى وعي أفراد مجتمع الدراسة المتوسط وغير الكافي بمفاهيم الأمن السيبراني، مما يشير إلى أهمية الإلمام المتكامل بمفاهيم الأمن السيبراني.
- العبارة رقم (٤) وهي: (لدي اطلاع واسع على جرائم الأمن السيبراني.) حيث جاءت في المرتبة (الثامنة) من حيث درجة وعي أفراد مجتمع الدراسة بجرائم الأمن السيبراني، بمتوسط حسابي مقداره (٢,٨٥ من ٥,٠٠)، وهذا يُشير إلى وعي أفراد مجتمع الدراسة المتوسط وغير الكافي بجرائم الأمن السيبراني ، مما يشير إلى أهمية الاطلاع الواسع على جرائم الأمن السيبراني بأنواعه المتعددة وأشكاله المتجددة لعدم الوقوع ضحية لأرباب هذه الجرائم وتتوافق هذه النتيجة مع ما جاء عند. Corrigan) & Robertson, ٢٠١٥)"
- العبارة رقم (٧) وهي: (لدي إلمام بطرق المحافظة على الأمن السيبراني.) حيث جاءت في المرتبة (التاسعة) من حيث درجة وعي أفراد مجتمع

الدراسة بطرق المحافظة على الأمن السيبراني ، بمتوسط حسابي مقداره (٢,٦٦ من ٥,٠٠)، وهذا يُشير إلى وعي أفراد مجتمع الدراسة المتوسط وغير الكافي بطرق المحافظة على الأمن السيبراني ، مما يشير إلى أهمية تعلم طرق المحافظة على الأمن السيبراني بشكل دقيق وواضح ومستمر.

- رابعاً: تَبيّن أن أفراد مجتمع الدراسة يملكون درجة عالية من الوعي نحو العبارة رقم (٨) وهي: (لدي معوقات شخصية تحول بيني وبين تحقيق الوقاية من مخاطر الأمن السيبراني.) حيث جاءت في درجة (منخفضة) وجاءت في المرتبة (العاشرة والأخيرة)، وهذا يشير إلى أن غالب أفراد مجتمع الدراسة لا يوجد لديهم معوقات شخصية تحول بينهم وبين تحقيق الوقاية من مخاطر الأمن السيبراني، مما يعني أن غالب أفراد مجتمع الدراسة يستطيعون تحقيق الوقاية من مخاطر الأمن السيبراني.

٢. النتائج المتعلّقة بالسؤال الثاني الذي ينص على: " ما درجة الوعي بتطبيقات الأمن السيبراني لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم.؟

**جدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًّا لإجابات مجتمع الدراسة على العبارات التي تقيس درجة وعيهم بتطبيقات الأمن السيبراني.**

| م | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | درجة الوعي |
|---|---|---|---|---|---|
| ٢ | أتجنب فتح أي رابط مرفق في رسالة مجهولة المصدر. | ٤,٥٢ | ٠,٧٩ | ١ | عالية جداً |
| ٣ | أتجنب إرسال معلوماتي الشخصية عبر الرسائل النصية أو البريد الإلكتروني. | ٤,١٩ | ١,٠١ | ٢ | عالية |
| ١٢ | أتجنب نشر صوري الشخصية والعائلية من خلال تطبيقات التواصل الاجتماعي. | ٤,١٣ | ١,١٦ | ٣ | عالية |
| ٧ | أعي خطورة الاتصال بالشبكات العامة. | ٣,٧٤ | ١,١٦ | ٤ | عالية |
| ١١ | أستخدم في جهازي تقنية التحقق الثنائي (كلمة المرور – البصمة). | ٣,٧٢ | ١,٤١ | ٥ | عالية |
| ٨ | أُعطل خدمات الوصول لموقعي في التطبيقات المحملة على جهازي. | ٣,٦٠ | ١,٢٠ | ٦ | عالية |
| ٦ | أهتم بتحديث جهازي بصفة مستمرة حفاظاً عليه. | ٣,٥٥ | ١,١٠ | ٧ | عالية |
| ٤ | أستطيع رفع بلاغ عن الإساءات التي قد أتعرض لها في مواقع التواصل الاجتماعي. | ٣,٥٥ | ١,٢٥ | ٧ | عالية |
| ٥ | أهتم بتحميل برامج آمنة لمكافحة الفيروسات. | ٣,٣٧ | ١,٢٦ | ٩ | متوسطة |
| ١ | أختار كلمة مرور قوية، وأهتم بتغييرها كل فترة. | ٣,٣٦ | ١,١٨ | ١٠ | متوسطة |

| م | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | درجة الوعي |
|---|---|---|---|---|---|
| ٩ | أقوم بإعداد نسخة احتياطية للبيانات المخزنة في جهازي على الخدمة السحابية. | ٣,١٩ | ١,٣٣ | ١١ | متوسطة |
| ١٠ | أُغير إعدادات جهازي بشكل مستمر لكيلا تُخترق شبكة Wi-Fi | ٢,٥٩ | ١,٢٥ | ١٢ | منخفضة |
| | المتوسط* العام | ٣,٦٣ | ٠,٧٥ | | عالية |

*** المتوسط الحسابي من ٥ درجات**

يتضح من الجدول رقم (٦) ما يلي:

- أولاً: أفراد مجتمع الدراسة يملكون درجة (عالية) من الوعي بتطبيقات الأمن السيبراني، وهو ما يشير إلى ارتفاع مستوى معرفة أفراد مجتمع الدراسة بتطبيقات الأمن السيبراني، حيث بلغ المتوسط العام لموافقتهم على هذا المحور (٣,٦٣ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الخماسي من (٤,٢٠-٣,٤١).
- ثانياً: تَبيّن أن أفراد مجتمع الدراسة يملكون درجة (عالية جداً) من الوعي نحو العبارة رقم (٢) وهي: (أتجنب فتح أي رابط مرفق في رسالة مجهولة المصدر.) حيث جاءت في المرتبة (الأولى) من حيث درجة وعي أفراد مجتمع الدراسة بتطبيقات الأمن السيبراني ، بمتوسط حسابي مقداره (٤,٥٢ من ٥,٠٠)، وهذا يُشير إلى وعي أفراد مجتمع الدراسة العالي جداً بخطورة فتح أي رابط يصل إليهم من مصدر مجهول، مما يعني أنهم يعرفون جيداً مدى المفاسد المترتبة على ذلك، وتتوافق هذه النتيجة مع ما جاء عند(Spiering, ٢٠١٣).

- ثالثًا: تَبيّن أن أفراد مجتمع الدراسة يملكون درجة (متوسطة) من الوعي نحو ثلاث عبارات من درجة الوعي بمفاهيم الأمن السيبراني، وذلك على النحو التالي:

- العبارة رقم (٥) وهي: (أهتم بتحميل برامج آمنة لمكافحة الفيروسات.) جاءت في المرتبة (التاسعة) من حيث درجة وعي أفراد مجتمع الدراسة بتطبيقات الأمن السيبراني ، بمتوسط حسابي مقداره (٣,٣٧ من ٥,٠٠)، وهذا يُشير إلى وعي أفراد مجتمع الدراسة المتوسط وغير الكافي بأهمية تحميل البرامج الآمنة المكافحة للفيروسات، مما يؤكد ضرورة أن يهتم أفراد مجتمع الدراسة بذلك ويعون خطورة التفريط فيه.
- العبارة رقم (١) وهي: (أختار كلمة مرور قوية، وأهتم بتغييرها كل فترة.) جاءت في المرتبة (العاشرة) من حيث درجة وعي أفراد مجتمع الدراسة بتطبيقات الأمن السيبراني ، بمتوسط حسابي مقداره (٣,٣٦ من ٥,٠٠)، وهذا يُشير إلى وعي أفراد مجتمع الدراسة المتوسط وغير الكافي بأهمية اختيار كلمة مرور قوية وتغييرها كل فترة ، مما يؤكد ضرورة أن يهتم أفراد مجتمع الدراسة بذلك، وألا يكون سرعة الوصول إلى بياناتهم الدائم هو الذي يجعلهم يختارون كلمة مرور سهلة ولا يغيرونها إلا إذا نسوها.
- العبارة رقم (٩) وهي: (أقوم بإعداد نسخة احتياطية للبيانات المخزنة في جهازي على الخدمة السحابية.) جاءت في المرتبة (الحادية عشر) من حيث درجة وعي أفراد مجتمع الدراسة بطرق المحافظة على الأمن

السيبراني ، بمتوسط حسابي مقداره (٣,١٩ من ٥,٠٠)، وهذا يُشير إلى وعي أفراد مجتمع الدراسة المتوسط وغير الكافي بأهمية رفع نسخة احتياطية من البيانات على الخدمات السحابية ، مما يؤكد ضرورة أن يهتم أفراد مجتمع الدراسة بذلك، وألا يؤدي ضيق الوقت لديهم، أو جهلهم بالتخزين على الخدمات السحابية بالتفريط في إعداد نسخة احتياطية لبياناتهم. وتتوافق هذه النتيجة مع ما جاء عند(القحطاني،٢٠١٩م).

- رابعاً: تَبيّن أن أفراد مجتمع الدراسة يملكون درجة (منخفضة) من الوعي نحو العبارة رقم (١٠) وهي: (أُغير إعدادات جهازي بشكل مستمر لكيلا تُخترق شبكة Wi-Fi.) حيث جاءت في المرتبة (الثانية عشر والأخيرة)، وهذا يشير إلى أن غالب أفراد مجتمع الدراسة لا يقومون بتغيير إعدادات أجهزتهم بشكل مستمر مما يجعل شبكة Wi-Fi عرضة للاختراق دائماً، وهذا يعني ضرورة أن يعي غالب أفراد مجتمع الدراسة خطورة هذا التفريط منهم.

**٣. النتائج المتعلّقة بالسؤال الثالث الذي ينص على:** " ما أبرز سبل تعزيز الوعي بالأمن السيبراني لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم.؟ "

**جدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًّا لإجابات مجتمع الدراسة حول سبل تعزيز الوعي بالأمن السيبراني.**

| م | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | درجة الموافقة |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | الشراء عبر الإنترنت من مواقع موثوقة. | ٤,٥٩ | ٠,٧٩ | ١ | موافق بشدة |
| ٢ | استخدام حسابات المصارف والفيزا ووسائل الدفع الأخرى في المواقع الموثوق فيها. | ٤,٤٩ | ٠,٩١ | ٢ | موافق بشدة |
| ٣ | تجنب وضع البيانات والصور الشخصية على مواقع التواصل الاجتماعي إلا لضرورة. | ٤,٤٦ | ٠,٩١ | ٣ | موافق بشدة |
| ٤ | الحديث عبر الإنترنت مع الموثوق فيهم. | ٤,٣٩ | ٠,٩٣ | ٤ | موافق بشدة |
| ٥ | تقديم دورات تدريبية لطلاب وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية عن الأمن السيبراني بشكل دوري. | ٤,١٨ | ١,٠٩ | ٥ | موافق |
| ٦ | استخدام المحتوى المرخص من الناشر أو المؤلف. | ٤,١٣ | ١,٠٠ | ٦ | موافق |
| ٧ | إنشاء كلية التربية لبرنامج "الدبلوم العالي في الأمن السيبراني". | ٤,٠٧ | ١,٢٥ | ٧ | موافق |
| ٨ | قيام كلية التربية بتوصيف مقرر عن الأمن السيبراني يقوم أعضاء هيئة التدريس بالكلية بتدريسه للطلاب والطالبات. | ٣,٩٨ | ١,٢٢ | ٨ | موافق |
| ٩ | حضور دورات في الأمن السيبراني بشكل دوري. | ٣,٨٥ | ١,١٩ | ٩ | موافق |
| ١٠ | القراءة الدورية عن مشكلات الأمن السيبراني. | ٣,٨٢ | ١,١٧ | ١٠ | موافق |
| | المتوسط* العام | ٤,٢٠ | ٠,٦٥ | | موافق |

*** المتوسط الحسابي من ٥ درجات**

يتضح من الجدول رقم (٧) ما يلي:

– أولاً: أفراد مجتمع الدراسة موافقون على سبل تعزيز الوعي بالأمن السيبراني، حيث بلغ المتوسط العام لموافقتهم على هذا المحور(٤,٢٠ من ٥,٠٠)، وهو

المتوسط الذي يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الخماسي من (٤,٢٠-٣,٤١).

- ثانياً: تَبيّن أن أفراد مجتمع الدراسة (موافقون بشدة) على أربعة سبل من سبل تعزيز الوعي بالأمن السيبراني ، وذلك على النحو التالي:

- العبارة رقم (١) وهي: (الشراء عبر الإنترنت من مواقع موثوقة.) حيث جاءت في المرتبة (الأولى)، بمتوسط حسابي مقداره (٤,٥٩ من ٥,٠٠)، وهذا يُشير إلى الأهمية القصوى التي يتبناها أفراد مجتمع الدراسة لعملية الشراء عبر الإنترنت من مواقع يثقون بالقائمين عليها، وأن أفراد مجتمع الدراسة يعون بشكل واضح جداً خطورة التفريط بذلك..

- العبارة رقم (٤) وهي: (استخدام حسابات المصارف والفيزا ووسائل الدفع الأخرى في المواقع الموثوق فيها.) حيث جاءت في المرتبة (الثانية)، بمتوسط حسابي مقداره (٤,٤٩ من ٥,٠٠)، وهذا يُشير إلى أن أفراد مجتمع الدراسة يؤكدون على ضرورة أن يتم استخدام الحسابات المصرفية وما يتعلق بها من البطاقات البنكية في مواقع موثوقة لا تقوم بنسخ البيانات وتكرارها ومن ثم سحب مبالغ أخرى، أو تكون تلك المواقع غير موثوقة فتسحب من الحسابات المصرفية مالاً دون تقديم الخدمة أصلاً. وتتوافق هذه النتيجة مع ما جاء عند (السواط وآخرين، ٢٠٢٠م).

- العبارة رقم (٣) وهي: (تجنب وضع البيانات والصور الشخصية على مواقع التواصل الاجتماعي إلا للضرورة.) حيث جاءت في المرتبة (الثالثة) ، بمتوسط حسابي مقداره (٤,٤٦ من ٥,٠٠)، وهذا يُشير إلى أن أفراد مجتمع الدراسة يهتمون بشدة بعدم وضع بياناتهم وصورهم الشخصية في مواقع التواصل الاجتماعي؛ لأنهم يعون بشكل كبير جداً خطورة القيام بذلك، وأن هناك من يستغل تلك الصور والبيانات للسرقة أو الابتزاز.
- العبارة رقم (٢) وهي: (الحديث عبر الإنترنت مع الموثوق فيهم.) حيث جاءت في المرتبة (الرابعة) ، بمتوسط حسابي مقداره (٤,٣٩ من ٥,٠٠)، وهذا يُشير إلى أن أفراد مجتمع الدراسة لا يتحدثون عبر الإنترنت إلا مع من يثقون بهم، لأنهم يُدركون بشكل قاطع الآثار الخطيرة المترتبة على الحديث مع غير الموثوق بهم، والتي قد تؤدي إلى التعدي على خصوصياتهم، أو التحقيق معهم من الجهات الأمنية بسبب هذا التواصل المشبوه.

**نتائج الدراسة:**

تمثلت أبرز نتائج الدراسة فيما يلي:

أولاً: النتائج المتعلّقة بالسؤال الأول الذي ينص على: " ما درجة وعي طلاب وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمفاهيم الأمن السيبراني ؟ كانت على النحو التالي:

١- أفراد مجتمع الدراسة يملكون درجة (عالية) من الوعي بمفاهيم الأمن السيبراني، وهو ما يشير إلى سعة اطلاع أفراد مجتمع الدراسة على خطورة التفريط بالأمن السيبراني، وأهمية الوعي به .

٢- تَبيّن أن أفراد مجتمع الدراسة يملكون درجة (عالية جداً) من الوعي نحو عبارتين من درجة الوعي بمفاهيم الأمن السيبراني، وهي العبارة رقم (١٠): (أرى أن الأمن السيبراني يحمي نظم المعلومات من الاختراق ومن الهجمات الفيروسية.) حيث جاءت في المرتبة (الأولى) حسب المتوسط الحسابي، والعبارة رقم (٩): (أحتاج إلى دورات تدريبية في الأمن السيبراني.) حيث جاءت في المرتبة (الثانية) حسب المتوسط الحسابي.

٣- تَبيّن أن أفراد مجتمع الدراسة يملكون درجة (متوسطة) من الوعي نحو ثلاث عبارات من درجة الوعي بمفاهيم الأمن السيبراني، وذلك على النحو التالي:

- العبارة رقم (٢) وهي: (لدي إلمام بمفهوم الأمن السيبراني.) حيث جاءت في المرتبة (السابعة) حسب المتوسط الحسابي.
- العبارة رقم (٤) وهي: (لدي اطلاع واسع على جرائم الأمن السيبراني.) حيث جاءت في المرتبة (الثامنة) حسب المتوسط الحسابي.

- العبارة رقم (٧) وهي: (لدي إلمام بطرق المحافظة على الأمن السيبراني.) حيث جاءت في المرتبة (التاسعة) حسب المتوسط الحسابي.

٤- تَبيّن أن أفراد مجتمع الدراسة يملكون درجة عالية من الوعي نحو العبارة رقم (٨) وهي: (لدي معوقات شخصية تحول بيني وبين تحقيق الوقاية من مخاطر الأمن السيبراني.) حيث جاءت في درجة (منخفضة) وفي المرتبة (العاشرة والأخيرة) حسب المتوسط الحسابي.

**ثانياً: النتائج المتعلّقة بالسؤال الثاني الذي ينص على: " ما درجة وعي طلاب وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بتطبيقات الأمن السيبراني ؟ كانت على النحو التالي:**

١- أفراد مجتمع الدراسة يملكون درجة (عالية) من الوعي بتطبيقات الأمن السيبراني ، وهو ما يشير إلى ارتفاع مستوى معرفة أفراد مجتمع الدراسة بتطبيقات الأمن السيبراني.

٢- تَبيّن أن أفراد مجتمع الدراسة يملكون درجة (عالية جداً) من الوعي نحو العبارة رقم (٢) وهي: (أتجنب فتح أي رابط مرفق في رسالة مجهولة المصدر.) حيث جاءت في المرتبة (الأولى) حسب المتوسط الحسابي.

٣- تَبيّن أن أفراد مجتمع الدراسة يملكون درجة (متوسطة) من الوعي نحو ثلاث عبارات من درجة الوعي بمفاهيم الأمن السيبراني، وذلك على النحو التالي:

- العبارة رقم (٥) وهي: (أهتم بتحميل برامج آمنة لمكافحة الفيروسات.) حيث جاءت في المرتبة (التاسعة) حسب المتوسط الحسابي.

- العبارة رقم (١) وهي: (أختار كلمة مرور قوية، وأهتم بتغييرها كل فترة.) حيث جاءت في المرتبة (العاشرة) حسب المتوسط الحسابي.
- العبارة رقم (٩) وهي: (أقوم بإعداد نسخة احتياطية للبيانات المخزنة في جهازي على الخدمة السحابية.) حيث جاءت في المرتبة (الحادية عشر) حسب المتوسط الحسابي.

٤- تَبيّن أن أفراد مجتمع الدراسة يملكون درجة (منخفضة) من الوعي نحو العبارة رقم (١٠) وهي: (أُغير إعدادات جهازي بشكل مستمر لكيلا تُخترق شبكة Wi-Fi) حيث جاءت في المرتبة (الثانية عشر والأخيرة) حسب المتوسط الحسابي.

**ثالثاً: النتائج المتعلّقة بالسؤال الثالث الذي ينص على:" ما أبرز سبل تعزيز الوعي بالأمن السيبراني لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم.؟ كانت على النحو التالي:**

١- أفراد مجتمع الدراسة موافقون على سبل تعزيز الوعي بالأمن السيبراني.

٢- تَبيّن أن أفراد مجتمع الدراسة (موافقون بشدة) على أربعة سبل من سبل تعزيز الوعي بالأمن السيبراني ، وذلك على النحو التالي:

- العبارة رقم (١) وهي: (الشراء عبر الانترنت من مواقع موثوقة.) حيث جاءت في المرتبة (الأولى) حسب المتوسط الحسابي.

- العبارة رقم (٤) وهي: (استخدام حسابات المصارف والفيزا ووسائل الدفع الأخرى في المواقع الموثوق فيها.) حيث جاءت في المرتبة (الثانية) حسب المتوسط الحسابي.
- العبارة رقم (٣) وهي: (تجنب وضع البيانات والصور الشخصية على مواقع التواصل الاجتماعي إلا للضرورة.) حيث جاءت في المرتبة (الثالثة) حسب المتوسط الحسابي.
- العبارة رقم (٢) وهي: (الحديث عبر الإنترنت مع الموثوق فيهم.) حيث جاءت في المرتبة (الرابعة) حسب المتوسط الحسابي.

***

**التوصيات:**

بناء على نتائج الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

- قيام كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بتنظيم دورات عن الأمن السيبراني في كل فصل دراسي.
- قيام كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بتعليق العبارات التي تساهم في رفع درجة الوعي بالأمن السيبراني لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بالكلية في أروقة مبنى الكلية.
- إلزام جميع طلاب وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بحضور دورة واحدة على الأقل في الأمن السيبراني.
- عدم ربط أجهزة طلاب وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بأجهزة العرض في القاعات الدراسية دون إحضار ما يثبت حضورهم لدورة في الأمن السيبراني وخلو أجهزتهم من الفيروسات.
- عدم استقبال عضو هيئة التدريس لأعمال طلاب وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية على بريد الأستاذ الإلكتروني دون إحضار ما يثبت حضورهم لدورة في الأمن السيبراني و خلو أجهزتهم من الفيروسات.
- يتم تطبيق التوصيات السابقة من خلال وحدة التقنية بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- يتم أخذ توقيع إقرار من طلاب وطالبات الدراسات العليا بالكلية بالعمل بالتوصيات السابقة حين إجراءات القبول لبرامج الدراسات العليا بالكلية.

## المصادر والمراجـــع:

### أولاً: المراجـع العربية:


- (الإتحاد الدولي للاتصالات، ٢٠٠٦)،دليل الأمن السيبراني للبلدان النامية. جنيف. سويسرا .
- أبو عيشة، زاهدة جميل، وآخرون (٢٠٢٠م)، مستوى تحقيق أهداف الأنشطة اللامنهجية المتعلقة بالأمن السيبراني والهوية الوطنية من وجهة نظر المعلمين .
- أبو منصور، حسين يوسف(٢٠١٧) توظيف تقنية التصنيف الربطي للكشف عن مواقع التصيد الإلكتروني. المجلة العربية الدولية للمعلوماتية . جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ٥(٩)،٣٢-٤٠.
- آل مسعود، علي يحيى (٢٠٢٠م) الأمن السيبراني وآلياته في الحدّ من السلوكيات الانحرافية للأحداث في المملكة العربية السعودية: دراسة نظرية تحليلية، مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ – كلية التربية.مج٢٠، ع٤.ص٤١١-٤٣٤.
- الدباغ، رائد عبدالقادر حامد ،بشرى علي زينل (٢٠١٢م).(فاعلية التدريب في تحقيق نجاح أمن نظم المعلومات:دراسة استطلاعية لآراء عينة من العاملين في نظم المعلومات بجامعة الموصل. " تنمية الرافدين: جامعة الموصل – كلية الإدارة والاقتصاد. مج ٣٤، ع ١١٠، ص ١٢٣-١٤٠.
- بادواد، إبراهيم محمد (٢٠٢٠م) . جريدة المدينة، مقال: من أجل عالم سيبراني أفضل، بتاريخ: ٢٠٢٠/٢/٥م.-https://www.al-madina.com/article/٦٧١٣٨٠
- جبور، منى الأشقر (٢٠١٢م). السيبرانية هاجس العصر.المركز العربي للبحوث القانونية والقضائية. جامعة الدول العربية.
- جمعة، صفاء فتوح (٢٠١٤م). مسئولية الموظف العام فى إطار تطبيق نظام الإدارة الإلكترونية، دارالفكر والقانون، المنصورة، مصر.
- خليفة،إيهاب (٢٠١٧م).القوى الإلكترونية كيف يمكن أن تُدير الدول شؤونها في عصر الإنترنت ؟.القاهرة.العربي للنشر والتوزيع.

- الربيعة، صالح بن علي (٢٠١٧م) الأمن الرقمي و حماية المستخدم من مخاطر الإنترنت . الرياض: هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات.
- سعود عبيد، أبوثنين (٢٠١٩م) الأبعاد الاجتماعية والأمنية للجرائم المعلوماتية في المجتمع السعودي، الرياض: كلية الملك فهد الأمنية. الدراسات والبحوث. (٧٨).
- السواط، حمد بن حمود، وآخرون (٢٠٢٠م) العلاقة بين الوعي بالأمن السيبراني والقيم الوطنية والأخلاقية والدينية لدى تلاميذ المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بمدينة الطائف. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ع٢١, ج٤. ص ٢٧٨– ٣٠٦ .
- الشهراني، بيان ناصر (٢٠٢٠م) أثر برنامج تدريبي قائم على تصميم ألعاب تعليمية إلكترونية باستخدام برنامج Game Maker لإكساب مفاهيم الأمن السيبراني لدى طالبات المرحلة المتوسطة.
- الصانع،نورة عمر، وآخرون (٢٠٢٠م) ،وعي المعلمين بالأمن السيبراني وأساليب حماية الطلبة من مخاطر الإنترنت وتعزيز القيم والهوية الوطنية لديهم، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط –كلية التربية. مج٣٦، ع٦ . ص ٤١–٩٠ .
- صائغ، وفاء بنت حسن عبد الوهاب(٢٠١٨م)، وعي أفراد الاسرة بمفهوم الأمن السيبراني وعلاقته باحتياطاتهم الأمنية من الجرائم الإلكترونية. المجلة العربية للعلوم الاجتماعية . المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية. ١٤(٣)، ٧٠–١٨ .
- الصحفي، مصباح أحمد حامد (٢٠١٩م)، مستوى الوعي بالأمن السيبراني لدى معلمات الحاسب الآلي للمرحلة الثانوية بمدينة جدة. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ع٢٠, ج١٠. ص ٤٩٣–٥٣٤ .
- عبدالصادق، عادل (٢٠١٥م).الفضاء الإلكتروني والثورة في شؤون أجهزة الاستخبارات الدولية . القاهرة: المركز العربي لأبحاث الفضاء الإلكتروني.
- العساف، صالح بن حمد. (١٤٣٣هـ). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. ط ٢. الرياض: دار الزهراء.

- القحطاني، نورة بنت ناصر (٢٠١٩م)، مدى توفر الوعي بالأمن السيبراني لدى طلاب وطالبات الجامعات السعودية من منظور اجتماعي من وجهة نظرهم. شؤون اجتماعية .جمعية الاجتماعيين في الشارقة.مج(٣٦). ع(١٤٤).ص(١٢٠-٨٥)
- قنديلجي، عامر؛ السامرائي، إيمان (٢٠٠٨م) .شبكات المعلومات والاتصالات. عمّان: دار المسيرة.
- المبارك، عبدالله (٢٠١٦م). ما الفرق بين Cyber Security و Information Security ؟

متاح على: http://cutt.us/Hq٨uE بتاريخ ١٢ مارس ٢٠١٦ م .
- المرهون، عبدالجليل زيد(٢٠١٦)، فلسفة الوعي. جريدة الرياض، الجمعة ٢١ ذو الحجة ١٤٣٧ هـ - ٢٣ سبتمبر ٢٠١٦م.
- مصطفى، الطيب (٢٠١٨م) .الفرق بين أمن المعلومات والأمن السيبراني، مدونة علوم، متاح على: https://www.oolom.com/٦١٢٤
- المقصودي، محمد أحمد علي (٢٠١٧م). الأمن السيبراني والجهود الدولية لمكافحة الجرائم عابرة القارات، مجلة الأمن والحياة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. مج ٣٧، ع ٤٢٧ . ص ١٠٢-١٠٧ .
- ملكاوي،فراس (٢٠١٩م). مجلة الحقيقة الدولية ، مقال: الأمن السيبراني، بتاريخ ٢٠١٩/١٠/٧م.http://factjo.com/Articles.aspx?Id=١٦١٥ .
- المنتشري، فاطمة يوسف (٢٠٢٠م)، دور القيادة المدرسية في تعزيز الأمن السيبراني في المدارس الحكومية للبنات بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية. المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب. ع(١٧)، ٣٨٤-٣٥٧ .
- الهيئة الوطنية للأمن السيبراني(٢٠١٨م).الضوابط الأساسية للأمن السيبراني.موقع الهيئة: https://nca.gov.sa/ .
- الهيئة الوطنية للأمن السيبراني(٢٠٢١م).، الأخبار.موقع الهيئة: https://nca.gov.sa/ .
- وزارة التعليم، برنامج سفير التقديم https://ksp.moe.gov.sa/.

## References


- (International Telecommunication Union) Cybersecurity guide for developing countries. Geneva. Switzerland.
- Zaheada Jamil Abu Aisha and others, (٢٠٢٠). The level of achieving the objectives of extracurricular activities related to cybersecurity and national identity from the point of view of the teachers.
- Hussein Youssef Abu Mansour, (٢٠١٧). Employing Classificatory Linkage Technology to Detect Electronic Phishing Sites. The International Arab Journal of Information Technology. Naif Arab University for Security Sciences. ٥(٩), ٣٢-٤٠.
- Ali Yahya Al Masoud. (٢٠٢٠). Cyber security and its mechanisms in reducing the deviant behaviors of juveniles delinquents in the Kingdom of Saudi Arabia. Theoretical Analytical Study. Journal of the Faculty of Education, Kafr El-Sheikh University - Faculty of Education. Vol. ٢٠, issue ٤, page ٤١١ – ٤٣٤
- Raed Abdel Qader Hamed Al-Dabbagh and Bushra Ali Zainal. (٢٠١٢). Training effectiveness in achieving the success of information systems security: exploratory study of the views of a sample of workers in information systems at University of Mosul. JOURNAL OF TANMIAT AL-RAFIDAIN: University of Mosul- college of Administration and Economics. vol. ٣٤, issue ١١٠, page ١٢٣-١٤٠.
- Ibrahim Muhammad Badawood (٢٠٢٠). Al-Madina newspaper, the article of: For a better cyber world, dated: ٥/٢/٢٠٢٠.https://www.al-madina.com/article/٦٧١٣٨٠
- Mona Al-Ashqar Jabour (٢٠١٢). Cyber Age Obsession. The Arab Center for Legal and Judicial Research. League of Arab States.
- Safa Fotouh Juma (٢٠١٤). Responsibility of the government officialin the implementation of the electronic management system, Dar Al-Fekr, Mansoura, Egypt
- Ehab Khalifa (٢٠١٧). Cyber Power: How can countries manage their affairs in the age of the Internet? Cairo. Al-Arabi Publishing and Distribution
- Saleh Bin Ali Al-Rabiah (٢٠١٧) Digital Security and User Protection from Internet Risks. Riyadh: Communications and Information Technology Commission.
- Saud Obaid Abu Thaneen (٢٠١٩) Social and Security Dimensions of cyber Crimes in Saudi Society, Riyadh: King Fahd Security College. Research Center. (٧٨).
- Hamad bin Hammoud Al-Sawat, and others (٢٠٢٠) The relationship between cyber-security awareness and the national, moral and religious values of primary and intermediate school students in taif. Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University Faculty of Women for Arts Science and Education issue ٢١, vol. ٤. pp. ٢٧٨-٣٠٦.

- Bayan Nasser Al-Shahrani (٢٠٢٠), The Impact of A Training Program Based on Designing Electronic Games Using Game Maker to Enhance Cyber Security Concepts for Middle-School Students.
- Noura Omar Al-Sanea and others (٢٠٢٠), The Teachers' awareness of cybersecurity and methods of protecting students from the dangers of the Internet and the methods of promoting national values and identity, Journal of the faculty of Education, Assiut University - Faculty of Education. Vol. ٣٦, issue ٦. pp. ٤١-٩٠.
- Wafaa Bint Hassan Abdel-Wahab Sayegh (٢٠١٨). Family members Awareness of the concept of cybersecurity and its relationship to their security precautions against cybercrime. The Arab Journal of Social Sciences. Arab Association for Scientific Consultatation and Human Development. ١٤(٣), ٧٠-١٨.
- Misbah Ahmed Hamed El-Sahafi (٢٠١٩), The Level of Computer Teachers' Awareness of Cybersecurity in Secondary Schools in Jeddah. Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University Faculty of Women for Arts Science and Education. Issue ٢٠, vol. ١٠. pp. ٤٩٣-٥٣٤.
- Adel Abdel Sadiq (٢٠١٥). Cyberspace and the revolution in Global Intelligences Agencies Affairs. Cairo: Arab Center for Cyberspace Research.
- Saleh bin Hamad Al-Assaf (١٤٣٣AH). Introduction to research in the behavioral sciences. Edition ٢. Riyadh. Dar-Al-Zahraa.
- Noura bint Nasser Al-Qahtani (٢٠١٩), The availability of cybersecurity awareness among Saudi Arabian university students from a social perspective. Journal of Social Sciences. Sociological Association at Sharjah. Vol. (٣٦). Issue (١٤٤). PP. (١٢٠-٨٥)
- Amer Kandilji and Iman Al-Samarrai (٢٠٠٨) Information and communication networks. Amman: Dar Al Massira.
- Abdullah Al Mubarak (٢٠١٦). What is the difference between Cyber Security and Information Security? Available at: http:// http://cutt.us/Hq٨uE on March ١٢, ٢٠١٦.
- Abdul Jalil Zayd Al-Marhoon. (٢٠١٦). Awareness Philosophy Alriyadh. Dated Friday, ٢١ Dhu al-Hijjah ١٤٣٧ AH - ٢٣ September ٢٠١٦ AD.
- Mustafa Al-Tayeb. The difference between information security and cybersecurity? Oolom. Available at https://www.oolom.com/٦١٢٤
- Muhammad Ahmad Ali Al-Maqsudi. (٢٠١٧). Cybersecurity and International Efforts to Combat Transcontinental Crime. Security and Life magazine. Naif Arab University for Security Sciences. Vol. ٣٧,Issue ٤٢٧. pp. ١٠٢-١٠٧.
- Firas Malkawi (٢٠١٩) international fact journal article: cybersecurity dated: ٧/١٠/٢٠١٩. At http://factjo.com/Articles.aspx?Id=١٦١٥
- Fatima Youssef El Montashari (٢٠٢٠). The role of the school leadership in strengthening cyber security in the government schools for girls in Jeddah from the point of view of teachers. The Arab Journal of Educational and Psychological Sciences. The Arab Institution for Education, Science and Arts. Issue (١٧), ٣٨٤-٣٥٧.

- National Cybersecurity Authority. (٢٠١٨). Essential cybersecurity Controls. Authority website: https://nca.gov.sa/
- National Cybersecurity Authority. (٢٠٢١). News. Authority website: https://nca.gov.sa/
- Ministry of Education, Application Ambassador Program https://ksp.moe.gov.sa/

## ثانياً: المراجـع الأجنبية:

- - Canongia, C., & Mandarino, R. (٢٠١٤). Cyber security the new challenge of the information society. In Crisis Management: Concepts,Methodologies, tools and applications: ٦٠-٨٠.
- - Corrigan, L., Robertson, L.(٢٠١٥). Inside the digital wild west: how school leaders both access and avoid social media. A paper presented at proceedings of ١٢th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA ٢٠١٥)
- - Dilmaç, B., & Aydoğan, D. (٢٠١٠). Values as a predictor of cyber-bullying among secondary school students. International Journal of Social Sciences, ٥(٣), ١٨٥-١٨٨
- - Holly, K., Sterling, L., Alexandra, H. & Michael, O. (٢٠١٨). School leaders and technology: results from a national survey. Bethesda: Education week researcher center.
- - Kowalski, R., Limber, S. & Agatston, P. (٢٠٠٨). Cyber bullying bullying in the digital age. United states of America: Blackwell Publishing.
- - Kritzinger, E. (٢٠١٧). Cultivating a cyber-safety culture among school learners in South Africa. Africa Education Review, ١٤(١), ٢٢-٤١.
- - Mark, L. & Nguyen, T. (٢٠١٧). An Invitation to Internet Safety and Ethics: School and family collaboration. journal of invitational theory and practice. ٢٣, ٦٢-٧٥.
- - Spiering, A. (٢٠١٣). Improving cyber saftey awareness education at duch elementary school. Unpublished master thesis. Leiden: Leidein university.
- - Tiwari, S., Bhalla, A., & Rawat, R. (٢٠١٦). Cyber-crime and security. International journal of advanced research in computer science and software engineering. ٦(٤), ٤٦-٥٢.
- - Wilson, C. (٢٠١٤). Cybersecurity education the emergence of an accredited academic discipline. Journal of the colloquium information system security education. ٢(١), ٢-١٣

***

# مستوى رضا أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة عن استخدام منصات التعليم الإلكتروني في أثناء جائحة كورونا

**د. إبراهيم بن محمد ناصر السويلم**
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة حائل

# مستوى رضا أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة عن استخدام منصات التعليم الإلكتروني في أثناء جائحة كورونا

د. إبراهيم بن محمد ناصر السويلم

قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة حائل

تاريخ تقديم البحث: ٣/ ١/ ١٤٤٣ هـ تاريخ قبول البحث: ٦/ ٤/ ١٤٤٣ هـ

**ملخص الدراسة:**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى رضا أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة عن استخدام منصات التعليم الإلكتروني في أثناء جائحة كورونا.

واشتملت عينة الدراسة على (٢٢٠) من أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة في مدينة الرياض، واستخدم الباحث المنهج الوصفي؛ وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة الحالية ولتحقيق أهدافها. وقد قام الباحث بإعداد استبانة مكونة من (١٨) عبارة تقيس مستوى رضا أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة عن استخدام منصات التعليم الإلكتروني في أثناء جائحة كورونا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى رضا أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة عن استخدام منصات التعليم عن بُعد في أثناء جائحة كورونا جاء بمستوى منخفض، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة نحو استخدام منصات التعليم عن بُعد في أثناء جائحة كورونا تُعزى لمتغير (المستوى الأكاديمي) لصالح مرحلتي "الثانوي وما دون" و"الدكتوراه"، ومتغير (البرنامج التعليمي للطالب) لصالح "اضطرابات التواصل"، و"تعدد عوق"، ومتغير (المرحلة الدراسية للطالب) لصالح "المرحلة الثانوية". وفي مقابل ذلك أكدت الدراسة عدمَ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة حول استخدام منصات التعليم عن بُعد في أثناء جائحة كورونا تُعزى لمتغير (الجنس، والعمر، والحالة الوظيفية).

**الكلمات المفتاحية:** أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة، منصات التعليم الإلكتروني، جائحة كورونا

# The satisfaction level of parents of students with disabilities towards the use of E-learning platforms during Corona pandemic

**Mr. Ibrahim M. Al-Swailem**
Special education department – College of Education
University of Hail

**Abstract:**

This study aimed to identify the satisfaction level of parents of students with disabilities towards the use of E-learning platforms during the corona pandemic. The study sample included (٢٢٠) parents of students with disabilities in the kingdom of Saudi Arabia. The researcher used the descriptive approach to suit the nature of the current study and to achieve its objectives. The researcher developed a questionnaire consisting of (١٨) statements that measure the satisfaction level of parents of students with disabilities regarding the use of E-learning platforms during the corona pandemic. The study concludes that the satisfaction level of parents of students with disabilities towards the use of E-learning platforms during the corona pandemic was lowThe study also showed statistically significant differences between the responses of parents of students with disabilities towards using E-learning platforms during the corona pandemic. Three variables: (academic level) in favor of the “secondary and below” and “doctoral” level, (the student's educational program), in favor of "communication disorders", "multiple disabilities", and (the student's academic level) in favor of the "secondary level". On the other hand, the study emphasized that there were no statistically significant differences between the responses of parents of students with disabilities towards using E-learning platforms during the corona pandemic and three variables (gender, age and occupation status).

**key words:** parents of students with disabilities, E-learning platforms, corona pandemic

**مقدمة:**

يمرُّ العالم منذ مطلع عام ٢٠٢٠ بجائحة كورونا، التي تعد معضلة حقيقية وجائحة غير مسبوقة، ألقت بظلالها على المجتمع الدولي وأدت إلى تعطيل عجلة التنمية على جميع الأصعدة. فعلى الصعيد التعليمي فرضت هذه الأزمة على أصحاب القرار الإغلاق الكامل فورًا للمدارس والجامعات، والبحث عن حلول وبدائل تهدف إلى ضمان استمرار التعليم. إذ تشير التقديرات إلى أن الإغلاق المؤقت للمدارس والجامعات في أثناء جائحة كورونا قلَّل من انتشار الفيروس في دول متعددة، مثل: بريطانيا والصين وتايوان والولايات الأمريكية المتحدة (Viner, Russell, Croker, Packer, Ward, Stansfield, Mytton, Bonell &Booy, ٢٠٢٠). وفي المملكة العربية السعودية أسهم إغلاق جميع المدارس والجامعات –منذ بداية شهر مارس من عام ٢٠٢٠ وحتى إشعار آخر– في السيطرة على انتشار الفيروس (وزارة التعليم، ٢٠٢١). وعليه رفعت وزارة التعليم –بالتزامن مع قرار إغلاق المدارس– مستوى الاستعداد الكامل لتطبيق التعليم الإلكتروني وتطويره وتوظيف منصاته لخدمة المعلم والطالب وجميع العاملين في القطاع التعليمي.

وفي مجال التربية الخاصة، أدى التحول المفاجئ من التعليم الحضوري إلى التعليم الإلكتروني إلى تغيير غير مسبوق في المستوى الدراسي للطلبة ذوي الإعاقة وأسرهم، ما أثر تأثيرًا متفاوتًا في المخرجات التعليمية بحسب درجة استعداد بيئات ومنصات التعليم الإلكتروني، واستعداد المستخدمين لها وقدرتهم على التعامل معها (السويلم، ٢٠٢١). وعلى الرغم من التحديات المرتبطة

باستخدام منصات التعليم الإلكتروني E-learning Platforms، فإنها تعد أحد أبرز الحلول التقنية الحديثة التي تقدم بيئة تعليمية تفاعلية تتميز بالمرونة، عبر تقديم المهارات والمعلومات والمعارف بما يناسب قدرات الطلبة ذوي الإعاقة وإمكاناتهم، إضافة إلى دورها في تمكين المعلمين من مشاركة المحتوى الإلكتروني وتصميم الدروس والأنشطة (Simpson, ٢٠٢٠). ووفق تلك الرؤية يؤكد السويلم (Alsawalem, ٢٠١٩) ضرورةَ مراعاة الاحتياجات الفردية للطلبة ذوي الإعاقة عند توظيف التقنية في تعليمهم، ما يستدعي وجود بيئة وأدوات ومنصات تقنية ودعم أسري يناسب خصائصهم الفريدة، التي عند توفرها ولا سيَّما عند استخدام التعليم الإلكتروني ستساعد بلا شك الطلبة ذوي الإعاقة في الوصول إلى إمكاناتهم الكاملة، وتحقق لهم المزيد من النجاح الأكاديمي.

وبما أن بيئة التعليم تحولت من المدرسة إلى المنزل، أصبحت مشاركة أولياء الأمور ومستوى رضاهم عن منصات التعليم الإلكتروني ركنًا أساسيًّا في نجاح ممارسات التعليم الإلكتروني. إذ يشير بيك وآخرون Beck, Maranto & Lo, ((٢٠١٣ إلى وجود علاقة إيجابية بين مستوى رضا أولياء الأمور ومشاركتهم في التعليم الإلكتروني، ومستوى أداء الطلبة على منصات التعليم الإلكتروني. بمعنى آخر، كلما زاد رضا أولياء أمور الطلبة عن منصات التعليم الإلكتروني، زاد مستوى أداء الطلبة وتفاعلهم على هذه المنصات. وفي مجال الإعاقة، ينبِّه تشابي (Cahapay, ٢٠٢٠) إلى أن رضا أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة يؤدي دورًا مهمًّا وحاسمًا في نجاح استخدام منصات التعليم الإلكتروني في أثناء جائحة

كورونا؛ إذ إن مستوى رضاهم ينعكس إيجابًا أو سلبًا على مستوى قدرتهم على دعم أبنائهم ومساندتهم للاستفادة من منصات التعليم الإلكتروني.

من ناحية أخرى، تؤكد الدراسات أهمية مناقشة العوامل المؤثرة في أولياء أمور الطلبة عن منصات التعليم الإلكتروني، لما لها من تأثير ليس في رضاهم عن منصات التعليم الإلكتروني فقط، بل كذلك على مستوى نجاح عملية التعليم الإلكتروني في هذه المرحلة الحساسة (Kumar & Kumar, ٢٠٢٠; Sharma & Kiran, ٢٠٢١). فعلى سبيل المثال، وجد ميكالوفا وسيفيك (Mikhailova & Sivak, ٢٠٢٠) أن أولياءَ أمور الطلبة الموظفين وأصحاب والمؤهلات التعليمية العالية أقلُّ عرضة في مواجهة الصعوبات المرتبطة بالتعليم الإلكتروني، ما يعني ارتفاع مستوى رضاهم ومشاركتهم جنبًا إلى جنب مع أبنائهم.

وعلى الرغم من أهمية دراسة رضا أولياء أمور الطلبة ودوره في الوصول إلى مخرجات تعليمية عالية، فإن هناك غيابًا ملحوظًا للدراسات المرتبطة بمستوى رضا أولياء الأمور عن منصات التعليم الإلكتروني، وعلاقته بعدد من العوامل المؤثرة، ويمكن تفسير هذا الغياب بأن الاهتمام البحثي بمجال التعليم الإلكتروني سواء قبل جائحة كورونا أو ما بعدها، يركز إلى حدٍّ كبير على رضا المعلمين وطلابهم، ما يبرر ضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول هذا الموضوع ٢٠٢٠ (Beck et al, ٢٠١٣; Denisova, Lekhanova & Gudina, Abdallah, ٢٠١٨).

**مشكلة الدراسة:**

في ظل استمرار انتشار فيروس كورونا في أغلب دول العالم عامَّةً وفي المملكة العربية السعودية خاصَّةً، كان لابد من الاستمرار في استخدام التعليم الإلكتروني بديلًا تعليميًّا في المدارس والجامعات، من أجل ضمان استمرار التعلم، وفي الوقت نفسه لمنع انتشار الفيروس، وذلك بتطبيق مبادئ التباعد الاجتماعي الذي أدى إلى إغلاق المدارس والجامعات مؤقتًا في (٢١٦) دولة، ما جعل قرابة (٩٠٪) من الطلاب حول العالم ينتقلون من التعليم التقليدي إلى التعلُّم عبر منصات التعليم الإلكتروني (WHO, ٢٠٢١). هذا الإغلاق والتوجه نحو استخدام التعليم الإلكتروني حلًّا بديلًا وآمنًا، وسَّع من دائرة المسؤولية كثيرًا في المنزل مقارنة بما كانت عليه في السابق؛ إذ أصبح أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة مثقلين بمهام إشرافية وتعليمية فوق مهامهم المعتادة، ما جعلهم يؤدون دورًا حيويًّا في نجاح استخدام منصات التعليم الإلكتروني مع أبنائهم من ذوي الإعاقة، لكونهم أصحاب المصلحة والركيزة الأساسية في حياة أبنائهم ومستقبلهم.

وعلى الرغم من أهمية ما سبق، أكدت الدراسات الحديثة ندرة الدراسات المرتبطة برضا أولياء أمور الطلبة عن استخدام منصات التعليم الإلكتروني في ميادين التعليم العام والتربية الخاصة، سواء قبل جائحة كورونا أو ما بعدها (Sharma, & Kiran, ٢٠٢١; Heba & Sultan, ٢٠٢٠). كما يشير توماينو وآخرون (Tomaino, Greenberg, Kagawa-Purohit, Doering & Miguel, ٢٠٢١) إلى أن هناك الكثير من الدراسات أغفلت الاهتمام بتجارب أولياء أمور

الطلبة ذوي الإعاقة حول استخدام التعليم الإلكتروني، على الرغم من أهميتها في تحسين جودة تعلم الطلبة ورفع كفاءة منصات التعليم الإلكتروني، ما يعني ضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول هذا الموضوع. ومن هنا تتضح الحاجة إلى إجراء دراسة تتحقق من مستوى رضا أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة عن استخدام منصات التعليم الإلكتروني، ولا سيَّما إذا استمر إغلاق المدارس مدَّةً قد تطول نسبيًّا.

من جهة أخرى، فإن مناقشة العوامل المحتملة في التأثير في أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة، مثل: العوامل الديموغرافية، سيُسهِم في التقاط الصورة الكاملة لمستوى رضاهم، ومن ثم فهم أكبر لمشكلة الدراسة؛ لذا تسعى الدراسة الحالية إلى النظر في مستوى رضا أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة عن استخدام منصات التعليم الإلكتروني، وتحديد أبرز العوامل المؤثرة فيهم، نظرًا لأهمية دورهم في استخدام منصات التعليم الإلكتروني في هذه المرحلة الحرجة من جهة، ومن جهة أخرى سعيًا لسد الفجوة العلمية المبنية على قلة الدراسات في هذا المجال، سواء على مستوى التربية الخاصة أو على مستوى التعليم العام.

## أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما مستوى رضا أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة عن استخدام منصات التعليم الإلكتروني في أثناء جائحة كورونا؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة نحو استخدام منصات التعليم الإلكتروني في أثناء جائحة كورونا تُعزى للمتغيرات (الجنس، والعمر، والمستوى الأكاديمي، والحالة الوظيفية، والبرنامج التعليمي للطالب، والمرحلة الدراسية للطالب)؟

## أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- مستوى رضا أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة عن استخدام منصات التعليم الإلكتروني في أثناء جائحة كورونا.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة نحو استخدام منصات التعليم الإلكتروني في أثناء جائحة كورونا تُعزى للمتغيرات الآتية: (الجنس، والعمر، والمستوى الأكاديمي، والحالة الوظيفية، والبرنامج التعليمي للطالب، والمرحلة الدراسية للطالب).

## أهمية الدراسة

تنبثق أهمية الدراسة الحالية من جانبين؛ فمن حيث الأهمية النظرية تستمد أهميتها من كونها إحدى الدارسات القليلة التي تناولت مستوى رضا أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة عن استخدام منصات التعليم الإلكتروني في أثناء جائحة كورونا. كما أنها تعد إضافة علمية جيّدة نظرًا لندرة الدراسات التي تناولت المتغيرات المحتملة في التأثير في مستوى رضا أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة عن استخدام منصات التعليم الإلكتروني، وعليه تُعدُّ هذه الدراسة الأولى من نوعها على المستوى المحلي والعربي -في حدود علم الباحث- التي تناقش هذه الموضوعات، ما يجعلها إسهامًا علميًّا كبيرًا في مجال البحث العلمي في ميدان التربية الخاصة. ومن حيث الأهمية التطبيقية فقد تكشف نتائج الدراسة الحالية عن رضا أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة عن تلك المنصات، وأكثر العوامل تأثيرًا وتنبؤًا برضاهم في أثناء جائحة كورونا، ما يساعد المسؤولين وأصحاب القرار والقائمين على منصات التعليم الإلكتروني في وزارة التعليم في رسم الخطط التطويرية المستقبلية لمنصات التعليم الإلكتروني للطلبة ذوي الإعاقة في أثناء الأزمات عامَّةً، وإيجاد الحلول المناسبة للتحديات التي تؤثر سلبًا في مستوى رضا أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة عن تلك المنصات خاصَّةً، ومن ثم تحسين استخدام منصات التعليم الإلكتروني للطلبة ذوي الإعاقة في أثناء جائحة كورونا.

**حدود الدراسة:**

تتضمن حدود الدراسة الموضوعية رضا أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة عن استخدام منصات التعليم الإلكتروني في أثناء جائحة كورونا، بينما تتضمن الحدود المكانية برامج ومعاهد التربية الخاصة في مدينة الرياض. في حين تنحصر الحدود الزمانية لهذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤٢هـ. أما الحدود البشرية فتنحصر في أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة المسجَّلين والمنتظمين في تلك البرامج والمعاهد المذكورة آنفًا.

**مصطلحات الدراسة**

يقصد برضا أولياء الأمور بأنها: الحالة النفسية لأولياء الأمور المفعمة بالقناعة والشعور بالارتياح بهدف تحقيق رغباتهم واحتياجاتهم الشخصية والنفسية (Perry, Charles, Zapparoli & Weiss, ٢٠٢٠). ويعرفها الباحث اجرائيًّا بأنها الحالة التي تتكون لدى أولياء الأمور (الإباء والامهات) نتيجة قناعتهم بفعالية ونجاح منصات التعليم الإلكتروني في تعليم أبنائهم من ذوي الإعاقة.

يقصد بالطلبة ذوي الإعاقة: هم الطلبة الذين لديهم إعاقة أو اضطراب أو قصور يحدُّ من إمكانيات الفرد ويجعله مؤهلاً للاستفادة من برامج وخدمات التربية الخاصة .(Alsawalem, ٢٠١٩) ويعرِّفهم الباحث إجرائيًّا بأنهم: الطلبة الذين لديهم شكل من أشكال العجز أو الضعف أو القصور في جانب واحد أو أكثر، والذي بدوره يؤثر عمومًا في قدرة الطالب بالوفاء بالأنشطة التعليمية

والأكاديمية المناط بها مما يستدعي تدخل متخصص من مؤسسات التربية الخاصة وبرامجها.

ويقصد بمنصات التعليم الإلكتروني: هي أداة ومساحة حرّة تستخدم لمساعدة المعلمين والطلبة في عمليتي التعلم والتعليم بغرض تحسين الجوانب المهنية والأكاديمية، وبواسطتها تتيح للمستخدم استعراض المحتوى التعليمي بشكل تفاعلي ومرن (Pour, ٢٠١٤). ويعرِّفها الباحث إجرائيًّا بأنها: بوابات مخصصة للمحتوى التعليمي والأدوات والتعليمات المساعدة في التعلم، كما يمكن توظيفها واستخدامها في التواصل ونقل المعلومات والمعارف والأنشطة المختلفة من قبل المعلم والطالب عن طريق الأجهزة التقنية المتعددة، مثل: منصة مدرستي، وبلاك بورد .Blackboard

كما يُقصد بفيروس كورونا المستجد (كوفيد-١٩): هو فيروس من فصيلة فيروسات كورونا، يظهر على شكل صورة التهاب رِئوي حاد يسبب عدوى في الجهاز التنفسي العلوي والجيوب الأنفية والتهابات الحلق (وزارة الصحة، ٢٠٢١).

**الإطار النظري والدراسات السابقة.**

**أولًا: الإطار النظري.**

**أولًا– الطلبة ذوو الإعاقة:**

أكدت الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة أهمية إبراز المسمى لهذه الفئة بهدف حفظ حقوقهم الناتجة عن الإعاقة، وبناء عليه قامت بتعريفهم بأنهم: كلُّ من يعاني قصورًا في الجانب العقلي أو الحسي أو الحركي، ما يمنعهم مباشرةً من المشاركة الفعالة في المجتمع مقارنة بأقرانهم من غير ذوي الإعاقة (WHO, ٢٠٢١). وعلى المستوى المحلي، وجَّه خادم الحرمين الشريفين باعتماد مصطلح الأشخاص ذوي الإعاقة في منتصف عام ٢٠١٩م، عند وصفهم في جميع الأنشطة والتصريحات، إيمانًا بأهمية متابعة المستجدات العالمية في مجال الإعاقة وخدمات التربية الخاصة.

ويشير داود (٢٠١٧) إلى أن الفئات الرئيسة التي تدخل تحت تصنيف الطلبة ذوي الإعاقة، وتكون بذلك مؤهلة للاستفادة من برامج التربية الخاصة، هي: الإعاقة الفكرية (Intellectual Disability)، والإعاقة السمعية (Hearing Impairment)، والإعاقة البصرية (Visual Impairment)، وصعوبات التعلم (Learning Disabilities)، والإعاقات الجسمية والحركية (Physical and Health Impairments)، والاضطرابات السلوكية والانفعالية (Behavior and Emotional Disorders)، واضطراب طيف التوحد (Autism Spectral Disorder)، واضطرابات التواصل (Communication Disorders).

ومن حيث نسبة انتشار الإعاقة في المملكة العربية السعودية، فتشير نتائج المسح التي قامت عليه هيئة الإحصاءات العامة للأشخاص ذوي الإعاقة في عام ٢٠١٧م إلى وجود (١,٤٤٥,٧٢٣) شخصٍ من ذوي الإعاقة من أصل (٢١) مليون مواطن، أي أن (٧,١٪) من عدد السكان السعوديين في المملكة العربية السعودية لديهم إعاقة أو أكثر. كما تشكل نسبة الأشخاص ذوي الإعاقة الذكور (٥٢,٢٪) والإناث (٤٧,٨٪)، ومن حيث المناطق تعدُّ منطقة الرياض الأعلى من حيث وجود الأشخاص ذوي الإعاقة فيها مقارنة بجميع المناطق، إذ بلغت نسبة الأشخاص ذوي الإعاقة فيها (٢٥,١٣٪) من إجمالي السكان السعوديين ذوي الإعاقة، في حين تعدُّ منطقة نجران هي المنطقة الأقل من حيث وجود الأشخاص ذوي الإعاقة فيها من بين جميع المناطق، إذ بلغت نسبة الأشخاص ذوي الإعاقة فيها (٠,٨٧٪) من إجمالي السكان السعوديين ذوي الإعاقة (هيئة الإحصاءات العامة، ٢٠٢١). جدول (١) يوضح إحصائيات الإعاقة في المملكة العربية السعودية، التي تشمل تفاصيل نوع الإعاقة وعدد الأشخاص المصابين بها.

**جدول (١): إحصائيات الإعاقة في المملكة العربية السعودية**

| نوع الإعاقة | عدد الأشخاص المصابين بالإعاقة |
|---|---|
| إعاقة حركية | ١٣٦،٨٣٣ |
| إعاقة بصرية | ٦١٠،٨١١ |
| إعاقة سمعية | ٣٥٥،٢٨٩ |
| اضطراب طيف التوحد | ٢٨٢،٥٣ |
| فرط الحركة وتشتت الانتباه | ١٥٥،٣٠ |
| إعاقة فكرية (متلازمة داون) | ٤٢٨،١٩ |

* **(هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة، ٢٠٢١)**

أما فيما يخص إحصائية لعدد الطلبة ذوي الإعاقة الملتحقين ببرامج التربية الخاصة في مدارس التعليم العام ومعاهد التربية الخاصة بمدينة الرياض، فتشير الإحصائيات إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم أكثر فئات التربية الخاصة استفاداً من برامج التربية الخاصة، بينما الطلبة ذوو الإعاقة البصرية هم الأقل عدداً في الالتحاق ببرامج التربية الخاصة (إدارة التربية والتعليم بمدينة الرياض، ٢٠٢١). جدول (٢) يوضح إحصائيات الطلبة ذوي الإعاقة الملتحقين ببرامج التربية الخاصة في مدينة الرياض، كما تحتوي على تفاصيل الالتحاق للذكور والاناث.

**جدول (٢): إحصائيات الطلبة ذوي الإعاقة الملتحقين ببرامج التربية الخاصة في مدينة الرياض**

| | صعوبات تعلم | إعاقة فكرية | اضطرابات سلوكية وانفعالية/ اضطرابات تواصل | اضطراب طيف التوحد | تعدد عوق | إعاقة سمعية | إعاقة بصرية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| عدد البنين | ٢٣٢٤٠ | ١١١٦٦ | ٢٨٠ | ٢١٧١ | ٥١٧ | ١٥٢٣ | ٨٩٦ |
| عدد البنات | ١٣٨١٨ | ٧٧٤٣ | ٣٢٤ | ٧٢٥ | ٢٧٦ | ١٤٢٠ | ٧٥٦ |
| اجمالي الطلاب | ٣٧٠٥٨ | ١٨٩٠٩ | ٦٠٤ | ٢٨٩٦ | ٧٩٣ | ٢٩٤٣ | ١٦٥٢ |

ومن حيث حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم، فيمكننا القول بأن الاهتمام بالقوانين والتشريعات الخاصة بالأشخاص ذوي الإعاقة بدأ مع أواخر القرن التاسع عشر، ونتيجة لذلك أُنشِئت العديد من المنظمات الدولية التي تكفل حقوقهم ورعايتهم، مثل: منظمة الأمم المتحدة United Nations ومنظمة اليونسكو UNESCO ومنظمة الصحة الدولية World Health Organization. ومن أبرز القوانين والتشريعات التي تحمي الأشخاص ذوي الإعاقة من التمييز في البيئات التعليمية المختلفة، القسم (٥٠٤) من قانون إعادة التأهيل

Rehabilitation Act الذي يضمن تقديم الخدمات التعليمية مجانًا وبما يناسب إمكانات الأشخاص ذوي الإعاقة وقدراتهم. وفي السياق ذاته أُدخِل قانون عدم ترك أي طفل No Child Left Behind، الذي يهدف إلى توفير أفضل تعليم ممكن لجميع الطلبة مهما كانت إمكاناتهم وقدراتهم وخلفياتهم العرقية والثقافية (Hulett, ٢٠٠٩). أما على الصعيد المحلي فقد اهتمت المملكة العربية السعودية برعاية الأشخاص ذوي الإعاقة عن طريق بناء تشريعات محلية أو الانضمام للاتفاقيات الدولية، بهدف تعزيز حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة وتوفير سبل الوقاية والرعاية والتعليم والتأهيل اللازمة لهم، مثل: (قانون المعوقين، ١٩٨٧؛ نظام رعاية المعوقين، ٢٠٠١؛ الاتفاقية الدولية للأشخاص ذوي الإعاقة، ٢٠٠٨) .(Al-Mousa, ٢٠١٠)كما تؤكد الأمم المتحدة لحقوق الإنسان (United Nations Human Rights, ٢٠٢٠) أن مثل هذه القوانين والتشريعات المحلية والدولية السابقة تؤكد حقَّ استمرار التعليم والحصول على خدمات تعليمية للأشخاص ذوي الإعاقة مهما كانت الظروف المحيطة. بمعنى آخر، تؤكد هذه القوانين والتشريعات أحقية حصول الأشخاص ذوي الإعاقة ليس على التعليم الإلكتروني فقط أسوة بزملائهم من غير ذوي الإعاقة، بل كذلك ضمان أن يكون شكلُ التعليم المقدَّم معدَّلًا بما يناسب إمكاناتهم وقدراتهم، وبمشاركة أولياء أمورهم ورضاهم، ولا سيَّما في أثناء جائحة كورونا.

**ثانيًا– منصات التعليم الإلكتروني:**

يعدُّ التعليم الإلكتروني أحد الأنماط التعليمية التي تعتمد كليًّا على توظيف تقنيات المعلومات والاتصالات ICT، لتوفير بيئة تواصلية وتفاعلية بين المعلم والطالب بهدف تقديم الحصص الدراسية والخدمات والأنشطة التعليمية المختلفة. وتعود بداية هذا النمط التعليمي إلى أواخر القرن التاسع عشر بتبادل المواد المطبوعة بالمراسلة البريدية، إلى أن تحول في عصرنا الحالي إلى استخدام الأدوات والوسائل والمنصات الإلكترونية. وينقسم التعليم الإلكتروني إلى تعليم متزامن؛ ويقصد به: التعليم الفوري في أوقات محددة سلفًا، كتقديم الحصص الدراسية مباشرةً بين المعلم والطالب، أما التعليم غير المتزامن فيشير إلى التعليم الفردي في أوقات غير محددة، مثل: الدروس المسجلة بالفيديو، وأما التعليم المدمج فيشير إلى التعليم الذي يجمع بين التعليم المتزامن وغير المتزامن (Harting & Erthal, ٢٠٠٥).

وتعدُّ المملكة العربية السعودية إحدى الدول الرائدة في استخدام منصات التعليم الإلكتروني، لكونها تمتلك تجربة سابقة وثرية في عام ٢٠١٦، والتي اشتملت على تقديم التعليم الإلكتروني لجميع مدارس وبرامج التعليم العام والتربية الخاصة والجامعات الواقعة ضمن الحد الجنوبي في أثناء عاصفة الحزم، بهدف المحافظة على أمن المواطنين والمقيمين في تلك المنطقة وسلامتهم، إضافة إلى تطبيقها التعليم الإلكتروني في أغلب الجامعات السعودية بين شطري الرجال والنساء منذ أكثر من (٣٠) عامًا (السويلم، ٢٠٢١؛ الشمراني، ٢٠١٩). ولأن التركيز على منصات التعليم الإلكتروني المعتمدة فقط في برامج التربية

الخاصة بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، سيُخصَّص الحديث فقط عن أبرز تلك المنصات، وهي: منصة مدرستي، وبوابة المستقبل، والروضة الافتراضية، ومنصة مايكروسوفت تيمز Microsoft Teams، وستُوضَّح مفصَّلةً على النحو الآتي:

منظومة التعليم الموحَّدة: هي منصة تعليم افتراضية أنشأتها الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي، تربط أساسًا بين المعلم والطالب، إضافة إلى قدرة قائد المدرسة والمشرف الزائر على الدخول إليها ومتابعة الأداء. تتيح المنصة لروادها إجراء الحصص الدراسية عن طريق الربط بين حسابات مايكروسوفت، إضافة إلى توفير جميع الموارد التعليمية من مناهج، وبنوك للأسئلة، وساحات للنقاش، وواجبات واختبارات إلكترونية، ومحتوى تعليمي إثرائي يشمل الأنشطة المدرسية وغير المدرسية (وزارة التعليم، ٢٠٢١).

بوابة المستقبل: هو برنامج أنشأته وأشرفت عليه شركة تطوير لتقنيات التعليم بالتعاون مع شركة تيتكوسا TETCOSA، بهدف بناء بيئة تعليمية تزود الطلبة بالمعارف والمهارات إلكترونيًّا، إضافة إلى توفير الدعم المهني اللازم للكادر التعليمي في المدارس (Al Ohali, Al Suhaibani, Palavitsinis & Koutoumanos, ٢٠١٨)

الروضة الافتراضية: هو تطبيق إلكتروني أنشأته وأشرفت عليه شركة تطوير لتقنيات التعليم لتسهيل عملية التعليم الإلكتروني وجعلها حلقة وصل بين المعلمات والأطفال (وزارة التعليم، ٢٠٢١).

مايكروسوفت تيمز :Microsoft Teams هو نظام تشغيلي متكامل يمكِّن المستخدمين من التواصل والتعاون وإنجاز المهام المتعددة، مثل: عقد الحصص الدراسية بين المعلمين والطلبة جماعيًّا وفرديًّا بالتعاون مع برنامج زووم ZOOM. كما يزود المستخدمين بالمحتوى التعليمي، مثل: الكتب، والمنشورات، والاختبارات، والأسئلة الإلكترونية .(Bellan, ٢٠٢٠)

**ثانيًا: الدراسات السابقة:**

في هذا القسم ستُعرض الدراسات ذات العلاقة الأقرب لموضوع الدراسة – قدر الإمكان– نظرًا لحداثة الموضوع وقلة الدراسات السابقة التي تطرقت لحيثياته، ومن ذلك دراسة هبة وسلطان (Heba & Sultan, ٢٠٢٠) التي هدفت إلى التعرف على وجهات نظر أولياء الأمور ومستوى رضاهم عن استخدام التعليم الإلكتروني في دولة الإمارات العربية المتحدة في أثناء جائحة كورونا. استُخدِم الأسلوب المختلط كمنهجية لجمع البيانات الكمية والنوعية من عينة قدرها (١٢٢) من الوالدين في كلتا المرحلتين. وقد أشارت النتائج إلى أن أولياء الأمور لديهم مستويات مختلفة من الرضا تتفاوت من الرضا التام إلى عدم الرضا عن استخدام التعليم الإلكتروني في أثناء جائحة كورونا. كما أوضحت النتائج أن أولياء الأمور غير العاملين هم الأقل رضا عن استخدام التعليم الإلكتروني، أما أولياء أمور طلاب المرحلة الابتدائية فكانوا الأكثر رِضًا. وقد أوصت الدراسة بضرورة تفعيل التواصل بين المدرسة وأولياء الأمور لمعالجة معوقات استخدام التعليم الإلكتروني، وإزالة مخاوف أولياء الأمور حول كل ما يتعلق بالتحول الرقمي في أثناء جائحة كورونا.

وفي البيئة العربية، أجرت العنزي (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات أولياء الأمور نحو دور نظام التعليم الإلكتروني في تدريس مادة اللغة العربية لطلبة مدارس التعليم الخاص الأجنبية في أثناء جائحة كورونا وعلاقتها ببعض المتغيرات. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي بنشر استبانة على عينة عددها (٢٧٣) من أولياء الأمور في دولة الكويت. وتوصلت الدراسة إلى أن اتجاهات أولياء الأمور نحو دور نظام التعليم الإلكتروني في تدريس مادة اللغة العربية لطلبة مدارس التعليم الخاص الأجنبية في أثناء أزمة كورونا ظهرت بدرجة متوسطة. كما وجدت الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أولياء الأمور نحو دور نظام التعليم الإلكتروني في تدريس مادة اللغة العربية تعزى لمتغير صلة القرابة لصالح الأمهات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمستوى التعليمي، والمرحلة التي يدرس فيها الأبناء، وعدد الأبناء المستفيدين من خدمات التعليم الإلكتروني. وتوصي الدراسة بضرورة تقديم دورات لتطوير الكفايات التقنية لدى أولياء أمور الطلبة بكل ما يخدم التعليم الإلكتروني.

وفي دولة الهند قام كومار وكومار (Kumar & Kumar, ٢٠٢٠) بدراسة العوامل المؤثرة في مستوى رضا أولياء الأمور عن التعليم الإلكتروني في مدينة دلهي في أثناء جائحة كورونا. استُخدِم المنهج الوصفي على عينة قوامها (١٣٦) من أولياء أمور الطلبة في المرحلة الابتدائية. وأوضحت نتائج الدراسة أن أولياء الأمور غير راضين تمامًا عن استخدام التعليم الإلكتروني في المرحلة الابتدائية في أثناء جائحة كورونا. كما تشير النتائج إلى وجود علاقة إيجابية قوية بين رضا أولياء الأمور عن التعليم الإلكتروني والعوامل المؤثرة فيه، وهي: (الاستعداد للتعلم

عن بُعد، وأوقات الحصص، والأجهزة التقنية، والمنهج الدراسي، والمخاطر الصحية، ومشاركة أولياء الأمور في التعليم الإلكتروني، والحالة الوظيفية لأولياء الأمور، والأنشطة التعليمية). وكشفت الدراسة أيضًا عن أن معظم أولياء الأمور لديهم قلق واضح في أثناء استخدام أبنائهم منصات التعليم الإلكتروني، ما يعني أهمية توعية أولياء الأمور بأهمية التعليم الإلكتروني في هذه المرحلة الاستثنائية، ومن ناحية أخرى توعيتهم بكيفية استخدام منصات التعليم الإلكتروني.

وفي مجال التربية الخاصة قامت دينيسوفا وآخرون (Denisova et al, ٢٠٢٠) بإجراء دراسة لتحديد مشكلات التعليم الإلكتروني للطلبة ذوي الإعاقة ومستوى رضاهم عنها في أثناء جائحة كورونا. شارك في الاستبانة (٢٣٠) مشاركٍ من الطلبة ذوي الإعاقات البصرية والسمعية والحركية في القطاع الشمالي الغربي في دولة روسيا. وأشارت النتائج إلى أن انخفاض الدافعية، والمشكلات الصحية الناتجة عن الإعاقة، وصعوبة التعامل مع منصات التعليم الإلكتروني عند مواجهة المشكلات التقنية، تعد أبرز التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة. كما أظهرت النتائج أن الغالبية العظمى من الطلبة ذوي الإعاقة غير راضين تمامًا عن منصات التعليم الإلكتروني، وقد كانوا من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والبصرية، لأسباب مرتبطة بالوصول الشامل لتلك المنصات، أما الطلبة ذوو الإعاقة الحركية فكانوا راضين تمامًا عن منصات التعليم الإلكتروني. وتوصي الدراسة بضرورة الدعم الفني والنفسي والاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة لتحقيق أعلى درجات الاستفادة من منصات التعليم الإلكتروني.

وفي السياق ذاته قام افستراتوبولو وآخرون (Efstratopoulou, Delligianidou & Sofologi, ٢٠٢٠) بدراسة تجربة أولياء أمور الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد والإعاقات النمائية في التعليم الإلكتروني في دولة اليونان في أثناء جائحة كورونا. استُخدِمت المنهجية النوعية بإجراء مقابلات مع (١٠) أفراد من أولياء أمور الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد والإعاقات النمائية، لمناقشة تجربتهم مع أبنائهم عند استخدام التعليم الإلكتروني. إذ أوضحت الدراسة أن التعليم الذاتي الذي يعتمد عليه التعليم الإلكتروني يشكل تحديًا كبيرًا للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد والإعاقات النمائية وأولياء أمورهم، نظرًا لخصائصهم الفريدة، مثل: عدم الرغبة في إجراء أي تغيير على حياتهم اليومية. كما تؤكد الدراسة صعوبة ضبط الطالب في الحصص الدراسية والتزامه البقاءَ أمام منصات التعليم الإلكتروني، إضافة إلى ضيق الوقت وصعوبة الوفاء بدور أولياء الأمور تجاه مهامهم الأسرية والاجتماعية والمهنية، بسبب حضورهم مع أبنائهم ذوي اضطراب طيف التوحد والإعاقات النمائية على منصات التعليم الإلكتروني. كما لمست الدراسة ضعف مستوى خبرة أولياء الأمور في حل المشكلات التقنية المرتبطة بمنصات التعليم الإلكتروني. وتؤكد الدراسة أهمية إجراء دورات تدريبية لكلٍّ من المعلمين وأولياء أمور الطلبة ذوي طيف التوحد والإعاقات النمائية، إضافة إلى أهمية الدعم المادي لتلبية الاحتياجات التقنية لعملية التعليم الإلكتروني، ولا سيَّما لذوي الدخل المحدود، وبناء جداول دراسية أكثر مرونة تناسب قدرات الطلبة ذوي طيف التوحد والإعاقات النمائية. كما توصي الدراسة بضرورة إنشاء منصة لمناقشة التحديات بين أولياء أمور الطلبة

ذوي اضطراب طيف التوحد بهدف التغلب على التوتر والقلق والاستفادة من التجارب الإيجابية للآخرين.

وفي الهند أيضًا أجرى شارما آي وكيران دي (Sharma, & Kiran, ٢٠٢١) دراسة لقياس مستوى رضا أولياء الأمور عن التعليم الإلكتروني في المدارس في أثناء جائحة كورونا. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي على عينة من (١١٥) مشاركٍ من أولياء أمور الطلبة في جميع أنحاء الهند. ووجدت الدراسة أن أولياء أمور الطلبة الذين يدرس أبناؤهم في المرحلة الثانوية كانوا أكثر رضًا من أولياء الأمور الذين يدرس أبناؤهم في الصفوف الابتدائية. كما أثبتت النتائج وجود ثلاثة عوامل لها تأثير إيجابي في الرضا العام لأولياء الأمور تجاه استخدام التعليم الإلكتروني في أثناء جائحة كورونا، وهي: الدعم الفني لمنصات التعليم الإلكتروني، وبيئة التعلم، وفاعلية التواصل المدرسي. وتؤكد الدراسة أهمية النظر للعوامل المؤثرة في مستوى رضا أولياء الأمور، لأنها ستسهم مباشرةً في التحسين المستمر لجودة عملية التعليم الإلكتروني.

كما أجرى بوكاييف وآخرون (Bokayev, Torebekova, Davletbayeva, & Zhakypova, ٢٠٢١) دراسة تهدف إلى التعرف على مستوى رضا أولياء أمور الطلبة عن التعليم الإلكتروني في دولة كازاخستان في أثناء جائحة كورونا. واستخدمت الدراسة المنهج المختلط بمشاركة (٣١٣٠٠) مشارك في الاستبانة، إضافة إلى (٦٥) مقابلة مع أولياء الأمور. وتوصلت نتائج الدراسة إلى ارتباط إيجابي بين كلٍّ من عمر الوالدين ومستوى دخل الأسرة، بمستوى رضا الوالدين عن التعليم الإلكتروني، في حين وجدت الدراسة ارتباطًا سلبيًّا بين عدد الأطفال

في الأسرة ورضا الوالدين عن التعليم الإلكتروني في أثناء جائحة كورونا. كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين رضا الوالدين عن التعليم الإلكتروني ومستوى استعداد الحكومة للتحول إلى التعليم الرقمي. وتوصي الدراسة بأهمية دراسة رضا أولياء أمور الطلبة في بيئات مختلفة وعينات متنوعة لتحسين تجربة التعليم الإلكتروني في أثناء جائحة كورونا.

كما قام بوسكا وآخرون (Puška, Puška, Dragić, Maksimović & Osmanović, ٢٠٢١) بدراسة للتعرف على مدى الارتباط بين رضا الطلبة عن منصات التعليم الإلكتروني وعدد من المتغيرات المحتملة في التعليم الجامعي في دولة البوسنة والهرسك. استخدمت الدراسة المنهج الكمي، وأُعِدَّت استبانة شارك فيها (١٦٣٢) من الطلبة الجامعيين في (١١) مؤسسة جامعية. وكشفت نتائج الدراسة عن تأثير الاستراتيجيات المعرفية مباشرةً في رضا الطلاب عن منصات التعليم الإلكتروني، في حين تؤثر متغيرات الكفاءة الذاتية، وتحديد الأهداف، والأبعاد البيئية الاجتماعية، تأثيرًا غير مباشر في رضا الطلاب عن منصات التعليم الإلكتروني. وأوصت الدراسة بضرورة البحث عن متغيرات أخرى وعلاقتها برضا الطلبة وأولياء أمورهم عن منصات التعليم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العام العالي.

**تعقيبٌ على الدراسات السابقة:**

بمراجعة الدراسات السابقة يتضح لنا أنَّ أهدافها وعيناتها ومنهجياتها قد تنوعت طبقًا لطبيعة المشكلة المستهدفة دراستها. كما نلاحظ أنَّ جميع الدراسات السابقة قد ركزت على التعليم الإلكتروني في بيئات التعليم العام والتعليم الجامعي للطلبة العاديين، باستثناء دراسة دينيسوفا وآخرين (Denisova et al., ٢٠٢٠)، التي ركزت على تحديد مشكلات التعليم الإلكتروني للطلبة ذوي الإعاقة ومستوى رضاهم عنها في أثناء جائحة كورونا، ودراسة افستراتوبولو وآخرين (Efstratopoulou, Delligianidou & Sofologi, ٢٠٢١)، التي قوَّمت تجربة أولياء أمور الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد والإعاقات النمائية في التعليم الإلكتروني في دولة اليونان في أثناء جائحة كورونا. وتختلف تلكما الدراستان عن الدراسة الحالية من حيث إنها قد ناقشت رضا أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة وتجربتهم مع منصات التعليم الإلكتروني في أثناء جائحة كورونا نقاشًا ثانويًّا، إضافة إلى عدم تطرقها للمتغيرات المؤثرة في رضا أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة، وذلك نظير اهتمامها الأساسي وتركيزها الكبير على رضا الطلبة ذوي الإعاقة وتقويم مستوى مشاركتهم فقط في منصات التعليم الإلكتروني.

وفيما يخص الدراسات التي استهدفت رضا أولياء أمور الطلبة في بيئات التعليم العام والجامعي وعلاقتها ببعض المتغيرات، نجد دراسة هبة وسلطان (Heba & Sultan, ٢٠٢٠) التي تناولت مستوى رضا أولياء أمور الطلبة عن استخدام التعليم الإلكتروني في دولة الإمارات العربية المتحدة في أثناء جائحة كورونا. كما أجرى كومار وكومار (Kumar & Kumar, ٢٠٢٠) دراسة هدفت

إلى معرفة العوامل المؤثرة في مستوى رضا أولياء الأمور عن التعليم الإلكتروني في مدينة دلهي في أثناء جائحة كورونا، في حين هدفت دراسة شارما آي وكيران دي (Sharma & Kiran, ٢٠٢١) إلى قياس مستوى رضا أولياء الأمور عن التعليم الإلكتروني في المدارس في أثناء جائحة كورونا، في حين قام بوكاييف وآخرون(Bokayev et al., ٢٠٢١) بدراسة للتعرف على مستوى رضا أولياء أمور الطلبة عن التعليم الإلكتروني في دولة كازاخستان في أثناء جائحة كورونا. وعلى الرغم من أن الدراسة الحالية تتشابه مع الدراسات السابقة، فإنها تختلف عنها في أكثر من جانب، مثل: مكان تطبيق الدراسة، وعينتها، ومنهجيتها.

كما قامت العنزي (٢٠٢٠) بدراسة لمعرفة اتجاهات أولياء الأمور نحو دور نظام التعليم الإلكتروني في تدريس مادة اللغة العربية لطلبة مدارس التعليم الخاص الأجنبية في أثناء جائحة كورونا، وعلاقتها ببعض المتغيرات. في حين قام بوسكا وآخرون (Puška, et al., ٢٠٢١)بدراسة مدى الارتباط بين رضا الطلبة عن منصات التعليم الإلكتروني وعدد من المتغيرات المحتملة في التعليم الجامعي في دولة البوسنة والهرسك. وتختلف هاتان الدراستان عن الدراسة الحالية من حيث أهدافها وبيئتها وعينتها، وتتشابه من حيث التحقق من المتغيرات المحتملة في التأثير في رضا أولياء أمور الطلبة عمومًا.

نستخلص مما سبق أن الدراسة الحالية تتميز عن الدراسات السابقة في كونها الدراسة الأولى –في حدود علم الباحث– التي رصدت وناقشت تحديدًا وأساسًا رضا أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة عن منصات التعليم الإلكتروني، وتأثير المتغيرات الديموغرافية: (الجنس، والعمر، والمستوى الأكاديمي، والحالة

الوظيفية، والبرنامج التعليمي للطالب، والمرحلة الدراسية للطالب) فيه، سواء قبل جائحة كورونا أو في أثنائها، ما يمنح هذه الدراسة ميزة وقيمة علمية إضافية للمحتوى المحلي والدولي.

**إجراءات الدراسة.**

**١- منهج الدراسة وعينتها:**

للإجابة عن تساؤلات الدراسة استُخدِم المنهج الوصفي، الذي يمكن وصفه بأنه: التصور الدقيق للعلاقات المتبادلة بين أفراد المجتمع واتجاهاته وميوله ورغباته وتطوره، الذي بدوره يعطي الدراسة صورة دقيقة للواقع، يستطيع بها الباحث بناء تنبؤات مستقبلية (أبو علام، ٢٠١٤؛ محجوب، ٢٠٠٥).

وتكون مجتمع الدراسة من أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة الملتحقين أبنائهم الطلبة من الذكور والاناث في (٢٣) معهداً و (٢٦٤) مدرسة في مدينة الرياض. ويقدر عدد هؤلاء الطلبة بحوالي (٦٤,٨٥٥) طالب وطالبة من ذوي الإعاقة (جدول ٢) (إدارة التربية والتعليم، ٢٠٢١). وبما أنه لا توجد إحصائية دقيقة بعدد أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة، إلا أن الإحصائية السابقة لعدد الطلبة ذوي الإعاقة قد تعطي مؤشراً على أن عدد أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة قد يتجاوز (٦٠,٠٠٠). وبناءً على المعطيات السابقة، تم اختيار عينة الدراسة بطريقة العينة المريحة Convenience Sampling التي يحصل فيها كل ولي أمر على فرصة المشاركة في الاستبانة. واختيرت هذه الآلية نظراً لعدم وجود إحصائية دقيقة لمجتمع الدراسة بالإضافة إلى تشابه مجتمع الدراسة تمامًا فيما يتعلق بموضوع الدراسة، كما أن سهولة وصول الباحث إلى مجتمع الدراسة في

أثناء جائحة كورونا من خلال اختيار هذه الآلية سوف يساهم بشكل يضمن للجميع حق المشاركة وإبداء الرأي .(McMillan & Schumacher, ٢٠١٤)

ولرفع معدل الاستجابة بين المشاركين من أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة، تم إرسال رابط إلكتروني خاص بالاستبانة إلى جميع المعاهد والمدارس التي تحتوي على برنامج تربية خاصة أو أكثر وعددها (٢٨٧) (إدارة التربية والتعليم، ٢٠٢١)، والتي بدورها أرسلت الاستبانة إلى أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة. وبعد تجاوز الفترة المحددة وهي ثلاثة أسابيع من إرسال الاستبانة، تم استرجاع (٢٢٠) استجابة مكتملة وجاهزة لعملية التحليل.

**جدول (٣): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا للمتغيرات الشخصية**

| المتغير | الفئات | العدد | النسبة |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | ٨٦ | ٣٩,١ |
| | أنثى | ١٣٤ | ٦٠,٩ |
| العمر | ٢٥_٢٩ | ٣٠ | ١٣,٦ |
| | ٣٠_٣٤ | ٣٣ | ١٥,٠ |
| | ٣٥_٣٩ | ٤٤ | ٢٠,٠ |
| | ٤٠_٤٥ | ٥٣ | ٢٤,١ |
| | ٤٦_٥٠ | ٣٢ | ١٤,٥ |
| | <٥٠ | ٢٨ | ١٢,٧ |
| المستوى الأكاديمي | ثانوي وما دون | ١٠٠ | ٤٥,٥ |
| | بكالوريوس | ٩٦ | ٤٣,٦ |
| | ماجستير | ١٢ | ٥,٥ |
| | دكتوراه | ١٢ | ٥,٥ |
| الحالة الوظيفية | موظف | ٩٦ | ٤٣,٦ |
| | غير موظف | ١٢٤ | ٥٦,٤ |
| البرنامج التعليمي للطالب | إعاقة فكرية | ٦٨ | ٣٠,٩ |
| | إعاقة بصرية | ٨ | ٣,٦ |
| | إعاقة سمعية | ٤٨ | ٢١,٨ |
| | صعوبات تعلم | ٣٦ | ١٦,٤ |
| | اضطرابات التواصل | ٤ | ١,٨ |

| المتغير | الفئات | العدد | النسبة |
|---|---|---|---|
| | سلوكية وانفعالية | ٤ | ١,٨ |
| | طيف التوحد | ٢٤ | ١٠,٩ |
| | تعدد عوق | ٢٨ | ١٢,٧ |
| المرحلة الدراسية للطالب | الروضة | ٤٠ | ١٨,٢ |
| | المرحلة الابتدائية | ١١٠ | ٥٠,٠ |
| | المرحلة المتوسطة | ٢٨ | ١٢,٧ |
| | المرحلة الثانوية | ٤٢ | ١٩,١ |

يوضح الجدول (٣) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا للمتغيرات الشخصية، إذ يتضح أن (٦٠,٩٪) من أفراد الدراسة من الإناث. كما يتضح أن أكثر الفئات العمرية تمثيلًا بين أفراد الدراسة هي الفئة العمرية "٤٠-٥٠" بنسبة (٢٤,١٪) من أفراد الدراسة، وإن أقل الفئات العمرية تمثيلًا هي "أكثر من ٥٠ سنة"، بنسبة (١٢,٧٪). ويتضح من الجدول السابق أن أصحاب المستوى الأكاديمي "ثانوي وما دون" هم الأكثر وجودًا في أفراد الدراسة بنسبة (٤٥,٥٪)، يليه المستوى الأكاديمي "بكالوريوس" بنسبة (٤٣,٦٪)، وأخيرًا يأتي كلٌّ من "ماجستير" و"دكتوراه" بنسبة (٥,٥٪) لكلٍّ منهما. كما يتبين أن (٥٦,٤٪) من أفراد الدراسة حالتهم الوظيفية "غير موظف"، وأن النسبة المتبقية منهم وهي (٤٣,٦٪) موظفون. وأظهرت النتائج أن أكثر البرامج التعليمية للطلاب ذوي الإعاقة هي برامج "إعاقة فكرية" بنسبة بلغت (٣٠,٩٪)، يليها "إعاقة سمعية" بنسبة (٢١,٨٪)، وأقل البرامج هي "اضطرابات التواصل" و"سلوكية وانفعالية" بنسبة (١,٨٪) لكلٍّ منهما. كما يتضح من جدول (٣) أن نصف الطلاب بنسبة (٥٠,٠٪) يدرسون في المرحلة الابتدائية، وأن النسبة الأقل يدرسون في المرحلة المتوسطة بنسبة بلغت (١٢,٧٪).

**٢- أداة الدراسة:**

لتحقيق هدف الدراسة تمَّ بناء استبانة (من إعداد الباحث) للحصول على آراء أفراد عينة الدراسة بالاستعانة بالدراسات السابقة (Kumar & Kumar, ٢٠٢٠; Sharma & Kiran, ٢٠٢١; Heba & Sultan, ٢٠٢٠)، وتكوَّنت الاستبانة من جزأين، على النحو الآتي:

الجزء الأول: المعلومات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة: (الجنس، والفئة العمرية، والمستوى الأكاديمي، والحالة الوظيفية، والبرنامج التعليمي للطالب، والمرحلة الدراسية للطالب).

الجزء الثاني: اشتمل على (١٨) فقرة تقيس مستوى رضا أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة عن استخدام منصات التعليم الإلكتروني في أثناء جائحة كورونا.

**٣- تقنين الاستبانة:**

طُبِّق عدد من الإجراءات التي تهدف إلى تقنين الاستبانة، وفيما يأتي طرق التقنين التي اتبعها الباحث:

- **طرق حساب الصدق:**
  - **الصدق الظاهري:**

عُرِضت الصورة الأولية للاستبانة، التي تشتمل على (٢٠) فقرة، تقيس مستوى رضا أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة عن استخدام منصات التعليم الإلكتروني في أثناء جائحة كورونا، على خمسة محكمين من الخبراء والأساتذة المتخصصين في مجال التربية الخاصة في أكثر من جامعة سعودية، بهدف تحديد درجة سلامة الصياغة اللغوية للفقرات ووضوحها، ومدى مناسبتها لقياس ما

وُضِعت من أجله، وبناءً على آرائهم عُدلت وحُذفت بعض العبارات غير الواضحة؛ إذ تم الاتفاق بنسبة ٩٠٪. وبناءً على رأي المحكمين حُذِفت عبارتان غير ملائمتين، وعُدِّلت بعض العبارات في صياغتها، وبذلك أصبحت الاستبانة مكونة من (١٨) عبارة.

- **الاتساق الداخلي:**

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة عن طريق استخراج قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة، بواسطة عينة استطلاعية قوامها (٤٠) مبحوثًا، كما هو موضح في الجدول رقم (٤) الآتي.

**جدول (٤): قيم معاملات ارتباط عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية (ن=٤٠)**

| م | العبارة | قيمة معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| ١ | تسهم منصات التعليم الإلكتروني في تحقيق مخرجات تعليمية ذات جودة عالية لبرامج ومعاهد التربية الخاصة. | .٧٧** | ٠,٠٠٠ |
| ٢ | تلبي منصات التعليم الإلكتروني كلَّ الاحتياجات الأكاديمية للطلبة ذوي الإعاقة. | .٨٥** | ٠,٠٠٠ |
| ٣ | تدعم منصات التعليم الإلكتروني أساسيات الوصول الشامل للطلبة ذوي الإعاقة. | .٧٤** | ٠,٠٠٠ |
| ٤ | يحتاج الطلبة ذوو الإعاقة إلى مهارات تقنية أساسية من أجل الاستفادة من منصات التعليم الإلكتروني. | .٤٢** | ٠,٠٠٦ |
| ٥ | توفر منصات التعليم الإلكتروني تعليمات واضحة للطلبة ذوي الإعاقة. | .٨٢** | ٠,٠٠٠ |
| ٦ | توفر وزارة التعليم منصات التعليم الإلكتروني للطلبة ذوي الإعاقة بما يناسب قدراتهم وإمكاناتهم نظاميًّا وقانونيًّا. | .٨١** | ٠,٠٠٠ |
| ٧ | تقدم وزارة التعليم دعمًا فنيًّا للطلبة ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم في كل ما يخص منصات التعليم الإلكتروني. | .٧١** | ٠,٠٠٠ |
| ٨ | تسهم المدرسة في دعم منصات التعليم الإلكتروني بتوفير احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم. | .٨٣** | ٠,٠٠٠ |
| ٩ | يتمكن الطلبة ذوو الإعاقة من أداء الواجبات والاختبارات والأنشطة المدرسية على منصات التعليم الإلكتروني بما يناسب إمكاناتهم وقدراتهم. | .٨٠** | ٠,٠٠٠ |
| ١٠ | يستطيع الطلبة ذوو الإعاقة استيعاب المهارات والمعارف من الدروس المقدمة لهم عبر منصات التعليم الإلكتروني. | .٨٢** | ٠,٠٠٠ |

| | | | |
|---|---|---|---|
| ١١ | تساعد منصات التعليم الإلكتروني في تعليم كل المهارات والمعارف بطريقة سهلة وممتعة. | .٨٩** | ٠,٠٠٠ |
| ١٢ | تتطلب منصات التعليم الإلكتروني حضور أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة طوال اليوم الدراسي. | .٤٨** | ٠,٠٠٢ |
| ١٣ | تساعد منصات التعليم الإلكتروني في جذب انتباه وتركيز الطلبة ذوي الإعاقة في أثناء تقديم الدروس. | .٨٧** | ٠,٠٠٠ |
| ١٤ | تسهم منصات التعليم الإلكتروني في رفع مستوى التواصل بين المعلمين والطلبة ذوي الإعاقة. | .٨٨** | ٠,٠٠٠ |
| ١٥ | تمنح منصات التعليم الإلكتروني القدرة على التحكم وضبط الصف واستخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة. | .٨٦** | ٠,٠٠٠ |
| ١٦ | تتطلب منصات التعليم الإلكتروني تعديلات تقنية لتناسب قدرات الطلبة ذوي الإعاقة واحتياجاتهم. | .٥١** | ٠,٠٠١ |
| ١٧ | تقدم منصات التعليم الإلكتروني الدروس في جدول دراسي مرن يناسب قدرات الطلبة ذوي الإعاقة. | .٨٤** | ٠,٠٠٠ |
| ١٨ | تتطلب منصات التعليم الإلكتروني اقتناء أجهزة وأدوات تقنية مكلفة ماديًا. | .٥٧** | ٠,٠٠٠ |

**** دالة عند مستوى ٠,٠١**

يتضح من الجدول (٤) أن جميع عبارات الاستبانة دالة عند مستوى (٠،٠١)، إذ تراوحت قيم معاملات الارتباط للعبارات مع الدرجة الكلية للمحور ما بين (٠,٤٢٥) و(٠,٨٩٤)، وجميعها معاملات ارتباط جيدة، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

- **طرق حساب الثبات:**

للتحقق من ثبات الاستبانة استخدم الباحث معادلة ألفا كرونباخ (Alpha-Cronbach) (α)؛ إذ تبين أن قيمة معامل الثبات بالنسبة لأداة الدراسة هو (٠,٩٥٠)، وهو معامل ثبات مرتفع، وعليه يمكن الوثوق بالأداة في تطبيق الدراسة الحالية، والتي تتكون في صورتها النهائية من (١٨) عبارة.

- **طريقة تصحيح الاستبانة:**

اعتمد الباحث في إعداد هذه الاستبانة في صورتها النهائية على الشكل المغلق (Close Questionnaire) الذي يحدد الاستجابات المحتملة لكل سؤال، وقد استُخدِم مقياس ليكرت المتدرج ذو النقاط الخمس لقياس درجة الموافقة على هذه العبارات، بحيث أخذ هذا المقياس الشكل الآتي: (١) لا أوافق بشدة، (٢) غير موافق، (٣) موافق إلى حدٍّ ما، (٤) موافق، (٥) موافق بشدة. وبهذا تكون قيمة الحد الأعلى للاستبانة تساوي (٥,٠٠)، وقيمة الحد الأدنى لها تساوي (١,٠٠)، وعليه يكون مستوى الرضا كما يأتي:

- يكون مستوى الرضا "عاليًا جدًّا" إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي (٤,٢١-٥,٠).
- يكون مستوى الرضا "عاليًا" إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي (٣,٤١-٤,٢٠).
- يكون مستوى الرضا "متوسطًا" إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي (٢,٦١-٣,٤٠).
- يكون مستوى الرضا "ضعيفًا" إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي (١,٨١-٢,٦٠).
- يكون مستوى الرضا "ضعيفًا جدًّا" إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي (١,٠-١.٨٠).

- **الأساليب الإحصائية:**

اعتمدت الدراسة الحالية على بعض أساليب الإحصاء الوصفي لوصف خصائص العينة ووصف البيانات، واستخدمت الإحصاء الاستدلالي للإجابة عن أسئلة الدراسة بما يحقق أهدافها، كما عولجت بيانات الدراسة معالجةً كمية عن طريق برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) Statistical

Package for Social Sciences، وعمومًا تتضمن المعالجات الإحصائية الأساليب الآتية:

- التكرار والنسبة المئوية: لوصف خصائص المبحوثين وتحديد استجاباتهم تجاه فقرات الاستبانة.
- المتوسط الحسابي (Mean): لقياس مدى تحقق كل عبارة من عبارات أداة الدراسة، والمتوسط الحسابي الإجمالي (العام) لكل محور من محاور الاستبانة.

الانحراف المعياري (Standard Deviation): للتعرف على مدى انحراف (تشتت) استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي، ويفيد الانحراف المعياري في ترتيب العبارات حسب المتوسط الحسابي لصالح أقل تشتت عند تساوي المتوسط الحسابي.

- اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples T-Test) للمتغيرات التي تحتوي على عدد فئتين فقط.
- تحليل التباين الأحادي (One-Way Anova) للمتغيرات التي تحتوي على أكثر من فئتين.
- اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لتحديد اتجاه الفروق في اختبار تحليل التباين.

## نتائج الدراسة:

السؤال الأول: وينص على: "ما مستوى رضا أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة عن استخدام منصات التعليم الإلكتروني في أثناء جائحة كورونا؟".

للتعرف على مستوى رضا أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة عن استخدام منصات التعليم الإلكتروني في أثناء جائحة كورونا، حُسِبت التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والترتيب والدرجة لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات الاستبانة، وذلك على النحو الآتي.

**جدول (٥): مستوى رضا أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة عن استخدام منصات التعليم الإلكتروني في أثناء جائحة كورونا (ن=٢٢٠)**

| م | العبارة | التكرارات والنسب | لا أوافق بشدة | غير موافق | موافق إلى حد ما | موافق | موافق بشدة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | تسهم منصات التعليم الإلكتروني في تحقيق مخرجات تعليمية ذات جودة عالية لبرامج ومعاهد التربية الخاصة. | ك | ٧٠ | ٤٢ | ٦٢ | ٣٤ | ١٢ | ٢,٤٤ | ١,٢٤ |
| | | % | ٣١,٨ | ١٩,١ | ٢٨,٢ | ١٥,٥ | ٥,٤٥ | | |
| ٢ | تلبي منصات التعليم الإلكتروني كلَّ الاحتياجات الاكاديمية للطلبة ذوي الإعاقة. | ك | ٧٨ | ٥٢ | ٤٨ | ٢٨ | ١٤ | ٢,٣١ | ١,٢٥ |
| | | % | ٣٥,٥ | ٢٣,٦ | ٢١,٨ | ١٢,٧ | ٦,٣٦ | | |
| ٣ | تدعم منصات التعليم الإلكتروني أساسيات الوصول الشامل للطلبة ذوي الإعاقة. | ك | ٧٢ | ٤٢ | ٤٤ | ٤٢ | ٢٠ | ٢,٥٣ | ١,٣٦ |
| | | % | ٣٢,٧ | ١٩,١ | ٢٠ | ١٩,١ | ٩,٠٩ | | |
| ٤ | يحتاج الطلبة ذوو الإعاقة إلى مهارات تقنية أساسية من أجل الاستفادة من منصات التعليم الإلكتروني. | ك | ٦٨ | ٥٤ | ٣٨ | ١٦ | ٤٤ | ٢,٦١ | ١,٤٩ |
| | | % | ٣٠,٩ | ٢٤,٥ | ١٧,٣ | ٧,٢٧ | ٢٠ | | |
| ٥ | توفر منصات التعليم الإلكتروني تعليمات واضحة للطلبة ذوي الإعاقة. | ك | ٧٨ | ٣٨ | ٥٦ | ٣٢ | ١٦ | ٢,٤١ | ١,٣٠ |
| | | % | ٣٥,٥ | ١٧,٣ | ٢٥,٥ | ١٤,٥ | ٧,٢٧ | | |
| ٦ | | ك | ٧٤ | ٤٨ | ٣٦ | ٤٠ | ٢٢ | ٢,٤٩ | ١,٣٨ |

| م | العبارة | التكرارات والنسب | لا أوافق بشدة | غير موافق | موافق إلى حد ما | موافق | موافق بشدة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | توفر وزارة التعليم منصات التعليم الإلكتروني للطلبة ذوي الإعاقة بما يناسب قدراتهم وإمكاناتهم نظاميًّا وقانونيًّا. | % | ٣٣,٦ | ٢١,٨ | ١٦,٤ | ١٨,٢ | ١٠ | | |
| ٧ | تقدم وزارة التعليم دعمًا فنيًّا للطلبة ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم في كل ما يخص منصات التعليم الإلكتروني. | ك | ٥٤ | ٤٨ | ٤٦ | ٦٠ | ١٢ | ٢,٦٧ | ١,٢٦ |
| | | % | ٢٤,٥ | ٢١,٨ | ٢٠,٩ | ٢٧,٣ | ٥,٤٥ | | |
| ٨ | تسهم المدرسة في دعم منصات التعليم الإلكتروني بتوفير احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم. | ك | ٥٢ | ٥٠ | ٤٨ | ٥٤ | ١٦ | ٢,٦٩ | ١,٢٧ |
| | | % | ٢٣,٦ | ٢٢,٧ | ٢١,٨ | ٢٤,٥ | ٧,٢٧ | | |
| ٩ | يتمكن الطلبة ذوو الإعاقة من أداء الواجبات والاختبارات والأنشطة المدرسية على منصات التعليم الإلكتروني بما يناسب إمكاناتهم وقدراتهم. | ك | ٧٠ | ٣٨ | ٤٠ | ٦٢ | ١٠ | ٢,٥٦ | ١,٣١ |
| | | % | ٣١,٨ | ١٧,٣ | ١٨,٢ | ٢٨,٢ | ٤,٥٥ | | |
| ١٠ | يستطيع الطلبة ذوو الإعاقة استيعاب المهارات والمعارف من الدروس المقدمة لهم عبر منصات التعليم الإلكتروني. | ك | ٧٨ | ٤٢ | ٥٠ | ٣٦ | ١٤ | ٢,٣٩ | ١,٢٩ |
| | | % | ٣٥,٥ | ١٩,١ | ٢٢,٧ | ١٦,٤ | ٦,٣٦ | | |
| ١١ | تساعد منصات التعليم الإلكتروني في تعليم كل المهارات والمعارف بطريقة سهلة وممتعة. | ك | ٧٤ | ٥٤ | ٤٢ | ٣٤ | ١٦ | ٢,٣٨ | ١,٢٩ |
| | | % | ٣٣,٦ | ٢٤,٥ | ١٩,١ | ١٥,٥ | ٧,٢٧ | | |
| ١٢ | تتطلب منصات التعليم الإلكتروني حضور أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة طوال اليوم الدراسي. | ك | ٨٤ | ٤٢ | ٣٦ | ٢٠ | ٣٨ | ٢,٤٨ | ١,٥٠ |
| | | % | ٣٨,٢ | ١٩,١ | ١٦,٤ | ٩,٠٩ | ١٧,٣ | | |
| ١٣ | تساعد منصات التعليم الإلكتروني في جذب انتباه وتركيز الطلبة ذوي الإعاقة في أثناء تقديم الدروس. | ك | ٨٢ | ٤٤ | ٣٢ | ٤٠ | ٢٢ | ٢,٤٤ | ١,٤٠ |
| | | % | ٣٧,٣ | ٢٠ | ١٤,٥ | ١٨,٢ | ١٠ | | |
| ١٤ | تسهم منصات التعليم الإلكتروني في رفع مستوى التواصل بين المعلمين والطلبة ذوي الإعاقة. | ك | ٦٦ | ٤٤ | ٤٦ | ٣٨ | ٢٦ | ٢,٦١ | ١,٣٨ |
| | | % | ٣٠ | ٢٠ | ٢٠,٩ | ١٧,٣ | ١١,٨ | | |

| م | العبارة | التكرارات والنسب | لا أوافق بشدة | غير موافق | موافق إلى حد ما | موافق | موافق بشدة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٥ | تمنح منصات التعليم الإلكتروني القدرة على التحكم وضبط الصف واستخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة. | ك | ٧٦ | ٣٦ | ٥٠ | ٣٨ | ٢٠ | ٢,٥٠ | ١,٣٦ |
| | | % | ٣٤,٥ | ١٦,٤ | ٢٢,٧ | ١٧,٣ | ٩,٠٩ | | |
| ١٦ | تتطلب منصات التعليم الإلكتروني تعديلات تقنية لتناسب قدرات الطلبة ذوي الإعاقة واحتياجاتهم. | ك | ٦٢ | ٤٦ | ٣٨ | ٣٢ | ٤٢ | ٢,٧٥ | ١,٤٨ |
| | | % | ٢٨,٢ | ٢٠,٩ | ١٧,٣ | ١٤,٥ | ١٩,١ | | |
| ١٧ | تقدم منصات التعليم الإلكتروني الدروس في جدول دراسي مرن يناسب قدرات الطلبة ذوي الإعاقة. | ك | ٥٢ | ٤٨ | ٥٠ | ٤٨ | ٢٢ | ٢,٧٣ | ١,٣١ |
| | | % | ٢٣,٦ | ٢١,٨ | ٢٢,٧ | ٢١,٨ | ١٠ | | |
| ١٨ | تتطلب منصات التعليم الإلكتروني اقتناء أجهزة وأدوات تقنية مكلفة ماديًا. | ك | ٥٤ | ٤٢ | ٤٦ | ٣٨ | ٤٠ | ٢,٨٥ | ١,٤٤ |
| | | % | ٢٤,٥ | ١٩,١ | ٢٠,٩ | ١٧,٣ | ١٨,٢ | | |
| المتوسط العام | | | | | | | | ٢,٥٤ | ٠,٧٨ |

*** المتوسط الحسابي من ٥ درجات.**

يتضح من الجدول (٥) أن محور مستوى رضا أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة عن استخدام منصات التعليم عن بعد في أثناء جائحة كورونا يتكون من (١٨) عبارة، تراوحت قيمة المتوسطات الحسابية لها بين (٢,٣١) و(٢,٨٥)، وهذه المتوسطات تقع في الفئات الثانية والثالثة من فئات الاستبانة المتدرج الخماسي، التي تُشير إلى مستويات رضا (منخفضة، ومتوسطة) على التوالي. كما بلغت قيمة المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (٢,٥٤) بانحراف معياري (٠,٧٨)، وهذا يدل على أن مستوى رضا أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة عن استخدام منصات التعليم عن بعد في أثناء جائحة كورونا جاء بمستوى منخفض من وجهة نظر أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة.

حيث جاءت سبع عبارات بمستوى رضا "متوسط"، حيث تراوحت قيمة المتوسط الحسابي لها بين (٢,٨٥) لعبارة: "تتطلب منصات التعليم الإلكتروني اقتناء أجهزة وأدوات تقنية مكلفة مادية"، و (٢,٦١) لعبارة: "يحتاج الطلبة ذوو الإعاقة لمهارات تقنية أساسية من أجل الاستفادة من منصات التعليم الإلكتروني".

وجاءت إحدى عشرة عبارة بمستوى رضا "منخفض"، حيث تراوحت قيمة المتوسط الحسابي لها بين (٢,٥٦) لعبارة: "يتمكن الطلبة ذوو الإعاقة من أداء الواجبات والاختبارات والأنشطة المدرسية من خلال منصات التعليم الإلكتروني بشكل يتناسب مع إمكانياتهم وقدراتهم"، و (٢,٣١) لعبارة: " تلبي منصات التعليم الإلكتروني كافة الاحتياجات الأكاديمية للطلبة ذوي الإعاقة".

السؤال الثاني: وينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة نحو استخدام منصات التعليم الإلكتروني في أثناء جائحة كورونا تُعزى للمتغيرات الآتية: (الجنس، والعمر، والمستوى الأكاديمي، والحالة الوظيفية، والبرنامج التعليمي للطالب، والمرحلة الدراسية للطالب)؟".

للإجابة عن هذا السؤال استُخدِم كلٌّ من اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent Samples T-Test للمتغيرات التي تحتوي على عدد فئتين فقط: (الجنس، والحالة الوظيفية)، وتحليل التباين الأحادي One-Way Anova للمتغيرات التي تحتوي على أكثر من فئتين: (العمر، والمستوى الأكاديمي، والبرنامج التعليمي للطالب، والمرحلة الدراسية للطالب)، وذلك لبيان الفروق

ذات الدلالة الإحصائية في استجابات أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة نحو استخدام منصات التعليم عن بعد في أثناء جائحة كورونا باختلاف المتغيرات الديموغرافية، وكانت النتائج كالآتي.

**جدول (٦): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة وتحليل التباين للمقارنة بين متوسطات إجابات أفراد العينة باختلاف المتغيرات الديموغرافية**

| المتغير | الفئات | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة اختبار (ت) أو اختبار (ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | ٨٦ | ٢,٥٩[A] | ٠,٧١ | ٠,٨٦٦ | ٠,٣٨٨ |
| | أنثى | ١٣٤ | ٢,٥٠[A] | ٠,٨٢ | | |
| العمر | ٢٥ـ٢٩ | ٣٠ | ٢,٣٢[A] | ٠,٧٣ | ١,٦٤١ | ٠,١٥٠ |
| | ٣٠ـ٣٤ | ٣٣ | ٢,٤٣[A] | ٠,٧٦ | | |
| | ٣٥ـ٣٩ | ٤٤ | ٢,٥١[A] | ٠,٥٩ | | |
| | ٤٠ـ٤٥ | ٥٣ | ٢,٥٣[A] | ٠,٧٤ | | |
| | ٤٦ـ٥٠ | ٣٢ | ٢,٨٤[A] | ٠,٩٧ | | |
| | <٥٠ | ٢٨ | ٢,٦٠[A] | ٠,٨٨ | | |
| المستوى الأكاديمي | ثانوي وما دون | ١٠٠ | ٢,٨١[A] | ٠,٨٣ | ١٠,٠٧٤ | ٠,٠٠٠ |
| | بكالوريوس | ٩٦ | ٢,٢٧[B] | ٠,٦٤ | | |
| | ماجستير | ١٢ | ٢,١٨[B] | ٠,٤١ | | |
| | دكتوراه | ١٢ | ٢,٧٢[A] | ٠,٨٥ | | |
| الحالة الوظيفية | موظف | ٩٦ | ٢,٥٤[A] | ٠,٧٥ | ٠,٩٢٨ | ٠,٩٢٨ |
| | غير موظف | ١٢٤ | ٢,٥٣[A] | ٠,٨٠ | | |
| البرنامج التعليمي للطالب | إعاقة فكرية | ٦٨ | ٢,٦٠[B] | ٠,٧٦ | ٣,٣٣٠ | ٠,٠٠٢ |
| | إعاقة بصرية | ٨ | ٢,١١[C] | ٠,٢٠ | | |
| | إعاقة سمعية | ٤٨ | ٢,٥٣[B] | ٠,٧٦ | | |
| | صعوبات تعلم | ٣٦ | ٢,٤٠[C] | ٠,٩٢ | | |
| | اضطرابات التواصل | ٤ | ٢,٦٣[A] | ٠,٩١ | | |
| | سلوكية وانفعالية | ٤ | ١,٤٨[B] | ٠,١٢ | | |
| | طيف التوحد | ٢٤ | ٢,٣٦[C] | ٠,٦١ | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | تعدد عوق | ٢٨ | ٢,٩٧A | ٠,٦٧ | | |
| المرحلة الدراسية للطالب | الروضة | ٤٠ | ٢,٢٧B | ٠,٧٩ | ٦,٨٥٢ | ٠,٠٠٠ |
| | المرحلة الابتدائية | ١١٠ | ٢,٤٧B | ٠,٦٩ | | |
| | المرحلة المتوسطة | ٢٨ | ٢,٥١B | ٠,٧٠ | | |
| | المرحلة الثانوية | ٤٢ | ٢,٩٧A | ٠,٨٦ | | |

١- فيما يخص متغيرات المستوى الأكاديمي، والبرنامج التعليمي للطالب، والمرحلة الدراسية للطالب، فإن مستوى الدلالة لاختبار تحليل التباين الأحادي أقل من (٠,٠٥)، وباستخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لتحديد اتجاه الفروق تبين ما يلي:

- وجود اختلافات بين استجابات أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة نحو استخدام منصات التعليم الإلكتروني في أثناء جائحة كورونا تُعزى لمتغير المستوى الأكاديمي لصالح "ثانوي وما دون" و"دكتوراه".
- وجود اختلافات بين استجابات أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة نحو استخدام منصات التعليم الإلكتروني في أثناء جائحة كورونا تُعزى لمتغير البرنامج التعليمي للطالب، لصالح "اضطرابات التواصل"، و"تعدد عوق".
- وجود اختلافات بين استجابات أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة نحو استخدام منصات التعليم الإلكتروني في أثناء جائحة كورونا تُعزى لمتغير المرحلة الدراسية للطالب، لصالح "المرحلة الثانوية".

٢- فيما يخص متغيرات الجنس، والعمر، والحالة الوظيفية، فإن مستوى الدلالة لاختبار (ت) للعينات المستقلة وتحليل التباين الأحادي أكبر من (٠,٠٥)،

وعليه يتبين عدم وجود اختلافات بين استجابات أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة نحو استخدام منصات التعليم الإلكتروني في أثناء جائحة كورونا تُعزى للمتغيرات السابقة.

**مناقشة النتائج:**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى رضا أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة عن استخدام منصات التعليم الإلكتروني في أثناء جائحة كورونا في برامج ومعاهد التربية الخاصة في مدينة الرياض. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى رضا أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة عن استخدام منصات التعليم الإلكتروني في أثناء جائحة كورونا جاء بمستوى منخفض. كما تبين أن أكثر الجوانب التي كانت أكثر رضا من عبارات الاستبانة حسب استجابات أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة هي "تتطلب منصات التعليم الإلكتروني تعديلات تقنية لتتناسب مع قدرات واحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة"، بينما الأقل كانت "تلبي منصات التعليم الإلكتروني كافة الاحتياجات الاكاديمية للطلبة ذوي الإعاقة". ومن انعكاسات الفكرة السابقة، الثقة التامة لأولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة بالإجراءات والتعديلات التي تمت على منصات التعليم الإلكتروني لتتناسب مع قدرات الطلبة وإمكانياتهم، بينما لا يزالون غير مقتنعين تماماً بأن منصات التعليم الإلكتروني قادرة على الوفاء بمتطلبات أبنائهم الأكاديمية، وربما يعود السبب إلى عدم نجاح تجربة التعليم عن بُعد من وجهة نظرهم نظراً لاعتماده على التعلم الذاتي بنسبة كبيرة .(Efstratopoulou, Delligianidou & Sofologi, ٢٠٢١)

وتتفق هذه النتائج مع دراسة كومار وكومار (Kumar & Kumar, ٢٠٢٠) التي وجدت أن أولياء الأمور غير راضين تمامًا عن استخدام التعليم الإلكتروني في المرحلة الابتدائية في أثناء جائحة كورونا، في حين وجدت دراسة دينيسوفا وآخرين (Denisova et al., ٢٠٢٠) أن الطلبة ذوي الإعاقة غير راضين تمامًا عن منصات التعليم الإلكتروني. واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة العنزي (٢٠٢٠) ودراسة هبة وسلطان(Heba & Sultan, ٢٠٢٠) التي وجدت تفاوتًا في مستوى الرضا عن منصات التعليم الإلكتروني. وعلى الرغم من أن الدراستين تتشابهان مع الدراسة الحالية من حيث تطبيقها في بيئة عربية، فإنها تختلف من حيث أهدافها وعينتها. كما يمكن أن يعزى تشابه واختلاف نتائج الدراسة الحالية والدراسات السابقة لطبيعة التحديات التي قد تواجه أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة عند استخدام منصات التعليم الإلكتروني، إضافة إلى مستوى الكفايات التقنية التي يمتلكونها. بمعنى آخر، يمكننا القول: إنه كلما انخفض مستوى التحديات التي تواجه أولياء الأمور عند استخدام منصات التعليم الإلكتروني أو زاد مستوى الكفايات التقنية التي يمتلكونها، أصبح استخدام منصات التعليم الإلكتروني أكثر سهولة، ومن ثم ازداد مستوى الرضا لديهم نحوها.

وتوصلت الدراسة الحالية إضافة إلى ما سبق، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة نحو استخدام منصات التعليم الإلكتروني في أثناء جائحة كورونا تُعزى لمتغير المستوى الأكاديمي لصالح مرحلتي "ثانوي وما دون" و"الدكتوراه". وقد جاءت هذه النتيجة مختلفة مع

نتائج دراسة العنزي (٢٠٢٠) التي أكدت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية يمكن أن تُعزى للمستوى التعليمي لأولياء الأمور. وعلى الرغم من التشابه الثقافي واللغوي والجغرافي بين مجتمع الدراستين، من الممكن أن تعود أسباب هذا الاختلاف إلى التنوع الثقافي والعلمي والتحصيلي في المملكة العربية السعودية مقارنة بدولة الكويت، إذ إن اتساع الرقعة الجغرافية للمملكة العربية السعودية قد يسهم في ارتفاع مستوى التنوع الثقافي والعلمي والتحصيلي لأولياء الأمور، ومن ثم اختلاف مستوى رضاهم عن منصات التعليم الإلكتروني.

كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة نحو استخدام منصات التعليم الإلكتروني في أثناء جائحة كورونا تُعزى لمتغير البرنامج التعليمي للطالب، لصالح "اضطرابات التواصل"، و"تعدد عوق". وعلى الرغم من أهمية هذه النتيجة فإن الدراسات السابقة في مجال التربية الخاصة أغفلت دراستها والنظر إلى مدى علاقتها برضا أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة عن استخدام منصات التعليم الإلكتروني. ومع ذلك، أشارت دراسة دينيسوفا وآخرين (Denisova et al., ٢٠٢٠) إلى أن الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والبصرية غير راضين تمامًا عن منصات التعليم الإلكتروني لأسباب مرتبطة بالوصول الشامل لتلك المنصات، أما الطلبة ذوو الإعاقة الحركية فكانوا راضين تمامًا. وعند النظر لنتائج الدراسة الحالية ومقارنتها بما سبق، يمكننا أن نعلل هذا الاختلاف بعوامل مرتبطة بفئة ودرجة شدة الإعاقة لدى الطلبة ومدى قدرتهم على الوصول لمنصات التعليم الإلكتروني بسهولة وفاعلية. ولعلَّ من المناسب أن نؤكد في هذا الخصوص أهميةَ تطبيق أساسيات

ومبادئ الوصول الشامل عند تفعيل استخدام منصات التعليم الإلكتروني للطلبة ذوي الإعاقة، وتقويم أدائهم وتفاعلهم عليها، والتأكد من مدى مناسبتها لقدراتهم وإمكاناتهم .(United Nations Human Rights, ٢٠٢٠)

كما أظهرت الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة نحو استخدام منصات التعليم الإلكتروني في أثناء جائحة كورونا تُعزى لمتغير المرحلة الدراسية للطالب، لصالح "المرحلة الثانوية". وهذا ما ينافي نتائج دراسة هبة وسلطان (Heba & Sultan, ٢٠٢٠) التي وجدت أن أولياء أمور طلاب المرحلة الابتدائية هم الأكثر رضًا مقارنة ببقية المراحل. في المقابل، أكدت دراسة العنزي (٢٠٢٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمرحلة الدراسية التي يدرس فيها الطالب عن بُعد. ويفسر الباحث هذا الاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية بدرجة مشاركة أولياء الأمور لمنصات التعليم الإلكتروني جنبًا إلى جنب مع أبنائهم حسب المرحلة التعليمية، بمعنى أن مشاركتهم مع أبنائهم في المرحلة بشكل أكثر أو أقل ستمنحهم المجال بلا شك للحكم على مدى رضاهم عن منصات التعليم الإلكتروني. ومن انعكاسات هذا التفسير احتمالية قلة مشاركة أولياء الأمور مع أبنائهم في منصات التعليم الإلكتروني كلما تصاعدت المرحلة الدراسية للطالب، والعكس بالعكس. ونشير في هذا الصدد إلى أهمية ضرورة مشاركة أولياء أمور الطلبة وخاصة ذوي الإعاقة مهما كانت المرحلة الدراسية، وضرورة تقديم الدعم اللازم لأبنائهم ومناقشة مشكلاتهم والمساعدة في البحث عن حلول تسهم في رفع كفاءة مستوى التعليم الإلكتروني في أثناء جائحة

كورونا. إذ يشير بيك وآخرون (Beck, Maranto & Lo, ٢٠١٣) إلى وجود علاقة إيجابية بين مستوى رضا ومشاركة أولياء الأمور في التعليم الإلكتروني، ومستوى أداء الطلبة على منصات التعليم الإلكتروني.

وعلى النقيض من ذلك، وجدت الدراسة الحالية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة نحو استخدام منصات التعليم الإلكتروني في أثناء جائحة كورونا يمكن أن تُعزى لمتغير الجنس، وهذا ما ينافي نتائج دراسة العنزي (٢٠٢٠) التي أكدت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أولياء الأمور نحو دور نظام التعلم عن بعد في تدريس مادة اللغة العربية تعزى لمتغير الجنس لصالح الأمهات. وهنا لا بد من بيان أن سبب الاختلاف بين الدراسة الحالية والسابقة في هذا الجانب قد يعود إلى اختلاف الهدف الرئيس للدراستين؛ إذ إن دراسة العنزي (٢٠٢٠) استهدفت وجهات نظر أولياء أمور الطلبة العاديين نحو تعلم اللغة العربية عن بُعد، بعكس الدراسة الحالية التي هدفت إلى معرفة مستوى رضا أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة عن استخدام منصات التعليم الإلكتروني.

الجدير بالذكر أن مشاركة الأمهات مع أبنائهنَّ على المستوى التحصيلي افتراضيًّا قد تكون هي الأعلى مقارنة بالآباء (العنزي، ٢٠٢٠)، إلا أن الدراسة الحالية لم تجد فروقًا ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا على الرغم من أن نسبة الإناث فيها أعلى من الذكور، ما يجعلها نتيجة غير متوقعة تحتاج إلى مزيد من البحث والاستبصار.

وفي السياق ذاته، أكدت الدراسة الحالية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة نحو استخدام منصات التعليم الإلكتروني في أثناء جائحة كورونا يمكن أن تُعزى لمتغير العمر، بعكس ما جاءت به دراسة بوكاييف وآخرين (Bokayev et al., ٢٠٢١) التي أظهرت وجود علاقة إيجابية بين عمر أولياء الأمور ومستوى رضاهم، وذلك يعني أنه كلما زاد مستوى عمر أولياء الأمور ازداد مستوى رضاهم عن منصات التعليم الإلكتروني. وأخيرًا، لم تظهر الدراسة فروقًا تعزى للحالة الوظيفية، وهذه النتيجة تختلف مع دراسة هبة وسلطان (Heba & Sultan, ٢٠٢٠) التي استنتجت أن أولياء الأمور غير العاملين هم الأقل رضًا عن استخدام التعليم الإلكتروني. كما تختلف مع دراسة كومار وكومار (Kumar & Kumar, ٢٠٢٠) التي أوضحت وجود علاقة إيجابية قوية بين رضا أولياء الأمور عن التعليم الإلكتروني والحالة الوظيفية لأولياء الأمور. ويمكننا عزو هذا الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة فيما يخص تلك المتغيرات إلى تقارب نسبة المشاركين من أفراد العينة من حيث المستوى العمري والحالة الوظيفية في الدراسة الحالية.

**توصيات الدراسة والبحوث المقترحة:**

بناءً على نتائج الدراسة الحالية، يوصي الباحث بما يأتي:

١- إجراء دراسات متعددة للكشف عن نوعية التحديات التي قد يواجهها أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة عند استخدام منصات التعليم الإلكتروني، ومدى أهمية امتلاكهم الكفايات التقنية اللازمة ودورها في تحسين مشاركتهم مع أبنائهم في أثناء جائحة كورونا.

٢- إجراء المزيد من الدراسات المرتبطة بمستوى رضا الطلبة ذوي الإعاقة ومعلميهم عن استخدام منصات التعليم الإلكتروني ومدى مناسبتها لقدراتهم وإمكاناتهم بما يوافق أهداف الوصول الشامل.

٣- التحقق من مدى ارتباط متغيرات أخرى مثل فئة ودرجة شدة الإعاقة لدى الطلبة، بمستوى رضا أولياء أمورهم عن استخدام منصات التعليم الإلكتروني، وإمكانية تأثيرها في مستوى الفائدة المرجوة من منصات التعليم الإلكتروني.

٤- رفع كفاءة أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة من الناحية التقنية بتضمينهم في برامج تدريبية مستمرة في مجال استخدام منصات التعليم الإلكتروني.

٥- توفر الدعم الفني لمنصات التعليم الإلكتروني بشكل مرن للإسهام في تقليل المشكلات التي قد تواجه أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة في أثناء التفاعل مع منصات التعليم الإلكتروني.

٦- مراجعة فاعلية منصات التعليم الإلكتروني للطلبة ذوي الإعاقة بإشراك معلمي التربية الخاصة وأولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة، والأخذ بآرائهم قبل تصميم منصات التعليم الإلكتروني للطلبة ذوي الإعاقة وفي أثنائه وبعده.

٧- تشجيع المعلمين وتحفيزهم لاستخدام منصات التعليم الإلكتروني استخدامًا أكثر فاعلية، وتحفيزهم لتكثيف التواصل مع أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة في هذه المرحلة الحرجة.

***

## المراجع العربية


أبو علام، رجاء محمود. (٢٠١٤). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. القاهرة: دار النشر للجامعات.

إدارة التربية والتعليم بمدينة الرياض. (٢٠٢١). إحصائية الطلبة ذوي الإعاقة الملتحقين ببرامج التربية الخاصة في مدينة الرياض. استرجع في ٢٠٢١/١٠/٢٤م.

https://edu.moe.gov.sa/Riyadh/Departments/AffairsEducationalAssistant/AffairsEducationalAssistant/Pages/default.aspx.

داود، سليمان حمودة محمد. (٢٠١٧). خصائص ومواصفات معلم التربية الخاصة في ضوء خصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ع١، ج١، ١-٣٤.

السويلم، إبراهيم محمد. (٢٠٢١). واقع استخدام التعليم عن بُعد مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية. خلال جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين. المجلة الدولية للأبحاث التربوية. جامعة الإمارات العربية المتحدة (بحث غير منشور).

الشمراني، شرعاء علي. (٢٠١٩). التعليم الرقمي في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. المجلة العربية للتربية النوعية: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ع١، ج٦، ١١٩-١٢٤. مسترجع من

http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Recor.

العنزي، مريم حمدان علي. (٢٠٢٠). اتجاهات أولياء الأمور نحو دور نظام التعلم عن بعد في تدريس مادة اللغة العربية لطلبة مدارس التعليم الخاص الأجنبية خلال أزمة كورونا في دولة الكويت. مجلة كلية التربية بالمنصورة: جامعة المنصورة –كلية التربية، ع١١٠،ج٥، ١٤٠٤-١٤٣٣. مسترجع من

http://search.mandumah.com/Record/١١٢١١١٤

محجوب، وجيه. (٢٠٠٥). أصول البحث العلمي ومناهجه. عمان: دار المناهج.

هيئة الإحصاءات العامة. (٢٠٢٠). مسح متخصص لقياس انتشار الإعاقة يحتوي على كل تفاصيل إحصاءات الإعاقة. استرجع في ٢٠٢١/٤/١٠م .

https://www.stats.gov.sa/ar/news/٢٣٠

هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة. (٢٠٢١). استرجع في ٢٠٢١/٣/١٣م.

https://apd.gov.sa/%d٨٪a٧٪d٩٪٨٤٪d٨٪a٣٪d٨٪b٣٪d٨٪a٦٪d٩٪٨٤٪d٨٪a٩-%d٨٪a٧٪d٩٪٨٤٪d٨٪b٤٪d٨٪a٧٪d٨٪a٦٪d٨٪b٩٪d٨٪a٩

وزارة التعليم. (٢٠٢١). استرجع في ٢٠٢١/٣/٢٢م.

https://backtoschool.sa/home/about

وزارة الصحة. (٢٠٢١). كورونا الجديد. استرجع في ٢٠٢١/٣/٢٢م.

https://www.moh.gov.sa/awarenessplateform/VariousTopics/Pages/COIVD-١٩.aspx.

## المراجع الأجنبية:

Abdallah, A. K. (٢٠١٨). Parents perception of e-learning in Abu Dhabi schools in United Arab Emirates. International E-Journal of Advances in Social Sciences, ٤(١٠), ٣٠-٤١.

Al Ohali, Y., Al Suhaibani, A., Palavitsinis, N., & Koutoumanos, A. (٢٠١٨). Digital transformation of education in the Kingdom of Saudi Arabia: deploying a country-wide Learning Management System for K-١٢ education. Proceedings of the ١٧th European Conference on e-Learning (pp. ١-٩). Athens, Greece.

Al-Mousa, N. (٢٠١٠). The experience of the Kingdom of Saudi Arabia in mainstreaming students with special educational needs in public schools. Riyadh, Saudi Arabia: The Arab Bureau of Education for the Gulf States.

http://unesdoc.unesco.org/images/٠٠١٩/٠٠١٩١٦/١٩١٦٦٣e.pdf

Alsawalem, I. M. N. (٢٠١٩). Teachers 'attitudes towards use of information communication technology with students with intellectual disability in Saudi Arabian schools. (Unpublished Doctoral Thesis), University of Newcastle, Australia. Retrieved from https://nova.newcastle.edu.au.

Beck, D., Maranto, R., & Lo, W.-J. (٢٠١٣). Determinants of student and parent satisfaction at a cyber charter school. The Journal of Educational Research, ١٠٧(٣), ٢٠٩–٢١٦. DOI: ١٠,١٠٨٠/٠٠٢٢٠٦٧١,٢٠١٣,٨٠٧٤٩٤.

Bellan, R. (٢٠٢٠). What You Need to Know about using Zoom Forbes. Retrieved on ١٥/١٠/٢٠٢٠ from: https://www.forbes.com.

Bokayev, B., Torebekova, Z., Davletbayeva, Z., & Zhakypova, F. (٢٠٢١). Distance learning in Kazakhstan: estimating parents' satisfaction of educational quality during the coronavirus. Technology, Pedagogy and Education, ٣٠(١), ١-١٣. DOI: ١٠,١٠٨٠/١٤٧٥٩٣٩X.٢٠٢٠,١٨٦٥١٩٢.

Cahapay, M. B. (٢٠٢٠). How Filipino parents' home educate their children with autism during COVID-١٩ period. International Journal of Developmental Disabilities, ١-٤. Retrieved from https://www.tandfonline.com/loi/yjdd٢٠

Denisova, O. A., Lekhanova, O. L., & Gudina, T. V. (٢٠٢٠). Problems of distance learning for students with disabilities in a pandemic. Proceedings of the in SHS Web of Conferences (pp. ١-٩). EDP Sciences.

Efstratopoulou, M., Delligianidou, S., & Sofologi, M. (٢٠٢١). Exploring Parents 'experience On Distance Learning for Students With ASD. European Journal of Special Education Research, ٧(١), ١٤-٢٣. DOI: ١٠,٤٦٨٢٧/ejse.v٧i١,٣٣٩٤.

Harting, K., & Erthal, M. J. (٢٠٠٥). History of distance learning. Information technology, learning, and performance journal, ٢٣(١), ٣٥.

Heba, C., & Sultan, S. (٢٠٢٠). Parents' Views of their Children's online Learning in The UAE Context during the COVID-١٩ Pandemic. Journal of Advances in Education and Philosophy. ٤٢٤-٤٣٤. DOI: ١٠,٣٦٣٤٨/jaep.٢٠٢٠.v٠٤i١٠,٠٠٤.

Hulett, K. (٢٠٠٩). Legal aspects of special education. Pearson Education, Incorporated.

Kumar, A., & Kumar, S. (٢٠٢٠). Factors Determining the Parents' satisfaction for Online Primary Education during a Pandemic (COVID-١٩). Journal of Humanities and Social Science. ٢٥(٨), ٢٧-٣٥.

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (٢٠١٤). Research in education: Evidence-based inquiry. Upper Saddle River, United States: Pearson Press.

Mikhailova, O., & Sivak, E. (٢٠٢٠). Parents' involvement in children's education after school closures due to COVID-١٩. Monitoring of Education Markets and Organizations (MEMO), ١(١١), ١-٥.

Perry, A., Charles, M., Zapparoli, B., & Weiss, J. A. (٢٠٢٠). School satisfaction in parents of children with severe developmental disabilities. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, ٣٣(٦), ١٤٤٨-١٤٥٦.

Pour, M. G. (٢٠١٤). The Role of Learning Platform (LP) In Education. Journal of Novel Applied Sciences. ٣(٦), ٥٨٤-٥٨٧.

Puška, A., Puška, E., Dragić, L., Maksimović, A., & Osmanović, N. (٢٠٢١). Students' satisfaction with E-learning platforms in Bosnia and Herzegovina. Technology, Knowledge and Learning, ٢٦(١), ١٧٣-١٩١.

Sharma, I., & Kiran, D. (٢٠٢١). Study of parent's satisfaction for online classes under lockdown due to COVID-١٩ in India, Journal of Statistics and Management Systems, ٢٤(١), ١٧-٣٦, DOI: ١٠,١٠٨٠/٠٩٧٢٠٥١٠,٢٠٢٠,١٨٣٣٤٥٢

Simpson, J. C. (٢٠٢٠). Distance learning during the early stages of the COVID-١٩ pandemic: Examining K-١٢ students' and parents' experiences and perspectives. Interaction Design and Architecture(s) Journal. ١(٤٦), ٢٩ - ٤٦.

Tomaino, M. A. E., Greenberg, A. L., Kagawa-Purohit, S. A., Doering, S. A., & Miguel, E. S. (٢٠٢١). An Assessment of the Feasibility and Effectiveness of Distance Learning for Students with Severe Developmental Disabilities and High Behavioral Needs. Behavior Analysis in Practice, ١-١٧. DOI: https://doi.org/١٠,٢١٢٠٣/rs.٣.rs-٥٤٣٤٤/v١.

United Nations Human Rights (٢٠٢٠). COVID-١٩ and the rights of persons with disabilities: Guidance. Retrieved from:
https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Disability/COVID١٩_and_The_Rights_of_Persons_with_Disabilities.pdf.

Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., Mytton, O., Bonell, C. & Booy, R. (٢٠٢٠). School closure and management practices during Coronavirus outbreaks including COVID-١٩: A rapid systematic review. The Lancet Child & Adolescent Health, ٤(٣), ٣٩٧-٤٠٤. DOI: ١٠,١٠١٦/S٢٣٥٢-٤٦٤٢(٢٠)٣٠٠٩٥-X.

WHO. (٢٠٢١). "A message of solidarity on Covid-١٩". WHO. Retrieved on ٢٣- ٤-٢٠٢١ from https://www.who.int/pmnch/media/news/٢٠٢٠/solidarity-on-covid-١٩/en/.

# وعي طالبات جامعة الملك سعود بحقوق المواطنة الرقمية وواجباته

**د. نادية بنت محمد بن حمد المطيري**
قسم السياسات التربوية – كلية التربية
جامعة الملك سعود

# وعي طالبات جامعة الملك سعود بحقوق المواطنة الرقمية وواجباته

د. نادية بنت محمد بن حمد المطيري

قسم السياسات التربوية – كلية التربية
جامعة الملك سعود

تاريخ تقديم البحث: ٢٣/ ٤/ ١٤٤٢ هـ تاريخ قبول البحث: ١١/ ٤/ ١٤٤٣ هـ

**ملخص الدراسة:**

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة وعي طالبات جامعة الملك سعود بحقوق المواطنة الرقمية وواجباتها، كما هدفت الى التعرف على درجة وعي طالبات جامعة الملك سعود على حقوقهن كمواطنات رقميات وقيامهن بواجباتهن، وتكون مجتمع الدراسة من كافة طالبات جامعة الملك سعود، واشتملت عينة الدراسة على (٥٦٠) طالبةٍ لتمثيل مجتمع الدراسة، وقد استجاب جميع أفراد العينة لأداة الدراسة، واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي واستخدمت الاستبانة، وتوصلت إلى العديد من النتائج من أهمها:

- جاءت درجة وعي الطالبات بحقوق المواطنة الرقمية وواجباتها بدرجة ضعيفة جداً.
- جاءت درجة المعوقات التي قد تحول دون معرفة أفراد العينة لحقوقهن وواجباتهن كمواطنات رقميات "بدرجة ضعيفة."
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في آراء أفراد عينة الدراسة حول محاور الاستبانة ككل والدرجة الكلية وفقاً لمتغير الكلية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في آراء أفراد عينة الدراسة حول الدرجة الكلية وفقاً لمتغير عدد ساعات استخدام الإنترنت في اليوم لصالح من يستخدمون الإنترنت أكثر من ٥ ساعات في اليوم.

**الكلمات المفتاحية:** وعي الطالبات، المواطنة الرقمية، الحقوق، الواجبات

**The awareness degree among female students at King Saud University regarding rights and duties of digital citizenship**

**Dr. Nadia AlMutiri**
Department educational policies - Faculty of education
King Saud University

**Abstract:**

The study aimed to find out the awareness degree among female students at King Saud University regarding the rights and duties of digital citizenship and the obstacles that prevent them from fulfilling their duties as digital citizens. The study also aimed to detect if there are statistically significant differences at (٠,٠٥) level of significance in the degree of awareness about rights and duties of digital citizenship among study subjects in the variables of (faculty, total number of hours of Internet use per day). The study population consisted of all female students at King Saud University. The study sample included (٥٦٠) female students representing the study population responded. The researcher adopted the analytical descriptive approach for the study, and used a questionnaire as a research instrument. The study concluded several results, the most important of which are the following:

- The awareness degree about rights and duties of digital citizenship among study subjects was (very weak).
- The obstacles preventing study subjects from knowing their rights and duties as digital citizens" were "weak" from the perspective of study subjects.
- There are no statistically significant differences at (٠,٠٥) level of significance in study subjects' opinions about the questionnaire's axes and the total score due to faculty.
- There are statistically significant differences at (٠,٠٥) level of significance in study subjects' total scores of opinions, due to total number of hours of Internet use per day, for the favor of study subjects who use the Internet for more than ٥ hours a day digital citizenship.

**key words:** female student’s awareness- digital citizenship - rights – duties.

**المقدمة:**

في ظل التطور الهائل في عالمنا ومع ثورة الاتصالات الرقمية لابد للعالم أن يواكب هذه النهضة السريعة والمتلاحقة في المجال التقني وهذا يعني أن التحول الرقمي لم يعد خياراً للمجتمع أو للسلطة على حدٍّ سواء.

هذا يعني أن يقود هذا التخطيط للتحول الرقمي إلى مجتمع رقمي جديد يحتاج إلى طرق جديدة لضبط التفاعل بين عناصره (أبو شعيرة ٢٠١٠ , ٤٥) وفي هذا السياق يرى (ليله ٢٠١٣، ٧) أنه بدأت تظهر إرهاصات لشكل جديد للمواطنة في هذا المجتمع الرقمي الجديد والتحول الإجباري، وقد أشار (ريبل، ٢٠١٢، ٤٠) إلى أن العالم الرقمي قام بتغيير الكيفية التي يتصرف بها أفراد المجتمع ويؤدون وظائفهم كمواطنين في العالم الحقيقي". ومن هنا فإن المواطنة في هذا العصر تتخذ معنى جديداً وراء فهمنا العادي للأمم الجغرافية والدول والمجتمعات المحلية، وإذا كانت مشكلة الأمة مع حضارة عصرها كما يرى (موسى، ٢٠١١، ١٣) هي مشكلة قضايا تتمثل في المصطلحات ابتداءً، فإن المواطنة الرقمية هي المصطلح الجديد الذي يعوّل عليه القياديون بكافة مستوياتهم، ونخص التربويين منهم كأحد الحلول لضبط التفاعل الرقمي.

**مشكلة الدراسة:**

مع ثورة الاتصالات الرقمية وما وفرته من تسهيل وسرعة في عمليات التواصل والوصول إلى مصادر المعلومات، ومع ما تحمله هذه الثورة من نتائج ذات آثار إيجابية على الفرد والمجتمع، فإن آثارها السلبية تبرز مع التمرد على القواعد الأخلاقية والضوابط القانونية والمبادئ الأساسية التي تنظم شؤون الحياة

الإنسانية. كذلك بالرجوع إلى بعض الدراسات كدراسة (الغامدي،٢٠١٤) ،ودراسة (المطيري، ٢٠١٥)، ودراسة (منيخر،٢٠١٥) التي أشارت نتائجها إلى آثار سلبية لاستخدام التقنية لدى طلاب وطالبات الجامعات السعودية لقلة وعيهم بما لهم وما عليهم تجاه أنفسهم ومجتمعهم بعضويتهم الرقمية في مجتمع رقمي لم تعد السيطرة الخارجية عليه سهلة أو حتى ممكنة.

من هنا تبلورت مشكلة الدراسة في التعرف على درجة وعي طالبات جامعة الملك سعود بحقوق المواطنة الرقمية وواجباتها في مدينة الرياض من خلال السؤال الرئيس الآتي: ما درجة وعي طالبات جامعة الملك سعود بحقوق المواطنة الرقمية وواجباتها؟ والذي تتفرع عنه الأسئلة التالية:

١. ما درجة وعي طالبات جامعة الملك سعود بحقوق المواطنة الرقمية؟
٢. ما درجة وعي طالبات جامعة الملك سعود بواجبات المواطنة الرقمية؟
٣. ما المعوقات التي تحول دون حصول طالبات جامعة الملك سعود على حقوقهن كمواطنات رقميات؟
٤. ما المعوقات التي تحول دون قيام طالبات جامعة الملك سعود بواجباتهن كمواطنات رقميات؟
٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في درجة الوعي بحقوق المواطنة الرقمية وواجباتها بين أفراد العينة وفقاً لمتغير (الكلية، وعدد ساعات استخدام الإنترنت في اليوم)؟

**أهمية الدراسة:**

تتلخص أهمية الدراسة نظريًّا في النقاط التالية:

- تستمد الدراسة أهميتها النظرية من كونها تواكب التغير في المجتمع وعصر المعلومات والتحول الرقمي والتكنولوجي، وهو التوجه الوطني الذي تسعى الدولة بكافة مؤسساتها إلى توطينه.
- أن هذه الدراسة سوف تسدُّ بعض الفجوات في المعرفة التربوية التي بحثت في المواطنة الرقمية بالجامعات خاصة المحلية والعربية.
- قد يستفيد من الدراسة الطالبات أنفسهن من خلال معرفة حقوقهن كمواطنات رقميات وواجباتهن تجاه ذلك.

كما تتلخص أهمية الدراسة التطبيقية فيما يأتي:

- أن هذه الدراسة سوف تقدم للمسؤولين في الجامعة تصوراً مبدئيًّا حول المواطنة الرقمية لدى عينة من طالباتها والتي ينبغي الاهتمام بها ومعرفتها لوضع استراتيجيات لتطويرها بناء على توصيات عدد عن المؤتمرات التعليمية والتربوية والاجتماعية.
- تسعى هذه الدراسة إلى المساهمة بتزويد المختصين في التربية والتعليم كلّ في مجال تخصصه لإعطاء مزيد من الاهتمام بحقوق المواطنة الرقمية وواجباتها والوقوف على المعوقات وإجراء مزيد من الدراسات في مجال الثقافة الرقمية في التعليم الجامعي.

**أهداف الدراسة:**

تهدف الدراسة إلى التعرف على درجة وعي طالبات جامعة الملك سعود بحقوق المواطنة الرقمية وواجباتها من خلال:

١. التعرف على درجة الوعي بحقوق المواطنة الرقمية لدى طالبات جامعة الملك سعود.

٢. التعرف على درجة الوعي بواجبات المواطنة الرقمية لدى طالبات جامعة الملك سعود.

٣. الكشف عن المعوقات التي تحول دون حصول طالبات جامعة الملك سعود على حقوقهن كمواطنات رقميات.

٤. الكشف عن المعوقات التي تحول دون قيام طالبات جامعة الملك سعود بواجباتهن كمواطنات رقميات.

٥. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في درجة الوعي بحقوق المواطنة الرقمية وواجباتها بين أفراد العينة وفقاً لمتغير (الكلية وعدد ساعات استخدام الإنترنت في اليوم).

**حدود الدراسة:**

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على حقوق وواجبات المواطنة الرقمية وفقاً لثلاث قيم (احترام الخصوصية، والحماية، والتعليم)، وهي حقوق مكفولة بحقوق الإنسان وسوف تدور حول قضايا المواطنة الرقمية الواردة في معايير الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم(ISTE) الوصول الرقمي، التجارة الرقمية، الاتصالات الرقمية، محو الأمية الرقمية، اللياقة الرقمية، القوانين الرقمية، الصحة والسلامة الرقمية، الأمن الرقمي.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة في حدودها البشرية على طالبات البكالوريوس في كليتي التربية وعلوم الحاسوب والمعلومات بجامعة الملك سعود في مدينة الرياض.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة في حدودها المكانية على مركز الدراسات الجامعية للبنات بجامعة الملك سعود بالرياض في المملكة العربية السعودية واقتصرت على كليتي التربية وعلوم الحاسب والمعلومات.

الحدود الزمنية: طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول في العام الدراسي ١٤٤١هـ.

**مصطلحات الدراسة:**

**المواطنة الرقمية:**

عرَّف ريبيل المواطنة الرقمية بأنها"مجموع القواعد والضوابط والمعايير والأعراف والأفكار والمبادئ المتبعة في الاستخدام الأمثل والقويم للتكنولوجيا، والتي يحتاجها المواطنون صغاراً وكباراً من أجل المساهمة في رقي الوطن. كما أن المواطنة الرقمية تعد توجيهاً وحماية، توجيه نحو منافع التقنيات الحديثة، وحماية من أخطارها. أو باختصار أكبر هي التعامل الذكي مع التكنولوجيا. (القايد،٢٠١٤، ١)

وتعني المواطنة الرقمية في هذه الدراسة بأنها مجموعة القواعد والضوابط والمعايير والأعراف والأفكار والمبادئ المتبعة في الاستخدام الأمثل والقويم للتكنولوجيا.

**الحقوق والواجبات الرقمية:**

عرف (ريبيل ،٢٠١٢، ٣٦) الحقوق والواجبات الرقمية بأنها" المتطلبات والحريات الممتدة لجميع الأفراد في عالم رقمي وهل المستخدمون على استعداد لحماية حقوق الآخرين والدفاع عن حقوقهم الرقمية الخاصة".

وتعني الحقوق والواجبات في هذه الدراسة بأنها الحقوق المكفولة للطالبة في المجتمع الرقمي وفقاً لحقوق مكفولة لها في ميثاق حقوق الإنسان والواجبات التي تقع عليها بناءً على انتمائها للوطن أولاً والمجتمع الرقمي ثانياً.

**الإطار المفاهيمي:**

أن مصطلح المواطنة لا يعد حديثاً على أسماعنا، بل هو قديم قدم تواجد الإنسان على سطح الأرض، بينما المصطلح الحديث الذي ظهر وفقاً للتقدم التكنولوجي وما لحقه من مصطلحات، وأجهزة، وثورة تكنولوجية، هو مصطلح " المواطنة الرقمية". وفيما يلي توضيح لمفهوم المواطنة الرقمية وخصائصها وعناصرها.

**مفهوم المواطنة الرقمية:**

المواطنة في الفلسفة السياسية المعاصرة: هي الانتماء إلى الوطن انتماء يتمتع المواطن فيه بالعضوية كاملة الأهلية على نحو يتساوى فيه مع الآخرين الذين يعيشون في الوطن نفسه مساواة كاملة في الحقوق والواجبات وأمام القانون، فذلك يحتم زوال كل تمييز بينهم على أساس اللون أو العرق أو الدين أو الفكر أو الانتماء السياسي، فهي ليست حقوقاً فحسب، بل واجبات أيضا يستفيد منها الفرد تتمثل في حقوق مدنية وسياسية واجتماعية وقانونية، وتضع على عاتقه واجبات قانونية والتزامات معنوية، كما تفرض عليه الولاء التام للوطن وحماية القانون والذود عن مصالح الجماعة (بشير،٢٠١٦، ٧٢١).

وتعرَّف المواطنة الرقمية بأنها "قواعد السلوك المعتمدة في استخدامات التكنولوجيا المتعددة مثل استخدامها من أجل التبادل الإلكتروني للمعلومات والمشاركة الإلكترونية الكاملة في المجتمع وشراء البضائع وبيعها عن طريق الإنترنت وغير ذلك." (الحصري، ٢٠١٦، ١٠٠) ، كذلك تُعرَّف المواطنة الرقمية "بقدرة جميع الأفراد في المجتمع على العمل في العالم الرقمي بسهولة عن

طريق استخدام تكنولوجيات المعلومات بشكل إيجابي. (Sincar, ٢٠١٣, ١) وكذلك عُرفت المواطنة الرقمية "بقدرة الأفراد على استخدام التكنولوجيات الرقمية للسماح بالمشاركة الكاملة في المجتمع وهي النشاط الذي يسمح بتحقيق إمكانيات التعبير الإبداعي والمشاركة السياسية والتعامل الاقتصادي والتفاعل المجتمعي" (Ramasubramanian, ٢٠١٦, ٣٣٤).

**خصائص المواطنة الرقمية:**

يمكن تحديد خصائص المواطنة الرقمية بما يلي:

١. الوعي بالعالم الرقمي ومكوناته.

٢. امتلاك مهارات الممارسة الفعالة والمناسبة في استخدام العالم الرقمي بآلياته المختلفة.

٣. اتباع القواعد الخلقية التي تجعل السلوك التكنولوجي للشخص يتسم بالمقبولية الاجتماعية في التفاعل مع الآخرين (الدمرداش وشرف،٢٠١٤، ١٣١).

٤. المواطنة الرقمية تتضمن مجموعة من الحقوق والواجبات والالتزامات فيما يتعلق بالتقنيات الرقمية. أصبح نشر ثقافة المواطنة الرقمية في مجتمعاتنا من خلال التربية المنزلية والمناهج التعليمية في المدرسة والجامعة من أساسيات الحياة وضرورة ملحة.

٥. تحاول المواطنة الرقمية الإجابة عن عدة تساؤلات كيف سنحمى أنفسنا وأبناءنا من التخريب الرقمي والحروب الرقمية والجريمة الرقمية وعن الأضرار

الصحية والاجتماعية والاقتصادية والتي يمكن أن تنجم عن الاستخدام غير الرشيد للتقنية الرقمية؟ (الدهشان،٢٠١٦، ٨٠ -٨١).

**عناصر المواطنة الرقمية:**

قسم العديد من الباحثين عناصر المواطنة الرقمية كما يلي (Nordin et al, ٢٠١٦, ٧٢):

١. الوصول الرقمي(Digital Access) : المشاركة الإلكترونية الكاملة في المجتمع: توفر وسائل الوصول للإنترنت بشكل سهل ومريح لجميع الفئات للحصول على نفس الفرص التعليمية الرقمية حيث يلتزم مستخدمو التكنولوجيا بتكافؤ الفرص أمام جميع الأفراد فيما يتعلق بالتكنولوجيا. فنقطة الانطلاق في "المواطنة الرقمية" هي العمل على توفير الحقوق الرقمية المتساوية ودعم الوصول الإلكتروني.

٢. التجارة الرقمية (Digital Commerce) :بيع البضائع وشراؤها إلكترونيًّا: هي "قدرة المستخدمين على إجراء تعاملات مالية على الإنترنت، كما أنها تتعامل مع فهم مخاطر وفوائد الشراء عبر الإنترنت، وذلك باستخدام بطاقات الائتمان وغيرها من الوسائل (Suppo, ٢٠١٣, ٣٦)، وتقوم المواطنة الرقمية بتثقيف الفرد بالقضايا المتعلقة بهذه العملية من حيث القوانين واللوائح المتعلقة باستخدام التكنولوجيا ولا سيما الأمن والأمان، أو تلك المتعلقة بقوانين الدولة. وعلى الرغم من مزايا التجارة الإلكترونية العديدة إلا أنه لابد من أخذ الحيطة والحذر لمن يريد أن يشترى أو يبيع إلكترونيًّا.

٣. الاتصالات الرقمية (Digital Communication) :التبادل الإلكتروني للمعلومات: ويقصد بذلك استخدام تكنولوجيا الاتصالات التي تشمل – على سبيل المثال لا الحصر– الرسائل الإلكترونية عبر الإنترنت والرسائل النصية عبر الهواتف الخلوية والهواتف الذكية ونشر الصور والرسائل على شبكات التواصل الاجتماعي.

٤. محو الأمية الرقمية (Digital Literacy) :عملية تعليم وتعلم التكنولوجيا واستخدام أدواتها: وتتطلب هذه العملية مهارات بحث ومعالجة معقدة؛ لذلك لابد أن يتعلم الدارسون كيف يتعلمون في ظل مجتمع رقمي، وبعبارة أخرى لابد من تدريب الدارسين على أن يتعلموا أيَّ شيء في أي وقت وفي أي مكان. وتعد مجالات الأعمال والطب من أبرز مجالات استخدام التكنولوجيا بصورة مختلفة تماماً في القرن الحادي والعشرين.

٥. اللياقة الرقمية الإتيكيت الرقمي(Digital Etiquette –Netiquette): المعايير الرقمية للسلوك والإجراءات: يشير محور اللياقة الرقمية إلى معايير السلوك المتوقعة في السياقات الرقمية فعند مقارنة معايير السلوك في الحياة الطبيعية بمثيلاتها في المجتمع الرقمي نجد أن هناك اتفاقات واختلافات بينها، فالمعايير التي تحكم السلوك الطبيعي معايير طويلة المدى، في حين أن معايير السلوك المرتبطة بالعالم الرقمي يغلب عليها طابع التغير السريع والجذري الذي يجب أن يجاريه كل فرد. كما أنه من ضمن اهتمامات المواطنة الرقمية نشر ثقافة الإتيكيت الرقمي بين الأفراد وتدريبهم ليكونوا مسؤولين في ظل مجتمع رقمي

جديد ليتصرفوا بتحضر مراعين القيم والمبادئ ومعايير السلوك الحسن( Tan, ٢٠١١, ٣١)

٦. القوانين الرقمية (Digital Law) :المسؤولية الاجتماعية على الأعمال والأفعال: وتتعلق بحماية الملكية الفكرية وانتحال الشخصية والقرصنة وخلق الفيروسات وإرسال الرسائل العشوائية وسرقة الهوية والتسلط عبر الإنترنت (Boyle, ٢٠١٠, ٢٢). ويعالج قطاع القوانين الرقمية مسألة الأخلاقيات المتبعة داخل مجتمع التكنولوجيا ويفصح الاستخدام غير الأخلاقي عن نفسه في صورة السرقة أو الجريمة الرقمية. كما يفصح الاستخدام القويم عن نفسه عبر الالتزام بقوانين المجتمع الرقمي.

٧. الحقوق والمسؤوليات الرقمية (Digital Rights & Responsibilities) : الحريات التي يتمتع بها الجميع في العالم الرقمي: وهي الامتيازات والحريات التي يتمتع بها كل مستخدمي التكنولوجيات الرقمية والمسؤوليات المتعلقة بالسلوكيات المتوقعة منهم الالتزام ( Mark, ٢٠١٤, ٣١).

٨. الصحة والسلامة الرقمية (Digital Health & Wellness) :الصحة النفسية والبدنية في عالم التكنولوجيا الرقمية: قد يؤدي قضاء الكثير من الوقت أمام الأجهزة الإلكترونية إلى العديد من الأضرار الجسدية والصحية والنفسية، وأهم هذه الأضرار وأخطرها هي الإدمان الإلكتروني، كما أن هناك العديد من الأضرار التي قد تصيب المواطن الرقمي مثل ضعف البصر وآلام بالظهر والرقبة، كما أن بعض الإشعاعات التي تنبع عن هذه الأجهزة قد تصيب العديد من أعضاء الإنسان".

٩. الأمن الرقمي "الحماية الذاتية" ((Digital Security (Self Protection)
إجراءات ضمان الوقاية والحماية الرقمية: يقصد به إبقاء معلوماتك تحت سيطرتك المباشرة والكاملة، أي عدم إمكانية الوصول لها من أي شخص آخر دون إذن منك، وأن تكون على علم بالمخاطر المترتبة على السماح لشخص ما بالوصول إلى معلوماتك الخاصة كما يقصد به اتخاذ الاحتياطات اللازمة لمنع ما يهدد الأمن الرقمي.(Sincar, ٢٠١٣)

***

**الدراسات السابقة:**

سعت الباحثة إلى الاطلاع على عدد من الدراسات العربية والأجنبية المتصلة بموضوع الدراسة وتحديد منهجها، هذا فضلاً عن معرفة أهم ما توصلت إليه من نتائج قد تفيد في بناء الدراسة وتأصيل إطارها المفاهيمي:

١. دراسة الدهشان(٢٠١٦ ) هدفت إلى توضيح مفهوم المواطنة الرقمية وأبعادها المختلفة ومبررات الدعوة إلى استخدام مدخل المواطنة الرقمية للتربية العربية في العصر الرقمي؛ واعتمد الباحث على المنهج الوثائقي القائم على استعراض عدد عن الأدبيات السابقة، وتوصلت الدراسة إلى أن الحياة في العصر الرقمي تتطلب ضرورة إعادة النظر في جوانب التربية العربية فلسفة وأهدافاً ومناهجاً وإجراءات بما يتفق وطبيعة الحياة في العصور السابقة ،كما توصلت الدراسة إلى وجود مبررات عديدة تستوجب ضرورة الاعتماد على مدخل المواطنة الرقمية للتربية العربية في العصر الرقمي. وأوصت الدراسة بضرورة أن يسعى الآباء والمعلمون وأعضاء هيئة التدريس بل وكافة أفراد المجتمع إلى تدعيم ثقافة الاستخدام الرشيد والمفيد للتقنيات الرقمية لدى الأبناء.

٢. دراسة السيد (٢٠١٦) هدفت إلى التعرف على دور وسائل الإعلام في نشر ثقافة المواطنة الرقمية لدى طلاب الجامعة؛ وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة وطالبات جامعات بنها، واشتملت عينة الدراسة على١٥١ طالبٍ وطالبة، واعتمدت الدراسة على الاستبانة، كما استخدمت المنهج المسحي، وقد توصلت الدراسة إلى أن طلاب وطالبات الكليات العملية

أكثر استخداماً لمواقع التواصل الاجتماعي، حيث بلغت نسبتهم ٦٤,٥٪ في حين بلغت نسبة طلاب وطالبات الكليات النظرية ٣٥,٥٪.

٣. دراسة Payne (٢٠١٦) هدفت إلى فحص تدريس مفاهيم ومعايير المواطنة الرقمية لمعلمي الصف الخامس بمدرسة صنشاين في ألاباما بالولايات المتحدة الأمريكية، وتكون مجتمع الدراسة من كل معلمي الصف الخامس بالمدرسة، واشتملت عينة الدراسة على ٧ معلمين، واعتمد الباحث على المنهج الكيفي القائم على المقابلات الشخصية مع المعلمين و ملاحظة الصفوف وخطط التدريس ؛ وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين ليس لديهم وعي بأهمية تدريس المواطنة الرقمية لطلابهم، وأن المعلمين يعتمدون على معلم الكمبيوتر فقط لتدريس المواطنة الإلكترونية للطلاب، وأن كل المعلمين المشاركين لديهم معرفة محدودة بالعالم الرقمي والمواطنة الرقمية.

٤. دراسة عبد الله (٢٠١٥) هدفت إلى اختبار فعالية برنامج التدخل المهني باستخدام الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية وتنمية وعي الشباب الجامعي بالمواطنة الرقمية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب و طالبات الفرق الأربع بالمعهد العالي للخدمات الاجتماعية بقنا، وقد اشتملت عينة الدراسة على ٦٠ طالباً وطالبة، واعتمدت الدراسة على المقياس كأداة للدراسة، كما استعانت بالمنهج التجريبي ، وقد توصلت الدراسة إلى أن برنامج التدخل المهني يعالج باستخدام الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية في تنمية وعي الشباب الجامعي بالاحترام الرقمي وفهم التصرفات الصحيحة للوصول الرقمي والمتمثلة في استخدام الإنترنت ومعرفة وفهم القوانين

الرقمية، والمتمثلة في عدم القيام بتنزيل البرامج التي تم كسرها من قبل بعض الأفراد.

٥. دراسة منيخر (٢٠١٥) هدفت إلى التعرف على دور الاستخدامات السلبية لشبكات التواصل الاجتماعي في انحراف الشباب من منظور عينة من طالبات جامعة الملك سعود. وبلغ حجم عينة الدراسة ٤٦٥ طالبة. استخدم المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة، وتوصلت الدراسة إلى أن أفراد العينة موافقون بدرجة عالية على الاستخدامات السلبية لشبكات التواصل الاجتماعي في كل من (المجال الاجتماعي، والمجال الديني والأخلاقي، والمجال الثقافي، والمجال الاقتصادي والمجال السياسي.) وكذلك موافقون بدرجة عالية على إسهام هذه الاستخدامات السلبية لشبكات التواصل الاجتماعي في انحراف الشباب.

٦. دراسة Gungoren &Isman (٢٠١٥) هدفت إلى سبل تربية المواطن الرقمي وقد أجريت على عينة مكونة من ٢٣٩ طالبٍ من كلية التربية في جامعة Sakarya التركية. وقد استخدم الباحثان مقياساً تم بناؤه اعتماداً على العناصر التسعة للمواطنة الرقمية. وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سمات المواطن الرقمي بين الطلاب تعزى لمتغيرات الجنس، الصف الدراسي، ملكية جهاز الحاسوب والتدرب على الحاسب. كما توصلت الدراسة إلى أن الطلاب الذين يستخدمون الإنترنت ٣-٦ ساعات يوميًّا لقراءة الصحف والكتب الإلكترونية والتواصل عبر

الشبكات الاجتماعية والتسوق والتحويلات البنكية تظهر لديهم سمات المواطن الرقمي أكثر من غيرهم.

٧. دراسة سابو (Suppo, ٢٠١٣) هدفت الدراسة إلى بحث المواطنة الرقمية بالمدارس الحكومية في بنسلفانيا بناء على إجابات قادة المدارس للتعرف على العلاقة بين معتقدات هؤلاء القادة وبين تطبيق منهج المواطنة الإلكترونية في مقاطعاتهم التعليمية وأيضا علاقة السن والجنس والمستوى الوظيفي والموقع الجغرافي في التأثير على تطبيق منهج المواطنة الرقمية، وتكون مجتمع الدراسة من كل المشرفين ومنظمي التكنولوجيا بالمدارس الحكومية في ولاية بنسلفانيا الأمريكية ، واشتملت عينة الدراسة على (١٢٣) مشرفٍ ومنظم مناهج ومنظم تكنولوجي، واعتمد الباحث على المنهج الكمي القائم على استطلاع مكون من ٦٢ فقرة؛ وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: أن فقط ٣٣ % من الردود أفادت بوجود مجهود منظم لتطبيق المواطنة الإلكترونية، ووجود إجماع من جميع القادة بضرورة تطبيق المواطنة الإلكترونية؛،كما لا يوجد علاقة بين السن والجنس والمستوى الوظيفي والموقع الجغرافي في التأثير على تطبيق منهج المواطنة الرقمية.

**تميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:**

تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة باهتمامها بالتعرف على درجة وعي طالبات جامعة الملك سعود بحقوق المواطنة الرقمية وواجباتها في هذا المجال على حسب علم الباحثة، وتختلف الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة في الحدود المكانية والزمانية.

**منهج الدراسة:**

من أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي: "ويختص المنهج الوصفي بجمع البيانات والحقائق وتصنيفها وتبويبها؛ بهدف استخراج الاستنتاجات ذات الدلالة ثم الوصول إلى تعميمات بشأن الظاهرة موضوع الدراسة" (صابر وخفاجة ٢٠٠٢.).

**مجتمع الدراسة وعينته:**

يشتمل مجتمع الدراسة على جميع طالبات كلية علوم الحاسب والمعلومات وعددهن ٩٥٤ طالبة، وجميع طالبات كلية التربية وعددهن ١٨٥٢ طالبة، واشتملت عينة الدراسة على ٥٦٠ طالبة من كليتي علوم الحاسب والتربية بالطريقة القصدية.

**خصائص عينة الدراسة:**

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة البحث وفقاً (الكلية، المستوى الدراسي، معدل استخدام الإنترنت يوميًّا).

**جدول رقم (١) توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة**

| المتغير | الخيارات | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| الكلية | كلية التربية | ٣٧٥ | ٦٧,٠٪ |
| | كلية علوم الحاسب والمعلومات | ١٨٥ | ٣٣,٠٪ |
| التخصص الدراسي | رياض أطفال | ١١٦ | ٢٠,٧٪ |
| | دراسات إسلامية | ١٠١ | ١٨,٠٪ |
| | تربية خاصة | ٩٩ | ١٧,٨٪ |
| | علم نفس | ٥٩ | ١٠,٥٪ |
| | تقنية معلومات | ٨٢ | ١٤,١٪ |
| | علوم حاسوب | ٦٠ | ١٠,٥٪ |
| | نظم معلومات | ٤٣ | ٨,٤٪ |
| المستوى الدراسي | الثالث والرابع | ٢٦٠ | ٤٦,٤٪ |
| | الخامس والسادس | ١٥٢ | ٢٧,١٪ |
| | السابع والثامن | ١٤٨ | ٢٦,٤٪ |
| معدل استخدام الإنترنت يوميًّا | أقل عن ساعتين في اليوم | ٢٦ | ٤,٦٪ |
| | من ساعتين إلى ٥ساعات يوميًّا | ١٨٠ | ٣٢,١٪ |
| | أكثر من ٥ساعات | ٣٥٤ | ٦٣,٢٪ |

## أداة البحث:

بعد أن تم الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث قامت الباحثة ببناء وتطوير استبانة بهدف التعرف على درجة وعي طالبات جامعة الملك سعود بحقوق المواطنة الرقمية وواجباتها في مدينة الرياض، وذلك من خلال التعرف على درجة وعي طالبات جامعة الملك سعود بحقوق وواجبات المواطنة الرقمية، والمعوقات التي تحول دون قيام طالبات جامعة الملك سعود بواجباتهن كمواطنات رقميات ،كما هدف إلى الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥ ) في درجة الوعي بحقوق المواطنة الرقمية وواجباتها بين أفراد العينة وفقاً لمتغير (الكلية وعدد ساعات

استخدام الإنترنت في اليوم). وكانت جميع محاور الاستبانة مغلقة، واختير لها مقياس ليكرت الخماسي، وقد تم توزيع الفئات وفق الخمس مستويات متساوية من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة= (أكبر قيمة –أقل قيمة) ÷عدد بدائل الأداة= (٥-١) ÷٥= ٠,٨٠

لنحصل على التصنيف التالي:

**جدول رقم (٢) توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة**

| الوصف | مدى المتوسطات |
|---|---|
| موافق يشده | ٤,٢١-٥,٠٠ |
| موافق | ٣,٤١-٤,٢٠ |
| محايد | ٢,٦١-٣,٤٠ |
| غير موافق | ١,٨١-٢,٦٠ |
| غير موافق بشدة | ١٠٠-١,٨٠ |

**صدق أداة الدراسة:**

**١. الصدق الظاهري:**

بعد الانتهاء من إعداد الاستبانة تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة عن المحكمين؛ وبعد استعادة النسخ المحكمة تم تعديل ملاحظاتهم، وفي ضوء اقتراحات بعض المحكمين أعادت الباحثة صياغة الاستبانة، حيث تم حذف صياغة بعض العبارات في الاستبانة وإعادتها، وذلك فيما اتفق عليه أكثر من (٨٠٪) من المحكمين، وبذلك أصبحت الاستبانة في شكلها النهائي بعد التأكد من صدقها الظاهري مكونة من (٧٣) عبارة مقسمة على أربعة محاور رئيسية.

## ٢.صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

### أ–صدق الاتساق الداخلي لمحاور الدراسة:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي وفقاً لاستجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة من محاور الاستبانة كما هو موضح في الجدول التالي:

**جدول رقم (٣) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة من محاور الاستبانة**

| رقم الفقرة | معامل الارتباط | رقم الفقرة | معامل الارتباط | رقم الفقرة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٥٧٧** | ٥ | ٣٥٧* | ٩ | ٧٦٧** |
| ٢ | ٤١٣.* | ٦ | ٥٩٩** | ١٠ | ٤٤٣* |
| ٣ | ٤٤٦.* | ٧ | ٦١١* | | |
| ٤ | ٧٩٩** | ٨ | ٧٨٢** | | |
| البعد الثاني: "الحق في الحماية والأمن | | | | | |
| ١١ | ٧٨١** | ١٥ | ٧٨١.** | ١٩ | ٥٦٦** |
| ١٢ | ٣٨١.** | ١٦ | ٧٤٦** | ٢٠ | ٦٦٣** |
| ١٣ | ٨٢٤** | ١٧ | ٦٢٢** | | |
| ١٤ | ٨٦٥** | ١٨ | ٧٥٨** | | |
| البعد الثالث: "الحق في التعلم | | | | | |
| ٢١ | ٧٤٧** | ٢٥ | ٦١٤** | ٢٩ | ٧٤٥** |
| ٢٢ | ٦٦٩.** | ٢٦ | ٨٧٦** | ٣٠ | ٤٥٨.** |
| ٢٣ | ٨٩٣** | ٢٧ | ٤٧٤** | | |
| ٢٤ | ٦٤٨** | ٢٨ | ٥٧٩.** | | |
| المحور الثاني "ما درجة وعيك بواجبات المواطنة الرقمية | | | | | |
| البعد الأول: "واجب احترام الآخرين | | | | | |
| ٣١ | ٦١٢** | ٣٥ | ٥٣٨** | ٣٩ | ٥٤٥** |
| ٣٢ | ٤٨٣** | ٣٦ | ٥١٨.** | ٤٠ | ٥٨٩** |
| ٣٣ | ٤٢٦** | ٣٧ | ٦١٣** | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ٣٤ | ٥٧٦** | ٣٨ | ٧٧٠** | | |
| البعد الثاني: "واجب حماية نفسك والآخرين" | | | | | |
| ٤١ | ٦٥٨** | ٤٤ | ٥٧٥** | ٤٧ | ٣٦٨** |
| ٤٢ | ٧٧٠** | ٤٥ | ٥٥٠.** | | . |
| ٤٣ | ٧١١.** | ٤٦ | ٦٨٨** | | |
| البعد الثالث: "واجبك في التعلم والثقافة الرقمية | | | | | |
| ٤٨ | ٦٩٨** | ٥٢ | ٧٢٤** | ٥٦ | ٥٨٥.** |
| ٤٩ | ٧٠٥.** | ٥٣ | ٨١٣** | ٥٧ | ٧٠٣** |
| ٥٠ | ٦٧٦.** | ٥٤ | ٧٢٧** | ٥٨ | ٣٨٩** |
| ٥١ | ٧٣٥.** | ٥٥ | ٧٦٣.** | | |
| المحور الثالث "ما المعوقات التي قد تحول دون معرفتك لحقوقك كمواطنة رقمية | | | | | |
| ٥٩ | ٤٣٢** | ٦٢ | ٦٣٨.** | ٦٥ | ٧٩١.** |
| ٦٠ | ٦٨٧** | ٦٣ | ٦٥٦.** | ٦٦ | ٨٠١** |
| ٦١ | ٧٠٢** | ٦٤ | ٥٢٠** | | |
| المحور الرابع "ما المعوقات التي تحول دون معرفتك لواجباتك كمواطنة رقمية | | | | | |
| ٦٧ | ٧٣٧** | ٧٠ | ٩٢٣.** | ٧٣ | ٥٠٩** |
| ٦٨ | ٩٠٤** | ٧١ | ٦٠٧** | ٧٤ | |
| ٦٩ | ٦٤٩.** | ٧٢ | ٧٣٧** | | |

****دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ٠,٠١**

***دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ٠,٠٥**

يتبين من الجدول ( ٣) السابق أن معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة من محاور الاستبانة جاءت جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط قيماً عالية، حيث تراوحت في المحور الأول: ما درجة وعيك بحقوق المواطنة الرقمية؟ بين *٠,٤١٣/- *٠,٨٩٣/ بينما تراوحت في المحور الثاني: ما درجة وعيك بواجبات المواطنة الرقمية؟ فقد تراوحت معاملات الارتباط بين *٠,٣٦٨ – **٠,٨١٣ بينما تراوحت معاملات الارتباط في المحور الثالث:ما

المعوقات التي قد تحول دون معرفتك لحقوقك كمواطنة رقمية؟ بين – *٤٣٢/.**٨٠١بينما تراوحت معاملات الارتباط في المحور الرابع: ما المعوقات التي تحول دون معرفتك لواجباتك كمواطنة رقمية؟ بين **٠,٣٠٩ – **٠,٩٢٣ مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي لعبارات محاور الاستبانة.

**ب –الصدق البنائي العام لمحاور الاستبانة:**

تم التحقق من الصدق البنائي لمحاور الاستبانة من خلال ايجاد معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور والمجموع الكلي للاستبانة كما هو مبين في الجدول (٤)

**جدول (٤) معاملات الارتباط بن الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية لمحاور الاستبانة**

| الرقم | المحور | معامل الارتباط |
|---|---|---|
| ١ | المحور الأول: "ما درجة وعيك بحقوق المواطنة الرقمية؟ | ٩٤٠** |
| ٢ | المحور الثاني: ما درجة وعيك بواجبات المواطنة الرقمية؟ | ٩٣٢** |
| ٣ | المحور الثالث: ما المعوقات التي قد تحول دون معرفتك لحقوقك كمواطنة رقمية؟ | ٦٩١** |
| ٤ | المحور الرابع: ما المعوقات التي تحول دون معرفتك لواجباتك كمواطنة رقمية؟ | ٩٥٣** |

** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠١

يتبين من الجدول (٤) السابق أن قيم معاملات الارتباط لمحاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة جاءت بقيم مرتفعة، حيث تراوحت بين –٠,٩٤٠ ** ٣٩١وكانت جميعها دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ٠,٠١؛ مما يدل على توافر درجة عالية من الصدق البنائي لمحاور الاستبانة.

**ثبات أداة الدراسة:**

يتضح من الجدول (٥) أن قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة جاءت بقيم عالية، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة بين (٠,٧٢٥- ٠.٩٤١). وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي لمحاور الاستبانة (٠,٨٣١)، وتشير هذه القيم إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

**جدول رقم (٥) معاملات ثبات ألفا كرو نباخ لمحاور الاستبانة**

| المحور | عدد الفقرات | معامل ألفا كرو نباخ |
|---|---|---|
| المحور الأول: درجة وعي طالبات جامعة الملك سعود بحقوق المواطنة الرقمية | ٣٠ | ٧٢٥ |
| المحور الثاني : درجة وعي طالبات جامعة الملك سعود بواجبات المواطنة الرقمية | ٢٨ | ٧٢٨ |
| المحور الثالث: المعوقات التي تحول دون حصول طالبات جامعة الملك سعود على حقوقهن كمواطنات رقميات | ٨ | ٩٤١ |
| المحور الرابع: المعوقات التي تحول دون قيام طالبات جامعة الملك سعود بواجباتهن كمواطنات رقميات | ٧ | ٧٧٨ |
| الاداة ككل | ٧٣ | ٨١٣ |

**الأساليب الإحصائية:**

- التكرار والنسب المئوية لوصف أفراد الدراسة ولحساب استجابات أفراد الدراسة اتجاه العبارات التي تتضمنها أداة الدراسة.
- المتوسطات الحسابية لترتيب استجابات أفراد الدراسة.
- معامل ثبات (ألفا كرو نباخ) لقياس ثبات أداة الدراسة.

**نتائج الدراسة:**

لتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق أداة البحث على أفراد العينة وكانت النتائج على النحو التالي:

عرض ومناقشة السؤال الأول: ما درجة وعي طالبات جامعة الملك سعود بحقوق المواطنة الرقمية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل بعد من أبعاد المحور الأول من الاستبانة، وقد تم ترتيب تلك الأبعاد تنازليًّا بناء على المتوسط الحسابي كما هو مبين في الجدول أدناه:

**جدول (٦) ما درجة وعي طالبات جامعة الملك سعود بحقوق المواطنة الرقمية؟**

| المحور | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | مستوى الموافقة |
|---|---|---|---|---|
| البعد الأول: "الحق في احترام الخصوصية" | ١,٦٤ | ٥٧٣ | ١ | ضعيفة جدا |
| البعد الثاني: "الحق في الحماية والأمن" | ١,٦٣ | ٦٣٨ | ٢ | ضعيفة جدا |
| البعد الثالث: "الحق في التعلم" | ١,٥٣ | ٥٢٩ | ٣ | ضعيفة جدا |
| الدرجة الكلية للمحور الأول | ١,٦٠ | ٤٨٤ | | ضعيفة جدا |

يتبين من الجدول ٣ أن درجة وعي أفراد العينة من الطالبات بحقوق المواطنة الرقمية جاءت بدرجة موافقة (ضعيفة جدا)، حيث جاء المتوسط العام للمحور الأول (١,٦٠) بانحراف معياري بلغ (٠,٤٨٤)؛ وبلغت الانحرافات المعيارية لأبعاد المحور الأول بين (٠,٥٢٩-٠,٥٧٣). وهي قيم منخفضة؛ مما يوضح تجانس آراء أفراد العينة حول تلك الأبعاد. وجاءت في الترتيب الأول البعد الأول "الحق في احترام الخصوصية بمتوسط حسابي بلغ (١,٦٤) وانحراف معياري بلغ (٠,٥٧٣) يليه في الترتيب الثاني: ""الحق في الحماية والأمن" بمتوسط حسابي بلغ (١,٦٣) وانحراف معياري بلغ (٠,٦٣٨)، بينما جاء في

الترتيب الأخير البعد الثالث :الحق في التعليم" بمتوسط حسابي بلغ (١,٥٣) وانحراف معياري بلغ (٠,٥٢٩).

وترى الباحثة أن حصول درجة وعي أفراد العينة من الطالبات بحقوق المواطنة الرقمية جاءت بدرجة موافقة (ضعيفة جداً) قد يعزى إلى كثرة المعوقات والتحديات التي تؤدي إلى ضعف اهتمام المؤسسات التعليمية خاصة الجامعات بتنمية المواطنة الرقمية وتعريف الطالبات بها وأهميتها ومدى ضرورة اكتساب المزيد من المعلومات والمهارات عنها. وتتفق النتيجة مع ما أشارت إليه نتيجة دراسة السيد (٢٠١٩).

عرض ومناقشة السؤال الثاني: " ما درجة وعي طالبات جامعة الملك سعود بواجبات المواطنة الرقمية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل بعد من أبعاد المحور الثاني من الاستبانة، وقد تم ترتيب تلك الأبعاد تنازليًّا بناء على المتوسط الحسابي كما هو مبين في الجدول أدناه:

**جدول ٧ ما درجة وعي طالبات جامعة الملك سعود بواجبات المواطنة الرقمية؟**

| المحور | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | مستوى الموافقة |
|---|---|---|---|---|
| البعد الأول: "واجب احترام الآخرين" | ١,٤٨ | ٤٥٦ | ٣ | ضعيفة جدا |
| البعد الثاني: "واجب حماية نفسك والآخرين" | ١,٤٩ | ٥٧٣ | ٢ | ضعيفة جدا |
| البعد الثالث: "واجبك في التعلم والثقافة الرقمية" | ١,٥٨ | ٥٥٤ | ١ | ضعيفة جدا |
| الدرجة الكلية للمحور الثاني | ١,٥٢ | ٤٦٠ | | ضعيفة جدا |

يتبين من الجدول ٧ أن درجة وعي أفراد العينة من الطالبات بواجبات المواطنة الرقمية جاءت بدرجة موافقة (ضعيفة جداً)، حيث جاء المتوسط العام

للمحور الثاني (١,٥٢) بانحراف معياري بلغ (٠,٤٦٠)؛ وبلغت الانحرافات المعيارية لأبعاد المحور الثاني بين (٠,٤٥٦-٠,٥٥٤). وهي قيم منخفضة؛ مما يوضح تجانس آراء أفراد العينة حول تلك الأبعاد. وجاء في الترتيب الأول البعد الثالث ""واجبك في التعلم والثقافة الرقمية "بمتوسط حسابي بلغ (١,٥٨) وانحراف معياري بلغ (٠,٥٥٤)، يليه في الترتيب الثاني: واجب حماية نفسك والآخرين "" بمتوسط حسابي بلغ (١,٤٩) وانحراف معياري بلغ (٠,٥٧٣)، بينما جاء في الترتيب الأخير البعد الأول: "واجب احترام الآخرين"بمتوسط حسابي بلغ (١,٤٨) وانحراف معياري بلغ (٠,٤٥٦).

وترى الباحثة أن حصول درجة وعي أفراد العينة من الطالبات بواجبات المواطنة الرقمية جاءت بدرجة موافقة (ضعيفة جداً) قد يعزى إلى التمسك بأساليب المواطنة التقليدية من المؤسسات التربوية والأسرة السعودية، وضعف القدرة على توسيع مدارك الطالبات فيما يتعلق بالمواطنة الرقمية واعتماد المدارس والجامعات على معلمي الحاسب الآلي فقط بشكل رئيس في توعية الطالبات بالمواطنة الرقمية وحقوقها وواجباتها ، وتتفق النتيجة مع ما أشارت إليه نتيجة دراسة السيد Payne(٢٠١٦) التي توصلت إلى أن العاملين بالمؤسسات التربوية يعتمدون على معلم الكمبيوتر فقط لتدريس المواطنة الإلكترونية للطلاب.

عرض ومناقشة السؤال الثالث: ما المعوقات التي تحول دون حصول طالبات جامعة الملك سعود على حقوقهن كمواطنات رقميات؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات

المحور الثالث، وقد تم ترتيب تلك الأبعاد بناء على المتوسط الحسابي كما هو مبين في الجدول أدناه:

**جدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول المعوقات التي تحول دون حصول طالبات جامعة الملك سعود على حقوقهن كمواطنات رقميات؟**

| العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | ترتيب العبارة | درجة الموافقة |
|---|---|---|---|---|
| صعوبة الوصول إلى مجتمع المعلومات داخل الجامعة | ٣,٢٤ | ١,٢٩ | ٢ | متوسطة |
| صعوبة الوصول إلى مجتمع المعلومات في المنزل | ٣,٥٤ | ١,٢٧ | ١ | عالية |
| نقص التوعية بالحقوق الرقمية للمواطن الرقمي في المدرسة | ١,٩٩ | ١,٠٢ | ٨ | ضعيفة |
| نقص التوعية بالحقوق الرقمية للمواطن الرقمي في الجامعة | ٢,٤٢ | ١,١٤ | ٥ | ضعيفة |
| نقص التوعية الإعلامية بالحقوق الرقمية للمواطن الرقمي | ٢,٣٥ | ١,١١ | ٦ | متوسطة |
| ضعف التجهيزات التقنية والاتصال داخل الجامعة | ٣,١٧ | ١,٢٧ | ٣ | ضعيفة |
| ارتفاع تكلفة تكنولوجيا المعلومات والاتصال | ٢,١٧ | ١,٠٧ | ٧ | ضعيفة |
| عدم تفهم أعضاء هيئة التدريس بأهمية الهوية الإلكترونية | ٣,١٠ | ١,١٨ | ٤ | متوسطة |
| المتوسط الحسابي الإجمالي للمحور الثالث | ٢,٧٥ | ٠,٨١١ | == | ضعيفة |

يتبين من الجدول ٨ أن المعوقات التي تحول دون حصول طالبات جامعة الملك سعود على حقوقهن كمواطنات رقميات جاءت بدرجة استجابة (ضعيفة) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، حيث جاء المتوسط العام للمحور الثالث (٢,٧٥) بانحراف معياري بلغ (٠,٨١١)، وبلغت الانحرافات المعيارية لعبارات المحور الثالث بين (١,٠٢-١,٢٩) وهي قيم مرتفعة؛ مما يوضح تباين آراء أفراد العينة حول تلك العبارات. وجاءت في الترتيب الأول العبارة " صعوبة الوصول إلى مجتمع المعلومات في المنزل " بمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٤) وانحراف

معياري بلغ (١,٢٧)، يليها في الترتيب الثاني العبارة " صعوبة الوصول إلى مجتمع المعلومات داخل الجامعة" بمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٤) وانحراف معياري بلغ (١,٢٩) بينما جاءت في الترتيب الأخير العبارة نقص التوعية بالحقوق الرقمية للمواطن الرقمي في المدرسة بمتوسط حسابي بلغ (١,٩٩) وانحراف ،معياري بلغ (١,٠٢) وجاءت باقي عبارات المحور الثالث بدرجات استجابة متوسطة وضعيفة.

وترى الباحثة أن المعوقات التي تحول دون حصول طالبات جامعة الملك سعود على حقوقهن كمواطنات رقميات جاءت بدرجة (ضعيفة) قد يعزى إلى نقص التوعية بالحقوق الرقمية للمواطن الرقمي في الجامعة، وضعف التجهيزات التقنية والاتصال داخل الجامعة، وربما السبب في ذلك يعزى إلى عدم تفهم الجامعة بأهمية الهوية الإلكترونية مما مثَّل الكثير من المعوقات التي تحاول الطالبات التغلب عليها إلى حد ما من خلال زيادة وعيهم ومعارفهم ذاتيًّا لحقوقهن كمواطنات رقميات. وتتفق تلك النتيجة مع ما أشارت إليه العديد من نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة الجزار (٢٠١٤).

عرض ومناقشة السؤال الرابع: ما المعوقات التي تحول دون قيام طالبات جامعة الملك سعود بواجباتهن كمواطنات رقميات؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأول عبارة من عبارات المحور الرابع "المعوقات التي تحول دون قيام طالبات جامعة الملك سعود بواجباتهن كمواطنات رقميات " ثم ترتيب تلك العبارات بناء على المتوسط الحسابي كما تبين نتائج الجدول (٨).

**جدول ٩ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول المعوقات التي تحول دون قيام طالبات جامعة الملك سعود بواجباتهن كمواطنات رقميات؟**

| العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | ترتيب العبارة | درجة الموافقة |
|---|---|---|---|---|
| ارتفاع تكلفة الوصول إلى الإنترنت ومجتمع المعلومات | ٢,٥٢ | ١,٢٢ | ٢ | ضعيفة |
| ضعف الوازع الديني | ٣,٠٠ | ١,٣٣ | ١ | متوسطة |
| كثافة الكم المعلوماتي والمعرفي في الإنترنت | ٢,٠٩ | ١,١٦ | ٧ | ضعيفة |
| قلة المحتوى الرقمي باللغة العربية في المواقع التعليمية | ٢,١٩ | ١,٠٩ | ٥ | ضعيفة |
| نقص التوعية بالواجبات الرقمية على المواطن الرقمي في الجامعة | ٢,٢٢ | ١,٠٧ | ٣ | ضعيفة |
| امتلاك المستخدمين الحد الأدنى فقط من المهارات التقنية | ٢,١٩ | ١,٠٣ | ٤ | ضعيفة |
| جهل المستخدمين بأخلاقيات التعامل مع الإنترنت | ٢,١٤ | ١,١٧ | ٦ | ضعيفة |
| الوسط الحسابي الإجمالي للمحور الرابع "المعوقات التي تحول دون معرفتك لواجباتك كمواطنة رقمية" | ٢,٣٣ | ٠,٧٩٦ | == | ضعيفة |

يتبين من الجدول رقم (٩) أن "المعوقات تحول دون قيام طالبات جامعة الملك سعود بواجباتهن كمواطنات رقميات جاءت بدرجة (ضعيفة) عن وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، حيث جاء المتوسط العام للمحور الرابع (٢,٣٣) بانحراف معياري بلغ (٠,٧٩٦)؛ وبلغت الانحرافات المعيارية لعبارات المحور الرابع بين (١,٠٣-١,٣٣) وهي قيم مرتفعة؛ مما يوضح تباين آراء أفراد العينة حول تلك العبارات.

وترى الباحثة أن حصول المعوقات التي تحول دون قيام طالبات جامعة الملك سعود بواجباتهن كمواطنات رقميات جاءت بدرجة (ضعيفة) قد يعزى

إلى نقص التوعية التربوية والأسرية بالواجبات الرقمية على المواطن الرقمي في الجامعة والمنزل، وجهل أغلب الطالبات بأخلاقيات التعامل مع الإنترنت، وارتفاع تكلفة الوصول إلى الإنترنت ومجتمع المعلومات. وتتفق تلك النتيجة مع ما أشارت إليه العديد من نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة Payne (٢٠١٦) التي توصلت إلى أن كل أفراد العينة المشاركين لديهم معرفة محدودة بالعالم الرقمي والمواطنة الرقمية.

عرض ومناقشة نتائج السؤال الخامس :وينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة (عند مستوى ٠,٠٥)بين آراء أفرادَ عيِّنَة البحث حول محاور الاستبانة تبعاً لمتغيرات الدراسة (الكلية، وعدد ساعات استخدام الإنترنت في اليوم")؟

**أولاً: الفروق وفقا لمتغير الكلية:**

أولاً: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠,٠٥) بين آراء أفرادَ عيِّنَة البحث حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية تبعاً لمتغير الدراسة (الكلية)؟

للكشف عن وجود فروق بين إجابات أفراد العينة لمحاور الاستبانة والدرجة الكلية وفقاً لمتغير الكلية قامت الباحثة بتطبيق اختبارات ( Independent) Samples Test.

**جدول رقم (١٠) نتائج "اختبارات Independent Samples Test " للفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية طبقاً إلى اختلاف متغير الكلية**

| المحور | الكلية | ن | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | قيمة "ت" | الدلالة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المحور الأول: درجة وعي أفراد العينة بحقوق المواطنة الرقمية | كلية التربية | ٣٧٥ | ١,٦٠ | ٤٨٧ | ٥٥٨ | ٠,٠٠٤ | ٠,٩٩٧ | غير دالة |
| | كلية علوم حاسب | ١٨٥ | ١,٦٠ | ٤٧٩ | | | | |
| المحور الثاني: درجة وعي أفراد العينة بواجبات المواطنة الرقمية | كلية التربية | ٣٧٥ | ١,٥٢ | ٠,٤٦١ | ٥٥٨ | ٠٦٧ | ٩٤٦ | غير دالة |
| | | ١٨٥ | ١,٥٢ | ٠,٤٥٨ | | | | |
| المحور الثالث: المعوقات التي تحول دون حصول طالبات جامعة الملك سعود على حقوقهن كمواطنات رقميات | كلية التربية | ٣٧٥ | ٢,٧٥ | ٠,٨٢٢ | ٥٥٨ | ٢٠٣ | ٨٣٩ | غير دالة |
| | كلية علوم حاسب | ١٨٥ | ٢,٧٤ | ٠,٧٩٢ | | | | |
| المحور الرابع: المعوقات التي تحول دون حصول طالبات جامعة الملك سعود على حقوقهن كمواطنات رقميات | كلية التربية | ٣٧٥ | ٢,٣٢ | ٠,٨١٠ | ٥٥٨ | -٣٩٦ | ٦٩٢ | غير دالة |
| | كلية علوم حاسب | ١٨٥ | ٢,٣٥ | ٠,٧٦٨ | | | | |
| الدرجة الكلية | كلية التربية | ٣٧٥ | ١,٧٦ | ٠,٤٠٠ | ٥٥٨ | -٠٥٩ | ٩٥٣ | غير دالة |
| | كلية علوم حاسب | ١٨٥ | ١,٧٦ | ٠,٣٨٨ | | | | |

يتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول (١٠) :

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في آراء أفراد عينة البحث حول المحور الأول "درجة وعي أفراد العينة بحقوق المواطنة الرقمية" وفقاً لمتغير الكلية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في آراء أفراد عينة البحث حول المحور الثاني "درجة وعي أفراد العينة بواجبات المواطنة الرقمية" وفقاً لمتغير الكلية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في آراء أفراد عينة البحث حول المحور الثالث "المعوقات التي تحول دون حصول طالبات جامعة الملك سعود على حقوقهن كمواطنات رقميات" وفقاً لمتغير الكلية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في آراء أفراد عينة البحث حول المحور الرابع "المعوقات التي تحول دون قيام طالبات جامعة الملك سعود بواجباتهن كمواطنات رقميات" وفقاً لمتغير الكلية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في آراء أفراد عينة البحث حول محاور الاستبانة ككل وفقاً لمتغير الكلية.

وترى الباحثة أن النتيجة قد ترجع إلى تقارب المستويات المعرفية بين طالبات كلية التربية وطالبات كلية علوم الحاسب حول معرفتهن بحقوق وواجبات المواطنة الرقمية، وأيضا تشابه آرائهم حول مدى توافر المعوقات التي تحول دون معرفتهن بحقوق وواجبات المواطنة الرقمية مما قارب بين استجاباتهن حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية. وتختلف تلك النتيجة مع دراسة عليان (٢٠١٤) ودراسة آل مدهون (٢٠١٢)، بينما تؤكد ما توصلت إليه دراسة Suppo (٢٠١٣) من أنه لا توجد علاقة بين العمر والجنس والمستوى الوظيفي والموقع الجغرافي في التأثير على تطبيق منهج المواطنة الرقمية.

**ثانيًا: الفروق وفقاً لمتغير عدد ساعات استخدام الإنترنت في اليوم:**

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة (عند مستوى ٠,٠٥) بين آراء أفرادَ عيِّنَة البحث حول محاور الاستبانة تبعاً لمتغير (عدد ساعات استخدام الإنترنت في اليوم)؟

**الجدول رقم (١١) نتائج " تحليل التباين الأحادي One Way Anova للفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية طبقاً لاختلاف متغير عدد ساعات استخدام الإنترنت في اليوم**

| المحور | | مجموع المربعات | درجات الحرية | مربع المتوسط | أداة الإحصاء (ف) | الدلالة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المحور الأول "درجة وعي أفراد العينة بحقوق المواطنة الرقمية | بين المجموعات | ٣,٦٢٠ | ٢ | ١,٨١٠ | ٧,٩١٥ | ٠٠٠ | دالة |
| | داخل المجموعات | ١٢٧,٣٦٤ | ٥٥٧ | ٢٢٩ | ---- | | |
| | المجموع | ١٣٠,٩٨٤ | ٥٥٩ | --- | ---- | | |
| المحور الثاني "درجة وعي أفراد العينة بواجبات المواطنة الرقمية" | بين المجموعات | ٣,٥٥٣ | ٢ | ١,٧٧٧ | | ٠٠٠ | دالة |
| | داخل المجموعات | ١١٤,٧٦١ | ٥٥٧ | ٢٠٦. | ---- | | |
| | المجموع | ١١٨,٣١٥ | ٥٥٩ | --- | ---- | | |
| المحور الثالث " المعوقات التي قد تحول دون معرفتك لحقوقك كمواطنة" | بين المجموعات | ١,٨٦٥ | ٢ | ٩٣٣ | ١,٤١٧ | ٠٠٠ | دالة |
| | داخل المجموعات | ٣٦٦,٥٧٢ | ٥٥٧ | | ---- | | |
| | المجموع | ٣٦٨,٤٣٧ | ٥٥٩ | --- | ---- | | |
| المحور الرابع "المعوقات التي تحول دون معرفتك لواجباتك كمواطنة رقمية" | بين المجموعات | ١,٧٠٢ | ٢ | ٨٥١ | ١,٣٤٥ | ٠٠٠ | دالة |
| | داخل المجموعات | ٣٥٢,٥٤٣ | ٥٥٧ | | ---- | | |
| | المجموع | ٣٥٤,٢٤٥ | ٥٥٩ | --- | ---- | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | ٢,٧٥٧ | ٢ | ١,٣٧٩ | ٩,٠١٩ | ٠٠٠ | دالة |

| المحور | | مجموع المربعات | درجات الحرية | مربع المتوسط | أداة الإحصاء (ف) | الدلالة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | داخل المجموعات | ٨٥,١٤٢ | ٥٥٧ | ١٥٣ | ---- | | |
| | المجموع | ٨٧,٩٠٠ | ٥٥٩ | --- | ---- | | |

يتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول (١١):

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في آراء أفراد عينة البحث حول المحور الأول "درجة وعي أفراد العينة بحقوق المواطنة الرقمية" وفقاً لمتغير عدد ساعات استخدام الإنترنت في اليوم.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في آراء أفراد عينة البحث حول المحور الثاني "درجة وعي أفراد العينة بواجبات المواطنة الرقمية" وفقاً لمتغير عدد ساعات استخدام الإنترنت في اليوم.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في آراء أفراد عينة البحث حول المحور الثالث "المعوقات التي تحول دون حصول طالبات جامعة الملك سعود على حقوقهن كمواطنات رقميات" وفقاً لمتغير عدد ساعات استخدام الإنترنت في اليوم.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في آراء أفراد عينة البحث حول المحور الرابع "المعوقات التي تحول دون قيام طالبات جامعة الملك سعود بواجباتهن كمواطنات رقميات" وفقاً لمتغير عدد ساعات استخدام الإنترنت في اليوم.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في آراء أفراد عينة البحث حول محاور الاستبانة ككل وفقاً لمتغير عدد ساعات استخدام الإنترنت في اليوم.

ولتحديد الفروق في آراء أفراد عينة البحث حول محاور الاستبانة تبعاً لمتغير (عدد ساعات استخدام الإنترنت في اليوم) لصالح أي فئة من فئات متغير عدد ساعات استخدام الإنترنت في اليوم استخدام اختبار Kruskal-Wallis Test وكانت نتيجة الاختبار كما يلي:

**الجدول رقم ١٢ نتائج " تحليل Kruskal-Wallis Test" لتحديد اتجاه الفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة حول محاور الاستبانة تبعاً لمتغير (عدد ساعات استخدام الإنترنت في اليوم)**

| المحور | مجموع المربعات | العدد | متوسط الرتب | مربع كاي | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المحور الأول "درجة وعي أفراد العينة بحقوق المواطنة الرقمية | أقل من ٣ ساعات في اليوم | ٢٦ | ٢٤٣,٥٨ | ٦,٥٨٢ | ٢ | ٠٣٧ |
| | من٣ ساعات إلى ٥ ساعات يوميًا | ١٨٠ | ٢٦٠,٠١ | | | |
| | أكثر من ٥ ساعات | ٣٥٤ | ٢٩٣,٦٣ | | | |
| | المجموع | ٥٦٠ | | | | |
| المحور الثاني "درجة وعي أفراد العينة بواجبات المواطنة الرقمية" | أقل من ٣ ساعات في اليوم | ٢٦ | ١٦٨,١٢ | ٢٠,٩٤٥ | ٢ | ٠٠٠. |
| | من٣ ساعات إلى ٥ ساعات يوميا | ١٨٠ | ٢٥٨,٦٩ | | | |
| | أكثر من ٥ ساعات | ٣٥٤ | ٢٩٩,٨٤ | | | |
| | المجموع | ٥٦٠ | | | | |
| الدرجة الكلية | أقل من ٣ ساعات في اليوم | ٢٦ | ٢٤٣,٥٨ | ١٠,٤٨٥ | ٢ | ٠٠٥. |
| | من٣ ساعات إلى ٥ ساعات يوميًا | ١٨٠ | ٢٦٠,٠١ | | | |
| | أكثر من ٥ ساعات | ٣٥٤ | ٢٩٣,٦٣ | | | |
| | المجموع | ٥٦٠ | | | | |

يتضح من خلال نتائج الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في آراء أفراد عينة البحث حول المحور الأول "درجة وعي أفراد العينة بحقوق المواطنة الرقمية" وفقاً لمتغير عدد ساعات استخدام الإنترنت في اليوم لصالح من يستخدمن الإنترنت أكثر من ٥ ساعات في اليوم بمتوسط قيمته ٢٩٣,٦٣.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في آراء أفراد عينة البحث حول المحور الثاني "درجة وعي أفراد العينة بواجبات المواطنة الرقمية" وفقاً لمتغير عدد ساعات استخدام الإنترنت في اليوم لصالح من يستخدمن الإنترنت أكثر من٥ ساعات في اليوم بمتوسط رتب قيمته ٢٩٩,٨٤.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في آراء أفراد عينة البحث حول الدرجة الكلية وفقاً لمتغير عدد ساعات استخدام الإنترنت في اليوم لصالح من يستخدمن الإنترنت أكثر من ٥ ساعات في اليوم بمتوسط رتب قيمته ٢٩٥,٤٣.

وترى الباحثة أن تلك النتيجة ربما ترجع لسبب رئيس إلى أنه: كلما زادت ساعات استخدام الطالبات للإنترنت كلما تزايدت خبراتهن ومعارفهن فيما يتعلق بالمواطنة الرقمية حقوقها وواجباتها ومعوقات كلٍّ منها، وربما يعزى ذلك إلى أن أغلب مواقع التواصل الاجتماعي تحرص على توعية مستخدميها بالمواطنة الرقمية من خلال الرقابة والتوجيه في أثناء تواجدهم على الإنترنت.

**ملخص الدراسة:**

استعرضت هذه الدراسة مشكلة الدراسة التي هدفت إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما درجة وعي طالبات جامعة الملك سعود بحقوق المواطنة الرقمية؟

٢. ما درجة وعي طالبات جامعة الملك سعود بواجبات المواطنة الرقمية؟

٣. ما المعوقات التي تحول دون حصول طالبات جامعة الملك سعود على حقوقهن كمواطنات رقميات؟

٤. ما المعوقات التي تحول دون قيام طالبات جامعة الملك سعود بواجباتهن كمواطنات رقميات؟

وتتلخص أهمية الدراسة نظريًّا في كونها تواكب التغير في المجتمع وعصر المعلومات والتحول الرقمي والتكنولوجي، وهو التوجه الوطني الذي تسعى الدولة بكافة مؤسساتها إلى توطينه، وقد تستفيد من الدراسة الطالبات أنفسهن من خلال معرفة حقوقهن كمواطنات رقميات وواجباتهن. وأما من الناحية التطبيقية فهي قد تقدم للمسؤولين في الجامعة تصوراً مبدئيًّا حول المواطنة الرقمية لدى عينة من طالباتها والتي ينبغي الاهتمام بها ومعرفتها لوضع استراتيجيات لتطويرها بناء على توصيات عدد من المؤتمرات التعليمية والتربوية والاجتماعية.

كما استعرضت الدراسة في الإطار المفاهيمي مفهوم المواطنة الرقمية وخصائصها وتناولت-أيضا- عناصر المواطنة الرقمية، كما اشتملت على الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت موضوع أهمية وعي الطلاب بالمواطنة الرقمية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي

التحليلي للتعرف على استجابة ٦٥٠ طالبة عن عينة ممثلة للدراسة من المجتمع الكلي، وقد خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

**أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:**

- جاءت درجة وعي أفراد العينة عن الطالبات بحقوق المواطنة الرقمية بدرجة موافقة (ضعيفة جداً).
- جاءت درجة وعي أفراد العينة بحق الحماية والأمن بدرجة (ضعيفة جداً).
- جاءت درجة وعي أفراد العينة بالحق في التعليم بدرجة (ضعيفة جدا).

**ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:**

- جاءت درجة وعي أفراد العينة من الطالبات بواجبات المواطنة الرقمية بموافقة (ضعيفة جداً).
- درجة وعي أفراد العينة بواجب احترام الآخرين جاءت بدرجة (ضعيفة جدا) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.
- درجة وعي أفراد العينة بواجب حماية النفس والآخرين جاءت بدرجة (ضعيفة جداً) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.
- درجة وعي أفراد العينة بالواجبات في التعلم والثقافة الرقمية جاءت بدرجة (ضعيفة جداً) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

**ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:**

كانت أبرز النتائج ما يلي:

- المعوقات التي قد تحول دون حصول طالبات جامعة الملك سعود على حقوقهن كمواطنات رقميات " جاءت بدرجة (ضعيفة) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.
- جاءت في الترتيب الأول العبارة رقم، (٦) (صعوبه الوصول إلى مجتمع المعلومات في المنزل) بمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٤) وانحراف معياري بلغ ( ١,٢٧ ،)يليها في الترتيب الثاني العبارة (صعوبة الوصول إلى مجتمع المعلومات داخل الجامعة) بمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٤) وانحراف معياري بلغ (١,٢٩)، بينما جاءت في الترتيب الأخير العبارة (نقوم بالتوعية بالحقوق الرقمية للمواطن الرقمي في المدرسة) بمتوسط حسابي بلغ (١,٩٩) وانحراف معياري بلغ (١,٠٢).

**رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:**

استهدف هذا السؤال التعرف على المعوقات التي تحول دون قيام طالبات جامعة الملك سعود بواجباتهن كمواطنات رقميات من وجهة نظر الطالبات أفراد العينة، وكانت أبرز النتائج ما يلي:

"المعوقات التي تحول دون معرفتك لواجباتك كمواطنة رقمية" جاءت بدرجة (ضعيفة) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

- جاءت في الترتيب الأول العبارة رقم (٨٦) (ضعف الوازع الديني) بمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٠).

- وانحراف معياري بلغ (١,٣٣)، يليها في الترتيب الثاني العبارة رقم (٧٦) (ارتفاع تكلفة الوصول إلى الإنترنت ومجتمع المعلومات) بمتوسط حسابي بلغ (٢,٢٥٢) وانحراف معياري بلغ (١,٢٢)، ببنما جاءت في الترتيب الأخير العبارة رقم (٦٢) كثافة الكم المعلوماتي والمعرفي في الإنترنت) بمتوسط حسابي بلغ (٢,٠٩) وانحراف معياري بلغ (١,١٦).

**خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:**

استهدف هذا السؤال الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين آراء أفراد عينة البحث حول محاور الاستبانة تبعاً لمتغيرات الدراسة (الكلية وعدد ساعات استخدام الإنترنت في اليوم) من وجهة نظر أفراد العينة، وكانت أبرز النتائج ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في آراء أفراد عينة البحث حول محاور الاستبانة ككل وفقاً لمتغير الكلية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في آراء أفراد عينة البحث حول الدرجة الكلية وفقاً لمتغير عدد ساعات استخدام الإنترنت في اليوم لصالح من يستخدمن الإنترنت أكثر من ٥ساعات في اليوم بمتوسط رتب قيمته (٢٩٥. ٤٣) .

**التوصيات:**

- ضرورة أن يكون هناك تنسيق بين المؤسسات التربوية والأسرة بهدف تدعيم ثقافة الاستخدام الرشيد والمفيد للتقنيات الرقمية لدى الأبناء والطلاب في المراحل التعليمية المختلفة.
- ضرورة تخصيص ميزانية مناسبة لتوفير وسائل التكنولوجيا الحديثة والأجهزة التي يستخدمها الطلاب لتطبيق معايير المواطنة الرقمية بالجامعات السعودية.
- ضرورة تنظيم وقت الطلاب الجامعيين لقضاء وقت مناسب يوميًّا على شبكة الإنترنت لاكتساب المعلومات والمعرفة فيما يتعلق بالمواطنة الرقمية.
- ضرورة توفير شبكة إنترنت مركزية داخل الجامعات لتسهل عملية تعليم وتوعية الطلاب الجامعيين بواجبات وحقوق المواطنة الرقمية.
- إجراء المزيد من الدراسات التي تهدف إلى التعرف أكثر على الواجبات والحقوق التي تحتاج للنشر والتوعية.

***

## قائمة المراجع

### أولاً: المراجع العربية:


أبو شعيرة، خالد محمد. (٢٠١٠) قضايا معاصرة وأثرها على التربية والتعليم في الوطن العربي، عمان، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

بشير، جيدور حاج (٢٠١٦) أثر الثورة الرقمية والاستخدام المكثف لشبكات التواصل الاجتماعي في رسم الصورة الجديدة لمفهوم المواطنة: من المواطن العادي إلى المواطن الرقمي، مجلة دفاتر السياسة والقانون، الجزائر (١٥): ٧٢٠-٧٣٥

الحصري، كامل دسوقي (٢٠١٦) مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بأبعاد المواطنة الرقمية وعلاقته ببعض المتغيرات، المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية، السعودية ٨ (٨٩-١٤١).

الدمرداش، محمد وشرف صبحي (٢٠١٤) معايير التربية على المواطنة الرقمية وتطبيقاتها في المناهج الدراسية، بحث مقدم للمؤتمر السنوي السادس، بتاريخ (ديسمبر ٢٠١٤) جامعة المنوفية، جمهورية مصر العربية.

الدهشان، جمال علي (٢٠١٦) المواطنة الرقمية مدخلًا للتربية العربية في العصر الرقمي، مجلة نقد وتنوير ٠٢٠(٥): ٧٢-١٠٤

ريبيل، مايك. (٢٠١٢) المواطنة الرقمية في المدارس ترجمة ونشر: مكتب التربية العربي لدول الخليج، السيد محمد عبد البديع (٢٠١٦) دور وسائل الإعلام الجديدة في دعم المواطنة الرقمية لدى طلاب الجامعة، مجلة بحوث العلاقات العامة، الشرق الأوسط الجمعية المصرفية للعلاقات العامة، مصر. (١٢): ٩٩-١٠٢

صابر، فاطمة عوض؛ خفاجة ميرفت علي (٢٠٠٢) أسس ومبادئ البحث العلمي، مكتبة ومطبعة الشعاع الفنية ط١ الإسكندرية – مصر.

عبد الله حمدي عبد الله عبد العال (٢٠١٥) الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية وتنمية وعي الشباب الجامعي بالمواطنة الرقمية: دراسة مطبقة على الشباب الجامعي بمحافظة قنا، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، مصر.

الغامدي، بلقيس صالح (٢٠١٤) هواتف اللمس الذكية: أنماط ودوافع استخدامها وتأثيراتها الاجتماعية في فئة الشباب السعودي، رسالة ماجستير غير منشورة في جامعة الملك سعود.

القايد، مصطفى (٤١٠٢) مفهوم المواطنة الرقمية، مقالة، موقع تعلم جديد، المركز-العربي لأبحاث الفضاء الإلكتروني، متاح على الرابط التالي: http://www.new-educ.com/definition-of-digital-citizenship.

ليلة علي. (٢٠١٣) المجتمع المدني العربي قضايا المواطنة وحقوق الإنسان القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

المطيري، سلطان بن خلف (٢٠١٥) شبكات التواصل الاجتماعي وعلاقتها بتحقيق الأمن المجتمعي، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض

منيخر، نوف بنت عجمي (٢٠١٥) الاستخدامات السلبية لشبكات التواصل الاجتماعي ودورها في انحراف الشباب، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية.

موسى، حسين حسن. (٢٠١١) مناهج البحث في المواطنة وقيم المجتمع القاهرة: دار الكتاب.

سيد، محمد عبد البديع (٢٠١٦) دور وسائل الإعلام الجديدة في دعم المواطنة الرقمية لدى طلاب الجامعة، مجلة بحوث العلاقات العامة الشرق الأوسط، الجمعية النصرية للعلاقات العامة (١٢)،٩٩-١٠٧

***

## ثانيًا: المراجع الأجنبية


Boyle, C. J. (٢٠١٠). The effectiveness of a Digital Citizenship curriculum in an urban school .Doctor of Education. JOHNSON & WALES UNIVERSITY. USA.

Gungoren Ozlem and Ismana Aytekin (٢٠١٤) Digital Citizenship, The Turkish Online Journal of Educational Technology, volume ١٣ issue ١

Mark, L. K. (٢٠١٤). Reducing cyber victimization through home and school partnerships: The effects of a cyber-safety workshop on parent and educator perceptions of self-efficacy and attitudes toward family school collaboration. Doctor of Education, University of Hawaii. USA

Nordin, M. S., Ahmad, T. B. T., Zubairi, A. M., Ismail, N. A. H., Rahman, A. H. A., Trayek, F. A., & Ibrahim, M. B. (٢٠١٦). Psychometric properties of a digital citizenship questionnaire. International Education Studies, ٩(٣), ٧١.

Payne, J. L. (٢٠١٦). A case study of teaching digital citizenship in fifth grade. Doctor of Philosophy. The University of Alabama. USA.

Ramasubramanian, S. (٢٠١٦). Racial/ethnic identity, community-oriented media initiatives, and transmedia storytelling. The Information Society, ٣٢(٥), ٣٣٣-٣٤٢.

Sincar, M. (٢٠١٣). Examination of the inappropriate behaviors displayed by prospective teachers through digital devices in terms of certain variables. Çukurova University. Faculty of Education Journal, ٤٢(١), Suppo, C. A. (٢٠١٣). Digital Citizenship Instruction in Pennsylvania Public Schools: School Leaders Expressed Beliefs and Current Practices. Doctor of Education. Indiana University. USA.

Tan, T. (٢٠١١). Educating digital citizens. Leadership, ٤١(١), ٣٠-٣٢.


***

**IV.** In-text foreign names of authors are transliterated in Arabic script followed by Latin characters between brackets. Full names are used for the first time the name is cited in the paper.

**V.** Submitted research papers for publication in the journal are refereed by two reviewers, at least.

**VI.** The corrected research paper should be returned on a CD or via an e-mail to the journal.

**VII.** Rejected research paper will not be returned to authors.

**VIII.** Views expressed in the published research paper represent the opinion of the author(s). They do not necessarily reflect the policy of the university. The university will not be held responsible or liable for any legal or moral consequences that might arise from the research paper.

**IX.** Researchersare given five copies byte journal and ten reprints of his/her research paper.

**Contact information**:

All correspondence should be addressed to the editor of the Journal of Educational Sciences, Deanship of Scientific Research, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Riyadh,١١٤٣٢, PO Box ٥٧٠١

Tel: ٢٥٨٢٠٥١, ٢٥٨٧٢٠٣ - Fax ٢٥٩٠٢٦١

http://imamudsr.com/

E.mail: edu_journal@imamu.edu.sa

that the researcher owns the intellectual property of the work entirely and that he will not publish the work before obtaining a written agreement from the editorial board.

٢. Submissions must not exceed ٣٥ pages (Size A٤).

٣. Arabic submissions are typed in Traditional Arabic, ١٦-font size for the main text, and for English submissions Times New Roman, ١٢-font size, with single line spacing.

٤. The article must not be published or considered for publication by any other publisher.

٥. A hard copy and soft copy must be submitted with an attached abstract in Arabic and English that does not exceed ٢٠٠ words in size or one page in length.

٦. Key Words must be listed below the abstract.

**III.** Documentation:

١. Documentation and citation should follow the style of the American Psychological Association (APA).

٢. Sources and references must be listed at the end.

٣. Clear tables, pictures and graphs that are related to the research are included in appendices.

٤- For in-text citations surnames only are used followed by the date of publication and page number between brackets. References must be arranged alphabetically by the last name of the author followed by his/her first name, the date of publication, title of the article, place of publication and publisher.

١. Developing educational disciplines and theirapplications, and enriching the Arab educational library through the publication of theoretical and applied research in various educational disciplines.

٢. Allowing thinkers and researchers in educational disciplines to publish their academic research works.

٣. Developing educational disciplines by publishing distinguished research works that address current local and Arab issues.

٤. Promoting new trends of research in educational disciplines.

٥. Exchanging scholarly works regionally and internationally.

**Criteria of Publishing**

The Journal publishes academic research and studies in educational disciplines according to the following regulations:

**I.** Acceptance Criteria:

١.Originality, innovation, academic rigor, research methodology and logical orientation.

٢. Complying with the established research approaches, tools and methodologies in the respective disciplines.

٣. Accurate documentation.

٤. Language accuracy.

٥. Previously published submissions are not accepted.

٦.Submissions must not be extracted from a paper, a thesis/dissertation, or a book by the author or anyone else.

**II.** Submission Guidelines:

١. The researcher should write a letter showing his interest to publish the work, coupled with a short CV and a confirmation

## Criteria of Publishing

The journal of Educational Sciences is a quarterly refereed specialized journal published by Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. It publishes scientific research characterized by originality, clear methodology and accurate documentation in various related fields including, fundamentals of education, educational administration, curriculum and Teaching Methods, Special Education, E-learning, among many others, in Arabic and English.

**Vision**

An educational journal that seeks to generate, disseminate and apply knowledge.

**Mission**

The journal seeks to become a scientific reference for researchers in education, through publishing refereed and outstanding educational research in line with distinguished international professional standards and maintaining scholarly communication among faculty members and researchers in educational disciplines.

**Objectives**

Journal of Educational Sciences has the following general objective: Disseminating and expanding educational knowledge so as to develop educational practice. More specifically, the journal aims to achieve the following:

## Editor –in- Chief

**Prof. Ahmed Ibn Abdulaziz Al-Roumi,**
Department of Foundations of Education-College of Education -Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

**Prof. Ahmed Ibn Muhammad Al-Nashwan**
Department of Curricula and Teaching Methods- College of Education -Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

**Prof. Badr Ibn Omar Al-Omar**
Department of Educational Psychology - the College of Education - Kuwait University

**Prof. Sawsan Bint Muhammad Zarah**
Department of Educational Administration and Planning - Princess Nourah Bint Abdul Rahman University

**Prof. Tariq Ibn Saleh Al-Rass**
Department of Special Education-King Saud University

**Prof. Abdul Mohsen Ibn Mohammad Al-Samih**
Department of Educational Administration and Planning - College of Education - Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

**Prof. Ali Ibn Rashid Al Nuaimi**
Department of Education and Knowledge in Abu Dhabi - Curricula and Teaching Methods

**Dr. Saad Abdulrahman Alnafisah**
Secretary Editor of the journal

Chief Administrator
**H.E. Prof. Ahmed Ibn Salem AL-Ameri**
President of the University

Deputy Chief Administrator
**Prof. Abdullah bin Abdul Aziz Al-Tamim**
Vice Rector for Graduate Studies and Scientific Research

Editor –in- Chief
**Prof. Abdullah Ibn Faleh Al-Sakran**
Foundations of Education Department- College of Education- Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Managing editor
**Dr. Salem bin Ali Al-Yami**
Dean of Scientific Research