دار نشر جامعة قطر
Qatar University Press

كلية التربية
College of Education
QATAR UNIVERSITY جامعة قطر

OPEN ACCESS

فاعلية برنامج إثرائي في تعزيز الوعي الأمني لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في سلطنة عمان[1]

سليمان بن محمد الكعبي[2]
skaabi@su.edu.om

ميمونة بنت درويش الزدجالية[3]
maimuna@squ.edu.om

علي بن مهدي بن كاظم[4]
amkazem@squ.edu.om

ملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج إثرائي مقترح في ضوء أبعاد الأمن المجتمعي في تعزيز الوعي الأمني لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في سلطنة عمان واتجاهاتهم نحوه، وقد استخدم الباحثون المنهج شبه التجريبي، وصمموا البرنامجَ الإثرائي، إضافة إلى مقياس للوعي الأمني، ومقياسًا لاتجاهات الطلبة، وبعد التأكد من صدق أدوات الدراسة وثباتها، طُبقت الأدوات على عينة الدراسة في المجموعتين الضابطة والتجريبية، وبعد ذلك أُجريت المعالجات الإحصائية لاستجابات الطلبة على المقياسَين، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي لمقياس الوعي الأمني، لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي، مما يعني فاعلية البرنامج الإثرائي في تعزيز الوعي الأمني لدى طلبة المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج ارتفاع اتجاهات طلبة المجموعة التجريبية نحو البرنامج الإثرائي؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم على المقياس (4.48)، وفي ضوء ذلك أوصت الدراسة بالاستفادة مما تضمنه البرنامج الإثرائي في تطوير مناهج التربية الإسلامية، وتعزيزها بأبعاد الأمن المجتمعي، والاستفادة من البرنامج المقترح في تعزيز الوعي الأمني لدى طلبة الصف العاشر.

الكلمات المفتاحية: برنامج إثرائي، الأمن المجتمعي، الوعي الأمني، الصف العاشر الأساسي

1 - البحث مستخلص من رسالة للباحث سليمان الكعبي، حصل بها على درجة الدكتوراه من كلية التربية، بجامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان، عام 2022م بعنوان: «برنامج إثرائي مقترح لمناهج التربية الإسلامية للصفوف (10–12) في ضوء أبعاد الأمن المجتمعي وفاعليته في تعزيز الوعي الأمني والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الصف العاشر واتجاهاتهم نحوه».

2 - أستاذ مساعد، كلية التربية والآداب، جامعة صحار، سلطنة عمان

3 - أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان

4 - أستاذ القياس والتقويم، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان

للاقتباس: الكعبي، سليمان، والزدجالية، ميمونة، وكاظم، علي. «فاعلية برنامج إثرائي في تعزيز الوعي الأمني لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في سلطنة عمان»، **مجلة العلوم التربوية**، العدد 23، 2023

https://doi.org/10.29117/jes.2023.0142

© 2023، الكعبي، والزدجالية، وكاظم. الجهة المرخص لها: دار نشر جامعة قطر. تم نشر هذه المقالة البحثية وفقًا لشروط Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0). تسمح هذه الرخصة بالاستخدام غير التجاري، وينبغي نسبة العمل إلى صاحبه، مع بيان أي تعديلات عليه. كما تتيح حرية نسخ، وتوزيع، ونقل العمل بأي شكل من الأشكال، أو بأية وسيلة، ومزجه وتحويله والبناء عليه، طالما يُنسب العمل الأصلي إلى المؤلف.

دار نشر جامعة قطر
Qatar University Press

كلية التربية
College of Education
QATAR UNIVERSITY جامعة قطر

OPEN ACCESS

The effectiveness of an Enrichment Program in Enhancing Security Awareness among Tenth Grade Students in the Sultanate of Oman[1]

Sulaiman Mohammed Alkaabi[2]
skaabi@su.edu.om

Maimuna Darwish Alzedjalia[3]
maimuna@squ.edu.om

Ali Mahdi Kazem[4]
amkazem@squ.edu.om

Abstract

The study aimed to reveal the effectiveness of a proposed enrichment program considering the dimensions of community security in enhancing security awareness among tenth grade students in the Sultanate of Oman and their attitudes towards it. The researchers used the quasi-experimental method. They designed the enrichment program, a measure of security awareness, and a measure of students' attitudes. After verifying the validity and reliability of them, they applied them to the study sample. Then, statistical processors were performed. The results showed that there were statistically significant differences in the post application of the security awareness measure, in favor of the experimental group. Also, there were statistically significant differences between the pre and post application of the experimental group in favor of the post application. This means that the enrichment program is effective in enhancing security awareness among the students of the experimental group. The results also showed an increase in the attitudes of the experimental group students towards the enrichment program. Considering that, the study recommended benefiting from what was included in the enrichment program in developing Islamic education curricula and enhancing them in terms of community security and, in addition, benefiting from the program in enhancing security awareness among tenth grade students.

Keywords: Enrichment program; Community security; Security awareness; Tenth grade

1 - This research is extracted from a doctoral thesis submitted by Sulaiman Alkaabi to the College of Education, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman in 2022, entitled: “A proposed enrichment program for Islamic education curricula for grades (10-12) in light of the dimensions of community security and its effectiveness in enhancing security awareness and social responsibility among tenth grade students and their attitudes toward it.”

2 - Assistant Professor, Faculty of Education and Arts, Sohar University, Sultanate of Oman

3 - Associate Professor, College of Education, Department of Curriculum and Instruction, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman

4 - Professor of Educational and Psychological Measurement, Department of Psychology, College of Education, Sultan Qaboos University.

Cite this article as: Alkaabi S., & Alzedjalia M., & Kazem A., "The effectiveness of an Enrichment Program in Enhancing Security Awareness among Tenth Grade Students in the Sultanate of Oman" *Journal of Educational Sciences*, Issue 23, 2023

https://doi.org/10.29117/jes.2023.0142

© 2023, Alkaabi S., & Alzedjalia M., & Kazem A., licensee QU Press. This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0), which permits non-commercial use of the material, appropriate credit, and indication if changes in the material were made. You can copy and redistribute the material in any medium or format as well as remix, transform, and build upon the material, provided the original work is properly cited.

مقدمة

نعمة الأمن في الحياة إحدى النعم العظيمة التي امتنَّ الله بها على الناس أفرادًا وجماعات، بل يكاد يكون من أعظم النعم؛ لأن مقتضاه: الأمن النفسي والطمأنينة والسكينة التي يستشعرها الإنسان، فيزول عنه هاجس الخوف، ويحس بالرضا والسعادة؛ فلا حياة بلا أمن واستقرار، ولا حياة مع الخوف الدائم، كما يُعدُّ الأمنُ مطلبا للإنسان يلازمه في مراحل حياته كافة، مما يدفع الدول إلى أن تقدم أثمانا باهظة؛ سعيا لبلوغ حالة الاستقرار، والاستتباب الأمني، وتجنيد جميع مؤسساتها؛ لتوفير الوضع الأمني المستقر الذي يُعينها على بلوغ الأهداف وضمان بقائه (الهباش، 2015)، وهذا يعني أنه من غير الأمن لا يمكن أن يتحقق للأفراد والجماعات والمجتمعات تقدم وازدهار؛ فالمجتمع الذي لا أمن فيه يُعدُّ مجتمعا حيوانيا، تغلب فيه الأهواء، وتضيع فيه الحقوق، وتُمتَهَن الحرمات، ويختلط فيه الحق بالباطل.

وتحقيق الأمن وصيانته مطلب أساسي، ومبدأ قائم في التشريع الإسلامي على حفظ النفس والأرض والنسل والمال والدين، وإنه لمن أهم القضايا والمقاصد التي كان للإسلام الأسبقيةُ إلى الاهتمام بها والتشديد في شأنها، بوصفها من القضايا التي يترتب على وجودها استمرارية الحياة، كما تبنى عليها سعادة الإنسان واحترام كرامته وآدميته، كما أنه في ظل الأمن تحفظ النفوس، وتصان الأعراض والأموال، وتأمن السبل، وتقام الحدود، ويسود العمران، وتنمو الثروات، وتتوفر الخيرات، ويكثر الحرث والنسل، كما تقوم الدعوة إلى الله، وتعمر المساجد، وتقام الجمع والجماعات، ويسود الشرع، ويفشو المعروف، ويقل المنكر، ويتحقق الاستقرار النفسي، والاطمئنان الاجتماعي.

والأمن بمفهومه الشامل مطلب رئيس لكل أمة؛ فهو ركيزة استقرارها، وأساس أمانها واطمئنانها؛ فجاءت آيات القرآن الكريم وأحاديث النبي ﷺ موجِّهةً وداعيةً إلى ضرورة تحقيق الأمن بأنواعه وتحقيق الاستقرار في جميع جوانب حياة الإنسان بما يحقق له الاستقرار النفسي، والاستقرار المجتمعي. وإن المتتبع لسياق الآيات القرآنية التي ورد فيها مصطلح الأمن لَيجد أن الخطابَ عن الأمن في القرآن الكريم يوجَّه في معظم المواضع إلى صيغة الجمع، في إشارة إلى أنه موجَّه إلى الجماعات والمجتمعات وليس إلى الناس فُرادى بمعزلٍ عن سائر من في الجماعة؛ لأن أمن الفرد فرع عن أمن المجتمع الذي يعيش فيه، ولا يمكن للإنسان الشعور بالسكينة والاطمئنان إذا كان المجتمع الذي حوله يموج بالفوضى والاضطرابات؛ فالخطاب القرآني في مجال الأمن موجه بصفة أساسية لغرض تحقيق الأمن المجتمعي (زرمان، 2017).

والأمن المجتمعي يكمل أمن الوطن، ويساعد على تحقيق التنمية الشاملة، وحماية الحقوق المدنية والاجتماعية، ويحفظ كرامة الإنسان، ويلبي حاجاتِه المعنويةَ إلى جانب تلك المادية، كما يسهم في منع أي تهديد للمجتمع أو لأفراده الذين يعيشون فيه، وفي المقابل فإنَّ انعدامه أو ضعفه سيكون له تأثير سلبي في انتماء الأفراد إليه، مما يؤدي إلى شيوع التوتر وعدم الاستقرار فيه، إضافة إلى احتمالية تشبُّع أفراده بالأفكار الهدامة، وحصول الاختراقات الأمنية في صفوف المجتمع، الأمر الذي يؤدي إلى تهديد أمن الوطن بوجهٍ عام، ويضعف عمليات التنمية، وحماية الحقوق، وحفظ الكرامة.

وقد اقترح الحوشان (2004) تضمين موضوعات الوعي الأمني في المناهج الدراسية لمختلف المراحل، فتشمل كل ما يتعلق بحقوق الطالب وواجباته، وما عليه من حقوق وواجبات تجاه المشكلات الأمنية التي تواجهه، مع تضمينها سبلَ الوقاية من الأخطار الطبيعية والصناعية، وتطبيق وسائل السلامة وكيفية التعامل معها، وما يتعلق

بحوادث السيارات ومسبباتها، وكيفية تلافيها، وحجم الكلفة الاقتصادية والاجتماعية والمعنوية، وأصول القيادة الآمنة ومبادئها، إضافة إلى الموضوعات التي تغرس مخافة الله وحده ومراقبته في نفوس الشباب، وتعلمهم حدودَه التي يجب عدم تجاوزها، وحدودَ الملكية وضرورة احترامها، وحدود ملكيات الآخرين وحرمة التعدي عليها، وأهميةَ التقيد بالأنظمة والتشريعات والمصلحةَ التي تعود على الفرد من ورائها، وتعمل على الصورة النمطية السيئة عن الوظائف المهنية والحرف اليدوية والترغيب فيها، مع مراعاة احتياجات الطالب اليومية من وسائل ومعدات، وبيان الطرق الصحيحة لاستعمالها، وسُبل تجنب أخطارها، وتلافي الحوادث الناتجة عن الإهمال أو الجهل.

وتأتي مناهج التربية الإسلامية في مقدمة المناهج الدراسية التي ينبغي لها التركيز على الجوانب الأمنية، التي تحفظ للمجتمع أمنه واستقراره؛ نظرا لدور الأمن في تحقيق مقاصد الشريعة الإسلامية وحفظها، وإسهامه في تحقيق الحياة السعيدة والمستقرة للإنسان. ويرى كيتا وإسماعيل (2015) أنَّ مناهج التربية الإسلامية مسؤولة عن غرس الوعي الأمني والإحساس بالمسؤولية وتنميتها، وإيجاد الوازع النَّفسي، وعن التَّربية الأمنية، وإشاعة ثقافة الحوار وأدب الاختلاف، وإطلاق طاقات الإنسان الإبداعية، وتربية القيم الحضارية التَّنموية؛ ولكي تحقِّق هذه المناهج دورها الفعَّال في مواجهة تحديات الحضارة الإسلامية، فإنَّ ذلك يستلزم تبني سياسة تربوية رشيدة للتَّربية والتَّعليم، ممَّا يقتضي تحسين مدخلات المناهج من حيث الأهداف، والمحتوى، والأنشطة المدرسية، وطرائق التَّدريس واستراتيجياتها، وتقنيات التَّعليم، والتَّقويم.

مشكلة الدراسة

تنطلق المشكلة البحثية من أهمية الأمن المجتمعي في تحقيق استقرار المجتمع وسعادة أفراده، وتمكِينهم من القيام بمتطلبات الحياة، في الوقت الذي تعددت فيه القضايا العالمية سياسيا واقتصاديا واجتماعيا وثقافيا وفكريا، الأمر الذي يقتضي تعزيز الوعي الأمني لدى أفراد المجتمعات، لا سيما الناشئة منهم؛ لأنهم الأكثر تأثرا بتغيرات الحياة، والأكثر تعرضا للمستجدات والتطورات العالمية؛ فقد بلغ عدد قضايا الأحداث (من لم يكمل سن الثامنة عشرة) في سلطنة عمان في عام 2020م (317) قضية (وزارة التنمية الاجتماعية، 2020 ص86)، في حين بلغت في العام الذي قبله (376) قضية (وزارة التنمية الاجتماعية، 2019 ص79)، وقد تنوعت القضايا المسجلة عليهم، وتجاوزت (40) نوعا، جاء في مقدمتها قضايا السرقة، والاعتداء على الآخرين، ومخالفة قانون المرور، والتهديد، والتخريب، والتهريب، وهتك العرض، والتحرش الجنسي، ومخالفة قانون تقنية المعلومات، والاتصالات، والابتزاز الإلكتروني، وغيرها من القضايا التي تهدد أمن المجتمع واستقراره.

وفي المقابل، أظهرت دراسة الكعبي والزدجالية (2021) أن توفر أبعاد الأمن المجتمعي في مناهج التربية الإسلامية للصفوف (10–12) بسلطنة عمان لم يكن على الوجهِ المأمول، في حين أكدت دراسات مطرود (2018)، والشريفين (2015)، والحوشان (2004) أهمية تعزيز الوعي الأمني لدى الناشئة في المؤسسات التعليمية، وأظهرت دراستا الشمري (2014) والخياط (2008) وجود علاقة ارتباطية بين الوعي الأمني وتحقيق الأمن المجتمعي بأبعاده المختلفة، ونادت دراسة الطيار (2017) بأهمية مراجعة معايير إعداد المناهج الدراسية، وضرورة تضمينها موضوعات الوعي الأمني وتنميته في نفوس المتعلمين.

وفي ضوء ما سبق، استشعر الباحثون أهمية إعداد برنامج إثرائي مقترح في ضوء أبعاد الأمن المجتمعي لمنهج التربية الإسلامية في الصف العاشر الأساسي؛ بغرض تعزيز الوعي الأمني لديهم، وتتلخص المشكلة البحثية في الكشف عن فاعلية برنامج إثرائي مقترح لمناهج التربية الإسلامية في ضوء أبعاد الأمن المجتمعي في تعزيز الوعي الأمني لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في سلطنة عمان ومعرفة اتجاهاتهم نحوه.

أسئلة الدراسة

1. ما فاعلية البرنامج الإثرائي المقترح لمنهج التربية الإسلامية في ضوء أبعاد الأمن المجتمعي في تعزيز الوعي الأمني لدى طلبة الصف العاشر في سلطنة عمان؟
2. ما اتجاهات طلبة الصف العاشر نحو البرنامج الإثرائي المقترح الذي قُدِّم لهم؟

فرضيات الدراسة

1. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات الطلبة في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الوعي الأمني في القياس البعدي.
2. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات الطلبة في المجموعة التجريبية في مقياس الوعي الأمني في القياسين القبلي والبعدي.
3. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات الطلبة في المجموعة التجريبية وبين المتوسط النظري في مستوى الاتجاه نحو البرنامج الإثرائي المقترح الذي دُرِّس لهم.

أهداف الدراسة

تتحدد أهداف الدراسة في الآتي:

1. الكشف عن فاعلية البرنامج الإثرائي المقترح لمنهج التربية الإسلامية في ضوء أبعاد الأمن المجتمعي في تعزيز الوعي الأمني لدى طلبة الصف العاشر في سلطنة عمان.
2. التعرف على اتجاهات طلبة الصف العاشر نحو البرنامج الإثرائي المقترح الذي قُدِّم لهم.

أهمية الدراسة

يأمل الباحثون أن يستفيد من هذه الدراسة الطلبة ومعلموهم، والمشرفون التربويون، وخبراء المناهج وواضعوها، والباحثون في المجال التربوي؛ إذ ستسهم النتائج في تحقيق الآتي:

تأكيد أهمية الأمن المجتمعي في التعامل مع المشكلات المجتمعية بأنواعها في ظل المتغيرات المعاصرة.

- رفع مستوى الوعي بأبعاد الأمن المجتمعي ومؤشرات تحقيقها لدى الطلبة في المراحل التعليمية.

- تعزيز الوعي الديني في فهم القضايا المجتمعية المتنوعة وآليات التعامل معها.
- تفعيل دور مناهج التربية الإسلامية في خدمة المجتمع وتحقيق الأمن والاستقرار فيه بجميع أبعاده.
- زيادة الثقافة الأمنية لدى الطلبة بما يعزز لديهم الوعي الأمني.

مصطلحات الدراسة

البرنامج الإثرائي: مجموعة من الخبرات (معارف، وقيم، ومهارات، وأنشطة) المرتبطة بالأمن المجتمعي وأبعاده، تُقدم لطلبة الصف العاشر في سلطنة عمان، يُراد منها تعزيز الوعي الأمني لديهم من خلال إكسابهم تلك الخبرات ضمن دروس مناهج التربية الإسلامية المقدمة لهم في الحصص الدراسية، وذلك بإجراء بعض التعديلات، وإدخال مجموعة من الإضافات في عناصر منهج التربية الإسلامية (الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس، والوسائل، والأنشطة، والتقويم).

الأمن المجتمعي: يُعرَّف بأنَّه «عَيْش الناس في حياتهم المدنية والاجتماعية باستقرار وأمان على دينهم وأنفسهم وأعراضهم وأموالهم، بعيدا عن الخوف والقلق والرعب وكل ما يهدد أمنهم واستقرارهم، ويشمل هذا السلم الحياة الأسرية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية والغذائية والدينية، وكل ما يتعلق بحياة الإنسان مما يتعذر مع فقدانه استمرارُ الحياة واستقرارها» (طنش وعبابنة، 2016 ص108). ولأغراض الدراسة الحالية يتبنى البَاحِثون هذا التعريف ليكون تعريفًا إجرائيًّا لمصطلح الأمن المجتمعي في هذه الدراسة.

الوعي الأمني: يعرِّفه العمري (2016 ص33) بأنه «إدراك الفرد للدور المطلوب منه في وقاية نفسه ومجتمعه ووطنه، بما فيه من ممتلكات عامة وخاصة، من المخاطر التي يمكن أن تشكل تهديدا أو خطرا، وإدراك مسؤوليته في التعامل مع تلك المخاطر عند وقوعها بما يضمن استمرار تحقيق الطمأنينة والاستقرار للجميع»، ولأغراض الدراسة الحالية يُعرِّف الباحثون الوعي الأمني بأنه: إدراك الطالب لأهمية الأمن ودوره في حفظ المجتمع والوطن من أي تهديد أو خطر يمكن أن يتعرض له، وفهمه للأمور التي تدور حوله وتمييز ما يمكن أن يشكِّل تهديدا له أو لأحد أفراد المجتمع، وطرق التعامل مع الأمور والتهديدات التي تواجهه، مما يسْهم في تحقيق أمن المجتمع واستقراره.

الأدب النظري

الأمن المجتمعي حقيقته وأهدافه

الأمن المجتمعي هو الأمان والاستقرار التام لمن في المجتمع، بحيث لا تتنغص عليهم الحياة، ولا يتكدر عليهم صفوها، بل تغمرهم السكينة والطمأنينة، ومن هنا عرَّف أبوغليون (2017 ص229) الأمن المجتمعي بأنَّه: «سكون المجتمعين في بقعة جغرافية معينة، وطمأنينة قلوبهم أنْ لا خطر على دينهم، ولا أرواحهم، ولا نسلهم، ولا أعراضهم، ولا أموالهم»، فهو يشير إلى الجوانب التي يحتاج أفراد المجتمع إلى الشعور بالأمن فيها، وهذه الأمور هي الضرورات الخمس التي أكدت عليها تشريعات الإسلام، وجاءت أحكامه ومقاصد تشريعاته للحفاظ عليها، وحمايتها من الإضرار بها بأي صورة كانت.

ويُعدُّ تحقيق الأمن المجتمعي في حد ذاته أحد الأهداف المقصودة في كل المجتمعات، وحرصت عليه كل التشريعات السماوية والوضعية؛ نظرا للأهمية القصوى للنتائج التي تتحقق في ظله، ومن هنا نجد أنَّ أبرز أهداف الأمن المجتمعي هو تحقيق الاستقرار والسكينة في المجتمع بوجهٍ عام، وفي نفوس أفراده بوجهٍ خاص، مع إزالة كل أسباب الخوف وعدم الأمن، أو زعزعته عن المستوى الذي يتحقق به الطمأنينة والراحة.

ذكرت شاهين أن حقيقة الأمن المجتمعي وأهدافه تبرز في الاهتمام بوقاية المجتمع ومكوناته من أي أخطار محتملة، ثم عددت جملة من الأهداف، منها: حماية البيئة من التلوث بأنواعه، وتعزيز الازدهار الاقتصادي من خلال التنمية الشاملة، وتحقيق الاكتفاء الذاتي، وتحقيق الحرية والعدالة الاجتماعية؛ لتقليل انتشار الجرائم، وتحقيق الاستقرار، وتوفير الرعاية الصحية اللازمة للأفراد، ونشر الوعي الصحي بينهم، وحماية الأرض والشعب والمصالح وإدارتها بفعالية، وبما يضمن الاستقرار فيه، ونقل ثقافة المجتمع من جيل إلى آخر، وتحقيق الانسجام بين أطياف المجتمع ومكوناته، والقضاء على التطرف الديني والمذهبي، والمحافظة على الهوية الثقافية، ومواجهة حملات التغريب (شاهين، 2014 ص99–101).

يمكن إجمال أهداف الأمن المجتمعي في: الشعور بالاستقرار والاطمئنان والسكينة في المجتمع وبين أفراده، والمحافظة على هدوء المجتمع، وعدم حدوث القلاقل والفتن، والمحافظة على المنجزات، وصيانة البنية الأساسية من أن يصيبها الخلل أو الضياع أو الدمار، وبناء الوطن وتعميره في صورة تجعله في مقدمة المجتمعات المتحضرة والنامية، وتحقيق التنمية الشاملة، وتنويع مصادر الاقتصاد، والمحافظة على جميع المكونات المرتبطة بالمجتمع كالبيئة ومصادر الماء والطبيعة، وتحقيق الحياة السعيدة للجميع في ظل الاستقرار الأمني والمجتمعي، وسد جميع منابع الجريمة، والتقليل منها بأكبر قدر ممكن.

أبعاد الأمن المجتمعي

قسَّم الشهري (2006) الأمن المجتمعي إلى: العقدي، والفكري، والوطني، والاقتصادي، والسياسي، والاجتماعي، والجنائي، والبيئي، والصحي، والسياحي، والغذائي، والمائي، في حين قسمته عريان (2019) إلى خمسة أبعاد: الاقتصادية، والنفسية، والاجتماعية، والأخلاقية، والثقافية، وقسمه قازان والعمري وحياصات (2018) إلى خمسة أبعاد، هي: الاجتماعية، والثقافية، والبيئية، والسياسية، والاقتصادية، وجعل له جرخي (2017) ستة أبعاد، وهي: الاجتماعية، والوقائية، والسياسية، والاقتصادية، والنفسية، والفكرية، أما سيد (2015) فقسمت أبعاده إلى خمسة عشر: النفسية والروحية، والسياسية، والاقتصادية، والغذائية، والعسكرية، والمائية، والاجتماعية، والثقافية، والإعلامية، والبيئية، والفكرية، والتكنولوجية، والوقائية، والدبلوماسية، والأخلاقية.

فأبعاد الأمن المجتمعي تتعدد بتعدد متطلبات المجتمع وحاجات أفراده؛ إذ إنَّ كل ما يرتبط بالمجتمع أو بالفرد الذي يعيش فيه ينبغي أن تتحقق فيه جملة من المرتكزات المهمة، ومن أهمها الأمن والاستقرار، وعلى هذا فكل بُعدٍ في حياة المجتمع والفرد يجب أن يتحقق فيه الأمن، ومن أبرز أبعاد الأمن المجتمعي التي يمكن أن تحقق الاستقرار في المجتمع – من وجهة نظر الباحثين – اثنا عشر بعدا، هي: البعد الديني، والبعد الأسري، والبعد الاجتماعي، والبعد

الفكري، والبعد النفسي، والبعد الثقافي، والبعد الأخلاقي، والبعد الاقتصادي، والبعد السياسي، والبعد التربوي التعليمي، والبعد التقني، والبعد البيئي.

أهمية تضمين أبعاد الأمن المجتمعي في مناهج التربية الإسلامية

أوصت العديد من الدراسات بأهمية تضمين أبعاد الأمن المجتمعي في المناهج الدراسية، فقد أوصت دراسة أبو العلا (2018) بضرورة تضمين المناهج التعليمية مفاهيمَ الأمن ومكوناتِه؛ لتحصين عقول الشباب، وتوفير المناخ الآمن المشجِّع على الفكر السليم والتعبير بحرية وقبول الرأي الآخر، وأوصت دراسة السويدي (2016) بوجوب إعادة النظر في بعض المناهج الدراسية التي تقدم للطلاب، من خلال تقديم بعض نماذج الشخصية الإيجابية؛ حتى يتمثلوها في بنائهم العقلي والعقائدي، لتصبح شخصية الطالب حصنا حصينا ضد السموم الفكرية والعقائدية التي تهدد أمن المجتمع.

ومما يؤكد أهمية تضمين مفاهيم الأمن المجتمعي وأبعاده في مناهج التربية الإسلامية ما توصلت إليه دراسة ديوا والصديق (2019) من أنَّ للمناهج الدينية دورًا إيجابيًا في تحقيق الاتزان الانفعالي، كما أكد كويزومي (Koizumi, 2017) على أنَّ عمليتي التعلم والتعليم تؤثران في أمن الفرد ورفاهيته؛ مما يساعد على تحقيق الاستدامة، وأكد على دور مناهج التربية المسيحية (الدينية) في تحقيق الأمن بوجه عام، والأمن المرتبط بالمجتمع بوجهٍ خاص، في حين توصلت دراسة جونسون وسكرويدر (Johnson & Schroeder, 2014) إلى أن التربية الدينية لها تأثير كبير في الحد من الجريمة.

أما دراسة ديووي وجونسون (Duwe & Johnson, 2013)، فقد توصلت إلى أن التربية الدينية وبرنامج التأهيل القائم على التربية الدينية من شأنها تقليل نسبة الرجوع إلى الجريمة، مما يسهم في تقليل نسبة الإيذاء لأفراد المجتمع، إضافة إلى تحقيق سيادة القانون، وتوصلت دراسة كوينغ (Koenig, 2012) إلى وجود تأثيرات إيجابية للتربية الدينية في تحقيق الرفاه والسعادة والأمل والتفاؤل، والاعتراف بالجميل، فضلا عن كونها تقلل من الاكتئاب، ونسبة الانتحار، والقلق، وتعاطي المخدرات، وعدم الاستقرار العائلي، ومثلها دراسة جونسون وجانغ (Johnson & Jang, 2012)؛ فقد توصلت إلى أن التربية الدينية لها تأثير كبير في تقليل السلوك الإجرامي ومعدلات الجريمة.

الوعي الأمني: المفهوم والأنواع

الوعي هو فهم الفرد وإدراكه لما يدور حوله وفي مجتمعه من أحداث مؤثرة، ومدى قدرته على التعامل مع تلك الأحداث بما يجنبه الضرر، فالعلاقة بين الوعي والاستقرار علاقة ارتباطية مؤثرة؛ ولهذا يعد الوعي الأمني ركيزة أساسية من ركائز الحياة الاجتماعية؛ كونها حاجة من الحاجات الرئيسة للمجتمع الحديث، تعتمد عليها الحياة البشرية؛ فالشعور بالأمن والسكينة أمر ضروري لتحقيق التقدم والازدهار في جوانب الحياة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والفكرية والمعمارية والتنموية وغيرها؛ ولذلك تحرص المجتمعات الإنسانية باختلاف أفكارها ومعتقداتها واتجاهاتها على توفير الأمن وتحقيق وجوده فيها.

وأشار بوكراع (2003) إلى أنَّ علماء النفس يميزون بين ثلاثة أنواع من الوعي، الأول: الوعي التلقائي، وهو أدنى درجات الوعي، وهو مرتبط بالحدس أكثر من الإدراك، وهذا يشترك فيه الإنسان والحيوان، وحظ الحيوان منه أكبر؛ لما يمتلكه من غرائزَ تمكِّنه من السلوك الوقائي، والثاني: الوعي الإدراكي، وهو ما يدركه الإنسان في تنشئته الاجتماعية، وهذا النوع يكتسبه الفرد بالتعليم؛ ليكون أكثر إدراكا وفهما في مواجهة الأخطار التي يمكن التعرض لها، والنوع الثالث من الوعي هو: الوعي المشترك، وهو الوعي الذي يولِّد اليقظة والإدراك لدى المجموعات المشتركة في الحياة، وينتج عنه سلوكات مشتركة تشكل حماية للمجموعة المتعايشة، ويكون الوعي بينها ثقافة أمنية مشتركة تحمي الفرد والمجموعة.

وهناك من قسم الوعي إلى وعي تحذيري، ووعي تقييمي، فالوعي التحذيري يهدف إلى التبصير بطبيعة الجريمة والانحراف، وأساليب الإجرام والمجرمين؛ ليكون الإنسان حذرا منها، ومن الوقوع فيها، أو التضرُّر منها، أما الوعي التقييمي فيراد منه إكساب الأفراد القدرات والمهارات التي تمكنهم من نقد المواقف التي تحصل لهم وتحليلها وتقويمها؛ بغرض التعامل معها بواقعية تجنبهم الوقوع في الضرر، وتجنب مجتمعهم حصول الضرر فيه (الشرفي، 1999).

أهداف الوعي الأمني وأهميته

من أبرز أهداف الوعي الأمني نشر الثقافة الأمنية، ووقاية المجتمع وأفراده من خطر عدم الاستقرار ومسبباته، إضافة إلى توسيع فهم أفراد المجتمع وإدراكهم لما يدور حولهم من أمور يومية؛ تؤثر في مجتمعهم أو في مجريات حياواتهم، بما يؤدي إلى ترسيخ المسؤولية المجتمعية، وتعزيز الانتماء إلى المجتمع والوطن.

ومن أهداف تنمية الوعي الأمني تربية الفرد وتنشئته تنشئة إسلامية قويمة، تعمق مفهوم الأمن الشامل من خلال تأصيل الانتماء والولاء والمسؤولية، وحماية الأحداث والشباب من الوقوع في الجريمة، وغرس المهارات والقيم الإيجابية لتفاعلهم مع معطيات العصر، وإكسابهم مهارات التفكير الموضوعي والتفكير الناقد للتمييز بين الأفكار الصحيحة والأفكار السقيمة، وتكوين الحس الأمني لدى أفراد المجتمع؛ ليتمكنوا من توقُّع الجريمة من خلال فهمهم للسلوك المنحرف، إضافة إلى تنمية مهاراتهم في التصدي للانحراف والجريمة؛ وبذلك يسهم أفراد المجتمع في تحقيق الاستقرار والسكينة المجتمعية، والتوعية بأساليب المنحرفين والمجرمين في ارتكاب الجرائم المختلفة، والتعريف بخطر الجريمة وأنواعها، وأثرها في الفرد والمجتمع، ومكافحة الجريمة، والوقاية من الانحراف، وتحقيق الأمن الوقائي لمواجهة الجريمة (الهباش، 2015).

ويسهم الوعي الأمني في إثراء الروح المعنوية بكل مقومات النجاح والتفوق، والتمسك بالتعليمات والأنظمة التي تكفل أمن الفرد وسلامته في شتى مجالات الحياة، مما يترتب عليه تحقيق التعاون والتجاوب وتعميقهما مع مختلف قطاعات الدولة لخدمة الأمن والاستقرار (مطرود، 2018)، كما يسهم في تهذيب الأفكار والآراء التي اعتادها الإنسان في المجتمع، عن طريق تبصيره بالتدابير والاحتياطات الواجب عليه اتباعها ليحصل على حياة آمنة مستقرة، وتبصيره بالأنظمة والقوانين والتعليمات وحَثِّه على التقيد بها بناء على اقتناع ذاتي بأهميتها وليس خوفًا من عقوبة

مخالفتها، وتعزيز شعوره بأن مخالفتها تشكل خطرا على حياته، وتتنافى مع السلوك السليم والأخلاق الفاضلة (بيلي، 1997)، وكذلك يعمل على إيقاظ الحس، ليكون الذهن حاضرًا تجاه المخاطر المحتملة، مما يدفع الإنسان إلى المبادرة إلى حماية نفسه بتوخي الحيطة والحذر (الجلعود، 2012).

تكمن أهمية تنمية الوعي الأمني فيما يترتب عليه من فوائد على مستوى الفرد والمجتمع، وما يرتبط به من انتشار الأمن في المجتمع، وتنبع أهميته من أهمية الأمن وضرورته في الحياة؛ إذ لا تستقيم أمور الإنسان في غياب الأمن؛ فالوعي الأمني يُسهِم في تمكين «الفرد من المشاركةِ بفعالية في اتخاذ القرارات وحل المشكلات التي تواجه المجتمع، والتعاونِ والعمل الجماعي مع الآخرين، مع نبذ العنف والتطرف في التعبير عن الرأي، والقدرة على جمع المعلومات المرتبطة بشؤون المجتمع واستخدامها، كما ينمي حريَّةَ التعبير عن الرأي وقدرةَ الإنسان على التمسك بحقه، ويعزز الانتماء والولاء الوطني وقيم التعاون بين أفراد المجتمع، ويغرس حب الوطن في نفوس الطلبة والدفاع عن مقدساته» (الهباش، 2015 ص51).

الدراسات السابقة

أكَّدت الدراسات وجود علاقة ارتباطية بين الوعي الأمني وتحقيق الأمن المجتمعي؛ فدراسة الشمري (2014) توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين التكوين المعرفي والمظاهر الإيجابية وبين الوعي الوقائي، وأكَّدت دراسة الخياط (2008) على وجود علاقة وطيدة ترابطية وتكاملية بين التربية والأمن، وعلى أنَّ العلاقة بينهما تأثر وتأثير، في حين توصّلت دراسة فابينو وآخرين (Fabinu et al., 2016) إلى أنه من بين الأسباب المنطقية لإدراج التعليم الأمني في مناهج التعليم بمرحلة التعليم الأساسي الحدُّ من مستوى انعدام الأمن، وتعزيز الوعي الأمني، وتعزيز معرفة المتعلمين الأساسيين بأخطار المواد الضارة، ومنع الطلبة من تعاطي المخدرات، وتعزيز الممارسات الجيدة للنظافة الشخصية، وتعزيز المعرفة الصحية البيئية، وبيانُ أن الوعي بالأمن ليس فهم كيفية حماية الأرواح والممتلكات فحسب، ولكن كذلك حماية الصحة والبيئة.

وفي المقابل أظهرت نتائج دراسة غزالي وعبدالله (Ghazali & Abdulla, 2008) ضعف مستوى الوعي الأمني لدى الطلبة، ووقوع بعضهم في قضايا وحوادث أمنية بصورة مباشرة أو غير مباشرة، وعزت النتيجة إلى ضعف إدراك الطلبة للنظام الأمني، وأكدت ضعف مستوى وعي الطلبة بطبيعة القوانين التي تتحكم في تحريك الدعوى الجنائية تجاه المخالفين، وأنَّ الكثير من الطلبة يجهلون مسؤوليتهم في الإبلاغ عن الجرائم التي تقع أمام أعينهم، في حين أنَّ القانون الماليزي يعدُّهم في حال عدم الإبلاغ متواطئين مع المجرم، ويمكن أن توجه إليهم تهمته التواطؤ.

وتؤكد الدراسات أهمية مراجعة مناهج التربية الإسلامية، والتركيز على دورها في علاج القضايا الاجتماعية والأمنية بصورة متكاملة؛ لتعزيز الوعي الأمني لدى المتعلمين؛ فهي تقوم بدور كبير في تعزيز القيم والمبادئ الأمنية لدى الطلبة، فقد أظهرت دراسة جونسون وسكرويدر (Johnson & Schroeder, 2014) أن التربية الدينية لها تأثير كبير في الحد من الجريمة، وترى أن مؤسسات التربية الدينية تنفذ وتطور برامجَ من شأنها تقليل الانحراف ونشاط العصابات والجريمة، وأشار كسناوي (1999) إلى أنه من أسباب انتشار الجريمة في المجتمعات العربية إغفالُ أسس

التربية الإسلامية، وأن معدل الجريمة يقل في المجتمعات ذات النظم التعليمية الإسلامية، وأنَّ مستوى الأمن يرتفع إذا ارتبط نظام التعليم ومناهجه الدراسية بأسس إسلامية.

ويلاحظ من نتائج الدراسات السابقة وجود الحاجة الماسة إلى تفعيل دور مؤسسات التعليم في تعزيز جوانب الأمن المجتمعي، ورفع مستوى الوعي الأمني لدى الطلبة، من خلال القيام بالأدوار المحورية في هذا الجانب، والتركيز من خلال المناهج الدراسية على الموضوعات الأمنية التي تدعم تعزيز الوعي الأمني لدى الطلبة، وتأتي مناهج التربية الإسلامية في مقدمة المناهج الدراسية التي يجب عليها القيام بتلك الأدوار، ومما ظهر في الدراسات السابقة وجودُ بعض القصور في مناهج التربية الإسلامية في القيام بدورها في تعزيز الوعي الأمني، وترسيخ مفاهيم الأمن المجتمعي وأبعاده لدى الطلبة.

وقد استفاد الباحثون من الدراسات السابقة في استشعار مشكلة الدراسة وأبعادها الأدبية والبحثية، كما استفادوا منها في بناء الأدوات، وتحليل النتائج وتفسيرها، ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة.

منهجية الدراسة

منهج الدراسة

استخدم الباحثون المنهج شبه التجريبي، القائم على مجموعتين: تجريبية وضابطة، الذي يعالج أثر متغير مستقل أو أكثر في متغير تابع أو أكثر، من خلال إخضاع المجموعتين لاختبارين قبلي وبعدي، وإخضاع المجموعة التجريبية للمعالجة التجريبية، أما المجموعة الضابطة فقد قُدم المنهج المدرسي لها دون تدخل من الباحثين.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوَّن مجتمع الدراسة من طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة شمال الباطنة سلطنة عمان في العام الدراسي 2020–2021م، اختيرت أربع مدارس في ولاية شناص، بواقع مدرستين للذكور (مدرسة للمجموعة التجريبية، وأخرى للضابطة)، ومثلهما للإناث، بواقع شعبة واحدة في كل مدرسة، وقد بلغ عدد طلاب المجموعة التجريبية (61) طالبا وطالبة، أما عدد المجموعة الضابطة فبلغ (60) طالبا وطالبة، اختيرت المدارس بصورة قصدية؛ لقبولها التعاون مع الباحثين، وقربها من إقامة أحدهم، مما يسهل الوصول إليها والتطبيق فيها، أما الشُّعب التي جرى التطبيق عليها فاختيرت بالطريقة العشوائية العنقودية.

تكافؤ مجموعات الدراسة

تيقَّن الباحثون من تكافؤ مجموعات الدراسة، من خلال نتائج تحصيل الطلبة عندما كانوا في الصف التاسع الأساسي، وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائجهم، وتشير نتائج اختبار «ت» لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-test) في الجدول (1) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين مجموعات الدراسة.

جدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار «ت» لعينتين مستقلتين بين مجموعات الدراسة في التحصيل الدراسي السابق

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية
التجريبية ذكور	30	80.30	14.42	0.064	0.949
الضابطة ذكور	30	80.07	14.05		
التجريبية إناث	31	81.42	14.67	0.050	0.960
الضابطة إناث	30	81.23	14.44		
التجريبية (ذكور وإناث)	61	80.56	14.35	0.084	0.933
الضابطة (ذكور وإناث)	60	80.05	14.25		

وقد تأكَّدَ تكافؤُ المجموعات في متغير الوعي الأمني بتطبيق المقياس قبليا، وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجاباتهم، وتشير نتائج اختبار «ت» لعينتين مستقلتين، كما في الجدول (2)، إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة في الوعي الأمني، مما يؤكد التكافؤ بينهم.

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار «ت» لعينتين مستقلتين بين مجموعات الدراسة في مقياس الوعي الأمني

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية
التجريبية ذكور	30	3.15	1.14	0.510	0.612
الضابطة ذكور	30	3.30	1.14		
التجريبية إناث	31	3.35	1.07	0.154	0.878
الضابطة إناث	30	3.31	0.85		
التجريبية (ذكور وإناث)	61	3.25	1.10	0.284	0.777
الضابطة (ذكور وإناث)	60	3.31	1.00		

أدوات الدراسة

أعدَّ الباحثون مقياس الوعي الأمني، ومقياس اتجاهات المجموعة التجريبية نحو البرنامج الإثرائي، وبنوا البرنامج الإثرائي، وفيما يلي تفاصيل بناء الأدوات والبرنامج الإثرائي:

أولًا: مقياس الوعي الأمني

بُني المقياس من خلال الاطلاع على الإطار النظري المرتبط بالأمن وأبعاده المختلفة، وعلى الدراسات السابقة التي بحثت في مجالات الأمن بأبعاده، كدراسة أبو شكير (2019)، وعريان (2019)، وقازان والعمري وحياصات (2018)، وبني عيسى (2019)، وجرخي (2017)، وسيد (2015)، والعمري (2015)، وقنديل (2013)، وقد استفاد

الباحثون من هذه الدراسات بمعرفة الجوانب التي ينبغي التركيز عليها، ويجب على الأفراد الوعي بها، كذلك اطَّلعوا على الدراسات التي هدفت إلى تبني بعض المفاهيم الأمنية، وبناء مقاييس في ضوئها، منها دراسة الحربي والخوالدة (2018)، والهباش (2015)، والقصير (2014)، والشهري (2006).

وقد أعدَّ الباحثون مجموعة من الفقرات التي تقيس مستوى الوعي الأمني بالقضايا المجتمعية التي تندرج تحت أبعاد الأمن المجتمعي، مع التركيز على بعض المواقف المجتمعية التي يتعرض لها الأفراد في حياتهم، وبعض العبارات التي تقيس مدى الوعي بموضوعات الأمن في حياة الفرد بوجهٍ عام، وبلغت عدد فقرات المقياس في صورته الأولية (45) فقرة.

عُرض المقياس على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص في المناهج وطرائق التدريس، وفي الوعي الأمني، عددهم (17) محكما؛ للتأكد من صدقه وصلاحيته، وتضمن المقياس في صورته النهائية (22) فقرة موجبة الاتجاه، و(20) فقرة سالبة الاتجاه، واعتُمد فيه التدرج الخماسي [أوافق بشدة – أوافق – محايد – غير موافق – غير موافق بشدة) وتعطى الدرجات في حال الفقرة الإيجابية (5–4–3–2–1)، أما في حال الفقرة سلبية فتعطى الدرجات (1–2–3–4–5).

للتأكد من ثبات المقياس، طُبِّق على عينة من خارج مجتمع الدراسة باختبار فصلين من فصول الصف العاشر، في مدرسة ابن الأثير للصفوف (10–12)، بلغ عدد الطلبة فيهما (72) طالبا، وبحساب معامل الثبات عن طريق معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha)؛ للتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، بلغ معامل الثبات (0.86)، وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بمستوى عال من الثبات، مما يعني صلاحيته للتطبيق في الدراسة.

ثانيًا: مقياس اتجاهات الطلبة نحو البرنامج

بُني المقياس من خلال الاطلاع على مجموعة من الدراسات التي اهتمت ببناء مقاييس اتجاهات نحو برامج تعليمية أو إثرائية أو تطويرية، من بينها مقياس الاتجاهات في دراسات كلٍّ من: بني عيسى (2019)، وقادري (2016)، وقنديل (2013)، وفي ضوء تلك المقاييس أعدَّ الباحثون مجموعة من الفقرات التي تقيس اتجاهات الطلبة، وربطها بالبرنامج الإثرائي في الدراسة الحالية، وتركزت الفقرات على ما تضمنته دروس البرنامج الإثرائي من جوانب أمنية تتعلق بأمن المجتمع وأفراده، وبلغت فقراته في صورته الأولية (27) فقرة.

بعد الانتهاء من إعداد المقياس في صورته الأولية، تُيُقِّن من صدقه وصلاحيته من حيث الصياغة، ومدى ملاءمة فقراته لقياس اتجاهات الطلبة نحو البرنامج الإثرائي؛ فقد عُرِضَ على مجموعة من المحكمين عددهم (17) محكما، وفي ضوء تعديلاتهم ومقترحاتهم خرجت الصورة النهائية للمقياس، وبلغت فقراته (23) فقرة، واعتُمِدَ فيه التدرج الخماسي [أوافق بشدة – أوافق – محايد – غير موافق – غير موافق بشدة) وتعطى الدرجات (5–4–3–2–1).

للتأكد من ثبات المقياس أُخذت عينة من طلبة المجموعة التجريبية التي طُبِّقَ عليهم المقياس بلغ عددهم (30) طالبا وطالبة، وحُسبت معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha)؛ للتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، وقد بلغ معامل الثبات (0.96)، وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بمستوى عال من الثبات، مما يعني صلاحيته للتطبيق.

ثالثًا: البرنامج الإثرائي

بُني البرنامج الإثرائي المقترح في ضوء مجموعة من أبعاد الأمن المجتمعي، هي: الأمن الديني، والأمن الأسري، والأمن الاجتماعي، والأمن الفكري، والأمن النفسي، والأمن الثقافي، والأمن الأخلاقي، والأمن الاقتصادي، والأمن السياسي، والأمن التربوي التعليمي، والأمن التقني (التكنولوجي)، والأمن البيئي، وقد اعتمد بناء البرنامج على أربعة أسس نظرية، وهي: الأساس العقدي (الفلسفي)، والأساس المعرفي، والأساس الاجتماعي، والأساس النفسي، وهذه الأسس الأربعة تجعل المنهج الدراسي مُسْهِمًا في تلبية حاجات المتعلم والمجتمع؛ من خلال ما يقدم فيها من معارف ومهارات وقيم بأساليبَ ووسائلَ متنوعة.

اختير محتوى البرنامج وحُدِّدت دروسه في ضوء أبعاد الأمن المجتمعي التي سبق الإشارة إليها، وقُسِّم إلى ست وحدات، كل وحدة تتناول اثنين من الأبعاد الأمنية، وتضم أربعة دروس، وقد رُوعي في اختيار عناوين الوحدات أبعاد الأمن المجتمعي السابقة، أما الدروس ومحتوياتها فقد رُوعي في اختيارها تضمنُها للمفاهيم الأساسية لمؤشرات أبعاد الأمن المجتمعي المراد غرسها في نفوس الطلبة، والربط بالقضايا الأمنية والمجتمعية التي تهم المجتمع وأفراده، وتُسهم معرفتُها في زيادة وعي الفرد بالأمور الأمنية. وقد أُعدَّ البرنامج الإثرائي في صورة دليل للطالب ودليل للمعلم، وقد جاء إخراج محتوى الدروس بصورة تتناسب مع المستوى الدراسي والفئة العمرية للطلبة الذين سيقدم لهم البرنامج، وتعددت أساليب عرض المحتوى في صورة حوار أسري، أو حوار مدرسي، أو حوار مع إمام المسجد، وكان بعضها حوارًا في صورة ندوات مدرسية، في حين عُرضت بعض الدروس في صورة معلومات موزعة على محاورَ مرتبطةٍ بالدرس.

عُرِضَ البرنامج الإثرائي في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين عددهم (13) محكما؛ للتأكد من مناسبة محتوى البرنامج لطلاب الصفوف (10–12)، وملاءمته لتحقيق أبعاد الأمن المجتمعي، ومدى ملاءمة الأهداف السلوكية المستهدفة في كل درس، وكذلك الأنشطة البنائية والتقويمية وعددها، وطرق التدريس المقترحة، وقد عُدِّل في ضوء ملحوظاتهم ومقترحاتهم، وروجعت الأخطاءُ المطبعية في البرنامج، وبناء على تلك التعديلات ظهر البرنامج في صورته النهائية.

طُبِّقَ البرنامج للطلبة بنظام التعليم عن بُعد، بمعدل حصتين إلى ثلاث حصص في الأسبوع، ونُفِّذ كل درس في (45) دقيقة. بدأ تنفيذ البرنامج بحصة تعريفية بالبرنامج وأهدافه ومكوناته للطلبة مدتها (30) دقيقة، وبلغ عدد الأسابيع التي نُفذ فيها البرنامج عشرةَ أسابيع من مجمل أسابيع الفصل الدراسي الثاني، وقد سبق التنفيذَ تطبيقُ مقياس الوعي الأمني قبليا، وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج طُبِّق مقياس الوعي الأمني بعديًا، ومقياس اتجاهات الطلبة نحو البرنامج.

المعالجات الإحصائية

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ لمعرفة مستوى درجات طلبة المجموعات في التحصيل الدراسي السابق والوعي الأمني.

2. تحليل التباين الأحادي المصاحب (Analysis of covariance) (ANCOVA)؛ لمعرفة دلالة الفروق في استجابات أفراد المجموعتين في التطبيق البعدي لمقياس الوعي الأمني؛ ولعزل الفروق بين مجموعات الدراسة في نتائج التطبيق القبلي للمقياس.
3. اختبار «ت» للعينات المترابطة (Paired Samples T-Test)؛ لمعرفة دلالة الفروق بين المُتَوَسِّطَين الحِسَابِيَّين لاستجابات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي الأمني.
4. اختبار «ت» لعينة واحدة (One Sample T-Test) لمعرفة مستوى استجابات طلبة المجموعة التجريبية على مقياس الاتجاهات نحو البرنامج.
5. مربع إيتا (Eta Squared η2)؛ لحساب حجم أثر البرنامج الإثرائي المقترح في الوعي الأمني، وقد اعتمد الباحثون مؤشر كوهين في الحكم على حجم الأثر، الذي يَعدُّ الأثرَ كبيرًا إذا بلغ (0.14)، في حين يعدُّه متوسطا إذا بلغ (0.06)، وضعيفًا إذا بلغ (0.01) (Cohen, 1988, pp. 283-287).

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ونصه: ما فاعلية البرنامج الإثرائي المقترح لمنهج التربية الإسلامية في ضوء أبعاد الأمن المجتمعي في تعزيز الوعي الأمني لدى طلبة الصف العاشر في سلطنة عمان؟

للإجابة عن هذا السؤال، اختُبرت الفرضيات المرتبطة به، وفقا للآتي:

اختبار الفرضية الأولى، ونصها: لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات الطلبة في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الوعي الأمني في القياس البعدي.

استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الوعي الأمني في التطبيق البعدي، وجاءت النتائج كما في الجدول (3).

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة في مقياس الوعي الأمني للمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	61	4.12	0.60
الضابطة	60	3.63	0.73

يتبين من الجدول (3) وجود فرق ظاهري بين المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الوعي الأمني، وتشير النتائج إلى فرقٍ ظاهري في المتوسط الحسابي بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس الوعي الأمني مقداره (0.49)؛ ولمعرفة ما إذا كان

الفرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، وبغرض عزل الفروق بين المجموعتين في التطبيق القبلي؛ استخدم الباحثون تحليل التباين الأحادي المصاحب، فكانت النتائج كما في الجدول (4).

جدول (4): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لاستجابات أفراد المجموعتين في مقياس الوعي الأمني بعد عزل أثر التطبيق القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسطات المربعات	«ف» (1، 118)	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر
القياس القبلي	0.05	0.05	0.11	0.743	--
المجموعة	7.53	7.53	16.73	0.001>	0.24
الخطأ	53.09	0.45			

يتبين من الجدول (4) عدم دلالة المتغير المصاحب (القياس القبلي)؛ فقد كانت قيمة «ف» المحسوبة (0.11)، كما يتضح وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطَي استجابات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الوعي الأمني؛ إذْ إنَّ قيمة «ف» المحسوبة بلغت (16.73)، وهذه القيمة دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، مما يجعلنا نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة التي تشير إلى وجود الفروق ذات الدلالة الإحصائية في التطبيق البعدي لمقياس الوعي الأمني، بعد ضبط أثر التطبيق القبلي، وتشير النتائج في الجدول (3) إلى أنَّ الفروق جاءت لصالح المجموعة التجريبية، التي بلغ متوسطها الحسابي (4.12)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (3.63).

ولمعرفة أثر البرنامج الإثرائي في تعزيز الوعي الأمني لدى الطلبة، حُسب مربع إيتا فبلغت قيمته (0.24)، وهذه القيمة تدل على أنَّ ما يقارب (24%) من التباين في تعزيز الوعي الأمني بين المجموعتين التجريبية والضابطة يرجع إلى متغير البرنامج الإثرائي، ويعد هذا الأثر كبيرا وفقا لمؤشر كوهين (Cohen, 1988).

اختبار الفرضية الثانية، ونصها: لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات الطلبة في المجموعة التجريبية في مقياس الوعي الأمني في القياسين القبلي والبعدي.

استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وأُجريَ اختبار (ت) للعينات المترابطة لاستجابات طلبة المجموعة التجريبية في مقياس الوعي الأمني قبليا وبعديا، وجاءت النتائج كما في الجدول (5).

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة لاستجابات الطلبة في مقياس الوعي الأمني للمجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي (ن=61)

التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة
القبلي	3.25	1.10	-5.44	60	0.001>	الفروق الدالة إحصائيًا
البعدي	4.12	0.60				

يتبين من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين المتوسط الحسابي لاستجابات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي الأمني، وتشير النتائج إلى أنَّ المتوسط الحسابي لاستجابات المجموعة في التطبيق البعدي بلغ (4.12)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم في التطبيق القبلي (3.25)، مما يشير إلى فرقٍ ظاهري في المتوسط الحسابي بين التَطْبِيقَين (القبلي والبعدي) لمقياس الوعي الأمني مقداره (0.87)، كما يتبين من نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطَي استجابات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي؛ فإنَّ قيمة «ت» المحسوبة بلغت (5.44-)، وهذا يجعلنا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة، وتشير النتائج إلى أنَّ اتجاه الفروق بين متوسطَي الاستجابات جاء لصالح التطبيق البعدي؛ فقد بلغ المتوسط الحسابي (4.12)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي الذي بلغ (3.25)، ونستخلص من ذلك فاعلية البرنامج الإثرائي في تعزيز الوعي الأمني لدى الطلبة.

ولمعرفة أثر البرنامج الإثرائي في تعزيز الوعي الأمني لدى الطلبة، حُسب مربع إيتا فبلغت قيمته (0.33)، وهي تدل – تبعًا لمؤشر كوهين – على أنَّ نسبة كبيرة من الفروق تُعزى إلى البرنامج الإثرائي في تعزيز الوعي الأمني لدى الطلبة، وأنَّ البرنامج الإثرائي يُسهم في تعزيز الوعي الأمني لدى الطلبة بما يساوي (33%).

تشابهت نتائج هذا السؤال في الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العمراني (2020)، التي توصلت إلى فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات تعليم قيم الأمن الفكري والاتجاه نحو تعزيزها لدى طالبات برنامج الإعداد التربوي بجامعة تبوك، وأيضًا مع نتائج دراسة القحطاني ويوسف (2018)، التي توصلت إلى فاعلية برنامج مقترح قائم على شبكات التواصل الاجتماعي ومقومات المواطنة الرقمية وتقصي فاعليته في تنمية مكونات الأمن التقني والفكري لدى طلبة السنة التحضيرية بجامعة تبوك، كذلك تشابهت مع نتائج دراسة قنديل (2013)، التي توصلت إلى فاعلية الوحدة المقترحة في التربية الأمنية لمنهاج التربية الإسلامية في رفع مستوى الوعي الأمني لدى الطلبة، والشأنُ نفسُه مع نتائج دراسة لافي (2012)، التي أكدت فاعلية المادة الإثرائية المتعلقة ببعض المفاهيم الأمنية في مناهج التربية الإسلامية التي قدمت لطلبة الصف الحادي عشر، واكتساب الطلبة لها متفوقين على طلبة المجموعة الضابطة.

ويمكن تفسير النتائج الإيجابية التي تؤكد فاعلية البرنامج الإثرائي في تعزيز الوعي الأمني لدى الطلبة، بما أثبتته نتائج الدراسات السابقة من وجود علاقة ارتباطية بين الأمن المجتمعي والوعي الأمني، ومن أن كلًّا منهما يرتبط بالآخر ارتباطا متبادلا، ويؤثر وجود أحدهما في الآخر تأثيرا إيجابيا، ويؤثر غياب أحدهما في الآخر تأثيرا سلبيا. فالنتائج الإيجابية التي ظهرت يمكن عزوها إلى ما قُدِّم للطلبة في البرنامج الإثرائي الذي انطلق من الفلسفة العامة للتعليم في سلطنة عمان، التي تعتمد على مجموعة من المصادر الرئيسة، واشتقاق جميع المعارف التي تضمنها البرنامج من المصادر المتوافقة مع الشريعة الإسلامية، وطرحها بأساليب تربوية تعزز الجوانب الأمنية، إضافة إلى أنَّ بناء البرنامج الإثرائي تضمَّن ما يسهم في تعزيز الفهم المتكامل للحقائق التي يقوم عليها التصور الإسلامي للمنهج، ويدفع الطالبَ إلى أفضل السلوكات الأخلاقية والعملية المتفقة مع العقيدة الإسلامية، ويعزز الأمن في المجتمع والوعي الأمني لدى الطلبة.

كما يمكن عزو النتائج السابقة إلى انطلاق البرنامج الإثرائي من النتائج التي وصل إليها تحليلُ محتوى كتب التربية الإسلامية للصفوف (10–12)، التي قام بها الكعبي والزدجالية (2021) وأظهرت قصورًا في بعض الجوانب المتعلقة بالأمن المجتمعي ومؤشرات تحقيق أبعاده، وهذا في حد ذاته أسهم في بناء منظومة إثرائية متكاملة في ضوء أبعاد الأمن المجتمعي، وقد أكَّدت شقورة (2012، 10) أنَّ عملية الإثراء، حتى تكون ذات فاعلية وأثر كبير في تحقيق الهدف وتلبية حاجات المتعلمين الاجتماعية، أو النفسية، أو المعرفية، ينبغي أن يسبقها تحليل للمنهج والتعرف على جوانب الضعف والقصور فيه، ومن ثم القيام بعملية الإثراء؛ بقصد غرس المفاهيم والأفكار والمهارات والقيم التي يحتاج إليها الطلبة.

ولَمَّا كان بناء البرنامج الإثرائي قد انطلق من البيئة المحيطة بالمتعلمين، واستهدف العديد من القضايا المرتبطة بالحياة الاجتماعية لهم ولأفراد أسرهم ومجتمعهم؛ فقد أسهم ذلك في إثارة دافعيتهم نحو محتويات البرنامج، وزاد من فاعليتهم في تنفيذ الأنشطة التي تضمنها، والتركيز على المعارف والقيم والمهارات الموجودة في البرنامج، مما أدَّى إلى فاعلية البرنامج، وقد أكَّدت ناكبوديا (Nakpodia, 2010) أهمية ربط مناهج التعليم بواقع الحياة ومشكلات المجتمع المعاصرة، وتوظيف المقررات الدراسية والأنشطة التعليمية لإيضاح درجة خطورة الانحراف والفساد الأمني؛ لتحصين الطلبة في مواجهتها، من خلال الوعي بها ومعرفة أساليب التعامل معها.

ومما عزز من النتائج الإيجابية السابقة تَضَمُّنُ البرنامج الإثرائي مجموعةً من الأنشطة البنائية والتقويمية التي تُثري المادة العلمية؛ نظرا لأهمية الأنشطة ودورها في تكوين الاتجاهات، وإحداث التغيرات الإيجابية في سلوك الطلبة، وإكسابهم المهاراتِ والقيمَ وأساليبَ التفكير لمواصلة عملية التعلم والتعليم بفاعلية واعية (الجرجاوي، 2010، 3)، فدور الأنشطة مهم في دعم العملية التعليمة ودعم جهودها في تحقيق أهداف المناهج الدراسية بفاعلية، وقد توصلت دراسة العزيزي (2018) إلى أنَّ الأنشطة البنائية تزود الطالب بمعلومات هامة وضرورية، تدفع مسيرة التعلم إلى الأمام، وتدعم تحقيق الطلبة لمخرجات التعلم المستهدفة، وبلوغ المستويات المطلوبة من التحصيل، والاستفادة من كل فرص التعلم التي أتيحت لهم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ونصه: ما اتجاهات طلبة الصف العاشر نحو البرنامج الإثرائي المقترح الذي قُدِّم لهم؟

للإجابة عن هذا السؤال، اختُبرت الفرضية التي نصت على أنَّه: لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات الطلبة في المجموعة التجريبية وبين المتوسط النظري في مستوى اتجاه الطلبة نحو البرنامج الإثرائي المقترح الذي دُرِّس لهم.

أَجرى الباحثون اختبار «ت» لعينة واحدة لاستجابات الطلبة في المجموعة التجريبية على مقياس الاتجاهات نحو البرنامج الإثرائي المقترح الذي قُدِّم لهم، فجاءت النتائج كما في الجدول (6).

جدول (6): نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة لاستجابات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الاتجاهات نحو البرنامج الإثرائي (ن= 61)

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري*	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة
4.475	0.615	3	18.729	60	0.001>	دالة

* اعتُمد المتوسط النظري بناء على معادلة [(أكبر قيمة + أصغر قيمة)/ 2].

يتبين من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي لاستجابات المجموعة التجريبية على مقياس الاتجاه نحو البرنامج الإثرائي بلغ (4.475)، ويظهر منه وجود فرق بينه وبين المتوسط النظري للمقياس، ومن خلال اختبار «ت» للعينة الواحدة تظهر قيمة «ت» المحسوبة وهي تساوي (18.729)، وهي تشير إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات الطلبة في المجموعة التجريبية وبين المتوسط النظري في مقياس الاتجاهات، ولمَّا كان متوسط استجابات الطلبة أعلى من المتوسط النظري للمقياس، فإنَّ ذلك يقودنا إلى رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تؤكد وجود الفروق ذات الدلالة الإحصائية، وهي لصالح المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة.

مما سبق نجد أنَّ اتجاهات الطلبة نحو البرنامج الإثرائي مرتفعة، وأنَّ البرنامج يُسهم بمستوى مرتفع في إثرائهم في جانب الأمن المجتمعي ويعزز الوعي الأمني لديهم.

ولإلقاء مزيدٍ من الضوء على اتجاه الطلبة نحو البرنامج وفاعليته، أُجريَ اختبار «ت» لعينة واحدة لاستجاباتهم على جميع عبارات مقياس الاتجاهات، وظهرت النتائج كما في الجدول (7).

جدول (7): نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة لاستجابات أفراد المجموعة التجريبية على عبارات مقياس الاتجاهات نحو البرنامج الإثرائي (ن= 61)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	الدلالة
1	أكسبني البرنامج فهمًا لمعنى الأمن.	4.39	0.820	13.24	0.001>	دالة
2	زادني البرنامج ثقافة في جانب الأمن المجتمعي بأنواعه.	4.59	0.590	21.12	0.001>	دالة
3	أعتقد أن دراسة الأمور المتعلقة بالأمن ضرورية لكل طالب.	4.49	0.770	15.20	0.001>	دالة
4	ساعدني البرنامج في تنمية مستوى الوعي الأمني لدي.	4.51	0.570	20.80	0.001>	دالة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	الدلالة
5	أشعر أن البرنامج غير نظرتي إلى الأمور التي حولي.	4.34	0.630	16.68	0.001>	دالة
6	أفخر بوجود دروس تتعلق بتنمية الأمن لدى الطلاب.	4.57	0.560	21.89	0.001>	دالة
7	أعاد البرنامج في نفسي الثقة بما أقوم به من أعمال تحفظ الأمن.	4.49	0.620	18.72	0.001>	دالة
8	دفعني البرنامج إلى زيادة الاطلاع في الجوانب الأمنية.	4.48	0.540	21.51	0.001>	دالة
9	ضاعف البرنامج شعوري بالانتماء إلى المجتمع وبحب الوطن.	4.48	0.790	14.63	0.001>	دالة
10	أستمتع بدراسة الموضوعات المتعلقة بالأمن.	4.36	0.710	15.01	0.001>	دالة
11	أسهمت دروس البرنامج في ابتعادي عن كثير من المحظورات الأمنية.	4.28	0.760	13.22	0.001>	دالة
12	استفدت من دروس البرنامج أهمية استشراف نتائج الأمور التي أقوم به قبل وقوعها.	4.16	1.00	9.06	0.001>	دالة
13	عززت دروس البرنامج الحس الأمني.	4.59	0.560	22.21	0.001>	دالة
14	أسهمت دروس البرنامج في ابتعادي عن الوقوع في المشاكل الاجتماعية.	4.38	0.660	16.24	0.001>	دالة
15	رسخت دروس البرنامج الحرص على سلامة أسرتي من كل ما يهدد أمنها.	4.44	0.700	16.19	0.001>	دالة
16	شجعتني دروس البرنامج على المحافظة على البيئة.	4.31	0.740	13.79	0.001>	دالة
17	أكسبتني الدروس الثقة في النفس.	4.26	0.890	11.05	0.001>	دالة
18	دفعتني الدروس التي درستها إلى المحافظة على أمن المجتمع واستقراره.	4.30	0.880	11.47	0.001>	دالة
19	نمَّت دروس البرنامج لدي مهارة التعامل مع وسائل التقنية الحديثة.	4.43	0.690	16.05	0.001>	دالة
20	تعلمت من البرنامج أساليب التعامل مع المهددات التي أتعرض لها.	4.18	0.830	11.15	0.001>	دالة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	الدلالة
21	شجعتني الموضوعات التي درستها على تحمل مسؤولياتي الاجتماعية تجاه مجتمعي.	4.52	0.500	23.65	0.001>	دالة
22	شجعتني الموضوعات التي درستها على تحمل مسؤولياتي تجاه أسرتي.	4.31	0.790	13.03	0.001>	دالة
23	أسهمت الموضوعات التي درستها في تكوين شخصيتي الإيجابية.	4.56	0.700	17.48	0.001>	دالة

* المتوسط النظري = (3)، اعتُمد بناء على معادلة [(أكبر قيمة + أصغر قيمة)/ 2].

يتبين من الجدول (7) أنَّ المتوسط الحسابي لجميع فقرات مقياس الاتجاهات تراوح بين (4.59) و(4.16)، وجميعها أعلى من المتوسط النظري للمقياس الذي يبلغ (3)، وهي تشير إلى وجود فروق ظاهرية، كما يلاحظ من الجدول أن قيمة «ت» المحسوبة لجميع عبارات المقياس مرتفعة، وتتراوح بين (23.65) و(9.06)، وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، مما يؤكد رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة، الأمر الذي يؤكد فاعلية البرنامج الإثرائي وارتفاع المستوى الإيجابي لاتجاهات الطلبة نحوه.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة قنديل (2013)، التي توصلت إلى ارتفاع اتجاهات طلبة الصف الحادي عشر في دولة فلسطين نحو الوحدة الأمنية التي بُنيت لهم في ضوء مناهج التربية الإسلامية، ومع نتائج دراسة لافي (2012)، التي أكَّدت استفادة طلبة المجموعة التجريبية في الصف الحادي عشر من المادة المُثراة التي قُدِّمت لهم؛ لأنها أثارت اهتماماتهم وتساؤلاتهم، وحولت بيئة التعلم لديهم إلى بيئة قائمة على المشاركة في التعلم؛ مما زاد اتجاهاتهم نحو المادة الإثرائية المتعلقة بتعلم المفاهيم الأمنية، واكتسابها.

يمكن عزو هذه النتيجة إلى أنَّ البرنامج الإثرائي تَضَمَّن مجموعة من المعارف والقيم والمهارات التي تلبي حاجة الطلبة في الجوانب الأمنية، وتوضح لهم الأساليب الصحيحة في التعامل مع مختلف الأمور المرتبطة بهم، وبأسرتهم، ومجتمعهم، إضافة إلى اهتمام الطلبة وحرصهم على فهم الأمور الأمنية المحيطة بهم والمؤثرة في حياتهم أو فيمن من حولهم من أسرة ومجتمع، ورغبتهم في التعلم وفهم الموضوعات المرتبطة بالأمن في أبعاد الحياة الاجتماعية المختلفة.

وقد جاءت موضوعات البرنامج ومكوناته منصبَّة في اتجاه متَّفق مع رغبات الطلبة وحاجاتهم إلى فهم بعض ما يحيط بهم من أمور، وما يتعلق ببعض التصرفات التي تصدر منهم أو ممن حولهم، الأمر الذي أسهم في تكوين الاتجاهات الإيجابية المرتفعة لديهم نحو البرنامج؛ إذ إنَّ الاتجاهات تتكون من ثلاثة مكونات، الأول: معرفي، ويتمثل في المعارف والمعلومات التي يكتسبها الفرد، والثاني: الوجداني، ويتمثل في مشاعر الفرد نحو موضوع معين، وتؤثر في تقبله أو رفضه لموقف أو أمر ما، والثالث: السلوكي، ويتمثل في سلوك الفرد واستجابته لموضوع معين؛ بناء على ما تكوَّن لديه من أفكار وآراء تتعلق بذلك الموضوع، والانفعال الذي صاحبها (صديق، 2012).

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج السابقة يوصي الباحثون بالآتي:

اهتمام المعنيين بمناهج التربية الإسلامية بما تضمنه البرنامج الإثرائي، والاستفادة منه في تطوير المناهج، وتعزيزها بأبعاد الأمن المجتمعي.

تدريب المعلمين والمعلمات على مهارات تعزيز الأمن المجتمعي، وتعزيز الوعي الأمني لدى الطلبة.

تركيز المعلمين على إثراء الحصص الدراسية بجوانب الأمن المجتمعي، وتعزيز الوعي الأمني لدى الطلبة.

الاستفادة من البرنامج الإثرائي المقترح في تعزيز الوعي الأمني لدى طلبة الصف العاشر في جميع المدارس.

المقترحات

استكمالا لمسيرة البحث العلمي في هذا الموضوع، يقترح الباحثون إجراء الدراسات الآتية:

1. دراسة فاعلية البرنامج الإثرائي المقترح في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة.
2. بناء منظومة معايير لمناهج التربية الإسلامية في ضوء أبعاد الأمن المجتمعي ومتطلبات الوعي الأمني لدى الطلبة.
3. بناء مقررات دراسية للطلاب المعلمين في مؤسسات التعليم العالي لتنمية مهارات التدريس وأساليبه المتعلقة بالأمن المجتمعي والوعي الأمني.

المراجع

أولًا: العربية

أبو العلا، هالة سعيد عبدالعاطي. (2018). فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية أبعاد الأمن الفكري والذكاء الأخلاقي لدى الطالبات معلمات الاقتصاد المنزلي في ضوء تحديات التربية المستقبلية. **مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية**، رابطة التربويين العرب، 10، 193–235.

أبو شكير، أحمد المثنى. (2019). **الأمن المجتمعي**. المركز السوري للدراسات والحوار. http://sdforum.net/archives/644، تاريخ الاسترجاع: 11/ 9/ 2019م.

أبو غليون، عطوة مضعان. (2017، يوليو 17–18). **الأمن المجتمعي من منظور شرعي: مفهومه، وأهميته، وأبعاده** [ورقة علمية]. المؤتمر الدولي الرابع لكلية الشريعة بجامعة مؤتة: دور كليات الشريعة في تحقيق الأمن المجتمعي، جامعة مؤتة، الأردن.

بني عيسى، رياض حسين. (2019). **مدى توافر مفاهيم الأمن الاجتماعي في كتب التربية الوطنية والمدنية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن واتجاهات المعلمين نحوها** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك، الأردن.

بوكراع، رضا محمد. (2003). **الوعي الوقائي من منظور نفسي اجتماعي** [ورقة علمية]. أعمال ندوة الاتجاهات الحديثة في توعية المواطن بطرق وأساليب الوقاية من الجريمة. مركز الدراسات والبحوث، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية، 182–195.

بيلي، مصطفى سيف الدين. (1997). أسس وقواعد إعداد خطة إعلامية عربية للتوعية المرورية. **مجلة الفكر الشرطي**، القيادة العامة لشرطة الشارقة، 6(3)، 170–219.

الجرجاوي، زياد علي. (2010). واقع إدارة النشاط الطلابي في مدارس التعليم الأساسي الحكومية في مدينة غزة. **مجلة العلوم التربوية**، 18(2)، 39–71.

جرخي، حسين محمد يوسف. (2017). **درجة توافر المفاهيم الأمنية المتضمنة في كتب أكاديمية سعد العبد الله للعلوم الأمنية في دولة الكويت ودرجة اكتساب الطلبة لها** [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.

الجلعود، تركي بن عبد الله. (2012). **تصور استراتيجي لتنمية الوعي الأمني للتعامل مع الإنترنت: دراسة لحالة الثانوية العامة بالمملكة العربية السعودية** [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية العلوم الاستراتيجية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية.

الحربي، فهد عويض عوض والخوالدة، ناصر أحمد. (2018). درجة توفر مفاهيم التربية الأمنية في كتب التربية الإسلامية وكتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية. **مجلة دراسات العلوم التربوية**. الجامعة الأردنية، 45(4)، ملحق 5، 252–275.

الحوشان، بركة بن زامل. (2004، 11–14 أبريل). **أهمية المؤسسات التعليمية في تنمية الوعي الأمني** [ورقة علمية]. ندوة المجتمع والأمن الثالثة، كلية الملك فهد الأمنية، الرياض، السعودية.

الخياط، عالية بنت محمد بن محمد تراب. (2008). **دور الأسرة في تحقيق التوعية الأمنية للفتاه المسلمة من منظور التربية الإسلامية** [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية للبنات، جامعة أم القرى، السعودية.

ديوا، مكي بابكر سعيد والصديق، محمد الطيب. (2019). دور المقررات الدينية في تحقيق الاتزان الانفعالي وتعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى طالبات أقسام الدراسات الإسلامية بالجامعات السودانية. **المجلة العربية للدراسات الإسلامية والشرعية، (7)، 267–292.**

زرمان، محمد. (2017، يوليو 17–18). **الأمن المجتمعي في المرجعية الإسلامية: مقاربة في الإطار المفاهيمي والوظيفي** [ورقة علمية]. المؤتمر الدولي الرابع لكلية الشريعة بجامعة مؤتة: دور كليات الشريعة في تحقيق الأمن المجتمعي، جامعة مؤتة، الأردن.

السويدي، حصة بنت عبد العزيز. (2016). مقومات الشخصية الإيجابية في السنة النبوية لدى عينة من طالبات جامعة قطر: دراسة وصفية تحليلية من المنظور الديني. **مجلة التربية**، جامعة الأزهر، 1(171)، 384–415.

سيد، أمل محمد فرغلي أحمد. (2015). **تطوير مناهج التاريخ في ضوء أبعاد الأمن المجتمعي والوعي بها وأثره في تنمية بعض المهارات الاجتماعية والانتماء لدى طلاب المرحلة الثانوية** [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

شاهين، نصرة محمد عبد الخالق. (2014). **البحث العلمي وتنمية الأمن القومي المصري بعد ثورة يناير: تصور مقترح** [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، مصر.

الشرفي، علي. (1999، 4–6 أكتوبر). **الأمن بمفهومه الشامل وأهمية التعليم في تكوينه والتوعية به** [ورقة علمية]. المؤتمر العربي للتعليم والأمن: الأمن مسؤولية الجميع، مركز الدراسات والبحوث، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.

الشريفين، عماد عبد الله. (2015). تعزيز الأمن الفكري في محتوى المناهج التعليمية: دراسة نظرية. **مجلة البحوث الأمنية**، كلية الملك فهد الأمنية، مركز البحوث والدراسات، 24(60)، 121–157.

شقورة، غادة حسن أحمد. (2012). **إثراء محتوى منهاج اللغة العربية للصفوف الأربعة الأولى في ضوء مفاهيم حقوق الإنسان** [رسالة ماجستير]. قاعدة معلومات دار المنظومة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الشمري، هادي عاشق بداي النماصي. (2014). **المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعات السعودية وعلاقتها بالوعي الوقائي الاجتماعي: دراسة مقارنة بين الجامعات الحكومية والأهلية** [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية العلوم الاجتماعية والإدارية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية.

الشهري، فايز بن علي بن عبد الله. (2006). **دور المدارس الثانوية في نشر الوعي الأمني** [رسالة ماجستير غير

منشورة]. كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية.

صديق، حسين. (2012). الاتجاهات من منظور علم الاجتماع. **مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية**، جامعة دمشق، 28(3+4)، 299–322.

طنش، خلود أحمد وعبابنة، محمد أحمد. (2016). الفقر والبطالة وأثرهما على السلم المدني: آليات المعالجة في ضوء الهدي النبوي. **المجلة العالمية للاقتصاد والأعمال**، 1(3)، 102–135.

الطيار، فهد علي. (2017). دور المدرسة الثانوية في تعزيز الوعي الأمني للوقاية من التطرف الفكري. **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، (–173 ج1)، 153–208.

عريان، سهام سويرس. (2019). **فاعلية تدريس وحدة مقترحة قائمة على أبعاد الأمن المجتمعي لتنمية الانتماء الوطني وبعض المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في الدراسات الاجتماعية** [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر.

العزيزي، عيسى بن فرج. (2018). فاعلية استخدام التقويم التكويني في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لمقرر مهارات التفكير والبحث العلمي لدى طلاب كلية إدارة الأعمال بجامعة شقراء. **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**، جامعة بابل، (41)، 678–711.

العمراني، ليلى بنت فلاح سليم. (2020). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات تعليم قيم الأمن الفكري والاتجاه نحو تعزيزها لدى الطالبة المعلمة في برنامج الإعداد التربوي بجامعة تبوك. **مجلة العلوم التربوية**، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (22)، 105–198.

العمري، رائقة علي محمد. (2015). **مفاهيم الأمن الاجتماعي ومدى تضمينها في كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك، الأردن.

العمري، محمد بن سعيد. (2016). **التربية الأمنية في الإسلام: أصولها ودورها في تكوين الوعي بالأمن الاجتماعي لدى الأجيال** (ط2). مركز الدراسات والبحوث، كلية الملك فهد الأمنية، الرياض، السعودية.

قادري، حليمة. (2016). اتجاهات الشباب نحو المسئولية الاجتماعية. **دراسات نفسية وتربوية**، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، (16)، 129–142.

قازان، عبد الله محمد والعمري، دعاء حيدر محمد والحياصات، ناديا إبراهيم. (2018). مستوى وعي الطلبة الجامعيين بالمضامين المفاهيمية المتعلقة بمفهوم الأمن المجتمعي كما جاءت في مساق التربية الوطنية. **دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية**، الجامعة الأردنية، 45(4)، الملحق 1، 133–154.

القحطاني، عثمان بن على ويوسف، يحيى عبد الخالق. (2018). فاعلية برنامج مقترح قائم على شبكات التواصل الاجتماعي ومقومات المواطنة الرقمية في تنمية مكونات الأمن التقني والفكري لدى طلبة السنة التحضيرية بجامعة تبوك. **رسالة الخليج العربي**: مكتب التربية العربي لدول الخليج، 150(39)، 79–98.

القصير، إبراهيم بن عبد الله بن صالح. (2014). **آليات مقترحة لتفعيل التوعية الأمنية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المدربين والمعلمين بمنطقة القصيم التعليمية** [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة القصيم، السعودية.

قنديل، علي حسن عبد القادر. (2013). **بناء وحدة في التربية الأمنية لمنهاج التربية الإسلامية لدى طلبة الصف الحادي عشر وأثرها على التحصيل واتجاه الطلبة نحوها** [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

كسناوي، محمود. (1999، 4–6 أكتوبر). **التعليم والأمن العربي: الواقع – رؤية مستقبلية** [ورقة علمية]. المؤتمر العربي للتعليم والأمن: الأمن مسؤولية الجميع، مركز الدراسات والبحوث، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.

الكعبي، سليمان بن محمد والزدجالية، ميمونة بنت درويش. (2021). مدى توافر أبعاد الأمن المجتمعي في مناهج التربية الإسلامية للصفوف (10–12) في سلطنة عمان ومقترحات إثرائها. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، 41**(2)، 145–175.

كيتا، جاكاريجا وإسماعيل، محمد زيد. (2015، 6–7 يونيو). **دور مناهج العلوم الإسلامية في مواجهة تحديات الحضارة الإسلامية** [ورقة علمية]. المؤتمر الدولي حول تمكين الحضارة الإسلامية في القرن الواحد والعشرين، جامعة السلطان زين العابدين، ماليزيا.

لافي، محمود عبد الله. (2012). **أثر إثراء محتوى التربية الإسلامية ببعض المفاهيم الأمنية في اكتساب طلبة الصف الحادي عشر لها** [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

مطرود، أحمد جاسم. (2018). دور الثقافة في تنمية الوعي الأمني لدى الطلبة الجامعيين: دراسة اجتماعية ميدانية في جامعة بابل. **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**، جامعة بابل، 10(39)، الجزء الثالث، 1461–1481.

الهباش، ريما محمد سعد الدين. (2015). **دور معلمي التعليم الثانوي في تنمية القيم الأمنية لدى طلبتهم وعلاقته باتجاهاتهم الوطنية** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

وزارة التنمية الاجتماعية (2019). **التقرير السنوي الإحصائي لعام 2019**. سلطنة عمان.

وزارة التنمية الاجتماعية (2020). **التقرير السنوي الإحصائي لعام 2020**. سلطنة عمان.

ثانيًا:

References:

Abū al-ʻUlā, Hālah Saʻīd ʻbdālʻāty. (2018). Faʻālīyat Barnāmaj tadrībī muqtaraḥ li-Tanmiyat Abʻād al-amn al-fikrī wa-al-dhakā' al-akhlāqī ladá al-ṭālibāt muʻallimāt al-iqtiṣād al-manzilī fī ḍaw' taḥaddiyāt al-Tarbiyah al-mustaqbalīyah (in Arabic). *Majallat Buḥūth ʻArabīyah fī majālāt al-Tarbiyah al-nawʻīyah, Rābiṭat al-Tarbawīyīn al-ʻArab, 10*, 193-235.

Abū Ghalyūn, ʻAṭwah mḍʻān. (2017, Yūliyū 17-18). *al-amn al-mujtamaʻī min manẓūr sharʻī, mafhūmuhu, wa-ahammīyatuhu, wa-abʻāduhu* [Waraqah ʻilmīyah] (in Arabic). al-Muʼtamar al-dawlī al-rābiʻ li-Kullīyat al-sharīʻah bi-Jāmiʻat Muʼtah: Dawr Kullīyāt al-sharīʻah fī taḥqīq al-amn al-mujtamaʻī, Jāmiʻat Muʼtah, al-Mamlakah al-Urdunīyah al-Hāshimīyah.

Abū Shukayr, Aḥmad al-Muthanná. (2019). *al-amn al-mujtamaʻī* (in Arabic). al-Markaz al-Sūrī lil-Dirāsāt wa-al-ḥiwār. http://sdforum.net/archives/644, Tārīkh alāstrjāʻ: 11/9/2019AD.

al-ʻAzīzī, ʻĪsá ibn Faraj. (2018). fāʻilīyat istikhdām al-Taqwīm al-takwīnī fī Taḥsīn mustawá al-taḥṣīl al-dirāsī lmqrr mahārāt al-tafkīr wa-al-Baḥth al-ʻIlmī ladá ṭullāb Kullīyat Idārat al-Aʻmāl bi-Jāmiʻat Shaqrāʼ (in Arabic). *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah al-asāsīyah lil-ʻUlūm al-Tarbawīyah wāl'nsānyt-Jāmiʻat Bābil*, (41), 678-711.

Al-gahtani, Othman bin Ali & Yossef, Yahya Abdel-Khalek. (2018). The effectiveness of suggested program based on the social network and digital citizenship principles in developing of the technical security and intellectual security components in the preparatory year students at the University of Tabuk (in Arabic). *The Arab Gulf Message: The Arab Bureau of Education for the Gulf States*, 150(39), 79-98.

al-Habāsh, Rīmā Muḥammad Saʻd al-Dīn. (2015). *Dawr Muʻallimī al-Taʻlīm al-thānawī fī Tanmiyat al-Qayyim al-Amnīyah ladá ṭlbthm wa-ʻalāqatuhu bātjāhāthm al-Waṭanīyah* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah] (in Arabic). Jāmiʻat al'zhr-ghzh.

al-Ḥarbī, Fahd ʻUwayḍ ʻAwaḍ wālkhwāldh, Nāṣir Aḥmad. (2018). darajat tawaffur Mafāhīm al-Tarbiyah al-Amnīyah fī kutub al-Tarbiyah al-Islāmīyah wa-kuttāb al-Dirāsāt al-ijtimāʻīyah wa-al-waṭanīyah lil-ṣaff al-thālith al-Mutawassiṭ fī al-Mamlakah al-ʻArabīyah al-Saʻūdīyah (in Arabic). *Majallat Dirāsāt al-ʻUlūm al-Tarbawīyah. al-Jāmiʻah al-Urdunīyah, 45*(4), mulḥaq 5, 252-275.

al-Ḥawshān, Barakah ibn Zāmil. (2004, 11-14 Abrīl). *Ahammīyat al-muʼassasāt al-taʻlīmīyah fī Tanmiyat al-Waʻy al-amnī* [Waraqah ʻilmīyah] (in Arabic). Nadwat al-mujtamaʻ wa-al-amn al-thālithah, Kullīyat al-Malik Fahd al-Amnīyah, al-Riyāḍ.

al-Jalʻūd, Turkī ibn ʻAbd Allāh. (2012). *Taṣawwur istirātījī li-Tanmiyat al-Waʻy al-amnī lil-taʻāmul maʻa al-intirnit: dirāsah li-ḥālat al-thānawīyah al-ʻĀmmah bi-al-Mamlakah al-ʻArabīyah al-Saʻūdīyah* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah] (in Arabic). Kullīyat al-ʻUlūm al-Istirātījīyah, Jāmiʻat Nāyif al-ʻArabīyah lil-ʻUlūm al-Amnīyah.

al-Jirjāwī, Ziyād ʻAlī. (2010). wāqiʻ Idārat al-nashāṭ al-Ṭullābī fī Madāris al-Taʻlīm al-asāsī al-ḥukūmīyah fī Madīnat Ghazzah (in Arabic). *Majallat al-ʻUlūm al-Tarbawīyah, 18*(2), 39-71.

al-Kaʻbī, Sulaymān ibn Muḥammad wālzdjālyh, Maymūnah bint Darwīsh (2021).The extent of availability of community security dimensions in the Islamic education curricula for grades 10-12 in the Sultanate of Oman and proposals for their enrichment (in Arabic). *Majallat Ittiḥād al-jāmiʻāt al-ʻArabīyah lil-Buḥūth fī al-Taʻlīm al-ʻĀlī, 41*(2), 145-175.

al-Khayyāṭ, ʻĀliyah bint Muḥammad ibn Muḥammad Turāb. (2008). *Dawr al-usrah fī taḥqīq al-tawʻiyah al-Amnīyah llftāh al-Muslimah min manẓūr al-Tarbiyah al-Islāmīyah* [Risālat duktūrāh ghayr manshūrah] (in Arabic). Kullīyat al-Tarbiyah lil-Banāt, Jāmiʻat Umm al-Qurá.

al-Qaṣīr, Ibrāhīm ibn ʻAbd Allāh ibn Ṣāliḥ. (2014). *ālīyāt muqtaraḥah li-tafʻīl al-tawʻiyah al-Amnīyah ladá ṭullāb al-marḥalah al-mutawassiṭah min wijhat naẓar almdrbyn wa-al-muʻallimīn bi-Minṭaqat al-Qaṣīm al-taʻlīmīyah* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah] (in Arabic). Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʻat al-Qaṣīm.

al-Shahrī, Fāyiz ibn ʻAlī ibn ʻAbd Allāh. (2006). *Dawr al-Madāris al-thānawīyah fī Nashr al-Waʻy al-amnī* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah] (in Arabic). Kullīyat al-Dirāsāt al-ʻUlyā, jāmʻh Nāyif al-ʻArabīyah llʻlwm al-Amnīyah.

al-Shammarī, Hādī ʻāshiq bdāy alnmāṣy. (2014). *al-Mas'ūlīyah al-ijtimāʻīyah ladá ṭullāb al-jāmiʻāt al-Saʻūdīyah wa-ʻalāqatuhā bi-al-waʻy al-wiqā'ī al-ijtimāʻī: dirāsah muqāranah bayna al-jāmiʻāt al-ḥukūmīyah wa-al-ahlīyah* [Risālat duktūrāh ghayr manshūrah] (in Arabic). Kullīyat al-ʻUlūm al-ijtimāʻīyah wa-al-idārīyah, Jāmiʻat Nāyif al-ʻArabīyah lil-ʻUlūm al-Amnīyah.

al-Sharafī, ʻAlī. (1999, 4-6 Uktūbir). *al-amn bi-mafhūmihi al-shāmil wa-ahammīyat al-Taʻlīm fī takwīnuh wa-al-Taw'iyah bi-hi* [Waraqah ʻilmīyah] (in Arabic). al-Mu'tamar al-ʻArabī lil-taʻlīm wa-al-amn: al-amn Mas'ūlīyat al-jamīʻ, Markaz al-Dirāsāt wa-al-Buḥūth, Akādīmīyat Nāyif al-ʻArabīyah lil-ʻUlūm al-Amnīyah: al-Riyāḍ.

al-Sharīfayn, ʻImād ʻAbd Allāh. (2015). taʻzīz al-amn al-fikrī fī muḥtawá al-Manāhij al-taʻlīmīyah: dirāsah Naẓarīyat (in Arabic). *Majallat al-Buḥūth al-Amnīyah, Kullīyat al-Malik Fahd al-Amnīyah, Markaz al-Buḥūth wa-al-Dirāsāt, 24*(60), 121-157.

al-Suwaydī, Ḥusṣah bint ʻAbd-al-ʻAzīz. (2016). Muqawwimāt al-shakhṣīyah al-Ījābīyah fī al-Sunnah al-Nabawīyah ladá ʻayyinah min ṭālibāt Jāmiʻat Qaṭar: dirāsah waṣfīyah taḥlīlīyah min al-manẓūr al-dīnī (in Arabic). *Majallat al-Tarbiyah-Jāmiʻat al-Azhar, 1*(171), 384-415.

al-Ṭayyār, Fahd ʻAlī. (2017). Dawr al-Madrasah al-thānawīyah fī taʻzīz al-Waʻy al-amnī lil-wiqāyah min al-taṭarruf al-fikrī (in Arabic). *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʻat al-Azhar*, (173), al-juz' al-Awwal, 153-208.

al-ʻUmarī, Muḥammad ibn Saʻīd. (2016). *al-Tarbiyah al-Amnīyah fī al-Islām: uṣūluhā wa-dawruhā fī takwīn al-Waʻy bi-al-amn al-ijtimāʻī ladá al-ajyāl* (in Arabic). (ṭ2). Kullīyat al-Malik Fahd al-Amnīyah, Markaz al-Dirāsāt wa-al-Buḥūth.

al-ʻUmarī, rā'iqah ʻAlī Muḥammad. (2015). *Mafāhīm al-amn al-ijtimāʻī wa-madá ṭḍmynhā fī kutub al-Thaqāfah al-Islāmīyah lil-marḥalah al-thānawīyah fī al-Urdun* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah] (in Arabic). Jāmiʻat al-Yarmūk.

al-ʻUmrānī, Laylá bint Falāḥ Salīm. (2020). fāʻilīyat Barnāmaj tadrībī muqtaraḥ li-Tanmiyat mahārāt Taʻlīm Qayyim al-amn al-fikrī wālātjāh Naḥwa taʻzīzihā ladá al-ṭālibah al-Maʻlamah fī Barnāmaj al-iʻdād al-tarbawī bi-Jāmiʻat Tabūk (in Arabic). *Majallat al-ʻUlūm al-Tarbawīyah: Jāmiʻat al-Imām Muḥammad ibn Saʻūd al-Islāmīyah*, (22), 105-198.

Banī ʻĪsá, Riyāḍ Ḥusayn. (2019). *Madá twāfr Mafāhīm al-amn al-ijtimāʻī fī kutub al-Tarbiyah al-Waṭanīyah wa-al-madanīyah li-marḥalat al-Taʻlīm al-asāsī fī al-Urdun wa-ittijāhāt al-Muʻallimīn naḥwahā* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah] (in Arabic). Jāmiʻat al-Yarmūk.

Biyalī, Muṣṭafá Sayf al-Dīn. (1997). Usus wa-qawāʻid iʻdād khiṭṭah iʻlāmīyah ʻArabīyah lil-Tawʻiyah al-murūrīyah (in Arabic). *Majallat al-Fikr al-sharṭī, al-Qiyādah al-ʻĀmmah li-Shurṭat al-Shāriqah, 6*(3), 170-219.

Bwkrāʻ, Riḍā Muḥammad. (2003). *al-Waʻy al-wiqā'ī min manẓūr nafsī ijtimāʻī* [Waraqah ʻilmīyah]. aʻmāl Nadwat al-Ittijāhāt al-ḥadīthah fī Tawʻiyat al-Muwāṭin bi-ṭuruq wa-asālīb al-wiqāyah min al-jarīmah (in Arabic). Markaz al-Dirāsāt wa-al-Buḥūth, Akādīmīyat Nāyif al-ʻArabīyah lil-ʻUlūm al-Amnīyah, al-Riyāḍ, 182-195.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed). Lawrence Erlbaum Associates.

Duwe, D., & Johnson, B. (2013). Estimating the benefits of a faith-based correctional program. *International Journal of Criminology and Sociology*, (2), 227-239.

Dywā, Makkī Bābakr Saʻīd wa-al-ṣadīq, Muḥammad al-Ṭayyib. (2019). Dawr al-muqarrarāt al-dīnīyah fī taḥqīq alātzān alānfʿāly wa-taʻzīz al-Mas'ūlīyah al-ijtimāʻīyah ladá ṭālibāt aqsām al-Dirāsāt al-Islāmīyah bi-al-jāmiʻāt al-Sūdānīyah (in Arabic). *al-Majallah al-ʻArabīyah lil-Dirāsāt al-Islāmīyah wa-al-sharʻīyah*, (7), 267-292.

Fabinu, F.; Ogunleye T. & Salau, A. (2016). The Inclusion of Security Education in the Basic Education Curriculum: A Means for Preventing Child Abuse. *Asian Journal of Education and e-Learning, 4*(2), 71-77.

Ghazali, A. & Abdulla, S. (2008*). A Study on the Security Awareness in higher Learning Institute*. Centre for Real Estate Studies, Faculty of Geoinformation Science & Technology, University Technology Malaysia.

ʻIryān, Sihām swyrs. (2019). *fāʻilīyat tadrīs Waḥdat muqtaraḥah qāʼimah ʻalá Abʻād al-amn al-mujtamaʻī li-Tanmiyat al-intimāʼ al-Waṭanī wa-baʻḍ al-mahārāt al-ijtimāʻīyah ladá talāmīdh al-marḥalah al-ibtidāʼīyah fī al-Dirāsāt al-ijtimāʻīyah* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah] (in Arabic). Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʻat al-Manṣūrah.

Johnson, B., & Jang, S. (2012). *Crime and religion, assessing the role of the Faith factor. Contemporary issues in Criminology theory and research the role of social institutions*. Papers from the American Society of Criminology 2010 Conference (pp.117-171).

Johnson, B., & Schroeder, C. (2014). *Religion, crime, and criminal justice*. Oxford University Press.

Jrkhy, Ḥusayn Muḥammad Yūsuf. (2017). *darajat twāfr al-mafāhīm al-Amnīyah al-mutaḍamminah fī kutub Akādīmīyat Saʻd alʻbdāllh lil-ʻUlūm al-Amnīyah fī Dawlat al-Kuwayt wa-darajat iktisāb al-ṭalabah la-hā* [Risālat duktūrāh ghayr manshūrah] (in Arabic). Kullīyat al-Dirāsāt al-ʻUlyā, al-Jāmiʻah al-Urdunīyah.

Koenig, H. (2012) Religion, spirituality, and health: The research and clinical implications. Hindawi Publishing Corporation. *International Scholarly Research Network Psychiatry, Psychiatry*, 2012, 1-33.

Koizumi, H. (2017). Scientific Learning and Education for Human Security and Well-Being. *Children and Sustainable Development, Cham: Springer International Publishing*, 239-257.

Ksnāwy, Maḥmūd. (1999, 4-6 Uktūbir). *al-Taʻlīm wa-al-amn al-ʻArabī: al-wāqiʻ – ruʼyah mustaqbalīyah* [Waraqah ʻilmīyah] (in Arabic). al-Muʼtamar al-ʻArabī lil-taʻlīm wa-al-amn: al-amn Masʼūlīyat al-jamīʻ, Markaz al-Dirāsāt wa-al-Buḥūth, Akādīmīyat Nāyif al-ʻArabīyah lil-ʻUlūm al-Amnīyah: al-Riyāḍ.

Kytā, jākāryjā wa-Ismāʻīl, Muḥammad Zayd. (2015, 6-7 Yūniyū). *Dawr Manāhij al-ʻUlūm al-Islāmīyah fī muwājahat taḥaddiyāt al-Ḥaḍārah al-Islāmīyah* [Waraqah ʻilmīyah] (in Arabic). al-Muʼtamar al-dawlī ḥawla Tamkīn al-Ḥaḍārah al-Islāmīyah fī al-qarn al-Wāḥid wa-al-ʻishrīn, Jāmiʻat al-Sulṭān Zayn al-ʻĀbidīn, Mālīziyā.

Lāfī, Maḥmūd ʻAbd Allāh. (2012). *Athar Ithrāʼ muḥtawá al-Tarbiyah al-Islāmīyah bi-baʻḍ al-mafāhīm al-Amnīyah fī iktisāb ṭalabat al-ṣaff al-ḥādī ʻashar la-hā* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah] (in Arabic). al-Jāmiʻah alʼslāmyt-ghzh.

Matrood, Ahmed Jasim (2018). The role of culture in developing security awareness among university students: A social study at the University of Babylon (in Arabic). *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah al-asāsīyah lil-ʻUlūm al-Tarbawīyah wa-al-insānīyah,* Jāmiʻat Bābil, *10*(39), al-juzʼ al-thālith, 1461-1481.

Nakpodia, E. (2010). Culture and curriculum development in Nigerian Schools. *African Journal of History and Culture (AJHC)*, *2*(1), 1-9.

Qādirī, Ḥalīmah. (2016). Ittijāhāt al-Shabāb Naḥwa al-Masʼūlīyah al-ijtimāʻīyah. Dirāsāt nafsīyah wa-tarbawīyah (in Arabic). *Makhbar taṭwīr al-mumārasāt al-nafsīyah wa-al-tarbawīyah*, (16), 129-142.

Qandīl, ʻAlī Ḥasan ʻAbd-al-Qādir. (2013). *bināʼ Waḥdat fī al-Tarbiyah al-Amnīyah lmnhāj al-Tarbiyah al-Islāmīyah ladá ṭalabat al-ṣaff al-ḥādī ʻashar wa-atharuhā ʻalá al-taḥṣīl wa-ittijāh al-ṭalabah naḥwahā* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah] (in Arabic). al-Jāmiʻah alʼslāmyt-ghzh.

Qāzān, ʻAbd Allāh Muḥammad wālʻmry, Duʻā' Ḥaydar Muḥammad wālḥyāṣāt, Nādiyā Ibrāhīm. (2018). mustawá waʻy al-ṭalabah al-Jāmiʻīyīn bālmḍāmyn al-mafāhīmīyah al-mutaʻalliqah bi-mafhūm al-amn al-mujtamaʻī

kamā jā'at fī msāq al-Tarbiyah al-Waṭanīyah (in Arabic). *Dirāsāt al-'Ulūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimā'īyah,* al-Jāmi'ah al-Urdunīyah, *45*(4), al-mulḥaq 1, 133-154.

Sayyid, Amal Muḥammad Farghalī Aḥmad. (2015). *taṭwīr Manāhij al-tārīkh fī ḍaw' Ab'ād al-amn al-mujtama'ī wa-al-wa'y bi-hā wa-atharuhu fī Tanmiyat ba'ḍ al-mahārāt al-ijtimā'īyah wa-al-intimā' ladá ṭullāb al-marḥalah al-thānawīyah* [Risālat duktūrāh ghayr manshūrah] (in Arabic). Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmi'at 'Ayn Shams.

Shāhīn, Nuṣrat Muḥammad 'bdālkhālq. (2014). *al-Baḥth al-'Ilmī wa-Tanmiyat al-amn al-Qawmī al-Miṣrī ba'da Thawrat Yanāyir: Taṣawwur muqtaraḥ* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah] (in Arabic). Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmi'at Kafr al-Shaykh.

Shqwrh, Ghādah Ḥasan Aḥmad. (2012). *Ithrā' muḥtawá Minhāj al-lughah al-'Arabīyah lil-ṣufūf al-arba'ah al-ūlá fī ḍaw' Mafāhīm Ḥuqūq al-insān* [Risālat mājistīr, al-Jāmi'ah al'slāmyt-ghzh] (in Arabic).. Qā'idat ma'lūmāt Dār al-Manẓūmah.

Ṣiddīq, Ḥusayn. (2012). al-Ittijāhāt min manẓūr 'ilm al-ijtimā' (in Arabic). *Majallat Jāmi'at Dimashq lil-Ādāb wa-al-'Ulūm al-Insānīyah,* Jāmi'at Dimashq, *28*(3+4), 299-322.

Tanash, Kholoud Ahmed & Ababneh, Mohamed Ahmed. (2016). Poverty and unemployment and their impact on civil peace: Treatment mechanisms in the light of the Prophet's guidance (in Arabic). *International Journal of Economics and Business, 1*(3), 102-135.

Wizārat al-tanmiyah al-ijtimā'īyah (2019). *al-taqrīr al-Sanawī al-iḥṣā'ī li-'ām 2019* (in Arabic). Salṭanat 'umān.

Wizārat al-tanmiyah al-ijtimā'īyah (2020). *al-taqrīr al-Sanawī al-iḥṣā'ī li-'ām 2020* (in Arabic). Salṭanat 'umān.

Zarmān, Muḥammad. (2017, Yūliyū 17-18). al-amn al-mujtama'ī fī al-marji'īyah al-Islāmīyah muqārabah fī al-iṭār almfāhymy wa-al-waẓīfī [Waraqah 'ilmīyah] (in Arabic). *al-Mu'tamar al-dawlī al-rābi' li-Kullīyat al-sharī'ah bi-Jāmi'at Mu'tah: Dawr Kullīyāt al-sharī'ah fī taḥqīq al-amn al-mujtama'ī*, Jāmi'at Mu'tah, al-Mamlakah al-Urdunīyah al-Hāshimīyah.

تاريخ التسليم: 25/ 1/ 2022

تاريخ استلام النسخة المعدلة: 14/ 3/ 2022

تاريخ القبول: 4/ 4/ 2022